

Discrimination positive et mobilité scolaire

Thérèse-Marie Bouchat, Bernard Delvaux
et Geneviève Hindryckx

Rapport de recherche remis à la Communauté française
dans le cadre du plan d'évaluation
des politiques de discrimination positive

Novembre 2005

Cerisis (UCL) & Service de Pédagogie Expérimentale (Ulg)

Discrimination positive et mobilité scolaire

Thérèse-Marie Bouchat, Bernard Delvaux
et Geneviève Hindryckx

Rapport de recherche remis à la Communauté française
dans le cadre du plan d'évaluation
des politiques de discrimination positive

Convention de recherche
« Effets de système des politiques de discrimination positive
dans l'enseignement fondamental »
signée le 27 mai 2004 par le Ministre de l'Enfance, Jean-Marc Nollet

Novembre 2005

Cerisis (UCL) & Service de Pédagogie Expérimentale (Ulg)

Table des matières

Introduction 1

Chapitre 1. Portraits d'écoles en discrimination positive.....7

1.	Public des écoles	8
1.1.	Recrutement.....	8
1.2.	Caractéristiques des familles.....	11
1.3.	Caractéristiques des enfants.....	12
2.	Options éducatives	15
2.1.	Projets d'école	16
2.2.	Pratiques pédagogiques	17
2.3.	Les élèves en difficulté.....	19
2.4.	Discipline et absentéisme	23
3.	Relations avec les familles.....	24
3.1.	Accueil des familles dans l'école	26
3.2.	Echanges à propos de la scolarité.....	27
3.3.	Médiation sociale.....	28
4.	Utilisation des moyens de discrimination positive	29
4.1.	Considérations générales	29
4.2.	Projets d'actions fort proches.....	30
4.3.	Quelques variantes.....	31
5.	Conclusion.....	31

Chapitre 2. La mobilité scolaire: contours du phénomène..... 33

1.	Ampleur de la mobilité scolaire	33
2.	Mobilité et discrimination positive.....	34
3.	Mobilité et période de l'année scolaire.....	37

Chapitre 2. Motifs et facteurs de mobilité 41

1.	Motifs de mobilité scolaire	41
1.1.	Les déménagements.....	44
1.2.	L'organisation familiale	46
1.3.	Evaluation de l'école	48
1.4.	Évaluation du public de l'école	50
1.5.	Difficultés de l'enfant	51
1.6.	Désaccord famille - école	52
1.7.	Autres motifs.....	53
1.8.	Synthèse.....	53
2.	Facteurs de mobilité	55
2.1.	Redoublement	55
2.2.	Retard scolaire.....	56
2.3.	Synthèse.....	57
3.	Motifs et facteurs : quelle synthèse ?.....	57

Chapitre 4. Mobilité et structure différenciée de l'offre scolaire... 59

1.	Écoles d'origine et de destination des élèves mobiles	60
2.	Flux entre catégories d'écoles	63
2.1.	Flux entre les écoles ordinaires et les écoles externes à la Communauté française.....	64
2.2.	Flux entre les écoles ordinaires et les écoles spécialisées.....	66
2.3.	Flux entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas	67
2.4.	Flux au sein d'une même catégorie d'écoles.....	70
2.5.	Analyse complémentaire des flux internes à l'enseignement ordinaire	71
3.	Synthèse.....	75

Chapitre 5. Mobilité et espace local..... 79

1.	L'espace local de Molenbeek et de Koekelberg	80
1.1.	Contexte	80
1.2.	Offre scolaire	83
1.3.	Choix d'école	84
1.4.	Écoles et territoires	90
1.5.	Mobilité des élèves	91
2.	L'espace local de Verviers et Dison	97
2.1.	Contexte	97
2.2.	Offre scolaire	100
2.3.	Choix d'école	101
2.4.	Ecoles et territoires	103
2.5.	Mobilité des élèves	105
3.	L'espace local de Charleroi ouest et de Fontaine-l'Évêque.....	113
3.1.	Le contexte : population et offre	113
3.2.	Offre scolaire	116
3.3.	Choix d'école	117
3.4.	Ecoles et territoires	123
3.5.	Mobilité des élèves	125
4.	Synthèse.....	131

Conclusions..... 135

Bibliographie 138

Annexes 139

Annexe 1 : échantillon des écoles.....	139
Annexe 2 : guide d'entretien – directions d'école.....	140
Annexe 3 : échantillon - observateurs privilégiés.....	143
Annexe 4 : guide d'entretien – inspections maternelles.....	144
Annexe 5 : guide d'entretien – Centres PMS	145
Annexe 6 : variables encodées à partir des données fournies par les écoles à propos des élèves entrants et sortants.....	146
Annexe 7 : comparaison des données de mobilité dans notre échantillon et en Communauté française	147

Introduction

Question de recherche

La recherche dont rend compte ce rapport 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 recherche est 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.

Certains observateurs craignent que les mesures de discrimination positive modifient le rôle joué et la place occupée par ces écoles dans le système scolaire local. L'une des craintes les plus fréquemment citées est que les mesures de discrimination positive contribuent à stigmatiser davantage ces écoles ou à les doter d'une image d'écoles spécialisées dans le traitement de « cas difficiles », que ces mesures contribuent ainsi à décharger les autres écoles de leurs responsabilités à l'égard des élèves en difficulté et, partant, qu'elles accroissent la ségrégation des publics scolaires en fonction de leurs caractéristiques sociales ou académiques.

Notre hypothèse de départ était donc la suivante : l'existence des écoles en discrimination positive 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.

C'est cette hypothèse que la recherche entendait vérifier, en s'intéressant cependant uniquement à la mobilité inter-écoles des élèves et non aux « premiers choix » d'écoles. Les questions de recherche sont dès lors les suivantes :

- de quels types d'écoles proviennent et vers quels types d'écoles se dirigent les élèves transitant par les écoles en discrimination positive ?
- quels sont les processus à l'œuvre ?
- dans ces processus, observe-t-on un impact spécifique des mesures de discrimination positive ?

Le fait de retenir le thème de la mobilité scolaire se justifie non seulement parce que ce phénomène, répandu en Communauté française, est susceptible de peser sur l'apprentissage des élèves et sur le fonctionnement des écoles, mais aussi et surtout parce qu'il est un indicateur du positionnement relatif des écoles dans un système largement ségrégué et un révélateur de la nature des interdépendances liant entre elles les écoles.

Si la mobilité est souvent dénoncée, notamment comme symptôme d'une relation problématique entre l'école et les parents, il serait intéressant de comprendre en quoi et pourquoi elle pose problème. Or, il n'existe à notre connaissance quasi pas de travaux scientifiques effectués sur cette question en Communauté française. Nous faisons néanmoins l'hypothèse, sur la base d'informations glanées çà et là, des interviews effectuées

et d'autres travaux de recherche récents ou en cours, que cette mobilité scolaire en début de scolarité a notamment des répercussions sur l'éducation et la scolarité de l'enfant.

A ce niveau, le phénomène de « changement » en général, de « mobilité scolaire » en particulier, est jugé problématique. Si le changement fait partie de la vie et si la capacité d'adaptation est une qualité importante chez tous les êtres humains, « certains éléments laissent croire que les enfants d'aujourd'hui subissent trop de changements, trop tôt dans leur vie, et que ces changements (principalement lorsqu'ils se produisent simultanément) risquent d'avoir des répercussions importantes sur leur développement. Les déménagements répétés, les modifications apportées aux modalités de garde et les transferts d'une école à une autre constituent des exemples de changements courants dans la vie d'un enfant. Ces changements peuvent avoir une incidence marquée sur les jeunes enfants durant leurs années de formation, alors qu'ils se façonnent une personnalité et acquièrent des aptitudes sociales, établissent des relations avec leurs pairs et acquièrent des compétences pour assurer leur réussite scolaire et leur bien-être ultérieur. »¹ Les données recueillies au Canada dans le cadre de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) indiquent par exemple que les changements d'école et les déménagements entraînent une baisse des notes en mathématiques, une augmentation du taux d'échecs scolaires et une augmentation des troubles comportementaux². D'autres études mettent en évidence que le risque d'éprouver des difficultés comportementales et scolaires est plus important pour les enfants mobiles³, que ceux-ci sont plus susceptibles d'avoir un rendement scolaire inférieur à la moyenne⁴ et d'obtenir des résultats plus faibles en lecture et en mathématiques⁵. Les enfants qui changent souvent d'école sont presque deux fois plus susceptibles de redoubler une année que ceux qui ne changent pas d'école⁶.

Lors des interviews menées dans le cadre de cette recherche, la perte de repères est souvent évoquée comme un phénomène problématique pour les enfants.

« Les enfants qui changent souvent d'école trouvent difficilement leurs repères, par rapport aux enseignants et aux autres enfants. De même, les enseignants éprouvent des difficultés pour repérer les besoins spécifiques des enfants. L'organisation de l'aide, de la prise en charge n'est pas aussi rapide que pour les enfants qui sont déjà à leur 3^e ou 4^e année dans l'école. Le temps qui passe est un peu du temps perdu. » (Directrice d'un centre PMS)

« Les changements d'école engendrent une perte de points de repères (environnement maison, environnement scolaire...). C'est très stressant pour un enfant qui est un peu fragile au départ. C'est pénalisant, notamment parce qu'il est confronté à des changements d'attitude des enseignants, à des changements dans la manière de concevoir un cours, d'aborder les compétences... Ceci dit, pour un bon élève, il se peut que ça n'ait aucune conséquence, qu'il se trouve de suite avec un feed-back positif, une nouvelle valorisation au niveau scolaire. » (Inspecteur primaire)

¹ Changement de milieu, nouvelles possibilités ou facteurs de stress supplémentaires ?, Edition spéciale sur le développement de l'enfant, Canada, mars 1999.

² Idem

³ Alexander, K.L. & Entwisle, D.R.(1999), Children in motion : school transfers and elementary school performance, *The Journal of Educational Research*, 90 (1), pp.3-12

⁴ General Accounting Office (1994), *Elementary school children : many changes schools frequently, harming their education*, Washington DC : US Printing Office

⁵ Heinlein, L.M. & Shinn, M. (2000), *School mobility and student achievement in urban setting*, *Psychology in the schools*, 37 (4), pp. 349-357.

⁶ Simpson, G.A. & Fowler, M.G. (1994), Geographic mobility and children's emotional/behavioral adjustment and school functioning, *Pediatrics*, 93 (2), pp. 303-309.

La mobilité scolaire, lorsqu'elle est importante, pose également des difficultés aux écoles, tant en terme de construction d'une pédagogie par cycles que d'un projet pédagogique inscrit dans la durée qui présuppose une certaine stabilité du public et des équipes enseignantes. Or, cette stabilité des équipes est mise à mal, du fait de la liaison entre le nombre d'élèves et le volume de l'emploi dans l'école.

L'objectif de la recherche n'est cependant pas de statuer sur les effets de la mobilité sur la scolarité des enfants ou sur l'efficacité des équipes éducatives. Il consiste plutôt à utiliser la mobilité comme un révélateur des effets de système. L'objectif est en effet de comprendre comment les familles et les écoles se positionnent dans un système scolaire nettement ségrégué et hiérarchisé et, par leurs actions, contribuent à pérenniser la ségrégation et la hiérarchisation.

Plusieurs recherches⁷ ont récemment mis en évidence une part de ces mécanismes et questionné le mode de régulation de quasi-marché ou de marché scolaire qui régit le processus de répartition des élèves entre écoles et, au-delà, imprègne nombre de décisions prises dans les domaines plus pédagogiques, ce qui est de nature à produire et reproduire les inégalités.

Ainsi sait-on que le libre choix de l'établissement scolaire pour les parents, conjugué au fait que les emplois dans l'éducation soient liés au capital période, obligent les directions à développer des stratégies pour attirer ou conserver des élèves (afin d'au moins maintenir l'emploi existant), et placent de ce fait les écoles dans un univers de concurrence.

Or, ces écoles ne sont pas égales dans la manière dont elles peuvent se positionner sur ce quasi-marché scolaire. La taille, l'éventuel lien avec le secondaire, les infrastructures et les offres de services, les caractéristiques des publics accueillis... sont des éléments parfois déterminants qui permettent aux écoles d'être ou non attractives. Elles disposent de ressources différentes, sur lesquelles elles peuvent ou non jouer pour consolider leur position.

« Notre système scolaire génère des phénomènes d'interdépendance entre établissements aux ressources inégales, à la fois en lien et en concurrence au sein du quasi-marché scolaire. Cette régulation « quasi-marchande » influe non seulement sur les stratégies des établissements, mais également sur la façon dont les parents vont agir. »⁸

Ce phénomène est a priori problématique, renforçant bien souvent la position des écoles qui sont en situation de sur-inscription. Elles jouissent d'une place de choix, ne connaissent pas de problème d'effectifs... et peuvent opter pour des procédures implicites de sélection (choix d'un créneau, mobilité conseillée...). Les établissements en position faible disposent, quant à eux, d'une moindre marge de manœuvre.

Méthodologie

Les questions de recherche formulées ci-dessus nous ont amenés à combiner deux approches méthodologiques. En effet, si nous nous sommes principalement basés sur des matériaux qualitatifs, nous avons également mobilisé des données quantitatives disponibles au niveau de la Communauté française ou collectées auprès des écoles de notre échantillon.

Pour la rédaction du rapport, les analyses qualitatives et quantitatives n'ont pas été isolées dans des chapitres distincts. Elles sont mobilisées simultanément pour répondre aux questions de recherche, et ce afin de profiter au mieux de leur complémentarité.

⁷ Cahier de Recherche du GIRSEF n°19, Octobre 2002 ; Rapport « Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires ».

⁸ Cahier de Recherche du GIRSEF n°19, page 10

Qualitatif

Notre échantillon se compose, au départ, de douze écoles fondamentales en discrimination positive. Il concerne directement quinze implantations scolaires et 3.081 élèves.

Implantées tantôt en milieu urbain, tantôt en milieu semi-urbain, ces écoles ou implantations scolaires sont de taille variable. Elles comptent entre 47 et 549 élèves.

L'échantillon des écoles choisi, aussi « équilibré »⁹ que possible, compte :

- six écoles du réseau communal (pour un total de 1.107 élèves), quatre écoles du réseau libre (pour un total de 1.161 élèves) et deux écoles du réseau « Communauté française » (pour un total de 813 élèves) ;
- quatre écoles qui se situent dans l'arrondissement de Verviers, quatre écoles qui se situent dans l'arrondissement de Charleroi et quatre écoles qui se situent dans une commune bruxelloise.

Nous nous sommes entretenus, dans un premier temps, avec les directrices et directeurs de chacune de ces écoles¹⁰. Notre objectif était de mieux comprendre l'ampleur, les directions et les motifs de la mobilité scolaire dans les écoles en discrimination positive et, par là même, de saisir le véritable rôle joué par ces écoles dans leur environnement.

Pour ce faire, nous nous sommes attelés à leur poser une série de questions à propos de chaque élève 'sorti' ou 'entré' entre juin et septembre 2004 ou durant l'année scolaire 2003-2004, hormis quand il s'agissait d'élèves ayant quitté la 6^e primaire pour l'enseignement secondaire ou étant entré pour la première fois en maternelle.

Nous avons également interrogé ces directions de manière plus large sur leur école ou sur les implantations scolaires concernées ; ces échanges portaient sur le projet d'établissement et les pratiques pédagogiques, l'utilisation des moyens supplémentaires « discrimination positive », l'évolution de la population scolaire, les relations entretenues avec les familles, les contacts avec les autres écoles proches...

Initialement, dans le projet de recherche, il était prévu de sélectionner, sur la base de la première étape, un type de mobilité fréquent ou problématique et d'étudier les processus générant ce phénomène en analysant un nombre limité de cas illustratifs par le biais d'entretiens avec les directions impliquées mais aussi avec les autres acteurs qui sont intervenus dans les cas étudiés, par exemple les parents ou les commissions en charge des discriminations positives. Les résultats de la première étape de la recherche nous ont cependant incités à pratiquer autrement. Ces résultats nous conduisaient en effet à privilégier l'analyse du contexte local. Cette direction nous paraissait la plus appropriée pour mettre à jour les effets de système.

C'est ainsi que nous avons complété les entretiens avec les directions par des entretiens avec une série d'observateurs et acteurs privilégiés¹¹ qui, à partir de leur activité quotidienne avec les écoles en discrimination positive mais aussi en fonction de la perception de l'environnement dans lequel ils travaillent, ont pu nous livrer une analyse plus globale de la situation des différentes écoles et du rôle qu'elles tiennent dans le contexte particulier qui est le leur.

⁹ Nous avons essayé de respecter autant que possible la représentation des réseaux et des régions.

Voir annexe 1 : tableau reprenant différentes données sur les écoles de l'échantillon.

¹⁰ Voir annexe 2 : guide d'entretien pour les directions d'école

¹¹ Voir annexe 3 : tableau donnant davantage de précisions sur les entretiens avec les observateurs privilégiés

Ces observateurs et acteurs sont : des inspectrices et inspecteurs primaires et maternelles¹², des directrices et directeurs de centres PMS¹³, des responsables de cellules pédagogiques communales, de centres d'accueil pour demandeurs d'asile, d'hommes pour enfants... Les questions portaient sur les changements d'école, les options éducatives, les redoublements et les orientations vers l'enseignement spécialisé, l'image des écoles...

L'échantillon des écoles et des interlocuteurs n'a évidemment pas une visée de représentativité. En choisissant de nous rendre sur trois terrains différents de la Communauté française, nous avons opté à la fois pour l'approche de contextes variés et pour la compréhension de chacun de ces contextes au travers de situations d'écoles différentes (réseaux, taille...).

Précisons encore que les différents entretiens n'ont pas fait l'objet d'enregistrement. Les extraits d'interviews figurant dans le texte sont donc issus de nos prises de notes.

Quantitatif

Les données qualitatives ont été complétées par deux types de données quantitatives, les unes provenant de la Communauté française et d'autres ayant été collectées par nos soins auprès des écoles de l'échantillon.

La Communauté française dispose en effet d'un fichier enregistrant pour chacun des élèves de l'enseignement fondamental et secondaire des variables caractérisant cet élève (date de naissance, sexe, nationalité) et indiquant la position qu'il occupe dans le système scolaire, à savoir l'année d'étude qu'il fréquente et l'implantation scolaire dans laquelle il est inscrit. Ce fichier permet de suivre la trajectoire des élèves en donnant pour chacun d'eux sa position en janvier 2002, janvier 2003 et janvier 2004. Cette base de données a été exploitée dans trois directions :

- pour collecter des données complémentaires sur chacune des écoles de l'échantillon ;
- pour élaborer des statistiques générales sur l'ensemble de la Communauté française afin de voir si, en termes de mobilité notamment, les écoles en discrimination positive se différencient des autres écoles ;
- pour situer les 12 écoles de l'échantillon par rapport aux écoles de leur environnement, notamment en identifiant les flux d'élèves entre elles.

D'autres données quantitatives ont été élaborées sur la base des entretiens avec les directions. La revue systématique des cas de départ et d'arrivée a en effet permis d'élaborer un fichier reprenant en ligne chacun des élèves entrants ou sortants et en colonne un certain nombre de variables décrivant la position scolaire d'origine et d'arrivée ainsi que les motifs de changement d'école. Les variables composant ce fichier sont détaillées à l'annexe 6.

¹² Voir annexe 4 : guide d'entretien pour les inspections maternelles

¹³ Voir annexe 5 : guide d'entretien pour les directions de centres PMS

Plan du rapport

Le rapport de recherche est structuré en cinq chapitres. Dans le premier, nous dressons le portrait des écoles en discrimination positive, rendant compte du public de ces écoles, de leurs options éducatives, des relations qu'elles entretiennent avec les familles et de l'utilisation qu'elles font des moyens de la discrimination positive.

Le deuxième chapitre dresse un premier état des lieux de la mobilité scolaire. Nous y analysons l'ampleur de la mobilité, les périodes de l'année scolaire auxquelles elle se manifeste, et nous rendons compte déjà des premières différences observées entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas.

Le troisième chapitre conjugue analyse qualitative et quantitative pour tenter de comprendre les motivations et facteurs de la mobilité observée au sein des écoles en discrimination positive.

Dans un quatrième chapitre, nous nous intéressons aux directions que prennent les flux d'élèves, avec en point de mire notre hypothèse de recherche sur les phénomènes de relégation depuis les écoles n'étant pas en discrimination positive vers celles qui le sont. Nous ne négligeons pas pour autant la prise en compte d'autres flux, notamment en direction des écoles d'enseignement spécialisé ou en provenance de l'étranger.

Le dernier chapitre approfondit les analyses du chapitre précédent en ciblant trois espaces locaux dont nous tentons de mettre à jour le fonctionnement par l'analyse combinée du contexte social et démographique, de l'offre scolaire, des choix d'école effectués par les familles, des aires de recrutement des écoles et de la mobilité scolaire.

Ces cinq chapitres, au sein desquels nous avons veillé à rédiger des synthèses, débouchent sur une conclusion où nous tentons de définir quelques pistes propositionnelles.

Nous attirons l'attention sur le fait que chaque chapitre ou partie de chapitre se clôture par une synthèse à laquelle peut se référer le lecteur pressé

Chapitre 1

Portraits d'écoles en discrimination positive

Les écoles en discrimination positive sont les écoles qui accueillent proportionnellement beaucoup d'élèves qui ont « un indice socio-économique » faible¹⁴. Elles comptent au maximum 12,5% des élèves de l'enseignement fondamental.

Est-ce qu'elles forment pour autant une catégorie d'écoles « à part » ? Une catégorie d'écoles facilement discernable, en opposition aux autres écoles qui ne sont pas en discrimination positive ?

Nos interlocuteurs précisent quasi tous que, pour eux, les écoles en discrimination positive sont plutôt le fruit d'une construction « administrative », voire « artificielle », pas toujours juste à leurs yeux...

« Les écoles en discrimination positive et les écoles qui n'y sont pas connaissent les mêmes difficultés, à part quelques écoles qui échappent à la logique. » (Inspecteur primaire)

« Parfois l'école n'est pas en discrimination positive, mais elle connaît des problèmes aussi conséquents qu'en discrimination positive. Elle est implantée dans un milieu défavorisé, accueille une population qui cumule les problèmes. (...) Il y a plein d'écoles qui devraient être en discrimination positive et qui n'y sont pas. (...) Je ne comprends pas cette ligne de démarcation. » (Directrice d'un centre PMS)

« Discrimination positive ou non ? Il n'y a pas de dualité chez nous. C'est la débrouille partout, avec des publics fragilisés partout. Ce critère n'existe d'ailleurs pas entre écoles. Toutes ont besoin d'élèves. Les écoles ne disent pas qu'elles sont en discrimination positives. Elles sont juste satisfaites d'avoir un peu de moyens en plus. » (Directrice d'un centre PMS).

Sur le terrain, les écoles en discrimination positive ne sont pas souvent identifiables. La plupart des parents ne savent pas que l'école de leur enfant est ou non en discrimination positive... Ils ne connaissent d'ailleurs généralement pas la signification de ce terme. Quant aux responsables d'hommes pour enfants ou de centres d'accueil interrogés, ils ne semblent guère plus au courant de ce que cette classification recouvre. L'étiquette « école en discrimination positive » n'existe pas ou existe peu. Elle ne peut dès lors avoir à elle seule un effet stigmatisant.

Sur un plan plus global, il nous semble qu'opposer les écoles en discrimination positive à celles qui ne sont pas en discrimination positive ne reflète pas les propos entendus. Au lieu d'avoir deux grandes catégories d'écoles, nous sommes davantage confrontés à un

¹⁴ Cet indice socio-économique est déterminé pour chaque élève par le secteur statistique de son lieu de résidence. Voir le décret du 30.06.1998, visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, où sont expliqués les mécanismes de calcul de l'indice de chaque implantation, du classement des implantations, de révision des indices socio-économiques...

ensemble d'écoles placées sur une sorte de continuum, avec une proximité très grande en terme de public accueilli pour celles à qui on a attribué sur la base des données statistiques disponibles un indice socio-économique faible ou très faible.

Cela étant, lorsque l'on choisit de poser un regard sur les seules écoles en discrimination positive, on constate qu'elles accueillent comme indiqué ci-dessus des enfants issus de milieux défavorisés, voire très défavorisés.

Pour faire face à leurs missions, elles se doivent d'opter pour des pratiques pédagogiques qui tiennent compte des caractéristiques de leur population scolaire, de se rapprocher des familles et d'utiliser au mieux les moyens qui leur sont alloués. Public des écoles, options éducatives, relations avec les familles et utilisation des moyens de discrimination positive sont les quatre dimensions des portraits que nous avons tenté de dresser de ces écoles.

Les extraits de témoignages de nos interlocuteurs sont utilisés abondamment afin de mieux faire sentir au lecteur le contexte dans lesquelles les écoles visitées évoluent. Notre objet de recherche ayant trait aux institutions scolaires, il nous semblait intéressant de saisir, au travers de perceptions et d'impressions des acteurs, les potentialités mais aussi et surtout les difficultés qu'ils rencontrent. Nous n'avons cependant pas la prétention, dans ce rapport, de par exemple tout dire sur le public accueilli, la situation des régions visitées ou encore les pratiques de toutes les écoles fondamentales.

Des ouvrages spécifiques qui décrivent et analysent les caractéristiques des populations et des régions retenues existent, tel celui de Pascale Jamouille.

Nous pensons par ailleurs que, même si les portraits des écoles visitées ne couvrent pas toutes les situations ou tous les choix et méthodes mis en place par d'autres écoles fondamentales en discrimination positive, ils reflètent néanmoins assez bien l'état dans lequel elles se trouvent, du moins dans les communes concernées.

1. Public des écoles

Les milieux dans lesquels vivent les enfants qui fréquentent les écoles dans lesquelles nous nous sommes rendus se distinguent, selon l'histoire de la région, l'origine de sa population (belge ou étrangère), les ressources du quartier, les parcours des familles...

Comment s'opère le « recrutement » des écoles ? Quelles sont les caractéristiques des familles ? Quelles particularités présentent les enfants ? Telles sont les questions auxquelles nous allons essayer de répondre dans ce point.

1.1. Recrutement

Les directions d'école interrogées nous disent que le public de leur école habite souvent « le quartier ». Mais cette notion de « quartier » est comprise tantôt au sens restreint (les rues adjacentes) tantôt au sens large (la localité ou les localités avoisinantes).

Les directions de **petites et moyennes implantations scolaires** nous décrivent volontiers leur école comme « une » école, voire « l' » école du quartier. Cette école est alors vantée pour ses mérites liés à la proximité. On y comprend mieux les élèves, on s'adapte à leur rythme, on y applique une pédagogie différenciée, on tient compte de l'environnement. Les enfants et les familles n'y sont pas 'des numéros'. On les connaît ; ils viennent à l'école qui se situe près de chez eux. Ces petites infrastructures scolaires auraient donc, selon les dires de nos interlocuteurs, une aire de recrutement principale limitée aux quelques rues qui les jouxtent.

« On accueille une population des quartiers environnants. On vient souvent dans cette école parce que c'est une petite école, avec des petites classes et avec des classes regroupées. Ici, c'est considéré comme un atout, tant par les parents que par les enseignants. La proximité, la taille de l'école, l'impression que le rythme de l'enfant est davantage respecté sont les principaux arguments avancés. » (Directrice d'école)

En revanche, les **implantations scolaires plus importantes**, parfois annexées à une école secondaire, recruteraient la plupart de leurs élèves dans toute la localité, voire parfois dans d'autres localités. L'enseignement qui y est dispensé est présenté comme sérieux, « de bonne réputation » ; on peut y rester de la première maternelle à la fin du secondaire. Les enfants « sont tenus » ; comprenez : « la discipline, c'est notre métier ».

« L'école accueille principalement les enfants du quartier, ceux qui viennent lorsque leur grand frère ou grande sœur entre dans le secondaire, et puis ceux qui viennent du « bas », en camionnette ou via le métro. (...) Le succès de l'école ? C'est une grande école, qui accueille aussi les élèves du secondaire. Ça fait mieux qu'une petite école communale. L'école a une bonne réputation, « qui sait tenir les enfants ». Et puis l'école est située en bordure de la ville, dans un bel environnement. » (Directrice d'école ¹⁵)

Parmi le « **public du quartier** », il y aurait lieu de distinguer :

- les enfants de familles « fidèles » à l'école :

« Dans notre école, il y a une partie de 'fidèles' à l'école, les familles dont les parents, oncles, tantes... sont venus chez nous. Ceux-là, on les connaît bien, on a des liens particuliers avec les familles. S'ils quittent l'école, ils finissent toujours par revenir. Ce sont des familles qui sont implantées depuis des années dans le quartier. » (Directrice d'école)

- les enfants de familles qui sont venues s'implanter (récemment) dans le quartier... et qui, parfois, repartent (rapidement) vivre ailleurs :

« Il y a beaucoup de mouvements ici. Les déménagements sont très fréquents. » (Directrice d'école)

« Les conditions sanitaires de la région sont déplorables. Beaucoup d'enfants souffrent d'allergies, notamment au soufre ou à la poussière. L'odeur est parfois épouvantable. L'humidité est importante, surtout dans les maisons coincées entre la rivière et les usines.(...) Dans le quartier, il n'y a quasi que du logement bon marché, insalubre. Plusieurs familles sont regroupées dans un même logement. On attend un logement social... » (Directrice d'école)

- les enfants qui arrivent... et repartent pour raisons familiale et sociale :

« L'école travaille avec la maison d'accueil X, maison d'accueil pour femmes battues (placement par décision de police ou par décision urgente du CPAS). Les enfants qui sont hébergés dans cette maison avec leur maman sont des enfants très perturbés, qui ne restent souvent que quelque temps. Ils demandent un suivi particulier. » (Directrice d'école)

« Les parents des enfants placés dans les homes gardent la liberté de l'orientation scolaire (libre ou officiel). Puis, nous choisissons l'école en fonction des critères de proximité et d'accès via un transport scolaire. Si on sait que les enfants pourront réintégrer la cel-

¹⁵ Cette directrice, en fonction depuis 12 ans, dirige une grosse école. Elle est d'ailleurs la seule direction d'école interrogée à avouer qu'elle ne connaît quasi aucune famille des enfants qui fréquentent l'établissement scolaire.

lule familiale dans un avenir proche, on essaye alors aussi de choisir une école proche du lieu d'habitation, pour éviter un changement supplémentaire. Mais ce n'est pas évident. D'autant que l'on souhaite que les enfants du home soient dans des écoles différentes, pour éviter le cachet 'institution'. » (Responsable d'un home)

- les enfants de « demandeurs d'asile », arrivant de l'étranger :

« Lorsque les parents arrivent dans notre service d'accueil des demandeurs d'asile, on leur explique comment fonctionne la scolarité en Belgique. (...) On a un réseau d'une dizaine d'écoles. En fonction de l'historique scolaire des enfants, de leur connaissance ou non du français ou du néerlandais, et en fonction des places encore disponibles dans les écoles concernées, on opte pour telle ou telle implantation.(...) Les écoles avec lesquelles on travaille nous réservent un nombre de places. Vu que les enfants tournent beaucoup (déménagements, retours au pays...), les places se libèrent pour d'autres. » (Educatrice - Service enfance d'une institution accueillant des demandeurs d'asile)

Toutes les écoles visitées n'accueillent évidemment pas toutes les catégories de population scolaire décrites ci-dessus dans les mêmes proportions. Certaines écoles connaissent une fidélisation relative, avec quelques mouvements dus à la proximité d'un centre pour demandeurs d'asile. D'autres ont une source de recrutement plus importante dans des homes et maisons d'accueil, parce qu'elles se situent à proximité de celles-ci... et parce qu'elles acceptent d'accueillir ce type de population. D'autres, encore, sont situées dans des quartiers où la population est mouvante, parce que instable sur les plans familial et socio-économique.

Quoi qu'il en soit, **certaines écoles accueillent a priori tous les enfants**, d'où qu'ils viennent, parce que cela fait partie d'un choix politique délibéré...

« Le calcul de la population scolaire est difficile à établir. Certains enfants ne comptent pas ; ils n'ont pas de papiers et séjournent ici de manière illégale. (...) Beaucoup d'enfants ne sont pas répertoriés. On ne les voit parfois que quelques jours. Mais on part du principe qu'il vaut mieux qu'ils soient ici, chauffés, avec d'autres enfants, que dans la rue. » (Directrice d'école)

... ou parce que ces enfants sont nécessaires à la survie de l'emploi dans l'institution (baisse de la population scolaire). Dans ce cas, des mesures peuvent d'ailleurs être prises lors du recrutement mais aussi afin d'éviter les départs :

« Les enseignants sont évalués ; je calcule pour chacun d'eux un pourcentage de 'fidélisation'. Puisqu'ils montent avec leur classe, il est possible de voir celles et ceux qui gardent leurs élèves d'une année à l'autre. C'est un des moyens de pression que j'ai pour garder un maximum d'élèves, et donc d'emplois. » (Directrice d'école)

D'autres écoles, en revanche, **se permettent davantage de sélectionner les élèves accueillis**. Dans ces écoles, nettement moins nombreuses que les autres dans notre échantillon, la « surpopulation » permet à la direction et à l'équipe éducative d'avoir un moyen de pression afin que les règles de discipline soient respectées (« *sinon, on 'renvoie' les élèves* »). Elle permet également de sélectionner les élèves accueillis, notamment en fonction de leur parcours :

« Chez nous aussi, on choisit. Les élèves qui ont des problèmes de comportement sont priés d'aller voir ailleurs, puisque de toute façon on a trop d'élèves. » (Directrice d'école)

1.2. Caractéristiques des familles

Comme mentionné indirectement ci-dessus, les écoles de notre échantillon sont implantées dans des quartiers « pauvres », au sein desquels le revenu moyen par habitant est largement inférieur à celui d'autres villes des régions wallonnes et bruxelloises, le taux de chômage est important, le nombre de bénéficiaires du revenu d'intégration est élevé, l'activité économique et/ou industrielle est plus qu'affaiblie... **Environnement socio-économique précaire** donc, qui se traduit notamment, pour les habitants, par un cadre de vie dégradé et des logements de qualité très variable.

« On travaille au cœur d'une population très précarisée, très défavorisée, et donc avec une population scolaire difficile.(...) Les écoles drainent toutes une population qui connaît des problèmes : rupture familiale, précarité, déménagements... » (Directeur d'un centre PMS)

Si la précarité est au cœur des quartiers dans lesquels sont implantées les écoles observées, elle se manifeste cependant différemment, notamment en fonction des caractéristiques des populations qui y habitent.

C'est ainsi que certaines écoles accueillent davantage **une population d'origine étrangère** ... :

« Les enfants qui fréquentent notre école habitent quasi tous le quartier. Ils sont de 22 nationalités différentes : Belgique, France, Maroc, Bulgarie, Turquie, Afghanistan, Pakistan, Zaïre, Iran, Rwanda, Guinée, Nigéria, Sénégal, Angola, Cameroun, Djibouti, Italie, Espagne, Russie, Albanie, Pologne, Vietnam, Yougoslavie... La plupart des enfants sont néanmoins d'origine marocaine. Deux enfants seulement sont belges, d'origine belge. » (Directeur d'école)

... et d'autres, **une population belge, issue de milieu (très) défavorisé** :

« La population scolaire est une population qui habite le quartier ou les environs. Il y a quelques enfants d'origine étrangère, mais ce n'est pas la majorité. (...) Si la population scolaire baisse, c'est principalement parce qu'un des buildings doit être rasé l'an prochain, pour raison d'insalubrité. Beaucoup de ménages sont donc partis vivre ailleurs.(...) La population scolaire est majoritairement issue de milieu défavorisé. La police vient tous les soirs dans le quartier. Dégradations multiples, trafic de drogue, actes délinquants divers sont fréquents.» (Directrice d'école)

Si l'instabilité sociale est de mise dans tous les lieux où nous nous sommes rendus, l'économie « parallèle » prend une place et des formes différentes, en fonction de l'organisation des quartiers, des ressources dont ils disposent et du degré de confiance qu'ont encore les familles dans les institutions existantes.

De même, **les univers familiaux** varient. Si la famille tend encore à 'ordonner' et à donner sens dans certains quartiers abritant une population d'origine étrangère, elle peut complètement déstructurer ailleurs : déparentalisation des pères, « trop plein » des mères, injustices dans les fratries¹⁶, violences conjugales, alcoolisme, séparations et recompositions... Le désordre est tel que les enfants en sont profondément perturbés.

«Ils vivent dans une habitation sociale. Les parents s'entretuent. On a eu de nombreux contacts avec la police, pour expliquer des faits. La mère fantasme sur la présence d'un homme armé dans les couloirs.» (Direction d'école)

¹⁶ Termes repris à Pascale Jamouille, « La débrouille des familles », chapitre « Crises de sens dans des foyers confinés », p 78 et suivante.

« La maman est déchue de ses droits. Le grand-père prend les enfants en charge. » (Direction d'école)

« La maman était à la maison d'accueil pour femmes battues. Elle ne parle pas le français. Elle bénéficiait d'un suivi psychologique et social. » (Direction d'école)

Quant à **l'attitude des familles face à l'école**, elle dépend en grande partie du parcours scolaire de ses membres, de l'image qu'ils ont conservée de l'école et du sens qu'ils reconnaissent aux apprentissages.

« Pour certaines familles, l'école est une autre planète. Elles multiplient les reproches envers l'institution scolaire, lieu de la violence, de la stigmatisation et de l'arbitraire. D'autres ont trouvé à l'école des adultes structurants qui les ont aidées à construire l'estime d'elles-mêmes et à éduquer leurs enfants. »¹⁷

« Dans certains milieux, on attache de moins en moins d'importance à l'école. Dans certaines familles, on dit qu'on a pas besoin d'apprendre le français puisque ce n'est pas la langue du quartier ; même les devantures de magasin sont remplies de fautes d'orthographe. En calcul, pas besoin d'être précis... dans les boutiques, on arrondit. Pas besoin de savoir lire et écrire pour avoir son permis de conduire, par exemple. On roule sans permis. » (Conseillère pédagogique)

Le positionnement des familles défavorisées face à l'école n'est cependant pas aussi uniforme et n'est pas toujours caractérisé par cette forme de démission si souvent dénoncée par les médias ou les enseignants. Dans une précédente recherche du Cerisis¹⁸, consacrée aux relations entre familles défavorisées et école maternelle, quatre « postures-types » ont ainsi été mises en évidence : 1) la lutte, qui est une forme de désaccord actif face à l'école, et qui peut prendre divers visages (affrontement direct, résistance, recours à la ligne hiérarchique ou négociation) ; 2) la collaboration, qui se caractérise par une certaine implication dans les activités de l'école ; 3) le repli, qui consiste à vivre un désaccord avec l'école sans cependant l'exprimer ; 4) la distanciation soumise, adoptée par les familles qui ont intériorisé le différentiel de légitimité en leur défaveur et s'y sont soumises.

Nous reviendrons à cette question de l'attitude des familles face à l'école dans le point 3 de ce chapitre, consacré aux relations avec les familles.

1.3. Caractéristiques des enfants

La précarité socio-économique et/ou l'instabilité familiale touchent les enfants, parfois de manière grave. Carences psychologiques, maltraitements, absence totale de repères, malnutrition... en sont les principaux signes.

De nombreux témoignages poignants nous relatent l'état d'enfants qui fréquentent les écoles observées. En voici quelques extraits :

« Ici, il faut regarder les cheveux et la dentition des enfants. Je travaillais avant comme institutrice maternelle en milieu rural. J'avais des petites filles potelées, avec des beaux cheveux crollés... Ici, les cheveux des enfants sont filasses, malades, avec des nœuds ; les dents ne poussent pas correctement. Les enfants ne mangent pas bien. » (Inspectrice maternelle)

¹⁷ Pascale Jamouille, op.cit., p 120.

¹⁸ E. Mangez, M. Joseph et B. Delvaux, Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle, Hors série, Cerisis, 2002.

« Certains enfants qui viennent du Kosovo, d'Afrique centrale ou d'autre part, ont vécu des choses difficiles : atrocités, menaces, peur, mort de proches... Ils ont souvent un comportement à la limite de l'autisme. » (Inspectrice maternelle)

« Quand on arrive dans une classe, les enfants s'agrippent. Il y a un manque affectif terrible. Parfois, quand on pose des questions, c'est mieux de ne pas savoir que d'avoir des réponses. L'autre jour, je vois une petite fille qui s'endort dans une classe. Je demande au directeur ce qui se passe ; il me dit que ça fait deux fois que l'enfant est placée puis « rendue » à sa maman. La nuit, la maman circule en voiture dans le quartier jusqu'à trouver un homme ; elle se prostitue dans la voiture et la gamine reste (dort ?) à l'arrière de la voiture. » (Inspectrice maternelle)

« On est en train de vivre une catastrophe. Le degré de pauvreté sociale est épouvantable. Les ghettos s'accroissent. Nous, on observe des régressions sociales et comportementales d'une année à l'autre. On retourne vers une certaine forme de barbarie : violence dans les familles et dans les quartiers... » (Directrice d'école)

« Cette année spécialement, je constate une aggravation de la paupérisation. Comment ça se marque ? Des enfants qui disparaissent dans la nature ; ils quittent leur habitation pour aller vivre dans des caravanes, par exemple. Des directions qui doivent payer des repas chauds car les familles ne payent pas. Des familles qui ont froid, des mamans qui racontent qu'elles mettent leurs gosses au lit très tôt, sous la couverture, pour éviter qu'ils aient froid. Ça va de plus en plus mal. Les familles qui étaient sur la tranche sont en train de basculer. Le prix du mazout joue un rôle. » (Inspectrice maternelle)

Pour nos interlocuteurs, cette précarité se traduit également par des retards de développement, qui se manifestent dès les premières années de l'école maternelle.

« En maternelle, les mamans donnent doudou, tétine, biberon avec choco dedans. C'est effrayant ; on n'a pas appris à déglutir avec une tasse. De la même manière, les enfants n'ont pas appris à mastiquer. La bouche, les mâchoires ne se sont pas bien développées. Les enfants ne parlent pas. Les institutrices maternelles tiennent une pouponnière ; les enfants ne sont pas prêts pour apprendre. » (Directrice d'école)

« Dans certaines écoles, on est frappé par la carence des enfants dans leur développement psychomoteur, autant que sur le plan socioculturel. Il y a là derrière des problèmes relationnels parents-enfants, mais aussi des problèmes de logement, souvent trop exigü, eu égard au nombre de personnes qui y vivent. Les enfants ne peuvent pas bouger. Il n'y a pas d'espace vert, de parc. Les enfants ne savent pas se défouler, grimper, courir... » (Directrice d'un centre PMS)

Cela se marque aussi, pour les enfants, par des souffrances terribles, parfois déterminantes en terme de décrochage scolaire.

« L'enfant a été agressée pendant les vacances d'été. Elle a été placée en hôpital psychiatrique. Elle reviendra peut-être. On n'a pas de nouvelles. » (Directrice d'école)

« Elle est placée dans un home ici tout près. C'est une petite fille attachante. Sa maman ne s'en occupe pas. Elle s'absente de l'école pour aller voir son papa à la prison tous les 1^{ers} lundis du mois. » (Directrice d'école)

Par ailleurs, beaucoup d'enfants « se débattent » avec la langue française, soit parce qu'elle n'est pas parlée dans les familles, soit parce qu'elle n'y est pas maîtrisée. De nombreux parents ne savent ni la lire ni l'écrire.

« Les lacunes les plus graves sont celles qui sont liées à la langue française. C'est un véritable problème pour l'école. Il y a des mamans qui ne savent pas parler, qui ne sortent

pas de chez elles, des mamans qui ne 'se découvrent' plus (ndlr : n'enlèvent pas leur voile) ... Ce décalage entre les hommes et les femmes se répercute sur les enfants, élevés essentiellement par leur maman. » (Directrice d'école)

A l'instar des propos de cette directrice d'école, la situation des enfants pourraient être résumée de la manière suivante :

« Ce ne sont pas des enfants démunis intellectuellement. Mais il y a tellement de problèmes chez eux qu'ils sont à mille lieues de ce qu'on leur raconte ici à l'école. Ils sont enfermés dans leurs problèmes affectifs. Ils ne sont pas disponibles pour les apprentissages » (Directrice d'école)

Bref, s'ils ne sont pas démunis, ces enfants connaissent cependant souvent l'échec scolaire¹⁹. Dans certaines implantations scolaires, le maintien en troisième maternelle est fréquent. Il devrait encore l'être davantage si les parents acceptaient de suivre l'avis des PMS et des directions d'école. Dans d'autres, les enfants entrent « à l'heure » en primaire, mais connaissent le redoublement après. Ainsi, pour exemple, dans une des implantations visitées, seuls 40% des enfants de 4^e, 5^e et 6^e primaire n'ont pas connu l'échec. 64% des enfants ont obtenu leur Certificat d'Etudes de Base (CEB) à l'âge normal dans une autre implantation²⁰. Et à quelles conditions...

« Moins de 30% des enfants ont un niveau correct ici. D'année en année, ça se dégrade. (...) Le niveau scolaire est très bas. Beaucoup d'enfants ont d'énormes difficultés pour l'apprentissage de la lecture. Le taux d'échec est élevé. (...) On doit baisser le niveau d'exigence. Pour augmenter le taux de réussite au CEB, on n'a d'autre choix que celui-là. Mais alors on se fait taper sur les doigts par le secondaire. » (Directrice d'école)

Est-ce que, comme l'affirment certains, les écarts se creusent entre les enfants ?

Est-ce que la fracture s'accroît entre, d'un côté, des enfants qui cumulent précarité socio-économique, problèmes familiaux, faits d'abandon ou de violence... et, de l'autre côté, des enfants qui vivent dans l'aisance et habitent des quartiers paisibles ?

Est-ce que cette fracture prend aussi de l'ampleur sur le plan scolaire, trouvant d'un côté les mêmes enfants qui adoptent des comportements non tolérés par l'institution et/ou obtiennent des résultats médiocres... et, de l'autre côté, des enfants qui s'adaptent et qui réussissent ?

Tous nos interlocuteurs s'accordent pour dire que la pauvreté s'amplifie et que la détresse des enfants s'étend. Ils constatent tous les jours à l'école les effets désastreux provoqués par la paupérisation croissante de certaines familles.

En revanche, ces mêmes interlocuteurs sont partagés sur la capacité qu'ont les acteurs (famille et école) de renverser cette tendance sur le plan scolaire.

A certains moments, ils pensent que « les dés sont jetés très tôt », que la situation est tellement 'grave' que les actions entreprises par les uns ou par les autres ne peuvent être suffisantes...

« C'est clair qu'il y a de plus en plus souvent un manque de stimulation à la maison ; les enfants sont devant la télé et ils y voient n'importe quoi, on ne s'en occupe pas, on les

¹⁹ Nous reviendrons sur cette problématique d'échec et de réorientation dans le chapitre 3.

²⁰ Pour l'ensemble de la Communauté française, aucune statistique précise n'est disponible. On ne peut qu'approcher indirectement le phénomène du retard d'obtention ou de la non obtention. On sait ainsi qu'en 2001-2002, 10,1 % des CEB avaient été obtenus au niveau de l'enseignement secondaire et que 80 % des élèves scolarisés en 6^e primaire étaient « à l'heure » ou « en avance ». Très approximativement, on peut donc estimer qu'entre 70 et 75 % des CEB sont obtenus « à l'heure ».

maintient dans la dépendance... Les problématiques sont de plus en plus hâtives (problèmes familiaux, absences à l'école, décrochages...) et de plus en plus complexes (atouchements sexuels entre enfants, en fonction de ce qu'ils ont vu à la télé, par exemple). Ce qui est sûr, c'est que les écarts se creusent, il y a réellement une dualisation dans les familles. Les dés sont jetés très tôt. Les enseignants sont souvent perdus face à une série de problématiques auxquelles ils ne peuvent faire face. » (Directeur d'un centre PMS)

A d'autres moments, ils refusent de croire que le critère socio-économique est le seul facteur influant. Ils citent alors des exemples qui montrent que l'attention et l'investissement de certains parents peuvent être décisifs pour le parcours scolaire des enfants. Des attitudes qui relèvent davantage de la « culture » sont alors citées...

« Pour moi, il y a plutôt un changement du critère de la ligne de démarcation. Avant, la différence se faisait en fonction des revenus et de l'accès à l'écrit des familles : c'était le critère de discrimination entre les familles. Maintenant, la différence s'établit davantage en fonction de l'attente que les parents ont par rapport au milieu scolaire ; ce qui compte, ce n'est plus vraiment la présence de bouquins chez soi, mais c'est le temps que les parents passent avec leurs enfants. Regardez les enfants des familles venant des pays de l'Est : les enfants apprennent la langue en quelques semaines (...) Si vous allez à Uccle, les parents s'occupent peu de leurs enfants ; ces enfants sont livrés très tôt à plusieurs éducateurs (précepteurs), tels le prof de musique, le prof de dessin, ..., ils ont tellement de références qu'ils n'en ont plus une sur laquelle s'appuyer. Ils ont trop de facilités, trop d'argent, pas assez d'attention. On tombe alors très vite dans la médicalisation (hyperkinétique, hyper...), dont on devient « accro ». » (Inspectrice maternelle)

Ces interlocuteurs reconnaissent alors aussi que les acteurs de l'école, « s'ils se prêtent au contexte dans lequel ils sont plongés », peuvent jouer un rôle capital pour l'avenir de certains enfants.

« Il y a un lien entre les conditions de vie et la scolarité des enfants. La gamine qui doit laver son petit frère et faire les courses en rentrant à la maison, aura plus facilement tendance à considérer ses devoirs comme secondaires. Mais est-ce que ce lien est de 100% ? Je ne pense pas. Il y a des élèves que l'école sauve ; grâce à l'école, leur ciel est un peu plus bleuté. Et puis, il y en a d'autres pour qui l'école n'est d'aucun secours. » (Directeur d'un centre PMS)

Nous sommes là au cœur d'un vaste débat, qui ne peut être conclu ici, mais qui influe sur la suite du rapport. La manière dont chaque interlocuteur positionne son curseur sur la ligne « on n'y peut rien » - « on peut changer le cours des événements » détermine quelque peu les propos qu'il tient sur les options éducatives des écoles, l'utilisation des moyens affectés à l'école, les relations avec les familles. Les chapitres suivants sont donc imprégnés par cette question.

2. Options éducatives

Pour faire face à ce contexte social, économique, culturel et environnemental particulier, différentes stratégies sont mises en place par les écoles. Sont-elles adaptées ? Suffisantes ? Le discours correspond-t-il aux pratiques ? Nous allons tenter d'éclairer le lecteur, en confrontant des perceptions et avis divergents, souvent tenus par des acteurs qui jouent un rôle différent dans ou par rapport à l'école.

Projets d'école, pratiques pédagogiques, élèves en difficulté, discipline et absentéisme... ces différents sujets sont traités dans cette section.

2.1. Projets d'école

Les écoles ou implantations scolaires adoptent normalement un projet éducatif et pédagogique ainsi qu'un projet d'établissement.

Alors que les projets éducatifs et pédagogiques sont parfois communs aux établissements du réseau d'enseignement duquel fait partie l'école ou l'implantation, les projets d'établissement sont rédigés en fonction de l'environnement local, des caractéristiques de la population, du réseau d'enseignement et de l'histoire de l'école. Pour deux des implantations de l'échantillon, ils se confondent avec les projets d'action « discrimination positive ».

Les projets d'établissement tiennent en une page, dix pages, vingt-huit pages...

Rédigés en faisant ressortir tantôt des mots-clés, tantôt des citations, ils s'appuient quasi tous sur des valeurs et des concepts semblables : épanouissement de l'enfant, citoyenneté, confiance, maîtrise des compétences, égalité des chances, continuité pédagogique, sens des apprentissages proposés, différenciation des rythmes, respect de l'autre et tolérance, autonomie, entraide, responsabilisation de l'élève, évaluation formative...

Certains projets d'école vont plus loin, en traduisant les axes prioritaires en actions concrètes telles que : correspondance inter-scolaire, organisation de séjours en classes de dépaysement, organisation d'un petit déjeuner interculturel, participation aux activités créant un pont « primaire – secondaire », gestion d'une ludothèque, journal scolaire par une équipe de reporters, éveil musical... D'autres mettent en exergue une priorité, telle la lecture, « nécessaire pour être », base d'une véritable pédagogie axée sur une pratique vivante des écrits en classe.

L'attention aux élèves en difficulté est aussi présente dans les projets d'école ; on y parle de différenciation des rythmes, de maîtrise par tout un chacun des savoirs et compétences de base... On y aborde cependant assez peu les méthodes d'accroche des publics, le soutien apporté en cas de décrochage... Cet aspect est parfois davantage développé dans les projets d'action « discrimination positive ».

Notons également qu'en plus du projet d'école, certaines implantations scolaires ont adopté un règlement d'ordre intérieur précis, distribué aux élèves et à leurs parents, en leur demandant de le signer. Généralement, ce règlement insiste notamment sur la présence nécessaire et la ponctualité, détermine les règles de discipline à l'école et en dehors de l'école et précise les sanctions en cas de non observation des règles édictées.

Cela étant, les projets d'école et règlements d'ordre intérieur sont souvent le fruit d'une réflexion de l'équipe éducative, sous l'impulsion de la direction d'école. Les Conseils de participation ne fonctionnent pas ou guère dans les écoles de notre échantillon ; s'ils existent, et qu'un ou deux parent(s) s'y rendent, c'est davantage pour parler de travaux dans l'école ou de difficultés de communication que de pédagogie. En revanche, une école y accueille les délégués de classe de 5^e et 6^e primaire ; ils sont écoutés et souvent entendus.

2.2. Pratiques pédagogiques

« Il y a de belles intentions sur papier (projets pédagogiques), mais dans les classes, les enseignants sont souvent aux antipodes de ce qui est écrit » (Inspectrice maternelle)

Est-ce qu'il y a, comme le dit cette inspectrice, des papiers d'un côté, et le terrain de l'autre ?

Les directions d'école nous disent toutes que les équipes éducatives (à l'exception près de l'un ou l'autre enseignant, « hors du coup ») font ce qu'elles peuvent, eu égard à la situation des quartiers et des populations qui les habitent. Elles se situent entre le « tout à gagner » et le « ce qui est pris est pris ».

C'est ainsi qu'elles citent les dynamiques mises en place, à savoir :

- Le travail en cycle dans certaines implantations, le cycle 5/8 étant d'ailleurs davantage activé que le cycle 8/12. *« Des moments en cycle 5/8 sont organisés, de façon ponctuelle, en fonction des activités. Cela se produit régulièrement, mais pas de façon systématique. » (Directeur d'école)*
- Les classes regroupées (1-2 ; 3-4 ; 5-6) dans deux ou trois implantations, ce qui permet à l'élève d'avancer à son rythme. *« Chez nous, il y a des classes « degré » et des classes « normales ». Je suis favorable aux classes « degré », certains enfants de 2^e peuvent être récupérés, des enfants de 1^{re} peuvent déjà suivre le cours de 2^e. Je ne peux cependant pas toujours faire accepter mon point de vue aux enseignants (qui fonctionnent de manière plus traditionnelle) et aux parents (qui pensent toujours que les enfants de la seconde année perdent leur temps). Pourtant, quand on voit les élèves en difficulté, il y a moins de problèmes pour eux dans les classes degré. » (Directrice d'école)*
- Les enseignants qui « montent » avec leur classe, dans environ la moitié des implantations, *« afin de mieux organiser la continuité des apprentissages à l'intérieur d'un cycle, permettre une période d'accoutumance et répartir les difficultés sur deux ans » (Directrice d'école).*
- La possibilité d'apprendre autrement, dans toutes les implantations, en sortant de l'école ou des pratiques pédagogiques traditionnelles : classes de dépaysement, projet théâtre, activités avec l'association pro-vélo, projet « santé », projet « éveil à la différence », projet « sécurité » avec la police, l'éducation à la culture... Les équipes éducatives essaient quasi toutes « d'ouvrir » les enfants sur l'extérieur ou sur les activités extra-scolaires, postulant qu'ils n'ont pas souvent la possibilité de 'sortir' avec leur famille et qu'il est indispensable de les 'extraire' de leur quartier, ne fût-ce que pour quelques instants. *« De nombreuses actions sont menées pour financer quasi totalement les classes de mer : marche parrainée, crêpes, hamburgers... (...) Il faut sortir les enfants au maximum d'ici ; il faut qu'ils voient autre chose. » (Directrice d'école)*
- L'organisation de « groupes de besoin » à l'intérieur des cycles en fonction des atouts et faiblesses de chaque élève, est aussi de mise dans deux implantations ; l'affectation de périodes enseignant pour la remédiation et l'adaptation à la langue est régulière (périodes que les enseignants prestent « bénévolement », périodes mises à disposition par le pouvoir organisateur, périodes de reliquat, périodes D+...) ;... (cfr point 1.2.3)
- Les nombreuses concertations entre enseignants. N'habitent généralement pas le quartier dans lequel ils enseignent, ils restent ensemble le midi, à l'école. *« Il y a beaucoup de concertations entre les enseignants, ce qui est indispensable eu*

égard « aux choses graves qui se passent chez nous ». Toutes les choses de la vie sont liées aux apprentissages, à la disponibilité des enfants pour les apprentissages. Si un papa est allé en prison, s'il y a des graves problèmes de santé, si les enfants sont maltraités, s'il y a remariage... ce n'est évidemment pas noté dans le dossier pédagogique, mais nous on garde trace de tout, pour la continuité du suivi de l'enfant. Il faut donc que l'on se parle. » (Directrice d'école)

En revanche, **les observateurs extérieurs interrogés**, tels les inspecteurs et directeurs de centre PMS, jugent plus que sévèrement les pratiques pédagogiques des écoles fondamentales en discrimination positive des régions concernées par notre échantillon. Lorsqu'on leur demande s'il y a des options éducatives mieux adaptées au public scolaire en question qui seraient mises en œuvre dans certaines écoles, ils nous répondent quasi unanimement qu'il y a peu de recherche, peu de réflexion, peu d'initiatives nouvelles. Bien que reconnaissant les difficultés importantes liées aux caractéristiques des populations concernées et le manque véritable de moyens accordés aux implantations scolaires qui accueillent ces populations, ils déplorent cet état de léthargie, où les causes profondes du malaise ne sont mêmes pas épinglées. Certains sous-entendent aussi que certains maîtres n'ont pas la possibilité de tracer leur chemin, que les choix et directives pédagogiques sont décidés « en haut » (cellule pédagogique des pouvoirs organisateurs importants, par exemple).

« Il y a une inertie dans la réflexion pédagogique, cela m'horripile. Je ne sais pas ce que pensent les inspections, mais eux ont encore moyen de faire bouger les choses sur ce plan-là, nous pas. Il y a une résistance terrible chez les enseignants, une culture de l'échec qui prend le pas sur le reste. Ils considèrent les enfants comme des « nuls », des incapables... avec qui on ne pourra de toute façon rien faire. C'est vraiment interpellant. » (Directrice d'un centre PMS)

« Il n'y a pas d'essai d'envergure qui ferait croire qu'il y a une recherche par rapport au problème. Il n'y a pas de recherche des causes profondes du malaise qui se passe dans l'école. Au contraire, il y a des enseignants qui ne comprennent pas bien la situation des enfants, alors que l'on aurait besoin d'enseignants qui saisissent mieux quelles sont les conditions optimales pour l'apprentissage des enfants en difficulté. » (Inspectrice primaire)

« Les systèmes d'évaluation de certains enseignants sont problématiques. On évalue de la reproduction, mais on n'habitue pas l'enfant à réfléchir, à transférer. A la limite, avec les enfants plus susceptibles d'être en difficulté, pour se rassurer, on fait du drill. On se contente de reproduction. » (Inspectrice primaire)

« Dans le communal, pas tellement d'initiatives, car toutes les implantations suivent à la lettre les injonctions du service pédagogique de la commune. Elles sont à peu près toutes coulées dans le même moule. Dans le libre, je ne peux pas relever d'initiative particulière. Pas vraiment de pédagogie qui se détache des autres, personne n'essaye de mettre en place d'autres pratiques. » (Inspecteur primaire)

Ces observateurs extérieurs sont très critiques à l'égard des pratiques de l'école et des enseignants. On retrouvera encore une partie de leurs propos dans les chapitres consacrés au soutien aux élèves en difficulté (point 1.2.3.) et aux relations aux familles (point 1.4.).

L'école, image du quartier ?

Certains le pensent :

« C'est vrai que le mental des enseignants est parfois à l'image du quartier, c'est la « sinistrose ». Il y a parfois une espèce de chappe. Les enseignants ne sont pas joyeux, ils

manquent d'impulsion « pour sortir du trou ». Ils devraient être en mesure de « lutter », mais ils sont gagnés par l'atmosphère. » (Inspectrice primaire)

« L'école est un peu l'image des quartiers dans lesquels elle se trouve. Regardez les écoles ici : les bâtiments sont sombres, ils sont dans un état pitoyable. L'école subit le poids de la dépression sociale dans laquelle vivent les familles. Dans certaines écoles, les enseignants ont l'impression d'être abandonnés de tous. Elles sont le réceptacle de tous les mécontentements. Elles ne parviennent plus à offrir d'alternatives, d'attractivité suffisante. Les enseignants n'en peuvent plus. » (Directeur d'un centre PMS)

« Parmi les enseignants, il y a beaucoup d'êtres éteints. Et leur état paraît tellement normal. Ils sont tellement dépressifs qu'ils ne se payent plus le luxe d'une dépression. Les enseignantes ne se rendent plus compte qu'elles sont dans cet état là. (...) Normalement, en classe, on plaisante, on rit, on lit des histoires, il y a des couleurs, des sourires... Dans certaines classes : rien. Une neutralité dans le regard. Tout est plat. » (Inspectrice maternelle)

D'autres estiment que la dynamique dépend des acteurs du terrain, de leur motivation, de leur idéal, du fait ou non de croire au potentiel de l'élève :

« Il y a des enseignantes qui mettent de la vie dans leurs murs gris (peinture, sourire...). Mais il y a aussi des personnes qui baissent les bras très tôt. (...) Cela dit, parmi les enseignantes, on a aussi des femmes qui vivent des situations difficiles : femmes battues, vies privées extrêmement complexes. Il y a une certaine morosité de ce côté-là aussi. » (Inspectrice maternelle)

« Il y a un problème de motivation des enseignants. Certains croient en leurs gosses. D'autres, en revanche, disent « on fait ce qu'on peut, mais on n'a pas des foudres de guerre ». Ils commencent déjà avec une idée préconçue. Les enfants ressentent bien évidemment l'attitude de l'enseignant, à travers ce qu'il fait et par ce qu'il dit. » (Inspectrice maternelle)

Certains observateurs attribuent une part de responsabilité aux directions.

« Dans les écoles où les directions sont de véritables chefs pédagogiques, des locomotives, si elles abordent les vrais problèmes en concertation, quand elles sont énergiques, les équipes fonctionnent généralement mieux » (Inspectrice maternelle)

Il nous est évidemment difficile de trancher entre le « on fait ce qu'on peut » et le « ils n'ont pas beaucoup d'imagination et baissent trop vite les bras ». Tout dépend de quel bout de la lorgnette on observe le fonctionnement d'une classe, d'une école. Ce qui est sûr, c'est que tous nos interlocuteurs déplorent l'absence de moyens suffisants affectés à toutes ces écoles, eu égard aux circonstances d'enseignement. Mais alors que certains auraient tendance à considérer avec le temps ce manque de moyens comme la cause de l'immobilisme pédagogique dénoncé, d'autres le voient comme une explication parmi d'autres, et donc non déterminante.

2.3. Les élèves en difficulté

Il nous semble utile d'aborder deux volets dans cette section : les initiatives de soutien mises en œuvre pour éviter aux enfants de 'décrocher' lorsque surgissent ou risquent de surgir des difficultés ; les décisions prises en fin d'année scolaire lorsque les difficultés sont importantes. De nouveau, les échos des établissements scolaires et ceux des observateurs 'extérieurs' divergent...

Les principales initiatives prises pour éviter le décrochage sont : la remédiation pendant le temps scolaire et l'aide en dehors du temps scolaire, soit par la mise en place d'une école de devoirs au sein de l'école soit par la collaboration avec les écoles de devoirs du quartier.

La remédiation pendant le temps scolaire est une préoccupation partagée par les différentes implantations. Une partie des moyens supplémentaires « discrimination positive » y est d'ailleurs souvent affectée. Cette remédiation s'organise sous divers modes : réduction de la taille de la classe ou dédoublement d'une classe pour travailler avec des plus petits groupes et mieux prendre en compte les difficultés de chacun, d'une part ; prise en charge d'un ou de quelques élèves (groupes de besoin) par un maître d'adaptation pendant un temps déterminé (bénévole ou payé), d'autre part.

« La remédiation est surtout possible grâce aux moyens 'discrimination positive'. » (Directrice d'école)

« Tous les enseignants du primaire donnent le cours de religion sans prendre les deux heures de compensation, ce qui donne 24 périodes qui sont redistribuées aux classes du degré inférieur (pour de la remédiation) » (Directrice d'école)

L'école de devoirs, après le temps scolaire, est aussi envisagée afin de permettre à certains enfants de se faire aider. Si l'une ou l'autre direction d'école nous a dit être purement et simplement opposée aux devoirs, il s'agit de cas minoritaires et ces directions ne sont d'ailleurs pas toujours suivies par les enseignants qu'elles dirigent. Or, des devoirs non réalisés, non achevés, ou incorrectement accomplis risquent d'exclure davantage des enfants. En plus de l'aide aux travaux à domicile, les écoles de devoirs permettent aux enfants d'accéder à d'autres « temps », ceux du jeu didactique, de la lecture libre en bibliothèque, du partage de valeurs, d'activités extra-scolaires.

Deux des implantations scolaires rencontrées ont mis en place leur propre école de devoirs. Les enseignants y assurent à tour de rôle l'encadrement, et sont payés en supplément par leur pouvoir organisateur. Les autres implantations scolaires ont quasi toutes des contacts privilégiés avec les écoles de devoirs du quartier.

« Il y a deux fois par semaine des études le soir, dans l'école. Il y a aussi au moins cinq écoles de devoirs organisées par les maisons de quartier, avec lesquelles l'école a des contacts. » (Directeur d'école)

Quant aux décisions prises en fin d'année scolaire pour les élèves en difficulté, elles varient en fonction des choix des équipes éducatives, des avis des centres PMS et des décisions des parents.

Le maintien en 3^e maternelle d'abord. S'il est souvent conseillé au préalable par l'enseignement titulaire ou par l'équipe éducative, il nécessite aussi par ailleurs l'avis du centre PMS et l'accord des parents.

« Sur 35 élèves en 3^e maternelle l'an passé, le PMS a proposé 10 'maintiens'. Six parents ont accepté, quatre parents ont refusé.(...) Aujourd'hui, chez nous, l'exception devient l'enfant qui est prêt à aller en 1^{re} primaire, qui a les pré-requis' (25% des enfants environ). » (Directrice d'école)

« Fin de 3^e maternelle, beaucoup d'enfants n'ont pas les capacités de concentration et d'abstraction suffisantes. L'école et le PMS conseillent alors aux parents de laisser les enfants en maternelle. » (Directeur d'école).

Le maintien en 3^e maternelle peut-être sous-tendu par plusieurs raisons, dont celles explicitées ici par nos interlocuteurs :

- L'enfant ne connaît pas bien la langue.
« *Le problème de la langue explique souvent, du moins en partie, les difficultés des enfants.* » (Directeur d'école)
- L'enfant est très irrégulier, n'a pas d'habitudes scolaires suffisantes.
« *En 3^e maternelle, on a des enfants qui ont été très peu scolarisés. Il y a beaucoup d'absentéisme.* » (Direction d'école)
« *La régularité de la fréquentation en maternelle varie d'une école à l'autre, en fonction de la culture sociale et familiale (...) Il y a des écoles en discrimination positive où les enfants sont très irréguliers parce que les parents s'occupent beaucoup d'eux : on vient les rechercher à midi, on les garde à la maison quand on est là, la tradition veut qu'on mette les enfants assez tard à l'école. Et puis il y a des écoles en discrimination positive où les enfants sont littéralement pris en charge par l'école, on les dépose tôt et on vient les chercher tard même si on ne travaille pas, on se décharge.* » (Inspectrice maternelle)
- L'enfant vit ou a vécu différentes situations difficiles, liées à son exil (s'il vient d'un pays étranger), à sa famille, aux conditions socio-économiques... et éprouve des difficultés pour s'épanouir :
« *Les difficultés de l'enseignement primaire viennent du maternel. Aujourd'hui, les enfants de 2 ½ ans ou de 3 ans ne savent plus rien faire tout seuls. Ils sont abandonnés, les parents ne s'en occupent pas, ils sont mis devant la TV. Il faut d'abord les éduquer avant de commencer quoi que ce soit. Ils parlent mal. Ils ne savent pas manger tout seuls.* » (Directrice d'école)

Ces trois situations semblent plus fréquentes dans les écoles en discrimination positive que dans les autres écoles, où il y a plus d'enfants qui vivent une vie plus régulière. « *Si on maintient les enfants en 3^e maternelle dans les écoles « normales » (écoles qui ne sont pas en discrimination positive), c'est davantage pour des difficultés d'apprentissage. Le critère est plus élitiste. On retient des enfants qu'on aurait laissé passer ailleurs.* » (Inspectrice maternelle)

Néanmoins, d'autres inspections maternelles restent critiques face aux choix opérés par les enseignants à ce propos... et parlent même de manque de professionnalisme !
« *C'est dramatique ! Les ¾ des enfants qui sont maintenus en M3 ne devraient pas l'être. Les enseignants concernés ne cherchent pas à différencier les apprentissages, ils ont toujours tendance à renvoyer la patate chaude ailleurs, pour garder bonne conscience. (...) Les enfants maintenus ou envoyés dans le spécial à tort ne sont pas dépourvus, ils n'ont pas de lacune spécifique dans le domaine énoncé. Souvent, le problème est ailleurs : ils ne trouvent pas les sollicitations à leur mesure, ils s'ennuient... Mais, on n'évalue pas les enfants. Et donc, on ne différencie pas. (...) Quand on demande aux enseignantes : pourquoi on le maintient en M3 ? Elles répondent « parce qu'il n'a pas la maturité suffisante ». Si on demande : il a des problèmes de latéralité ? des problèmes dans les repères au niveau du temps ? Les enseignantes ne savent pas répondre. On se prononce sur l'apparence extérieure de l'enfant : il bouge plus que la moyenne des autres enfants... Mais peut-être que c'est tout simplement parce qu'il n'a pas les sollicitations appropriées.* » (Inspectrice maternelle).

En revanche, les décisions de redoublement en primaire « appartiennent » à l'équipe éducative (du moins en fin de cycle). Confrontés aux nombreux problèmes scolaires des enfants de leur classe, les enseignants sont souvent amenés à opter pour cette solution.

« Quelques chiffres pour illustrer les « retards » scolaires : en 6^e primaire, 11 enfants sur 23 sont nés en 1993 (année de référence) ; en 5^e primaire, 15 enfants sur 38 sont nés en 1994 ; en 1^{re} primaire, l'école compte déjà 14 élèves sur 43 qui sont nés en 1997 (1998 = année de référence). » (Directeur d'école)

L'année supplémentaire semble cependant rarement conçue comme une année complémentaire. Les mêmes élèves connaissent d'ailleurs souvent plusieurs fois l'échec, ce qui en fin de compte les contraint à quitter l'enseignement fondamental sans avoir obtenu leur CEB.

« En 5^e primaire, il y a beaucoup d'élèves qui doivent être orientés en classe d'accueil, parce qu'ils ont atteint l'âge limite et n'ont toujours pas leur CEB. » (Directeur d'école)

De nouveau, lorsqu'elles analysent la situation, les inspections rencontrées ne peuvent accepter le fatalisme qui gagne les écoles. Pour elles, il est encore possible de renverser le cours des événements, à condition de croire au principe d'éducabilité... et de considérer que le maître peut influencer...

« Le facteur déterminant, c'est la philosophie de l'enseignant. Il y a des enseignants qui croient au principe d'éducabilité, et qui déploient des moyens inimaginables pour que tous les enfants y arrivent. Et puis, il y a malheureusement beaucoup d'enseignants qui n'y croient pas, qui disent que les enfants ne valent rien, qui trouvent prétexte... » (Inspectrice maternelle)

« Les enseignants sont confrontés à des enfants qui ont des difficultés. Quand un enfant ne sait pas lire, la porte de sortie c'est la logopède et le PMS. Les enseignants en retirent souvent la conclusion : il n'est pas pour nous. Les enseignants ne recherchent pas et/ou ne trouvent pas de véritables solutions. Ils se déchargent » (Inspectrice primaire)

« Pour la réussite en fin de 6^e primaire, l'effet « maître » joue beaucoup, est important. Il y a des écoles en discrimination positive qui ont des résultats très honorables et des écoles qui ne sont pas en discrimination positive qui ne s'en sortent pas. L'effet « équipe » est aussi important, bien sûr, parce que si on prend un bon départ, c'est aussi positif pour la suite. Mais la manière dont on termine sa scolarité en primaire est cruciale. Et là, il y a des maîtres en recherche, et puis des 'fainéants'. » (Inspecteur primaire).

« Ça dépend de l'enseignant, de l'utopie qui lui reste encore dans un coin de la tête » (Inspectrice maternelle)

L'orientation dans l'enseignement spécialisé dépend, comme le maintien en 3^e maternelle, d'un avis du centre PMS et de l'accord des parents de l'enfant concerné.

Or, beaucoup de parents refusent cette orientation, rejetant bien souvent par cette décision que l'on considère leur enfant comme 'anormal' ou 'handicapé' :

« L'orientation vers l'enseignement spécialisé est très mal vécue par les familles immigrées. » (Conseillère pédagogique)

« Les familles demandent rarement que l'on mette leur enfant dans cet enseignement. Elles viennent avec des difficultés, et parfois on le leur conseille. Mais les parents sont méfiants car ils ont une image d'enseignement fait pour les enfants handicapés, surtout dans les milieux populaires. » (Directeur d'un centre PMS)

Pourtant, selon les propos de nos interlocuteurs, c'est souvent la recherche d'un encadrement plus adapté et d'une pédagogie repensée qui motivent ces choix.

Mais pourquoi donc cette orientation vers l'enseignement spécialisé est-elle en moyenne plus fréquente dans les écoles en discrimination positive que dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive ? Voici une réponse, exprimée par une directrice d'un centre PMS :

« Ça vous étonne, vous ? Quand on a les mêmes types de problèmes dans l'enseignement fondamental dans d'autres régions (non D+), on travaille avec les parents, on peut conseiller une prise en charge extérieure. Ici, les difficultés s'amplifient, les retards pédagogiques sont tels qu'ils n'y a plus qu'une solution pour avoir un encadrement correct : l'enseignement spécialisé. Il ne faut pas croire que les moyens donnés en plus aux écoles D+ suffisent pour avoir un encadrement correct. Dans les écoles D+, beaucoup d'enfants complètement déscolarisés arrivent (étrangers, parcours scolaires inexistantes, chaotiques...). La seule manière de les encadrer, c'est l'enseignement spécialisé. » (Directrice d'un centre PMS)

De l'avis général des personnes consultées, les écoles ne semblent pas s'acharner... Certaines écoles conseillent volontiers ce type d'orientation mais acceptent les refus des familles...

« Quatre enfants d'une même famille devraient aller dans le spécial ; le père ne veut pas en entendre parler parce qu'il est lui-même allé dans le spécial. Ils n'ont pas leurs points. Mais on essaye de les encourager. Ils viennent en remédiation. On essaye au moins qu'ils sachent lire et écrire. Et puis on les laisse passer d'une année à l'autre. Cela ne sert à rien de les faire redoubler. » (Directrice d'école)

... D'autres écoles ne conseillent pas facilement l'orientation vers l'enseignement spécialisé, par choix, par peur de perdre des élèves... ou parce qu'il n'y a pas de place dans l'enseignement spécialisé adapté à la situation des élèves concernés :

« Il y a peu de place dans l'enseignement spécialisé à Bruxelles. Ce qui fait que finalement, dans les écoles en discrimination positive, il y a aussi des enfants qui eux auraient eu leur place en enseignement spécialisé mais qui, pour raison de refus ou de manque de place, restent dans l'école d'origine. » (Conseillère pédagogique)

2.4. Discipline et absentéisme

La discipline est une préoccupation importante pour toutes les équipes éducatives des écoles en discrimination positive. Faire respecter les règles et lutter contre les dégradations et la violence sont des objectifs qui priment parfois sur d'autres valeurs ou considérations.

Les méthodes adoptées varient cependant, certaines écoles favorisant davantage le dialogue et la prévention, d'autres faisant plutôt usage des avertissements et exclusions.

Conseil de classe, présence au Conseil de participation, contrat de conduite... sont mis de préférence en exergue par les premières.

« Lorsqu'un enfant enfreint un point du ROI (règlement d'ordre intérieur), on en parle avec lui ou lors du conseil de classe. Il y a conseil de classe une fois par semaine et conseil d'école une fois par semaine aussi. De plus, les enfants sont représentés au Conseil de participation. Si en parler ne suffit pas, un contrat de conduite est établi : ce contrat permet à l'élève d'évaluer son comportement journalier (face à ses camarades de classe, face aux adultes et face à l'école) avec son professeur. Si ce contrat de conduite n'est pas respecté, la direction voit les parents, renvoie parfois l'enfant pour 1 ou 2 jours, et si ça ne va toujours pas mieux, on prie les parents de trouver une autre école pour leurs enfants (pour l'année scolaire suivante). » (Directrice d'école)

Convocation des parents, exclusion... sont l'apanage des secondes.

« Le projet de l'école n'est pas distribué aux parents. Lors de l'inscription, on donne le ROI qui reprend les consignes et la manière dont on fonctionne ; c'est ça qui est important pour les parents. Ils savent par exemple que pour des questions de discipline, on met une note au journal de classe et que l'on tient un dossier. S'il y a quelque chose de plus grave, on envoie le dossier aux parents et on les convoque. Et si ça dégénère, on renvoie l'élève ; on évite dans la mesure du possible de le faire pendant l'année. Mais en fin d'année scolaire, on ne le reprend plus. » (Directrice d'école)

Quoiqu'il en soit, certaines situations sont difficilement gérables. Si les renvois d'enfants de dix ou douze ans restent rares pendant l'année scolaire, ils semblent souvent être choisis pour protéger d'autres élèves, ayant subi les désagréments de faits de violence.

En revanche, les exclusions d'enfants du même âge entre deux années scolaires sont beaucoup plus fréquentes. L'argument invoqué est souvent celui du climat de l'école, que l'on veut garder serein pour tous. L'avenir scolaire de ces enfants est parfois compromis. Il est cependant quelquefois aussi assuré dans une implantation scolaire « sœur », parce qu'elle offre un encadrement mieux adapté (présence d'instituteurs masculins par exemple) à l'enfant.

« Il y a peu de mouvement de population entre les implantations communales. Parfois, lorsqu'il y a un renvoi, alors on essaye d'accueillir l'enfant dans une autre implantation. » (Conseillère pédagogique)

Côté absentéisme scolaire, la situation est relativement grave. Certaines écoles (pas toutes) se plaignent d'une fréquentation plus que caduque dans l'enseignement maternel. D'autres dénoncent des absences répétées...

« L'absentéisme est vraiment important. Tous les mois, je dénonce beaucoup de situations d'absentéisme. On n'a rien à mettre dans les tartines, on ne sait pas se lever... toutes les raisons (bonnes et mauvaises) sont invoquées. » (Directrice d'école)

... voire des disparitions fréquentes d'enfants qu'il faut chercher, avant de conclure qu'ils sont peut-être partis ailleurs, pour différentes raisons.

« On cherche souvent après les enfants. Quand on ne les voit pas pendant quelques jours, ça nous arrive d'aller sonner à la maison (souvent le gsm n'est plus attribué...) pour voir où ils sont. Sans réponse, on s'adresse aux voisins, qui nous disent : « ils sont partis à tel endroit », ou « la police est venue les chercher »... » (Directrice d'école)

L'absentéisme est également dénoncé par certains inspecteurs :

« L'absentéisme est important ici. L'an passé, j'ai envoyé 672 lettres concernant 408 élèves différents, pour absences injustifiées. Le contrôle de la fréquentation scolaire est une tâche importante de l'inspection. » (Inspecteur primaire)

3. Relations avec les familles

Tout le monde s'accorde pour dire qu'un minimum de participation et d'implication des familles dans la scolarité des enfants est primordial. Ces derniers ont besoin d'écoute, de soutien et de reconnaissance, en lien avec les apprentissages. Ils ont aussi besoin que

des adultes soient fiers d'eux... comme ils ont besoin d'être fiers des adultes qui les entourent.

Alors que dans certaines écoles implantées dans des milieux plus favorisés, les équipes éducatives se plaignent parfois d'une certaine ingérence des familles dans l'école, le constat est plutôt inverse dans les implantations visitées.

Ainsi, une directrice nous dit que, dans son école, 40% au moins des parents ne se sentent pas concernés par l'éducation des enfants. Une autre directrice se dit perturbée par l'apparente indifférence des parents, qui ne répondent pas aux SMS ou qui ne vont pas chercher les lettres recommandées. Une troisième affirme que les parents de son école ne s'intéressent guère à la scolarité des enfants.

Ces propos doivent néanmoins être nuancés par d'autres, tenus par une assistante sociale et un directeur d'école, qui estiment tous les deux que les familles sont plutôt coopérantes, qu'elles essayent de faire ce qui est demandé.

Ce 'relatif' déficit d'implication et de participation de beaucoup de familles par rapport à l'école s'explique, aux yeux des interlocuteurs, par différents facteurs, qui sont notamment :

- l'instabilité générale de ces familles : *« C'est parfois même difficile de « rentrer en contact » avec les parents : changement de domicile sans communiquer ce changement à l'école, changement de n° de gsm quand on change de cartes... » (Directrice d'école)*
- la langue française, pas toujours connue par les parents : *« Il y a tout d'abord les problèmes linguistiques : environ 25 nationalités différentes. On travaille parfois avec des interprètes, parfois avec les amis des familles. » (Directrice d'un centre PMS)*
- la méfiance face à l'institution scolaire, suite à un parcours vécu comme négatif par les parents ou par leurs proches : *« Lorsque les parents ont eux-mêmes connu des difficultés scolaires, ils ont un rapport « fragilisé » à l'école. Il y a tout un travail d'approche nécessaire pour que ces parents ne projettent pas leur perception aux enfants. » (Directrice d'un centre PMS).*

Pour surmonter ces difficultés, les directions des écoles pensent qu'il leur faut « prendre les devants » et aller davantage vers les familles. Comment ? En les accueillant avec leurs enfants à l'école, en instaurant des règles pour faire le point ensemble sur la scolarité des enfants ou encore en affectant une personne expérimentée (médiateur social) pour rencontrer les familles... et leurs problèmes.

La description que nous faisons ci-après de ces initiatives repose sur une typologie différente, mais complémentaire, de celle proposée dans la recherche du Cerisis à propos des relations entre familles défavorisées et école maternelle²¹. Cette recherche passait en revue la diversité des dispositifs communicationnels et informatifs, en distinguant : 1) ceux mis en place au moment de l'inscription (et qui pouvaient aller de l'inscription administrative à l'inscription intégrative, en passant par l'inscription informative) ; 2) les contacts téléphoniques ; 3) la transmission de documents écrits ; 4) la transmission des œuvres quotidiennes des enfants ; 5) les rencontres planifiées, pouvant poursuivre des objectifs variés (fournir des repères scolaires, éduquer les parents, créer du lien social ou faire une véritable place aux parents) ; 6) les rencontres non planifiées (démarches pro-actives et/ou démarches d'ouverture).

²¹ E. Mangez, M. Joseph et B. Delvaux, op. cit.

Si les inspections reconnaissent les efforts effectués par les directions d'école et les médiateurs sociaux, ils évaluent cependant de nouveau assez durement les pratiques des enseignants, estimant qu'ils ne connaissent pas suffisamment et/ou qu'ils ne prennent pas suffisamment en compte ces décalages de culture et ces difficultés sociales dans leurs pratiques pédagogiques.

« Il faut aller dans les familles et voir quelles sont leurs conditions de vie, comment sont démunis ceux qui arrivent. Les enseignants n'ont pas toujours l'ouverture nécessaire. » (Inspecteur primaire)

« La meilleure institutrice en 3^e maternelle c'est à l'école X. Elle arrive à accrocher les parents à l'école. Elle arrive à établir un contact, surtout avec les mamans, ce qui fait que les parents sont partenaires de l'école. Mais tout cela, ça dépend de la philosophie de l'enseignante. » (Inspectrice maternelle)

« Pour changer, il faut permettre aux enseignants de mieux comprendre la réalité dans laquelle ils vivent, de suivre des formations particulières pour accrocher certaines populations, d'aller voir ailleurs, de sortir, de 'prendre' pour revenir chez eux. » (Inspectrice primaire)

3.1. Accueil des familles dans l'école

Les directions d'école sont quasi toutes conscientes qu'il est extrêmement important d'inviter les familles à venir dans l'école. Le contact écrit ne fonctionne pas. Il est donc nécessaire d'avoir plus d'échanges *de visu*, ce qui permettra compréhension mutuelle et collaboration pour la scolarité des enfants.

Cela étant, les directions d'école sont lucides. Elles savent qu'il faut avancer doucement, parfois fonctionner « au feeling » et « à l'affectif », en saisissant les occasions telles qu'elles se présentent.

Le premier pas consiste parfois tout simplement à apprendre à « se dire bonjour » :
« J'essaie de travailler sur le climat général. Les parents disent difficilement bonjour, ne parlent pas, ne s'intéressent pas. Je me force (et force les enseignants) à saluer tout le monde, à tendre la main... pour créer un climat de confiance, montrer aux enfants qu'on se dit bonjour le matin... » (Directrice d'école)

Dans certaines écoles, des démarches spécifiques envers les mamans sont entreprises, pour les informer et créer un débat sur des thèmes essentiels qui touchent à l'éducation des enfants :

« Il y a un 'accueil mamans' dans l'école tous les mardis, organisé avec d'autres partenaires. On y discute de certains thèmes, tels le fonctionnement des cycles scolaires, les problèmes de santé et de sommeil... Les mamans ont même constitué une chorale. » (Directrice d'école)

D'autres écoles, encore, tentent d'inclure les familles dans la préparation de certains projets ou dans l'organisation de petites fêtes. Cette implication passe souvent par l'art culinaire, thème sur lequel il est assez aisé de valoriser la multiculturalité... et de permettre ainsi à certains enfants d'être fiers de l'engagement et des aptitudes de leurs parents.

« Chez nous, on ne peut pas faire des choses grandioses ; il faut prendre des petites initiatives, en essayant d'associer. Pour le goûter de Saint-Nicolas, on a demandé aux mamans de confectionner des pâtisseries. On a interpellé quelques papas afin qu'ils préparent et servent le thé. On a associé huit jeunes filles de 7^e professionnelle, section « aide aux personnes », afin qu'elles viennent préparer la fête dans les classes avec les institu-

trices. Et voilà, la fête était réussie. Des dizaines de personnes ont participé. » (Directrice d'école)

« On a de bonnes relations avec les parents. Le projet de l'an passé (arts culinaires) a fait beaucoup de bien. Les parents étaient enchantés. Ils sont venus préparer des recettes de cuisine avec les enfants, puis sont venus préparer le repas multiculturel. Ils se sentaient chez eux à l'école. » (Directrice d'école)

A cet égard, plusieurs personnes interviewées estiment qu'il est plus facile de travailler avec des populations d'origine étrangère que des populations belges du quart-monde.

Pour elles, la découverte d'une autre culture est un défi réaliste et réalisable. Elle peut se traduire dans différentes activités, telles l'alimentation, la musique, la géographie, le cadre de vie. Elle permet d'impliquer des interlocuteurs privilégiés, parents, artistes, responsables religieux... Par ailleurs, les populations d'origine étrangère respectent souvent l'institution scolaire (« les maîtres ont dit... ») même si elles s'y impliquent trop peu. Parfois même, les enseignants n'osent dénoncer un comportement délictueux de l'enfant à l'école, de peur qu'il soit battu chez lui.

En revanche, les populations pauvres d'origine belge n'ont a priori guère d'atouts à mettre en avant. Elles se tiennent à distance de l'école, de peur qu'un comportement leur soit reproché, qu'un appel à des organismes de contrôle soit déclenché. Les enseignants sont alors démunis, d'autant qu'ils perçoivent cette distance comme une certaine forme de rejet. Ils ont l'impression que la famille prend quasi systématiquement le contre-pied de l'école, que ce soit par l'attitude qu'elle adopte face à ses enfants – la famille prend le parti de l'enfant, même s'il est en échec ou s'il adopte des comportements non admis – ou par les contre-valeurs qu'elle véhicule, en matière d'alimentation, de travail, de normes à respecter...

Notons, par ailleurs, que la plupart des directions d'école déplorent que les comités de parents, lorsqu'ils existent, ont très peu de succès. Elles constatent également que, outre quelques implications particulières telles que celles citées ci-dessus, les familles ne participent guère aux fêtes 'traditionnelles' d'école, celles qui visent à faire entrer de l'argent pour l'affecter à des projets précis (classes de dépaysement...). Par contre, elles sont plus nombreuses à venir lorsqu'un verre ou un repas leur est proposé gratuitement.

« Ce qui marche le mieux ? Inviter les parents à une petite fête à laquelle ils ont à boire et/ou à manger gratuitement, style goûter à la fête des mères, petit déjeuner gratuit à la rentrée scolaire... Lorsque les enfants chantent et dansent, alors on a aussi un peu plus de monde ». (Directrice d'école)

3.2. Echanges à propos de la scolarité

Sur le plan « strictement » scolaire, la plupart des écoles organisent une ou deux réunion(s) avec les parents pendant l'année scolaire ; les autres rencontres ont plutôt lieu suite à une demande, soit des enseignants si des problèmes d'ordre comportemental ou scolaire les justifient, soit des parents s'ils ont des inquiétudes particulières.

« Les parents ne sont pas demandeurs de réunions. Peu d'entre eux travaillent et ils viennent le matin. Ils demandent pour voir les enseignantes si nécessaire. » (Directeur d'école)

Certaines écoles demandent également aux parents de signer quotidiennement le journal de classe ; de même, elles conditionnent la remise du bulletin à un déplacement des parents.

« Pour impliquer davantage les familles, l'école demande à ce que le journal de classe soit signé tous les jours. » (Directrice d'école)

Ces choix opérés pour tenter d'impliquer les familles dans la scolarité de leurs enfants ne rencontrent pas toujours le succès escompté. Les équipes éducatives désespèrent parfois, face à cet apparent désinvestissement des parents.

« Si l'école organise des réunions d'information pour les parents, ils ne viennent que rarement. Les enseignants ont beau dire qu'ils sont aussi à la disposition des parents pendant le temps de midi : ils ne voient personne. Pour essayer d'avoir un peu plus de participation, l'école organise des réunions lors de la remise du bulletin : si les parents veulent le bulletin de leurs enfants, ils doivent venir. On reste avec des bulletins sur le dos ». (Directrice d'école)

3.3. Médiation sociale

L'accueil des familles dans l'école et les rencontres avec elles pour parler de la scolarité des enfants ne suffisent pas. La demande est parfois ailleurs. Confrontés aux dédales administratifs, les parents ou responsables d'enfants ne s'en sortent pas. Ils s'adressent alors parfois tout naturellement à l'école, lieu qu'ils fréquentent tous les jours.

« Ils viennent tout le temps, pour des papiers, des certificats de fréquentation, des conseils par rapport au CPAS... » (Direction d'école)

Les directions d'école savent que si les problèmes prioritaires (droit de séjour, accès au logement, accès au revenu minimum, rencontre avec la police ou avec la justice ...) ne sont pas réglés, le reste ne peut marcher. Elles sont bien souvent les premières à jouer ce rôle d'assistance aux familles.

« Les directeurs font souvent tout ce qu'ils peuvent pour les enfants. Ce sont des véritables assistants sociaux, qui dépassent largement la tâche assignée. Parfois, ils vont jusqu'à trouver un logement avec les familles. Ils sont placés entre les enseignants, les parents, les enfants, l'inspection, la police... C'est un métier ingrat. En plus, dans le libre, on leur demande de gérer les papiers et les finances. » (Inspectrice maternelle)

Ces directions d'école s'adjoignent cependant de plus en plus souvent un assistant social ou un médiateur scolaire...

« L'assistante sociale et moi connaissons la plupart des familles. Les contacts sont nombreux et de différentes natures. L'assistante sociale gère les gros problèmes, style maltraitance, drogue, problèmes de santé. (...) Vous savez, c'est le règne de la débrouille ici : le médecin avec qui on collabore est très gentil ; parfois, il met des vignettes de mutuelle de son fils pour que les familles qui ne sont pas en règle de papiers puissent s'acheter des médicaments. » (Directrice d'école)

Certaines écoles travaillent avec une infirmière pour l'éducation à l'hygiène et les animations santé (aussi avec les familles), avec des traducteurs officiels pour permettre le dialogue, avec des gardiens scolaires pour sécuriser le quartier à la sortie de l'école...

Ces différents engagements sont jugés bénéfiques. D'autant que la formation et le rôle de l'intervenant lui permettent d'avoir auprès des familles l'image d'une personne « déliée », qui est moins tenue par des décisions institutionnelles.

« Certaines écoles engagent un assistant social pour travailler avec les familles. Ça permet de créer un climat de confiance. Les familles sont sur la défensive. Si les écoles par-

viennent à établir un dialogue, à s'ouvrir sur les familles, c'est déjà ça de pris. » (Directeur d'un centre PMS)

Cet investissement est d'autant plus important que, pour certaines familles, l'aide que pourraient apporter les assistants sociaux et les psychologues des centres PMS n'est pas saisie. Peur et méfiance vis-à-vis de cette institution sont plus que souvent de mise :

« Le contact avec les parents est difficile. Il y a déjà des difficultés pour faire comprendre aux parents ce qu'on veut (problèmes de langue, peur...). Beaucoup de parents ne rentrent pas les documents, ou les rentrent à moitié remplis. Beaucoup de parents ne viennent pas aux rendez-vous, et ne s'excusent pas. Souvent, ils ne comprennent pas les questions qu'on leur pose. » (Assistante sociale d'un centre PMS)

« De récit en récit, je réalisais qu'elles (les familles) avaient souvent vécu les interventions du PMS comme le point de départ d'un processus de sélection scolaire arbitraire. Elles avaient le sentiment d'avoir été leurrées et manipulées par des professionnels. Leur enfant aurait été désigné « inadapté social » par des filtres institutionnels successifs qui l'auraient relégué dans des environnements à risques. Ni les parents ni les fratries rencontrés ne comprennent les critères d'évaluation qui ont présidé à l'orientation d'un des leurs vers l'enseignement spécial. Ils se sont sentis coupables et impuissants devant des diagnostics qu'ils n'ont pas compris et qui les révoltent. »²²

4. Utilisation des moyens de discrimination positive

Les implantations scolaires visitées ont toutes rendu un projet d'action de discriminations positives, comprenant un volet triennal et un volet annuel, détaillant des actions à mettre en œuvre, les objectifs poursuivis, les moyens humains et/ou de fonctionnement nécessaires.

Après avoir fait part de quelques considérations générales à propos de ces plans d'action, nous présenterons les traits communs et les spécificités des différents projets rentrés.

4.1. Considérations générales

Selon une étude menée en 2004 à propos des actions projetées par les écoles bénéficiaires de discriminations positives²³, la plupart des projets visent l'ensemble de la population scolaire de l'implantation. Les deux tiers des projets visent une ou plusieurs matières scolaires spécifiques. Les autres concernent des actions avec les parents, des visites extrascolaires, etc. Les actions menées en partenariat sont nombreuses et variables, impliquant plusieurs écoles du même pouvoir organisateur ou des partenaires autres que des établissements scolaires. On retrouve dans les projets des écoles de notre échantillon la même variété qu'au niveau global.

Quoiqu'il en soit, si la plupart des acteurs reconnaissent le bienfait de cette manne supplémentaire, ils estiment quasi tous soit qu'elle est insuffisante eu égard aux problèmes rencontrés soit qu'elle n'est pas le plus efficacement affectée.

« Etre en discrimination positive, c'est bien. C'est intéressant pour les enfants car ils font des choses qu'ils ne feraient pas en temps ordinaire avec les parents. (...) Mais je pense

²² Pascale Jamouille, op. cit., page 124.

²³ Les discriminations positives : ce qu'il y a sous l'étiquette. (2004) Service de Pédagogie Expérimentale de l'université de Liège. Rapport de recherche non publié.

qu'il serait plus intelligent de transformer le budget moyens de fonctionnement en personnel. (...) Il serait urgent d'avoir une logopède, des instituteurs, une assistante sociale en plus dans l'école. » (Directrice d'école)

« Le problème avec le projet discrimination positive, c'est que l'on doit rentrer dans les demandes types (ex : apprentissage de la citoyenneté, ouverture de l'école, culture, sport...). Or, ce que l'on attend réellement pour couvrir les besoins vitaux, on ne peut pas toujours le demander. » (Directrice d'école)

« L'école affecte clairement les périodes discrimination positive aux première et deuxième primaire, pour des activités de lecture. On en aurait franchement besoin aussi en troisième, quatrième, cinquième et sixième primaire, mais on a choisi de d'abord nous centrer sur les premières années. Les périodes discrimination positive, c'est bien mais vraiment insuffisant. » (Directrice d'école)

« Je ne pense pas que l'affectation des moyens en capital périodes plutôt qu'en sorties soit préférable. Les deux pôles sont importants... mais sont insuffisamment alimentés par le projet discrimination positive. » (Directrice d'école)

Dans le même ordre d'idées, ils ne comprennent pas pourquoi d'autres moyens leur ont été enlevés ou ne leur sont pas attribués, tels des moyens liés à l'adaptation à la langue pour certains enfants belges d'origine étrangère ou ceux qui permettraient l'engagement d'une puéricultrice pour l'enseignement maternel.

« Officiellement, il y a peu d'étrangers. Les enfants sont belges. Mais beaucoup sont d'origine turque. Je ne peux obtenir de cours d'adaptation à la langue. Et pourtant... ces enfants ne maîtrisent pas bien, voire pas du tout la langue française. Ce n'est pas la langue parlée à la maison. » (Directrice d'école)

« Je ne comprends pas les raisons du changement de calcul par rapport à l'adaptation à la langue. Les difficultés langagières sont importantes chez nous. (...) De la même manière, pourquoi n'y a-t-il plus de puéricultrices dans les écoles en discrimination positive. On est de plus en plus confrontée au problème de propreté (dans tous les sens du terme) et on ne peut pas faire face à cette mission, faute de personnel spécifique. » (Directrice d'école) ».

4.2. Projets d'actions fort proches

Construits de manière semblable, les différents projets d'actions des écoles interviewées présentent quelques constantes, ou propositions phares. Elles sont plus ou moins développées, en fonction des priorités auxquelles elles figurent et des moyens disponibles. Il s'agit de :

- la remédiation, qui se traduit selon l'implantation par l'affectation de périodes pour réduire la taille des groupes-classes afin de pratiquer une différenciation plus fine, l'affectation de périodes pour dédoubler une classe du 1^{er} degré, l'affectation de périodes pour un maître d'adaptation qui travaille soit avec des « groupes de besoin » soit un peu avec chaque élève en difficulté ;
- l'écoute sociale, l'accompagnement social, la médiation avec les familles, qui se concrétise par l'engagement d'une assistante sociale, ou d'une médiatrice qui va à la rencontre des familles ;
- l'éveil culturel, l'ouverture sur le monde (avec un projet mobilisateur et des sorties prévues) ;

- l'achat de livres pour équiper une bibliothèque, l'achat de matériel informatique...

Une partie des écoles visitées se trouve à proximité de transports en commun, ce qui facilite le transport des enfants (gratuit jusqu'à 12 ans) pour les sorties.

4.3. Quelques variantes

Quelques écoles ont néanmoins choisi des projets plus particuliers, répondant à des problèmes spécifiques. Il s'agit par exemple de :

- développer la psychomotricité et/ou l'éducation physique (augmenter le nombre d'heures qui leur sont affectées), pour améliorer les structurations en lecture et en mathématique (travailler la latéralisation spatiale...) ;
- éduquer à l'hygiène et à l'autonomie ;
- développer le langage oral et la pratique de l'éducation musicale (achat de matériel audio) ;
- rénover le cadre de vie (engagement d'un ouvrier sous contrat PTP) ;
- former l'équipe éducative sur un sujet précis ;
- organiser des « ateliers permanents » (atelier nature, atelier d'impression, atelier scientifique...) pour plusieurs écoles, en affectant ensemble une partie des moyens afin de pouvoir y détacher des enseignants.

5. Conclusion

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

Il importe d'abord de souligner que ces écoles ne constituent pas 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 est fortement perçue par les acteurs. Ils estiment d'ailleurs souvent, sur la base de leur vécu, que les critères de démarcation sont trop administratifs, voire artificiels.

Ces écoles ne constituent pas non plus, du point de vue de leur contexte et de leur public, un tout homogène. Lieu d'implantation, offre d'enseignement dans la région, type de public accueilli... influent fortement. 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. Ou encore, une implantation en milieu semi-urbain ressemble peu, pour une école fondamentale (pour laquelle on sait que la distance parcourue est un critère important de choix, tant les élèves sont peu autonomes pour leurs déplacements), à une implantation au cœur d'une grande ville, à proximité directe d'autres écoles. De même, une école fondamentale annexée à une école secondaire ne connaîtra pas le même type d'affluence et le même type d'enseignement qu'une petite école de quartier.

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 peuvent être difficilement disponibles pour les apprentissages. Instabilité familiale, précarité sociale, économie parallèle, déménagements fréquents, injustices diverses, déparentalisation des pères, « trop plein » des mères, milieux carencés, alimentation déséquilibrée... caractérisent de nombreuses familles qui envoient leurs enfants dans les écoles étudiées. 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 quatrième 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. En cela, une ligne de fracture se dessine, entre les acteurs de terrain qui semblent avoir trop « le nez dans le guidon » pour évaluer de manière pertinente leur action, et les observateurs « extérieurs » qui semblent parfois ne pas vouloir reconnaître les pressions diverses auxquelles les équipes éducatives sont confrontées

Au-delà de ces réflexions, diverses questions de fond sont posées. L'école est-elle à l'image du quartier dans lequel elle se trouve ? Les écarts croissent-ils entre les enfants en difficulté chez eux et à l'école, d'une part, et ceux qui bénéficient d'une vie plus stable et d'une scolarité mieux suivie, d'autre part ?... Vastes débats, qui placent les problématiques sociales au cœur du vécu des écoles et de l'enseignement qu'elles dispensent.

Chapitre 2

La mobilité scolaire : contours du phénomène

Le « portrait » des écoles en discrimination positive, dressé au chapitre précédent, sert d'abord à mettre des mots plus précis sur des réalités dont on soupçonne l'existence mais dont on méconnaît souvent les détails et dont on a parfois tendance à oublier le caractère interpellant. Il sert ensuite à avoir une représentation plus détaillée de la parole et du perçu d'une partie des acteurs de terrain, riches de leur expérience quotidienne mais parfois à ce point immergés dans une réalité qui accapare leur investissement que leur perception de certains processus plus globaux manque de précision ou est parfois absente.

Or, l'objectif de la recherche est précisément de mettre à jour d'éventuels effets de système, ce qui oblige à dépasser le cadre de chaque école individuelle, bien connue des acteurs locaux, pour prendre en compte les inter-relations et interdépendances entre écoles.

Notre manière d'entrer dans ces effets de système consiste à traiter les questions de mobilité scolaire. Les changements d'école en cours de trajectoire scolaire sont à nos yeux un objet d'étude pertinent pour mettre en évidence la nature des relations entre écoles, comme pourrait l'être par exemple la question de la répartition des enseignants entre écoles et de leur cheminement dans différents établissements au cours de leur trajectoire professionnelle. L'« échange » d'élèves ou d'enseignants est en effet un bon indicateur des positions relatives des écoles. L'analyse de la mobilité devrait permettre notamment de voir si les écoles en discrimination positive de l'enseignement fondamental servent, comme celles de l'enseignement secondaire, de lieu de relégation.

Mais avant d'aborder ces questions, il importe d'abord de dresser les contours du phénomène de mobilité scolaire, en précisant son ampleur générale, en déterminant si cette ampleur varie selon qu'il s'agit des écoles en discrimination positive ou de celles qui ne le sont pas, et en décrivant les périodes de l'année scolaire durant lesquelles s'opèrent les changements d'école.

1. Ampleur de la mobilité scolaire²⁴

Chaque année, la proportion d'élèves de l'enseignement ordinaire changeant d'implantation scolaire équivaut à :

- 13,5 % en maternelle ;
- 12,1 % en primaire, avec une pointe à 15,1 % en 2^e année.

Cette proportion d'élèves changeant d'école en cours de trajectoire apparaît élevée, même si nous n'avons pas connaissance de statistiques portant sur cet objet dans les systèmes scolaires étrangers. Cette absence de problématisation de la question à

²⁴ A partir du rapport sur les bassins scolaires, op. cit.

l'étranger pourrait d'ailleurs signifier que le phénomène est moins répandu qu'en Belgique, pays depuis longtemps caractérisé par le libre choix des écoles par les familles, constitutionnellement garanti et fort peu bridé par des entraves légales.

Les changements d'école s'expliquent par différents facteurs. Parmi eux, les déménagements ne ressortent pas a priori au champ de l'éducation, même si l'offre scolaire peut dans certains cas être un des critères pris en compte pour décider du départ d'un lieu et surtout du point d'arrivée.

Les déménagements, décroissants avec l'âge, concernent, en région bruxelloise et wallonne 19,2 % des enfants de 2 ans et 10 % des enfants de 10 ans. Certains de ces déménagements s'effectuent au sein de la même commune. Les changements de commune de résidence évoluent aussi avec l'âge : 10,5 % à 2 ans et 5,4 % à 10 ans.

En comparant ces données à celles de la mobilité scolaire, on peut estimer que la proportion d'élèves changeant d'école entre deux années scolaires pour d'autres raisons que le déménagement oscille entre 5 et 8 % dans le fondamental.

Ces données laissent donc apparaître que la mobilité scolaire « évitable » est significative. L'importance de ces chiffres est d'autant plus marquante si l'on considère qu'ils se cumulent tout au long de la trajectoire scolaire et que, dès lors, la proportion d'élèves changeant une ou plusieurs fois d'école au cours de leur scolarité primaire est très élevée.

2. Mobilité et discrimination positive

La perception d'une mobilité élevée dans les écoles en discrimination positive est partagée par de nombreux observateurs.

*« On change d'école pour un oui ou pour un non. Quand on est vexé par l'attitude trop intrusive de l'école ou par une proposition de réorientation, par exemple. La concurrence est telle dans les villages entre le communal et le libre, les écoles sont tellement sur la corde raide en matière de fréquentation, que le chantage et le shopping sont plus aisés. Ceci est d'autant plus vrai pour les familles de milieux défavorisés qu'il y a plus de motifs possibles de mécontentement (difficulté à l'école, réaction suite à l'absentéisme, ...). »
(Directeur d'un centre PMS)*

Les chiffres confirment les témoignages. Dans les écoles fondamentales en discrimination positive, les changements d'école sont de fait nombreux, proportionnellement plus nombreux que dans les écoles fondamentales qui ne sont pas en discrimination positive.

Ainsi, si l'on considère les changements d'école (les sorties) dans l'enseignement ordinaire du fondamental entre l'année scolaire 2002-2003 et l'année scolaire 2003-2004 (en ne tenant pas compte des sorties 'normales' en fin de 6^e primaire), on s'aperçoit que :

- 17,9% des enfants inscrits dans des écoles en discrimination positive changent d'implantation scolaire contre 12,8% des enfants inscrits dans des écoles qui ne sont pas en discrimination positive ;
- 16,5% des enfants inscrits dans des écoles en discrimination positive changent d'établissement scolaire contre 11,2% des enfants inscrits dans des écoles qui ne sont pas en discrimination positive ;

- ces changements d'école sont, pour chaque année scolaire (de la 1^{re} maternelle à la 5^e primaire), plus fréquents dans les écoles en discrimination positive que dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive ;
- les changements d'écoles sont surtout plus importants dans les écoles en discrimination positive que dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive lorsque l'on considère les enfants de maternelle et du début de primaire :

Tableau 1 : Pourcentage d'élèves ayant changé d'implantation selon que l'école d'origine était ou non en discrimination positive. (Communauté française. Mobilité entre janvier 2003 et janvier 2004)

Année d'étude	Toutes écoles confondues	Statut de l'école d'origine		Différence (D+) - (non D+)
		Non D+	D+	
M1	13,1%	12,2%	19,3%	7,1%
M2	13,6%	12,6%	19,2%	6,6%
M3*	27,1%	25,9%	34,8%	9,0%
P1	10,3%	9,6%	15,2%	5,6%
P2	14,0%	13,6%	16,6%	3,0%
P3	10,7%	10,2%	13,7%	3,5%
P4	11,4%	11,2%	12,7%	1,5%
P5	7,5%	7,4%	8,5%	1,2%
P6°	24,0%	25,5%	19,9%	5,6%
Total	13,4%	12,8%	17,9%	5,1%

* Changements d'école plus nombreux en M3, dus au passage maternelle - primaire

° Peu d'élèves concernés en nombres absolus. Les statistiques ci-dessus ne concernent que les élèves de P6 qui recommencent l'année.

Il importe de vérifier que ces écarts restent valables même quand on établit les statistiques au niveau des arrondissements. Il eût en effet été possible que les différences observées entre les deux types d'écoles masquent l'effet de variables géographiques, la mobilité pouvant par exemple être plus importante en milieu urbain. Si de telles variations géographiques sont effectivement observables, le contrôle de la variable arrondissements montre que la mobilité reste significativement plus élevée pour les écoles en discrimination positive que pour les autres, sauf dans l'arrondissement de Soignies, où les taux sont quasi identiques.

Tableau 2 : Proportion d'élèves ayant changé d'implantation entre janvier 2003 et janvier 2004 selon l'arrondissement de scolarisation en 2003

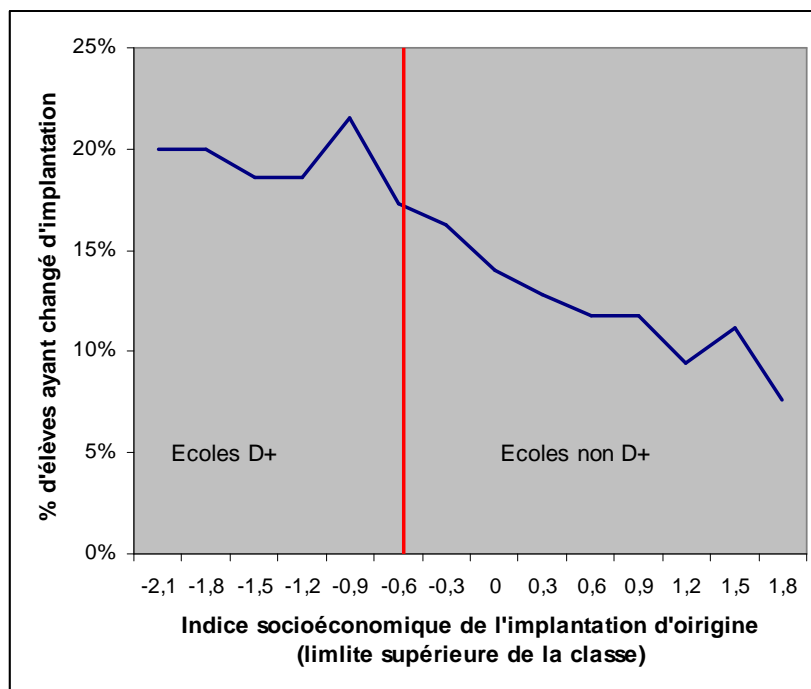
Arrondissement	Toutes écoles confondues	Statut de l'école d'origine		Différence (D+) - (non D+)	% d'élèves en D+ dans cet arrondissement
		Non D+	D+		
Ath	13,4%	13,0%	17,0%	4,0%	10,4%
Bruxelles	14,7%	13,4%	17,9%	4,4%	29,0%
Charleroi	17,3%	16,2%	21,0%	4,8%	23,9%
Liège	15,2%	14,4%	20,0%	5,6%	14,9%
Mons	15,5%	14,9%	18,8%	4,0%	15,8%
Soignies	14,1%	14,1%	14,2%	0,1%	9,6%
Verviers	10,5%	9,6%	19,1%	9,4%	9,3%

Sont uniquement pris en compte les élèves présents dans le fondamental ordinaire en janvier 2003 et dans le fondamental ordinaire ou spécialisé en janvier 2004.

Par ailleurs, nous ne nous sommes intéressés qu'aux sept arrondissements comptant au moins 1.000 élèves inscrits dans les écoles fondamentales en discrimination positive.

Nous avons déjà souligné que la catégorie des écoles en discrimination positive était davantage le résultat d'une définition administrative et politique que le reflet d'une catégorie homogène se distinguant par ailleurs clairement de la catégorie des écoles qui ne sont pas en discrimination positive, elle aussi homogène. Nous avons insisté sur l'existence de variation significative au sein de chacun de ces groupes et sur l'existence d'un continuum sur la variable socioéconomique, les écoles ayant un indice légèrement supérieur au seuil « discrimination positive » ne se distinguant par exemple guère des écoles ayant un indice légèrement inférieur à ce seuil. La pertinence de cette remarque apparaît assez clairement lorsqu'on observe la variation des taux de mobilité entre un nombre plus grand de catégories d'écoles, autrement dit lorsqu'au lieu de distinguer les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas, on répartit les écoles en 14 catégories en fonction de leur indice socioéconomique. Si ce taux ne varie pas significativement sous le seuil « discrimination positive », on remarque par contre qu'il évolue de manière assez régulière dans l'autre groupe, diminuant à mesure qu'augmente le niveau socioéconomique de l'implantation, au point que le taux de mobilité observé dans les écoles les plus favorisées est plus de deux fois inférieur à celui calculé pour les écoles en discrimination positive.

Graphique 1 : Variation du pourcentage d'élèves « mobiles » selon l'indice socioéconomique moyen de l'implantation d'origine de l'élève (Communauté française. Janvier 2003 – janvier 2004)



Mode de lecture : Dans la catégorie située à gauche du graphique et rassemblant les écoles les plus défavorisées, 20 % des élèves qui y étaient scolarisés en 2003 n'y étaient plus inscrits l'année suivante.

Note : la ligne verticale est tracée au niveau de la catégorie où se situe l'indice-seuil en-deçà duquel les écoles peuvent bénéficier de discriminations positives. Cette catégorie regroupe donc les deux types d'école.

Le taux de mobilité observé dans neuf des douze écoles de notre échantillon²⁵ est proche des données observées pour l'ensemble des écoles en discrimination positive. Ainsi, si

²⁵ Il aurait été intéressant de livrer les chiffres des mouvements de population scolaire pour les douze écoles étudiées (qui comptent 3084 élèves). Nous n'avons malheureusement pu obtenir les chiffres de sorties d'élèves (juin 2004) pour une école et les chiffres d'entrée d'élèves pour deux autres écoles. Nous nous contenterons donc de faire part ici des mouvements de population pour les neuf écoles restantes. Ces neuf écoles comptent 2088 élèves. Si l'on considère les changements d'école entre l'année scolaire 2003-2004 et l'année scolaire 2004-2005, on relève 715 mouvements de population. Ces mouvements ne comprennent pas les entrées

l'on considère les sorties d'élèves, elles s'élèvent à 18,2 % de la population scolaire dans les écoles de notre échantillon contre 17,9 % au sein de la population scolaire de l'ensemble des écoles en discrimination positive de la Communauté française.

3. Mobilité et période de l'année scolaire

Les écoles en discrimination positive se distinguent des autres non seulement par l'ampleur de la mobilité mais aussi probablement par le moment de l'année scolaire où s'opèrent les changements d'école. Les changements d'école ont en effet tantôt lieu entre deux années scolaires, tantôt pendant l'année scolaire. Ce second type de changement, bien que peu encouragé par les dispositifs légaux, est monnaie courante dans les écoles de notre échantillon. Or, on peut supposer que ses effets sur la scolarité sont plus négatifs que les changements effectués à la jonction de deux années scolaires.

Alors que les changements d'école entre deux années scolaires (jusqu'au 1^{er} octobre) dépendent du libre choix des parents et ne demandent aucune autorisation, les changements d'école pendant l'année scolaire (après le 1^{er} octobre) sont, quant à eux, soumis à une législation stricte²⁶.

Certaines circonstances exceptionnelles peuvent justifier une demande de changement d'école ou d'implantation après le 30 septembre. Ces circonstances sont :

- le passage d'un enfant d'une école à régime d'externat vers un pensionnat et vice versa ;
- le changement répondant à une mesure de placement par un magistrat ou par un organisme agréé ;
- la suppression, après le 30 septembre, du restaurant ou de la cantine scolaire, d'un service de transport gratuit ou non, ou des garderies du matin et/ou du soir, pour autant que l'élève bénéficiait de l'un de ces services et que la nouvelle école lui offre ledit service ;
- le changement de domicile ;
- l'accueil de l'élève, à l'initiative des parents, dans une autre famille ou dans un centre, pour raison de maladie, de voyage ou de séparation des parents ;
- l'impossibilité pour la personne qui assurait effectivement et seule l'hébergement de l'élève de le maintenir dans l'école choisie au départ, en raison de l'acceptation ou de la perte d'un emploi ;
- la séparation des parents entraînant un changement du lieu d'hébergement de l'élève.

Lorsque l'une de ces circonstances est évoquée et prouvée (attestation des services de l'état civil, copie d'une décision de l'autorité judiciaire, attestation de l'employeur, signature des parents...), les changements d'implantation ou d'école sont accordés directement par la direction d'école.

En revanche, lorsqu'un changement d'implantation ou d'école est demandé pour un autre motif que ceux cités ci-dessus, un droit d'appréciation des raisons invoquées existe.

S'il s'agit d'un changement d'implantation au sein d'un même établissement, la direction peut l'autoriser seule, à condition que le transfert ne provoque aucune modification en matière de rationalisation et/ou d'encadrement à l'implantation de départ et/ou d'arrivée. Dans le cas contraire, l'inspection émet un avis et la Direction générale de

'normales' en 1^{re} maternelle et les sorties 'normales' en 6^e primaire. Parmi ces 715 mouvements, on dénombre 324 entrées d'élèves (durant l'année scolaire 2003-2004 ou en septembre 2004) et 381 sorties d'élèves (durant l'année scolaire 2003-2004 ou en juin 2004).

²⁶ Circulaire n°01012 du 30 novembre 2004

l'enseignement obligatoire décide. En cas de refus, les parents disposent d'un droit de recours.

S'il s'agit d'un changement d'école, lorsque la direction d'école et l'inspection remettent tous les deux un avis favorable, le changement d'école est autorisé. Si, au contraire, au moins un des deux avis est défavorable, c'est la Direction générale de l'enseignement obligatoire qui décide. En cas de refus, les parents disposent d'un droit de recours.

A l'échelle de la Communauté française, nous ne pouvons obtenir de statistiques qui isolent les changements d'implantation ou d'école pendant l'année scolaire de celles qui ont lieu entre deux années scolaires. Nous pressentons cependant que ces changements pendant l'année scolaire sont plus importants dans les écoles en discrimination positive que dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive. Nous pensons aussi que la différence entre écoles en discrimination positive et écoles qui ne sont pas en discrimination positive est plus importante que pour les changements d'école pendant l'année scolaire.

Deux types d'éléments nous permettent d'avancer cette hypothèse.

- D'abord, le taux élevé de changements d'école pendant l'année scolaire dans neuf des douze écoles visitées ; ils représentent 28,4 % de l'ensemble des changements d'école signalés.
- Les commentaires des directions d'école et des observateurs privilégiés pour expliquer ces changements, ensuite. La précarité socio-économique et l'instabilité familiale sont parfois tellement graves que la scolarité des enfants passe au second plan. Trouver un logement ou un logement plus adapté, décrocher un emploi, bénéficier d'une aide sociale, échapper à la violence, avoir des papiers en règle, faire face à des ennuis de santé... sont des problèmes si urgents à résoudre qu'il semble difficile encore de placer la continuité scolaire des enfants au centre des préoccupations.

On peut faire l'hypothèse que non seulement les enfants des familles fragilisées connaissent plus souvent des « perturbations » (vie familiale, changement de domicile...), mais qu'en plus leurs parents ou responsables sont moins facilement prêts que d'autres parents ou responsables vivant dans des milieux sociaux plus favorisés – pour des problèmes semblables ou pour des changements de domicile en deçà de distances critiques – à aider l'enfant à achever son année scolaire là où il l'a commencée. Et ce, notamment, parce qu'ils sont submergés par d'autres difficultés, parce qu'ils n'en saisissent pas l'intérêt majeur ou parce qu'ils ne peuvent assumer aussi facilement les déplacements²⁷.

Les propos d'un inspecteur primaire corroborent notre impression :

« Si les déménagements se font dans des lieux qui se trouvent au-dessus d'une distance critique de l'école, disons 20 km, les changements sont inévitables, pour les enfants de milieux favorisés comme pour les enfants de milieux défavorisés. En-dessous de cette distance, le même effort ne sera sans doute pas fait, en fonction du milieu dans lequel on vit (moyen de locomotion, combinaison du déplacement école avec le déplacement travail...). » (Inspecteur du fondamental)

Par ailleurs, rappelons que certaines écoles sont implantées près d'un centre d'accueil pour demandeurs d'asile ou de maisons d'accueil pour enfants, lieux où par définition on n'attend pas la fin d'une année scolaire pour prendre des décisions.

Nous pensons également que les conséquences sur l'éducation et la scolarité des enfants de ces changements d'école pendant l'année scolaire sont « toutes choses égales par

²⁷ Rappelons qu'il s'agit d'enfants de l'enseignement fondamental, peu autonomes pour les déplacements.

ailleurs » plus importantes que celles provoquées par des changements entre deux années scolaires. Les enfants doivent, en effet, s'intégrer dans une classe d'élèves déjà organisée ; ils doivent saisir les consignes et comprendre le mode de fonctionnement de l'enseignant, sans avoir reçu tous les préliminaires... L'enseignant, quant à lui, gère plus difficilement les arrivées et les départs dans sa classe durant une année scolaire, surtout s'ils sont nombreux. Le travail d'accroche et d'explication est chaque fois à recommencer. Son attention risque de s'affaiblir.

Notons que les observateurs privilégiés rencontrés tentent dans toute la mesure du possible d'éviter les changements d'école pendant l'année scolaire lorsqu'ils sont saisis d'une demande. Ainsi, conscients des difficultés qu'ils causent, les responsables des centres PMS interrogés semblent conseiller assez rarement des changements d'école pour une autre école fondamentale ordinaire, surtout pendant une année scolaire.

« Parfois on donne une information sur un type d'enseignement qui pourrait convenir (école où les classes sont plus petites, où il y a davantage d'hommes pour des enfants difficiles qui ne vivent que dans des milieux de femmes...), mais en général on essaye de trouver des solutions en interne à l'école. » (Directrice d'un centre PMS)

Lorsqu'ils doivent rendre un avis sur un changement d'école pendant l'année, les inspecteurs primaires interrogés essaient, quant à eux, d'analyser la situation et de convaincre les parents d'abandonner leurs demandes. Si, malgré cette démarche, les parents persistent, ils ont alors tendance à accepter²⁸.

« Sinon, on est dans le mur. Les parents ne mettent plus leurs enfants à l'école. » (Inspectrice primaire)

²⁸ Cette attitude est confirmée par des témoignages recueillis dans le cadre d'une autre recherche (Chasse S. et Delvaux B., Coordination et concertation inter-écoles dans l'enseignement fondamental. Limite et potentialités de la régulation intermédiaire, Cerisis, Hors série, 2004).

Chapitre 3

Motifs et facteurs de mobilité

Qu'est-ce qui motive cette mobilité scolaire, plus élevée dans les écoles en discrimination positive que dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive ? Les données statistiques actuellement disponibles ne permettent pas de répondre à une telle question. Aucune collecte systématique de telles informations n'apparaît d'ailleurs envisageable dans un système scolaire où la liberté de choix des familles est à ce point garantie et où, sauf pour les changements en cours d'année scolaire, aucune justification n'est exigée.

Pour mieux appréhender les raisons de la mobilité, il nous semblait dès lors intéressant d'interroger les directions d'école de notre échantillon sur les motifs de changement d'école pour chaque élève « entrant » dans l'école (hors 1^{re} inscription en maternelle) et pour chaque élève « sortant » de l'école (hors sortie vers l'enseignement secondaire). Les résultats de cette enquête figurent dans le premier point de ce chapitre.

Cette analyse des motifs perçus par les directions est cependant complétée par quelques données statistiques. En dépit du caractère limité des données disponibles, il est en effet possible de mettre en évidence les corrélations entre mobilité et deux indicateurs du parcours scolaire, à savoir le retard scolaire et le redoublement. Le compte-rendu de ces analyses figure au point 2 de ce chapitre sous le titre de « facteurs de mobilité ».

1. Motifs de mobilité scolaire

Nous avons récolté minutieusement les informations disponibles pour 960 « mouvements » (460 entrées et 500 sorties)²⁹, en prenant soin de prendre note des éventuels commentaires émis à propos de la situation familiale ou scolaire de l'enfant.

Nous avons ensuite classé les motifs évoqués en catégories, puis en sous-catégories.

Les catégories, explicitées dans les différentes sections de ce chapitre, sont :

- les déménagements ;
- l'organisation familiale ;
- l'évaluation de l'école ;
- l'évaluation du public de l'école ;
- les difficultés de l'enfant ;
- les désaccords entre la famille et l'école ;
- les autres motifs.

²⁹ Puisqu'il s'agit de comprendre les raisons d'arrivée et de départ, et non de calculer des proportions, nous prenons en considération ici tous les mouvements enregistrés, y compris pour les trois écoles où nous n'avons obtenu que des informations partielles (informations sur les entrées ou informations sur les sorties).

Les informations récoltées sont riches à maints égards.

Ainsi, elles dévoilent parfois à elles seules les situations spécifiques à certains milieux et témoignent du désarroi dans lequel se trouvent les familles des enfants qui fréquentent les écoles concernées. Leur état de fragilité et de précarité transparaît au travers des motifs de mobilité scolaire transmis par les directions d'école.

Elles permettent ensuite de comprendre le fondement de chaque catégorie de motifs. Pourquoi telle ou telle raison est-elle régulièrement invoquée ? Quels sont les critères qui participent à la détermination du choix ? Où sont les zones de non communication entre école et famille ?...

L'importance de chaque catégorie de motifs est enfin mieux approchée. Il n'est aujourd'hui pas possible d'obtenir des statistiques sur les motifs de changements d'école, que ce soit dans les écoles en discrimination positive ou dans les autres³⁰, puisque seuls les motifs qui concernent les changements d'école pendant l'année scolaire sont connus, ou du moins déclarés³¹. Il nous semble donc nécessaire de pouvoir mieux cerner le poids respectifs de ces motifs, du moins dans les écoles en discrimination positive.

Les résultats de cette partie de recherche permettront également d'éclairer les hypothèses émises dans la partie 3, concernant les processus de mobilité à l'œuvre.

Nous sommes néanmoins conscients ***des nombreuses limites de notre démarche.***

Les directions d'école ne savent parfois pas du tout pourquoi un élève est venu s'inscrire dans leur établissement scolaire et, plus encore, pourquoi il en est sorti. D'abord, parce qu'elles ne développent pas la même curiosité par rapport à ce phénomène. Il faut dire que l'enjeu d'arrivées ou de départs n'est pas le même pour tous (certaines écoles sont en situation de pénurie d'élèves, d'autres sont en revanche en situation de sur-inscription). Ensuite, parce que les parents n'avertissent parfois pas du départ de leurs enfants. Le moment de la rentrée scolaire de septembre est d'ailleurs vécu dans certaines implantations avec un stress effroyable, tant les enseignants n'ont pu glaner d'informations sur l'éventuelle « réinscription » des enfants de l'année précédente. Enfin, parce que les raisons d'arrivées ne sont pas toujours évoquées par les parents ; ils préféreraient par exemple ne pas révéler les difficultés des enfants pour éviter qu'ils ne soient « étiquetés » dès le départ. Bref, les « ne sait pas » à la question portant sur les motifs de changements d'école sont relativement nombreux : 264 sur 960, soit 27,5 %. Ils concernent tant les entrées que les sorties.

Un changement d'école est parfois expliqué par plusieurs motifs, qui se renforcent. Un déménagement dans un quartier voisin n'aurait pas justifié seul le changement d'école, par exemple. Mais s'il est combiné à des rumeurs négatives sur l'enseignant de la classe dans laquelle l'enfant doit aller l'année suivante, le changement prend tout son sens. De pareille manière, le départ d'un grand frère dans le secondaire n'aurait pas impliqué *de facto* le changement d'école des deux petites sœurs, mais le redoublement de l'une d'elle pousse les parents à opter pour cette décision. Les exemples de ce type sont nombreux. Or, nos interlocuteurs retiennent souvent un motif, celui qui leur semble prépondérant ou celui qui « arrange » le mieux l'école, notamment pour l'image qu'elle veut garder d'elle-même.

³⁰ Il est juste possible d'isoler des facteurs tels que les déménagements ou les changements de filières. Mais, du moins pour les déménagements sur courte distance, il n'est pas encore avéré qu'ils soient tous à l'origine des changements d'école.

³¹ Ces changements pendant l'année scolaire sont minoritaires et les raisons qui les motivent sont spécifiques (sept raisons incontestables ou autres raisons devant bénéficier d'avis des directions et inspections).

Les motifs exprimés par les directions d'école ne sont pas toujours ceux qui ont décidé la famille à choisir le changement d'école. D'abord, parce que les familles n'avouent pas toujours les vrais motifs, préférant par là se cacher derrière des raisons objectives telles que des déménagements ou les difficultés de l'enfant. Et puis, lorsqu'il n'y a pas eu de communication, parce que les directions déduisent souvent du vécu réciproque avec les familles les raisons qui auraient selon eux provoqué la décision, sans vraiment savoir si ce sont les raisons véritables.

L'importance globale de certains motifs pourrait être quelque peu faussée, vu la taille de l'échantillon, surtout lorsque ces motifs sont spécifiques à une ou deux implantation(s) scolaire(s), eu égard aux types de public qu'elle(s) accueille(nt), des problèmes récurrents que cause un enseignant nommé...

Pour comprendre la mobilité scolaire, il est intéressant de revenir quelques instants sur les raisons qui motivent **le choix initial**. Ce choix premier n'est en effet pas sans répercussion sur les suites du parcours scolaire. Un mauvais choix initial peut par exemple provoquer un départ anticipé en cours de scolarité.

Si l'on se réfère à une étude du GIRSEF³², réalisée en octobre 2002 à partir d'informations récoltées dans diverses écoles fondamentales de la Communauté française (dont certaines en discrimination positive), les raisons du choix initial sont surtout :

- les témoignages recueillis par les parents auprès de leurs « pairs » ;
- l'influence de la réputation et de la rumeur ;
- les infrastructures et les offres de services ;
- la relative proximité.

Les interviews effectuées auprès des directions d'école nous ont également apporté quelques éclairages à propos du choix initial des parents.

Ainsi, pour les écoles fondamentales en discrimination positive, la proximité semble jouer un rôle plus que déterminant³³. Les possibilités de mobilité sont réduites. Le problème du choix de l'école, noyé dans les multiples problèmes à résoudre, ne semble a priori pas justifier un « investissement » démesuré.

Cela étant, dans les milieux urbains ou semi-urbains, il y a plusieurs écoles relativement proches du domicile, accessibles à pied. La réputation auprès des pairs, les infrastructures et les offres de services sont alors prises en considération. Notons que le projet d'établissement, voire le réseau d'enseignement, paraissent jouer un rôle mineur dans la détermination du choix initial.

Les raisons qui motivent le choix initial sont-elles aussi prépondérantes pour justifier un changement d'école ? Il est clair que le déménagement, par exemple, peut être compris comme une raison similaire à celle de la proximité. Lorsqu'on déménage, on quitte l'école d'origine, « lointaine », pour rejoindre une école plus « proche » du domicile. De même, l'évaluation du public de l'école peut être comprise comme un prolongement (après avoir expérimenté...) de sa réputation. En revanche, d'autres considérations, concernant la scolarité de l'enfant par exemple, prennent une place non négligeable dans la motivation de la mobilité scolaire alors qu'elles semblaient quasi inexistantes pour expliquer le choix initial.

³² Cahier de recherche du GIRSEF, n°19, octobre 2002, pages 5 et 6.

³³ Voir aussi dans le chapitre 1, le point « Recrutement ».

1.1. Les déménagements

Les déménagements sont de loin la première cause citée par les directions des écoles rencontrées pour expliquer un changement d'école. Ainsi, sur 696 motifs invoqués³⁴, il y aurait 458 déménagements, soit 65,5 %.

L'instabilité familiale et la précarité sociale des familles sont à la source de ce nombre impressionnant de déménagements des enfants. Arrivées dans notre pays, loyers trop élevés, logements insalubres, partage de logements trop exigus, absence de logements sociaux dans le quartier, séparation des parents, changement de « garde » des enfants entre les parents, garde confiée à un membre de la famille élargie ou à une famille d'accueil, placement dans un home... sont autant de raisons qui contraignent certains enfants à changer d'école, parce qu'ils sont amenés à déménager. Le vocable « déménagement » comprend ici tous les changements de domicile ou de résidence des enfants.

Ce motif « déménagement » concerne 248 entrées et 208 sorties. Nous les avons répertoriés en sous-catégories. Nous joignons quelques commentaires des directions d'école, commentaires qui permettent de comprendre que les motifs qui justifient une mobilité scolaire sont parfois, dans ces écoles en discrimination positive, à l'image de la vie menée par ces familles : complexes et déroutants.

Parmi **les entrées**, nous dénombrons :

- 53 arrivées d'un autre pays, tels la Turquie, le Maroc, la Roumanie, le Burundi, le Congo...

« Arrivée d'Oceima (Maroc) suite au tremblement de terre. »

« Primo-arrivant, venant de Turquie. L'enfant ne sait pas parler. La maman est venue habiter avec un oncle. »

- 23 « placements » des enfants hors de la cellule familiale (home, famille élargie, maison d'accueil pour femmes battues, famille d'accueil...).

« L'enfant est partie vivre dans la famille élargie (un oncle ou une tante). Elle est revenue cette année et a recommencé sa deuxième primaire chez nous. »

« Jusqu'à présent, c'est la tante qui les accueillait en famille d'accueil. Puis ils sont revenus dans la région pour se rapprocher du travail du papa. Lui, il ne s'en occupe pas. On ne connaît pas la maman. »

« Placé par le Service d'Aide à la Jeunesse au home X. »

- 172 déménagements pour raisons diverses : sortie d'un logement insalubre, accès à un logement social, séparation des parents, changements de « garde » des parents, hébergement de la famille chez un oncle...

« Aller-retour. Parti il y a un an parce que la maman se mettait en ménage avec une personne. Il est revenu en janvier parce qu'elle se séparait. »

« Déménagement. L'enfant est restée deux mois et demi chez nous. Elle vient de repartir. »

³⁴ 960 mouvements de population moins 264 « ne sait pas » = 696 motifs

« La maman est veuve. Elle vient habiter le quartier. Elle change donc son enfant d'école (après un maintien en 3^e maternelle). L'enfant ne parle pas. »

Parmi **les sorties**, nous dénombrons :

- 16 départs vers un autre pays ou retour vers le pays d'origine.

« Ce sont des gens du voyage. Ils sont repartis en Roumanie. Il y avait de gros problèmes d'absentéisme. »

« Un matin, un voisin nous a dit qu'ils avaient été expulsés. On a téléphoné à la police qui nous a dit qu'ils avaient été expulsés de leur logement (insalubre). Ils auraient eux-mêmes décidé de retourner en Roumanie. »

- 17 « placements » des enfants hors de la cellule familiale.

« La maman est déchue de ses droits. Le grand-père prend les enfants en charge. Il habite plus près de cette école-là. »

« La maman ne sait pas prendre en charge ses enfants. Le plus âgé a été maltraité. Il souffre beaucoup. Il vit chez sa grand-mère. Le cadet est placé dans une institution. Il est hydrocéphale. La benjamine est suivie depuis qu'elle est petite. Elle est maintenant placée en institution et revient tous les 15 jours chez sa maman. Elle devait aller en enseignement spécial. »

« La mère était au refuge (avec les enfants). Tentative de rapt du garçon par le père. Ils ont dû partir. »

- 177 déménagements pour raisons diverses.

« Il y a un an, les parents se séparent. La maman déménage et les enfants changent d'école. La maman revient par la suite habiter la Cité. Elle réinscrit deux des trois enfants (en âge d'école primaire) à l'école. Le plus grand reste dans une autre école « pour séparer les garçons ». Début novembre, pour des raisons de « sécurité », il revient aussi dans notre école (avis positif de l'inspecteur). En décembre, la maman met un 6^e enfant au monde et décide de déménager à nouveau pour prendre un plus grand appartement. Les enfants changent à nouveau d'école. Le bébé décède peu après. » (Directrice d'école)

« Il n'est resté que 3 mois, le temps que les parents trouvent un logement ailleurs. »

« Allergies dues à la poussière. Les problèmes de santé sont courant ici. Ils ont dû déménager, en dehors de cette région. »

« La famille est partie vivre à Ostende. Le papa espère trouver un emploi plus facilement là-bas. »

« Les parents sont sur-endettés. Ils avaient une assistance financière et une assistance sociale (une dame qui venait le matin préparer les tartines des enfants). On avait des réunions régulièrement au Service d'Aide à la Jeunesse. Ils ont obtenus une habitation sociale et ont déménagé. »

Néanmoins, contrairement à ce que ces quelques témoignages pourraient laisser croire, les déménagements constituent la catégorie de motifs pour lesquels nous avons proportionnellement le moins de commentaires des directions d'école.

Un déménagement est *a priori* un phénomène « extérieur » à l'école. La décision appartient totalement à la famille. L'école « n'y peut rien ». Les directions s'abstiennent dès lors généralement d'expliquer les causes de ces déménagements, soit parce qu'elles ne les connaissent pas, soit parce qu'elles estiment que ça ne les regarde pas.

Lorsque les directions s'expriment sur les déménagements, c'est le plus souvent parce qu'elles ont dû s'y intéresser, notamment parce qu'ils interfèrent sur la vie scolaire. C'est le cas, par exemple, lorsque :

- l'enfant vient d'un pays étranger et qu'il ne connaît pas la langue française ;
- l'interlocuteur de l'école est un éducateur ou un assistant social d'un home ;
- il s'agit d'aller-retour dans l'école, ce qui permet à l'enfant de raconter l'épopée de sa relative courte absence ;
- l'enfant est perturbé à l'école, suite à des bagarres ou maltraitements dans le couple, qui en vient *in fine* à se séparer.

Cela étant, il est difficile – eu égard à la nature du motif et à la lecture de ces différents témoignages – de croire qu'une partie significative des changements d'école évoqués suite à ce motif auraient pu être évités (du moins par les acteurs des institutions scolaires). Quelques déménagements – qui ont lieu dans des quartiers voisins – servent peut-être d'excuses, pour ne pas avoir à avouer d'autres motifs. Mais la plupart des déménagements évoqués sont des déménagements dans des quartiers, entités ou arrondissements relativement lointains. Et les enfants concernés sont des enfants âgés de 3 à 12 ans, bien souvent non encore autonomes dans les déplacements.

Par ailleurs, les déménagements restent la cause essentielle qui explique des changements d'école pendant l'année scolaire. Sur 274 motifs connus³⁵, 252 sont des déménagements, soit 92,0 %.

Notons cependant, à côté de ces chiffres, que :

- le déménagement est le motif susceptible d'être le plus connu par les directions ; il est sur-représenté pendant l'année scolaire, moment où il est obligatoire de laisser des traces du changement d'école (déclaration de changement) ;
- le déménagement est le motif susceptible d'être le mieux accepté par les deux parties (école et parents), parce qu'il peut être objectivé.

1.2. L'organisation familiale

Les changements d'école pour raison d'organisation familiale sont relativement fréquents. Nous en avons dénombré 54 sur 696 motifs connus, soit 7,8 %.

Nous entendons par « organisation familiale » tous les choix de mobilité scolaire effectués pour un enfant en raison de choix faits pour d'autres membres de la fratrie (entrée dans le secondaire, orientation scolaire...) ou de commodités pour le reste de la famille (déplacements plus aisés...), sans tenir compte cependant des séparations des parents, déjà traitées au sein de la rubrique « déménagements ».

35 274, car 291 changements d'écoles répertoriés pendant l'année scolaire moins 17 départs pour raisons inconnues (enfants « disparus », raisons oubliées...).

Ce motif « organisation familiale » concerne 9 entrées et 45 sorties.

Parmi **les entrées**, nous comptons :

- 1 arrivée pour suivi d'un membre de la fratrie qui entre dans le secondaire (entrée dans une école qui offre également l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire) ;
- 5 arrivées pour suivi d'un membre de la fratrie pour d'autres raisons : insatisfaction vis-à-vis de l'école d'origine pour ce frère ou cette sœur, désaccord avec l'école sur différentes décisions prises à l'égard de ce frère ou de cette sœur... ;

« C'est un retour. Il a fait sa 3^e maternelle ici. Ils ont changé trois ou quatre fois d'école depuis. Son frère de 10 ans a été renvoyé du communal. Il est venu ici. Le petit est venu avec lui. Maintenant, on a aussi renvoyé son frère, suite à des problèmes de violence. Mais le plus jeune est toujours chez nous. »

- 2 arrivées pour cause d'organisation plus aisée des déplacements ;

« La maman attendait famille. Elle ne savait plus faire les déplacements jusqu'à l'autre école. »

- 1 « autre ».

Parmi **les sorties**, nous dénombrons :

- 24 départs pour suivi d'un membre de la fratrie qui entre dans le secondaire, ailleurs (dans une école qui offre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire) ;

« Il est parti parce que sa sœur partait dans le secondaire. »

« Ses frères sont dans le secondaire à l'école X. Il est venu chez nous en maternelle, parce qu'il n'y a pas de maternelle dans cette école. Maintenant, il est parti dans l'école de ses frères. »

« Son frère entre en 1^{re} accueil. Ils ont changé le plus petit pour éviter les déplacements trop nombreux. »

- 7 départs pour suivi d'un membre de la fratrie pour d'autres raisons ;

« A accompagné son frère, qui doit entrer en 2^e primaire. Or, l'enseignant de 2^e primaire a mauvaise réputation, chez nous. Les parents ont préféré les retirer tous les deux. »

- 13 départs pour cause d'organisation plus aisée des déplacements ;

« L'école actuelle est trop éloignée du domicile. Les problèmes de santé de la maman l'empêchent de pouvoir accompagner son enfant à l'école. »

« Ils habitent à la frontière entre les deux entités. La grand-mère avait plus facile à l'amener à l'école, chez nous. Maintenant, ce sont les parents qui s'occupent de l'enfant. »

- 1 « autre ».

La mobilité scolaire pendant l'année scolaire est rarement justifiée par cette catégorie de motifs. Seule l'organisation des déplacements a pu motiver quatre changements d'école.

Mais pourquoi ce motif est-il davantage évoqué pour justifier des sorties que des entrées ? Deux éléments de réponse nous viennent à l'esprit :

- Seules deux des quinze implantations visitées « offrent » l'enseignement secondaire. En terme « d'entrées », le suivi d'un membre de la fratrie qui terminerait sa 6^e primaire ne concerne donc qu'elles.
- Lorsqu'il s'agit de sorties d'élèves, les directions d'école savent expressément qu'un des enfants d'une famille quitte l'établissement pour se rendre dans le secondaire (puisqu'il quitte la 6^e primaire) ou sont au courant des problèmes scolaires ou comportementaux éventuels rencontrés par un membre de la fratrie (s'il est inscrit dans l'école) ... ; elles peuvent alors mieux expliquer les raisons d'un départ « suivi de la fratrie ». En revanche, lorsqu'il s'agit de nouvelles inscriptions, ils ne connaissent pas la fratrie, son parcours, ses échecs éventuels... Ils sont sans doute dès lors bien souvent moins en mesure d'avancer une telle explication.

Quoiqu'il en soit, ces motifs concernent le plus souvent un nouvel « épisode » de la vie familiale (entrée dans le secondaire d'un des enfants, changement de garde ou de personne qui s'occupe des enfants après l'école...). Ce nouvel épisode déclenche une décision de changement, sur laquelle l'école ne peut que rarement influencer. La famille cherche le plus souvent à améliorer son organisation, notamment en rationalisant les déplacements ou en simplifiant la prise en charge des enfants.

1.3. Evaluation de l'école

Certains parents changent leurs enfants d'école parce qu'ils sont insatisfaits par leur choix initial. Mauvaise ambiance, enseignement de piètre qualité, enseignant critiqué, trop peu d'exigence sur la discipline et sur la surveillance, bâtiments en mauvais état, pas de repas chaud le midi... sont autant d'appréciations subjectives qui poussent les familles à tenter l'expérience ailleurs, dans une école mieux « évaluée », mieux organisée, plus exigeante...

Cette catégorie de motifs est citée 89 fois par les directions des écoles rencontrées. Elle représente 12,8 % des motifs invoqués.

Cette catégorie de motifs concerne 57 « entrées » et 32 « sorties », dont deux seulement pendant l'année scolaire.

Parmi **les entrées**, on compte :

- 8 arrivées parce que « l'ambiance dans l'école précédente n'était pas bonne » ou « moins bonne que celle présumée dans l'école choisie » ;

« Il était en maternel chez nous. Il est parti parce que ses parents ont déménagé. Puis il est revenu parce qu'il se plaisait mieux ici. »

« L'enfant ne se plaisait pas à l'école. Il s'enfuyait et essayait de rentrer chez lui. Il s'implique peu dans la vie de la classe. On l'a fait redoubler cette année, avec l'accord des parents. »

« L'ambiance n'est pas bonne dans cette école-là. Pour ces trois enfants, ça se passait tellement mal que la maman est tombée en dépression. »

- 35 arrivées parce que « l'enseignement dans l'école précédente n'était pas de bonne qualité » ;

« Ils n'étaient pas contents du suivi donné par les enseignants. Ça n'accrochait pas. »

« Ils n'apprenaient pas. Quand il y avait des difficultés, il n'y avait pas de contact avec les parents. Les parents avaient l'impression de ne pas être écoutés. »

- 3 arrivées parce qu' « un enseignant de l'école précédente – souvent celui es-compté de l'enfant – n'était pas à la hauteur » ou parce qu' « un enseignant de la nouvelle école a bonne réputation » ;

« La maman a entendu beaucoup de bien à propos de l'enseignant de 1^{re} primaire ici. Elle a décidé de mettre son enfant. »

- 11 arrivées pour d'autres raisons, telles que l'état des bâtiments, les services offerts à l'école, les garderies, la surveillance des enfants...

« Elle avait quitté l'école parce qu'on avait entrepris une action avec une assistante sociale. Après, la maman s'est rendue compte que le service était utile. Elle est revenue. »

Parmi **les sorties**, on relève :

- 1 départ parce que « l'ambiance dans l'école n'est pas bonne » ;

« Il n'aimait pas l'école ici. Il est retourné dans son ancienne école. »

- 2 départs parce que « l'enseignement n'est pas d'un bon niveau » ou « ne correspond pas aux attentes » ;

« Les parents n'étaient pas contents du suivi, du fait qu'on ne les ait pas prévenu à temps des difficultés de leur enfant. »

- 16 départs parce qu' « un enseignant n'est pas à la hauteur » ou parce qu' « il est trop exigeant » ;

« Un des départs avant d'arriver à la 2^e primaire. C'est la classe pour laquelle l'enseignant pose problème. »

« Il est parti un an parce que le père n'aimait pas l'enseignante (institutrice qui est maintenant à la pension). Ses sœurs sont restées chez nous. »

« Le titulaire les faisait trop travailler. Les enfants ont demandé à leurs parents pour changer d'école. »

- 13 départs pour d'autres raisons, telles que l'état des bâtiments, les services offerts à l'école (internat...), les garderies, l'offre de cours philosophiques...

« La maman a pu récupérer la garde des enfants. Elle a préféré les mettre en internat. »

« Les bâtiments, avec les travaux, c'est pas toujours bien vu des parents. »

Si les directions d'école expliquent des départs en évoquant la qualité d'un enseignant (enseignant qui bien souvent leur pose problème aussi), elles citent moins souvent la qualité de l'enseignement ou l'ambiance dans leur école. Sans doute, parce que les parents ne vont pas jusqu'à critiquer l'école dans ses fondements les plus chers (alors qu'ils osent mettre en cause l'école précédente lorsqu'ils arrivent). Sans doute aussi, parce qu'il est plus aisé pour une direction d'école d'accepter qu'un élément pose problème plutôt que l'ensemble de son établissement.

Lorsque l'on interroge certaines directions sur la mobilité scolaire en général, elles disent volontiers que certains parents s'en vont afin que leurs enfants « aillent dans une bonne école », « bénéficient d'un bon enseignement ».

« Certains parents mettent leurs enfants chez nous, dans l'école du quartier, jusqu'en 3^e maternelle ; ils retirent leurs enfants en 1^{re} primaire parce qu'ils ne font pas confiance en terme de niveau, à cause de la population. »

« Les bons élèves quittent en fin de maternelle ou surtout en fin de 2^e primaire parce que les parents craignent qu'ils n'atteignent pas les compétences demandées, à cause de la population 'majoritaire'. Les parents sont très contents de l'école, ils se rendent compte que leurs enfants sont prêts... à aller dans une école plus élitiste. Ces changements provoquent une grande frustration des enseignants du 1^{er} cycle qui font le maximum pour former les enfants, et les voient partir alors qu'ils auraient pu être moteur pour les cycles suivants. »

« Certains parents choisissent de mettre leurs enfants en maternelle chez nous, parce que c'est tout près de chez eux, puis choisissent ce qu'ils appellent être une bonne école pour les primaires. Ils le disent carrément comme ça. Puis, parfois, ils reviennent en 2^e primaire ou en 3^e primaire, parce qu'ils ne sont pas contents de l'école choisie. »

Mais pourquoi ne rencontre-t-on pas vraiment ces propos lorsque l'on aborde la mobilité scolaire individu par individu ? On aurait peut-être pu croire, comme nous le font penser les extraits d'interviews, que « l'évaluation de l'école » se confondait à peu de choses près avec l'« évaluation du public de l'école » (cfr 2.4.4.), que les motifs « ambiance à l'école » et « qualité de l'enseignement » étaient finalement très voisins de cette dernière. Mais les sorties explicitement dues au public qui fréquente l'école ne semblent pas beaucoup plus nombreuses (cfr point 2.4.4.)...

C'est finalement un peu comme si les motifs qui expliquent la mobilité scolaire en général n'étaient à certains moments pas la somme des motifs qui expliquent la mobilité scolaire individuelle. Pour tenter en partie l'explication, nous faisons l'hypothèse que ces motifs « ambiance à l'école », « qualité de l'enseignement », « évaluation du public » ne sont pas souvent directement explicités et/ou qu'ils se combinent, par ailleurs, la plupart du temps, à d'autres motifs pour expliquer un départ. Nous y reviendrons.

1.4. Évaluation du public de l'école

« Cela arrive souvent que l'on veuille se distinguer d'une population en allant dans une école « plus dure ». Les parents mettent leur enfant près de chez eux au départ. Et puis, quand les enfants parlent bien, se débrouillent bien, on les change d'école, on va « ailleurs », dans une école qui a une meilleure image. » (Inspectrice primaire)

Bien que ce motif occupe une place importante dans les propos des directions d'école et des inspections lorsqu'elles expliquent les changements d'école de manière générale...

« Il y a trop de Turcs. Même les Turcs un peu scolarisés retirent leurs enfants parce qu'il y a trop de Turcs. Ou alors, ils demandent pour que leurs enfants ne soient pas dans des classes où il y a beaucoup de Turcs. »

... il est absent des discours lorsque l'on passe en revue les entrées et relativement peu présent lorsque l'on considère les sorties.

L'évaluation du public est citée explicitement 13 fois par les directions d'école, pour expliquer **les sorties** entre les deux années scolaires.

« Ils sont partis parce qu'il y a trop d'étrangers ici. »

« L'école X a plus de prestige. »

1.5. Difficultés de l'enfant

Sont rassemblés sous le vocable « difficultés de l'enfant », tous les changements d'école qui ont eu lieu suite à des difficultés scolaires et/ou à des problèmes comportementaux de l'enfant.

On trouve, dans cette catégorie de motifs, les orientations vers l'enseignement spécialisé (conseillées par l'école ou demandées par la famille) ainsi que les exclusions pendant l'année scolaire, les changements d'école vivement recommandés en fin d'année scolaire...

Selon les dires des directions d'école de notre échantillon, on dénombrerait 49 changements d'école pour « difficultés de l'enfant » (soit 7 % des motifs connus), dont 7 entrées et 42 sorties.

Parmi **les entrées**, on relève :

- 5 arrivées suite à des difficultés scolaires de l'enfant (on ne sait si les décisions ont été prises par la famille ou par l'école d'origine) ;

« C'est la grand-mère qui s'occupe des enfants. Les deux autres enfants sont restés à X. Cet enfant-ci a besoin d'être dans des groupes plus petits. »

- 2 arrivées suite à des difficultés comportementales de l'enfant (une décision a été prise par l'école d'origine, l'autre source de décision est inconnue).

« Le gamin a fait sa 1^{re} primaire chez nous. Il est parti à l'école X. Il y a eu des problèmes de violence là-bas, à la garderie. Les deux enfants ont changé. L'inspecteur est intervenu. »

Parmi **les sorties**, on souligne :

- 29 départs suite à des difficultés scolaires de l'enfant (dont 25 départs vers l'enseignement spécialisé) ; ces départs sont surtout conseillés par l'école, après avis du centre PMS ;

« Les enfants venaient déjà de l'enseignement spécial. La maman avait voulu les remettre ici. Mais ça n'allait pas. Ce n'était plus possible. »

« Elles étaient placées dans le home X. La plus grande ne suivait pas. Elle a été placée dans l'enseignement spécial au mois de décembre. La plus petite a été « déposée »

quelques jours chez nous. Elle est aussi dans l'enseignement spécial depuis fin septembre. »

« La fille a été abusée, violée. Elle a été hospitalisée en milieu psychiatrique. Ça n'a jamais plus été comme avant. Les enseignants ont beaucoup travaillé avec elle. On a recommandé le changement d'école (vers l'enseignement spécialisé). »

« En difficulté scolaire. Il avait besoin d'un encadrement meilleur, d'une plus petite structure. En plus, il avait peur de l'instituteur de 5^e et 6^e primaire. On a conseillé à la maman de le changer d'école. »

- 8 départs suite à des difficultés comportementales de l'enfant (changement d'école recommandé, exclusions pendant l'année scolaire...);

« Changement conseillé par la direction car faits de violence fort graves. »

- 5 départs suite à des difficultés scolaires et comportementales de l'enfant.

« Problèmes variés, scolaires et comportementaux. Ils concernent tous les enfants de la famille. »

Parmi ces changements d'école, on en dénombre 11 pendant l'année scolaire (10 orientations vers l'enseignement spécialisé et 1 exclusion).

Comme déjà mentionné dans le point 3.3. du chapitre 1, lorsqu'il y a difficultés de l'enfant, le recours au départ vers l'enseignement spécialisé est relativement important dans les écoles en discrimination positive. Plus important que dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive. Nous étudierons cette problématique en détail dans les chapitres 4 et 5.

1.6. Désaccord famille - école

Sont compris dans cette catégorie de motifs, les conflits et désaccords entre la famille et l'école à propos :

- des résultats de l'enfant et de son possible redoublement ;
- de l'orientation scolaire de l'enfant vers l'enseignement spécialisé ;
- du comportement de l'enfant, notamment en terme de respect des règles de discipline ;
- du comportement de la famille à l'égard de l'enfant, de la manière dont est traité l'enfant à la maison, de ses absences répétées à l'école...

Ces désaccords concernent 20 changements d'école, 1 entrée et 19 sorties.

L'entrée concerne un conflit dû à un refus de mettre l'enfant dans l'enseignement spécialisé.

Parmi **les sorties**, on dénombre :

- 6 départs suite à un refus des parents de suivre le conseil de l'école, à savoir d'inscrire leur enfant dans l'enseignement spécialisé ;
- 3 départs suite à un désaccord sur le redoublement d'un enfant ;
- 10 départs suite à des interventions de l'école concernant des faits de maltraitance, des absences répétées de l'enfant...

De nouveau, ces désaccords semblent moins souvent relatés, au cas par cas, que l'importance qu'ils prennent dans les propos des directions de centre PMS et des inspections...

« Si les parents refusent d'entendre parler d'enseignement spécialisé, ils fuient, ils changent l'enfant d'école – ils refusent de rester dans l'école où on leur dit que leur enfant n'est pas normal – ce qui le déracine d'autant plus, et donc le met davantage en difficulté. » (Inspectrice primaire)

« Pour certains parents, si les enfants sont en difficulté, c'est la faute de l'école. Et donc, ils changent leur enfant d'école chaque fois qu'il est en difficulté. C'est comme ça qu'on a des enfants qui en sont à leur 4^e ou 5^e école. Ce qui n'est évidemment pas bon. » (Directrice d'un centre PMS)

« Une des grosses difficultés, c'est qu'il est problématique d'instaurer une communication, un dialogue avec les parents. C'est un peu, pour eux, noir ou blanc. Si un problème se pose, c'est vite : « puisque c'est comme ça, on change d'école ». Bien souvent, l'école ne peut rien dire aux enfants, alors que dans la famille ces enfants entendent les pires récriminations. » (Inspectrice primaire)

« C'est important s'il y a un changement d'école de garder une certaine vigilance par rapport à ce qui se passe dans les familles (surtout pour les familles qui essaient d'échapper à une certaine forme d'intrusion, de pression extérieure...). » (Directeur d'un centre PMS)

... Peut-être est-ce, comme pour certains motifs cités précédemment, parce que ces motifs sont peu avoués, notamment lors de l'inscription dans une nouvelle école (« entrée »). On imagine en effet mal des parents venir expliquer à l'école qu'ils viennent y inscrire leur enfant pour échapper au regard trop intrusif de l'école précédente ou pour fuir une éventuelle orientation vers l'enseignement spécialisé. De même, pour les départs (« sorties »), il nous semble que ce type de motif est rarement explicité. Ce sont les directions d'école, au courant des démarches entreprises, qui parfois parviennent à déduire de la relation et du vécu le type de motifs qui explique le changement d'école.

1.7. Autres motifs

13 changements d'école (1 entrée et 12 sorties) sont expliqués par d'autres motifs, tels que :

- « l'enfant est parti, pour rester dans la même école que son petit copain » ;
- « plusieurs enfants sont partis ensemble dans une autre école » ;
- « il a suivi un voisin » ;
- ...

1.8. Synthèse

Voici, avec toute la prudence qui s'impose par rapport à notre récolte de données, un tableau récapitulatif des motifs avancés par les directions d'école pour justifier chaque changement d'école.

Tableau 3 : Récapitulatif des motifs mentionnés par les directions de l'échantillon pour expliquer les départs et arrivées d'élèves

Motifs	Entrées	Sorties	Total	% des motifs connus
Déménagements	248	210	458	65,8 %
Organisation familiale	9	45	54	7,8 %
Evaluation de l'école	57	32	89	12,8 %
Evaluation du public	0	13	13	1,9 %
Difficultés de l'enfant	7	42	49	7,0 %
Désaccords famille – école	1	19	20	2,8 %
Autres motifs	1	12	13	1,9 %
Total motifs connus	323	373	696	100 %
Ne sait pas	137	127	264	
Total mouvements	460	500	960	

Ce tableau appelle quelques commentaires, en synthèse :

- Les chiffres cités ci-dessus concernent toutes les entrées et toutes les sorties, pendant l'année scolaire 2003-2004, d'une part, et entre juin et septembre 2004, d'autre part.
- Si l'on isole les entrées et sorties pendant l'année scolaire 2003-2004, on remarque que les déménagements représentent 92% des motifs cités. Viennent ensuite les difficultés scolaires (5 % des motifs cités) et l'organisation familiale (1,5% des motifs cités).
- La proportion de « ne sait pas » est relativement importante : dans 27,5% des cas, les directions d'école nous disent en effet ne pas savoir pourquoi un changement d'école a eu lieu. Cela témoigne d'une communication souvent difficile entre les équipes pédagogiques et les familles (difficultés dues à l'emploi de la langue française, au repli sur soi, à la méfiance...).
- Les « ne sait pas » concernent tant les entrées que les sorties d'élèves, certains motifs étant mieux connus pour les entrées (motif « évaluation de l'école » par exemple), d'autres étant mieux connus pour les sorties (motifs « organisation familiale », « difficultés de l'enfant », « désaccord famille-école »).
- Les nombreux déménagements témoignent de la précarité sociale et de l'instabilité familiale dans lesquelles vit la plupart des enfants inscrits dans les écoles visitées. Ils sont autant cités comme motifs de changements d'école pour les entrées que pour les sorties.
- Certains motifs sont cités comme importants par les directions d'école, lorsqu'elles sont interrogées de manière générale sur la mobilité scolaire (départs pour « aller dans une bonne école », « se distinguer du public »...), et ne se retrouvent quasi pas cités lorsqu'il s'agit d'éplucher chaque changement d'école. C'est comme si finalement les directions d'école présentaient certaines raisons profondes... mais que ces raisons se cachent le plus souvent derrière « un motif plus avouable » (la grand-mère qui ne sait pas se déplacer) ou « une excuse » (le frère qui entre dans le secondaire).

2. Facteurs de mobilité

Les données de l'enquête que nous avons menée auprès des directions de notre échantillon d'écoles ne peuvent guère être complétées par des données statistiques. De fait, comme déjà souligné, les fichiers disponibles ne comportent aucune variable ayant trait directement aux motifs de changement d'école. On peut par contre mobiliser deux variables renvoyant aux événements marquant la trajectoire scolaire. Ces événements sont, d'une part, le redoublement intervenant en même temps que le changement d'école et, d'autre part, les redoublements antérieurs, qui se manifestent à travers la variable « retard accumulé avant le changement d'école ».

Plusieurs études montrent que ces variables sont de bons prédicteurs de la mobilité scolaire. On observe en effet que, de manière générale, la probabilité d'un changement d'école augmente avec le retard scolaire et le redoublement. Nous examinerons donc si nos données confirment ces études, mais nous ferons un pas de plus en nous demandant si ces corrélations valent aussi bien pour les élèves des écoles en discrimination positive que pour les élèves inscrits dans les autres écoles.

Ainsi traiterons-nous une double question :

- les élèves en retard et les redoublants sont-ils en général plus souvent mobiles que les autres élèves ?
- le différentiel de mobilité entre ces élèves et les autres se vérifie-t-il aussi bien dans les écoles en discrimination positive que dans les autres ?

Nous avons traité ces questions en nous centrant sur les élèves scolarisés en 2002-2003 dans l'enseignement primaire ordinaire et scolarisés l'année suivante dans l'enseignement primaire ordinaire ou spécialisé. Nous nous sommes par ailleurs limités aux élèves « sortants ».

2.1. Redoublement

Il existe un lien très net entre le redoublement d'une année d'étude et le changement d'implantation. Une étude statistique du Girsef, menée à partir d'un échantillon d'élèves scolarisés dans l'enseignement primaire en 2000-2001 et en 2001-2002, avait montré, sur base d'une analyse multivariée, que la variable redoublement « était de loin la variable étant la plus déterminante pour expliquer le changement d'établissement ». Dans cette analyse, il apparaissait en effet que, après contrôle de neuf autres variables, « les élèves doubleurs présentent une probabilité de changement d'école égale à plus de 2,5 fois celle des non-doubleurs » (Waltenberg et Vandenberghe, 2002, p. 43).

Les données que nous avons analysées confirment l'importance de cette variable. Tous types d'implantation confondus, la proportion d'élèves ayant changé d'implantation équivaut à 9,7 % parmi les élèves n'ayant pas doublé l'année d'étude dans laquelle ils se trouvaient en 2002-2003, alors que ce pourcentage atteignait 29,7 % pour les élèves ayant redoublé cette année d'étude.

La probabilité plus élevée d'un changement d'école chez les doubleurs s'observe aussi bien dans les écoles en discrimination positive que dans les autres. Mais l'écart de mobilité est moindre dans les écoles en discrimination positive.

On observe par ailleurs que le taux de mobilité des doubleurs est quasi identique dans les deux catégories d'école. Par contre, le taux de mobilité des non-redoubleurs est plus élevé dans les écoles en discrimination positive que dans celles qui ne le sont pas.

Tableau 4 : Probabilité de changement d'implantation selon que l'élève a ou non redoublé la dernière année d'étude. Communauté française. Élèves inscrits en primaire ordinaire en janvier 2003 et en janvier 2004

	Pas D+	D+	Total
Redoublement	29,7%	29,5%	29,7%
Pas de redoublement	9,5%	12,0%	9,7%

Compte non tenu des élèves inscrits en 6^e année en janvier 2003. Il n'est pas tenu compte des rares élèves ayant progressé de plusieurs années d'étude et de ceux ayant régressé en termes d'année d'étude.

Ces observations nous amènent à confirmer la corrélation entre redoublement et mobilité, tout en soulignant que le caractère prédictif de cette variable est moins marqué dans les écoles en discrimination positive que dans les autres.

2.2. Retard scolaire

De la même manière qu'il y a corrélation entre redoublement et mobilité, il y a aussi corrélation entre le retard scolaire accumulé et la mobilité. Elle est cependant moins nette. Dans leur étude, Waltenberg et Vandenberghe qualifiaient cette variable de « fort déterminant » de la mobilité, les élèves à l'heure présentant « une probabilité moins importante de changer d'école, tant par rapport aux élèves ayant accumulé un retard d'un an que par rapport à ceux qui avaient accumulé un retard d'au moins deux ans ».

Nous faisons des constats en partie similaires. Tandis que 10,3 % des élèves à l'heure ou en avance ont changé d'implantation entre janvier 2003 et janvier 2004, c'est 18 % des élèves en retard qui sont dans ce cas. Dans la catégorie des élèves en retard, les différences ne sont cependant pas importantes, sans doute en raison des limitations légales au nombre de redoublements : 17,8 % des élèves en retard d'un an étaient mobiles contre 19,4 % de ceux ayant un retard de deux ans.

Lorsqu'on contrôle la nature des écoles (en discrimination positive ou non), on obtient des résultats contrastés. Ainsi, les élèves en retard sont légèrement moins mobiles dans les écoles en discrimination positive que dans les autres (17,4 % contre 18,1). Par contre, les élèves à l'heure des écoles en discrimination positive sont nettement plus mobiles que les élèves à l'heure des autres écoles (13,8 % contre 9,9).

Tableau 5 : Probabilité de changement d'implantation selon que l'élève a ou non du retard. Communauté française. Élèves inscrits en primaire ordinaire en janvier 2003 et en janvier 2004

	Pas D+	D+	Total
En retard	18,1 %	17,4 %	17,8 %
A l'heure	9,9 %	13,8 %	10,3 %

Compte non tenu des élèves inscrits en 6^e année en janvier 2003. Il n'est pas tenu compte des rares élèves ayant progressé de plusieurs années d'étude et de ceux ayant régressé en termes d'année d'étude.

Comme pour la variable « redoublement », nous concluons donc qu'il existe une corrélation entre redoublement et mobilité, mais que le caractère prédictif de cette variable est moins marqué dans les écoles en discrimination positive que dans les autres.

2.3. Synthèse

Les accidents de parcours scolaires sont donc un facteur de mobilité quel que soit le type d'école fréquentée. Pour les élèves vivant de tels événements, la probabilité de changer d'école n'est cependant pas plus forte dans les écoles en discrimination positive (et même un peu moins forte en ce qui concerne le retard scolaire accumulé).

Le différentiel de mobilité entre les deux types d'école, observé dans le chapitre 2, s'explique donc par une plus grande mobilité des élèves non doubleurs et sans retard lorsqu'ils sont inscrits dans des écoles en discrimination positive. La probabilité de changer d'école est 1,25 fois plus élevée pour un élève non redoublant d'une école en discrimination positive et 1,4 fois plus élevée quand il s'agit d'un élève à l'heure.

Cette conclusion peut paraître contradictoire avec le fait qu'on observe de plus grandes proportions d'élèves redoublants et en retard dans la population des élèves mobiles des écoles en discrimination positive. On compte en effet 18,8 % d'élèves redoublants parmi les élèves mobiles des écoles en discrimination positive (contre 13,6 % dans l'ensemble de la population) et 34 % d'élèves en retard parmi les élèves mobiles des écoles en discrimination positive (contre 25,4 % dans l'ensemble de la population).

En fait, il n'y a pas contradiction entre les deux statistiques : la proportion plus élevée d'élèves en retard ou redoublants parmi les élèves mobiles des écoles en discrimination positive s'explique en effet avant tout par le poids plus important que représentent les élèves en retard ou redoublant dans les écoles en discrimination positive. De fait, la proportion d'élèves en retard varie du simple au double (27,6 % dans les écoles en discrimination positive et 14,8 % dans celles qui ne le sont pas). Il en va de même pour la proportion de redoublants (8,6 % dans les écoles en discrimination positive contre 4,4 % dans celles qui ne le sont pas).

3. Motifs et facteurs : quelle synthèse ?

La comparaison des conclusions de l'enquête sur les motifs de mobilité et des résultats de l'analyse du fichier général de la Communauté française laisse dans un premier temps perplexe. De fait, alors que l'enquête fait apparaître le déménagement comme principal motif de départ ou d'arrivée, l'analyse statistique met en évidence la portée des prédicteurs relatif à la sanction du niveau scolaire de l'enfant.

Nous ne concluons cependant pas à la contradiction des résultats de ces deux approches. D'abord, il importe de souligner que l'approche statistique met en évidence des corrélations plus que des explications. La probabilité plus grande des changements chez les élèves redoublants ou en retard ne signifie pas que ces variables sont l'explication du changement et encore moins la motivation explicite, surtout en ce qui concerne le retard qui, dans certains cas, peut avoir été accumulé plusieurs années auparavant.

D'autre part, nous avons mis en évidence, lors du traitement des données de l'enquête, la proportion importante de non réponse et les biais liés à la désirabilité sociale, ainsi que les biais de perception et d'information propres à la position de la direction. Nous avons ainsi souligné que le motif du déménagement, si souvent invoqué, pouvait masquer d'autres motifs moins avouables par les familles à la direction ou par la direction aux chercheurs.

Il est en tous les cas important de souligner que, dans les écoles en discrimination positive plus que dans les autres, les accidents de parcours scolaire sont loin d'être la seule cause de changement d'école. Ce fait sera confirmé dans les chapitres suivants qui mettront notamment en évidence la réalité de trajectoires « ascendantes », autrement dit de

changements d'école allant, à l'inverse de ce que prévoyait notre hypothèse, des écoles en discrimination positive vers celles qui ne le sont pas.

Chapitre 4

Mobilité et structure différenciée de l'offre scolaire

Les flux d'élèves ne se structurent pas au hasard. Ils s'inscrivent en effet dans une structure d'offre scolaire différenciée. Au niveau de l'enseignement fondamental, cette différenciation est moins affirmée et officialisée que celle existant dans l'enseignement secondaire. Il n'y a en effet ni filière ni option (en dehors de la langue moderne et des classes d'immersion). Cela n'empêche pas l'existence d'autres types de différenciation tant sur le plan des objectifs et des méthodes que sur le plan des publics. C'est aux caractéristiques du public que nous nous intéressons particulièrement, et principalement aux caractéristiques socioéconomiques.

Cette variable influence en effet significativement la structure des flux. Non seulement, comme on l'a vu au chapitre précédent, elle pèse sur l'ampleur de la mobilité puisque la mobilité est plus importante dans les écoles socialement défavorisés que dans les autres, mais elle pèse également sur l'orientation des flux : par exemple, on constate que les élèves des écoles en discrimination positive ne proviennent pas du même type d'école que les autres élèves, et qu'ils ne se dirigent pas non plus vers le même type d'école.

Les provenances et destinations des flux d'élèves peuvent être analysées dans un premier temps en regroupant les lieux de scolarisation en quatre catégories : écoles d'enseignement ordinaire n'étant pas en discrimination positive ; écoles d'enseignement ordinaire étant en discrimination positive ; écoles d'enseignement spécialisé ; écoles situées hors Communauté française (dans cette dernière catégorie sont classés tous les élèves qui ne sont pas inscrits dans une école organisée ou subventionnée par la Communauté française). Cette analyse en quatre groupes permet déjà de faire apparaître des réalités significatives. Mais nous avons déjà souligné combien les deux catégories d'écoles ordinaires (en discrimination positive ou non) étaient hétérogènes et n'étaient pas séparés par des frontières nettes. C'est pourquoi nous compléterons l'analyse effectuée sur la base des quatre catégories par une analyse fondée sur une catégorisation plus fine reposant sur l'indice socioéconomique des publics.

Ces analyses ont été effectuées pour l'ensemble de la Communauté française, ce qui ne nous empêche pas de comparer, à l'annexe 7, notre échantillon à cette population d'ensemble. Les changements d'école ont été appréhendés en comparant les implantations de scolarisation de chaque élève en janvier 2003 et janvier 2004. L'analyse s'est limitée à la scolarité primaire³⁶ pour éviter les biais pouvant découler de l'existence d'implantations exclusivement centrées sur l'enseignement maternel ou sur l'enseignement primaire.

³⁶ Pour éviter les biais liés au changement de niveau, les entrées en janvier 2004 ont été observées pour les élèves inscrits cette année-là entre la 2^e et la 6^e primaire, tandis que les sorties en janvier 2003 ont été observées pour les élèves inscrits cette année-là entre la 1^{re} et le 5^e primaire (compte non tenu des élèves passés de 4^e ou 5^e primaire directement dans l'enseignement secondaire).

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux deux catégories d'écoles ordinaires (en discrimination positive ou non), notre objectif étant de montrer en quoi ces deux catégories se différencient quant au type d'écoles avec lesquelles elles échangent des élèves. Dans un second temps, nous examinerons les catégories d'écoles deux par deux afin d'analyser plus en détail la nature des flux qui les relient.

1. Écoles d'origine et de destination des élèves mobiles

Ci-après, nous présentons les données de provenance et de destination des élèves mobiles de manière à pouvoir comparer les écoles ordinaires étant ou non en discrimination positive. En d'autres termes, nous voulons montrer en quoi se distinguent les lieux d'origine et de destination des élèves scolarisés à un moment donné dans ces deux catégories d'école.

Posons d'abord la question de l'origine des élèves scolarisés en janvier 2004. Comme déjà dit auparavant, la proportion d'élèves qui étaient inscrits l'année précédente dans la même implantation est nettement plus importante dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive que dans celles qui le sont. Ces élèves « sédentaires » y représentent en effet 88,4 % des inscrits contre 82,5 % dans les écoles en discrimination positive.

On peut élargir le concept d'absence de changement en ajoutant à ces élèves ceux qui, tout en changeant d'école, restent dans la même catégorie d'école (en discrimination positive ou non). Ce faisant, on observe également que cette « stabilité » est nettement plus importante dans le public des écoles n'étant pas en discrimination positive que dans les autres : 97,6 % des élèves inscrits en 2004 dans une école n'étant pas en discrimination positive fréquentaient déjà cette catégorie d'école l'année précédente, alors que ce pourcentage s'élevait seulement à 88,9 % pour les écoles en discrimination positive³⁷.

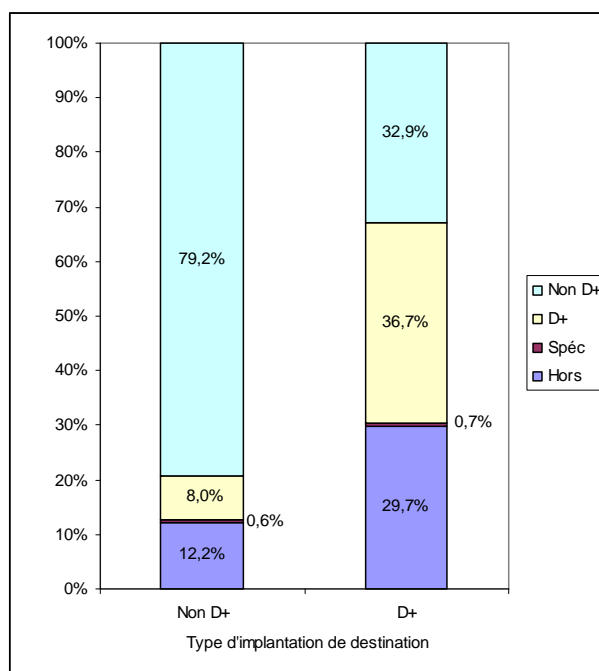
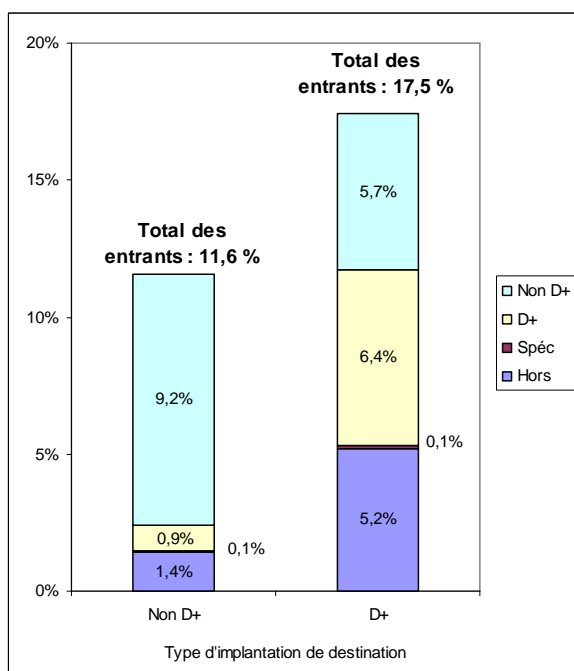
Les différences de provenances des élèves mobiles apparaissent plus clairement lorsque les pourcentages sont calculés par rapport aux seuls élèves mobiles (partie B du graphique). Dans les implantations qui ne sont pas en discrimination positive, la très grande majorité des élèves (79 %) provient d'écoles de même catégorie. Dans l'autre catégorie, trois types d'origine ont une importance plus ou moins équivalente : dans l'ordre, les écoles en discrimination positive (37 %), celles qui ne le sont pas (33 %), et les lieux de scolarisation externes à la Communauté (30 %).

³⁷ Ces chiffres apparaissent en négatif dans la partie A du graphique 2. En ce qui concerne les élèves dont l'école de destination n'est pas en discrimination positive, ils sont obtenus en additionnant l'inverse du pourcentage des entrants (100% - 11,6 %) et l'inverse du pourcentage des élèves venant d'une école non D+ (100 % - 9,2 %). Un calcul similaire est effectué dans le cas des élèves dont l'école de destination est en discrimination positive.

Graphique 2 : Origine des publics inscrits en janvier 2004 en 2^e, 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e primaire.
Ensemble de la Communauté française

A. Par rapport à l'ensemble des élèves

B. Par rapport aux élèves mobiles



Mode de lecture : Partie A : sur l'ensemble des élèves inscrits en janvier 2004 dans une implantation qui n'est pas en discrimination positive, 11,6 % n'étaient pas inscrits dans cette même implantation l'année précédente. Parmi eux, 9,2 % provenaient d'une école qui n'était pas en discrimination positive, etc. Partie B : parmi les élèves mobiles des écoles n'étant pas en discrimination positive, 8 % provenaient d'écoles en discrimination positive.

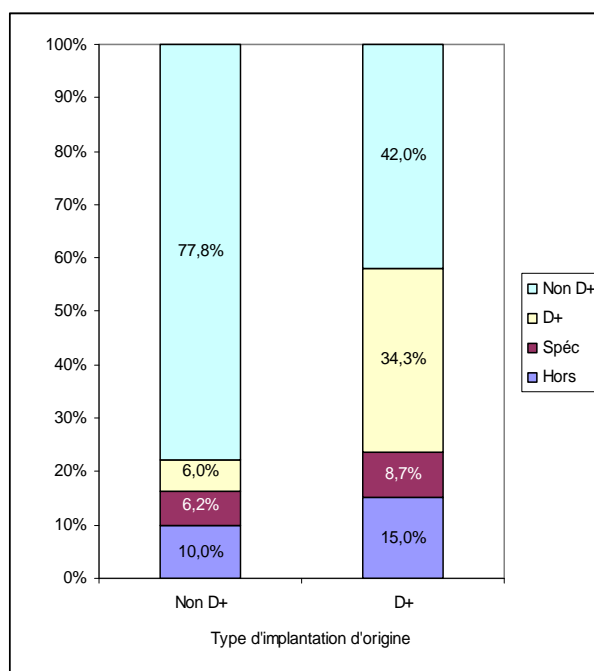
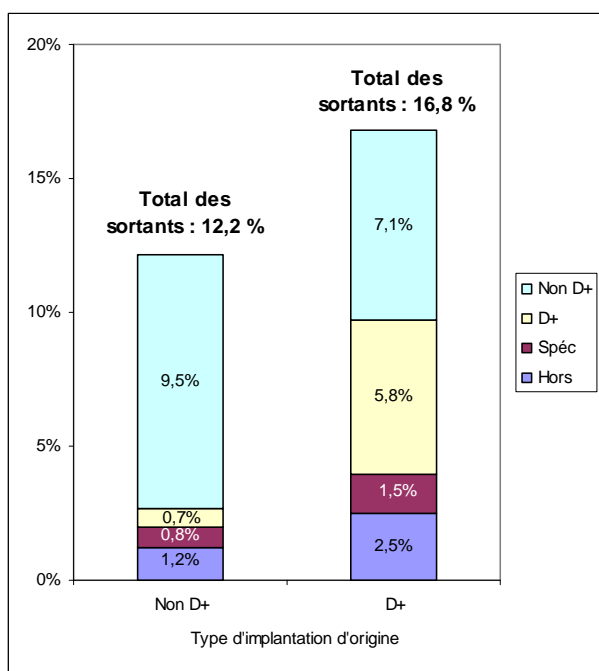
Les constats sont similaires quand on s'intéresse à la destination des publics (graphique 3). Le maintien dans la même école est plus fréquent dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive (88 % contre 83 %). Le maintien dans la même catégorie d'école est également plus fréquent pour les publics des écoles qui ne sont pas en discrimination positive (97 % contre 89 %).

Si l'on s'attache exclusivement à la population des élèves mobiles, on constate que, comme pour les flux d'entrée, la grande majorité des changements d'école vécus par les jeunes inscrits dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive s'opère au sein de cette catégorie d'école (78 %), alors que les destinations des élèves mobiles issus des écoles en discrimination positive sont plus variées, la première destination étant cependant les écoles ordinaires qui ne sont pas en discrimination positive (42 %).

Graphique 3 : Destination des publics inscrits en janvier 2003 en 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e ou 5^e primaire.
Ensemble de la Communauté française

A. Par rapport à l'ensemble des élèves

B. Par rapport aux élèves mobiles



Mode de lecture : Partie A : sur l'ensemble des élèves inscrits en janvier 2003 dans une implantation qui n'est pas en discrimination positive, 12,2 % n'étaient pas inscrits dans cette même implantation l'année suivante. Parmi eux, 9,5 % sont entrés dans une école qui n'était pas en discrimination positive, etc. Partie B : sur l'ensemble des élèves qui avaient quitté une implantation n'étant pas en discrimination positive, 77,8 % se sont retrouvés dans une autres implantation de cette catégorie.

Une autre manière de mettre en évidence les différences observées entre les deux catégories d'école consiste à calculer la part qu'occupent les écoles en discrimination positive dans chaque type de flux. Ces proportions peuvent être rapportées à un étalon, celui de la proportion des effectifs globaux qui est scolarisée dans les écoles en discrimination positive (environ 12 %). Lorsqu'elles dépassent cet étalon, cela signifie que les écoles en discrimination positive alimentent plus que proportionnellement les flux dans telle ou telle direction.

Lorsque l'on considère les flux d'entrées, la part prise par les écoles en discrimination positive est supérieure à ce que représentent leurs effectifs quand ces flux proviennent ...

- des écoles l'enseignement ordinaire qui sont en discrimination positive (environ 45%³⁸) ;
- des « non scolarisés en Communauté française » (environ 30%) ;
- de l'enseignement spécialisé (environ 18 %) ;

... et cette part est proportionnellement inférieure quand les flux proviennent ...

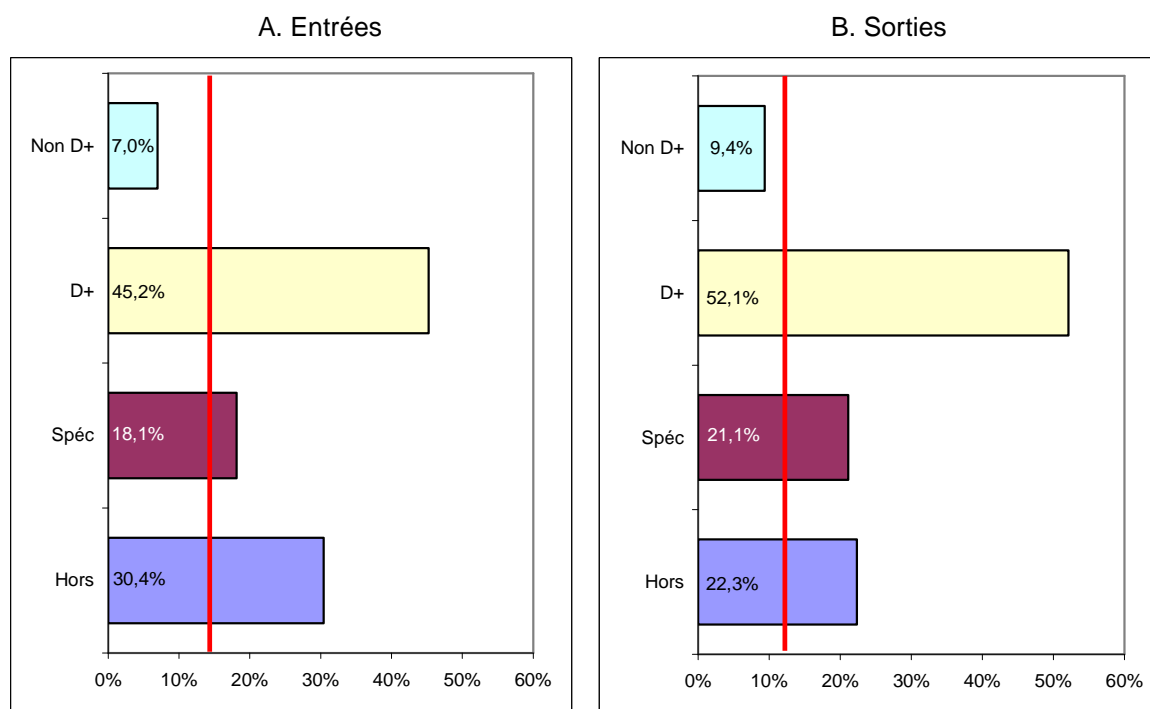
- des écoles de l'enseignement ordinaire qui ne sont pas en discrimination positive (environ 7%).

Lorsque l'on prend en considération les flux de sorties, ces écoles en discrimination positive alimentent proportionnellement plus que leurs effectifs les flux vers ...

³⁸ Ce taux, comme les autres qui suivent, a été calculé pour l'ensemble de la Communauté française en tenant compte des entrées et sorties d'implantation entre janvier 2003 et janvier 2004. Afin d'éviter les biais résultant d'implantations organisant exclusivement le maternel ou le primaire, il a été calculé en ne tenant compte que des élèves inscrits en janvier 2004 de la 2^e à la 5^e primaire. Il doit être compris de la manière suivante : sur l'ensemble des élèves ayant changé d'implantation et provenant d'une implantation en discrimination positive, 45 % sont entrés dans une implantation en discrimination positive. Le terme « environ » est mentionné pour éviter d'extrapoler la situation de 2003-2004 à toutes les autres années scolaires.

- les écoles de l'enseignement ordinaire qui sont en discrimination positive (environ 52%³⁹) ;
 - les écoles hors Communauté française (environ 22%) ;
 - l'enseignement spécialisé (environ 21%) ;
- ... et proportionnellement moins les flux vers ...
- les écoles de l'enseignement ordinaire qui ne sont pas en discrimination positive (environ 9%).

Graphique 4 : Part des écoles en discrimination positive parmi les élèves entrant ou sortant des différentes catégories d'écoles.



Mode de lecture : la ligne verticale représente la part des écoles D+ dans les effectifs totaux.

Ces chiffres convergent vers un même constat : les échanges avec les écoles spécialisées et avec les écoles externes à la Communauté sont plus le fait des écoles en discrimination positive que des autres. C'est encore plus le cas en ce qui concerne les échanges avec les écoles en discrimination positive : alors qu'elles ne représentent que 12 % du total des effectifs, les écoles en discrimination positive fournissent environ la moitié des élèves entrant dans ou sortant d'une école en discrimination positive. C'est donc seulement par rapport aux écoles n'étant pas en discrimination positive que les écoles en discrimination positive occupent une place proportionnellement inférieure au poids qu'elles représentent dans les effectifs totaux.

2. Flux entre catégories d'écoles

Pour aller plus loin dans l'analyse et la compréhension de la mobilité, il est pertinent de compléter l'analyse ci-dessus par l'examen approfondi des flux existant entre deux catégories d'écoles ou au sein de chacune de ces catégories. Nous ne traiterons cependant pas des flux entre écoles externes à la Communauté (car les données sont non perti-

³⁹ Ce taux a été calculé de la même manière que le précédent, cette fois pour les élèves inscrits en janvier 2003 entre la 1^{re} et la 5^e primaire. Il doit être compris de la manière suivante : sur l'ensemble des élèves ayant changé d'implantation et entrant dans une implantation en discrimination positive, 52 % proviennent d'une implantation en discrimination positive.

nelles et non disponibles) ni des flux entre écoles d'enseignement spécialisés (car cela est en dehors de notre sujet). Seuls nous intéressent les flux concernant les écoles ordinaires. Sept couples peuvent ainsi être étudiés :

- 1. les écoles ordinaires en discrimination positive et les écoles externes à la Communauté ;
- 2. les écoles ordinaires n'étant pas en discrimination positive et les écoles externes à la Communauté ;
- 3. les écoles ordinaires en discrimination positive et les écoles spécialisées ;
- 4. les écoles ordinaires n'étant pas en discrimination positive et les écoles spécialisées ;
- 5. les écoles ordinaires en discrimination positive et les écoles ordinaires n'étant pas en discrimination positive ;
- 6. les écoles en discrimination positive ;
- 7. les écoles n'étant pas en discrimination positive.

Nous traiterons en parallèle les couples 1 et 2 ainsi que les couples 3 et 4 et les couples 6 et 7, de manière à développer les comparaisons des écoles en discrimination positive et de celles qui ne le sont pas.

2.1. Flux entre les écoles ordinaires et les écoles externes à la Communauté française

Avec les écoles de tous types situées en dehors de la Communauté, les échanges d'élèves se distinguent nettement selon qu'on considère les écoles en discrimination positive et les autres.

Rappelons d'abord ce que recouvre la catégorie que nous intitule un peu abusivement « écoles situées en dehors de la Communauté ». Les élèves provenant de cette catégorie sont tous ceux qui, l'année précédant l'observation, n'étaient pas inscrits dans une école organisée ou subventionnée par la Communauté française. Les élèves entrant dans cette catégorie sont tous ceux qui, l'année suivant l'observation, n'étaient plus inscrits dans une école de la Communauté. Cette catégorie est donc hétérogène : on y trouve à la fois les élèves provenant de ou allant vers des pays étrangers, la Communauté flamande ou la Communauté germanophone, voire même des élèves non scolarisés, même si cette dernière catégorie représente très probablement une partie minime de notre population puisque nous ne tenons pas compte pour ces statistiques des élèves de l'enseignement maternel.

Par rapport à ces « écoles » situées en dehors de la Communauté, les écoles en discrimination positive aussi bien que celles qui ne le sont pas enregistrent plus d'entrées que de sorties. Cependant, le solde migratoire des écoles en discrimination positive est plus nettement positif que celui des autres écoles, et ceci tant en chiffres absolus (598 élèves contre 453) qu'en rapport (les entrées étant 1,78 fois plus nombreuses que les sorties dans les écoles en discrimination positive, contre 1,17 dans les autres).

Cela signifie que le défi d'intégration est nettement plus important pour les écoles en discrimination positive que pour les autres. 30,4 % des élèves provenant d'écoles hors Communauté intègrent en effets les écoles en discrimination positive alors que celles-ci ne représentent que 12 % des effectifs totaux. Un autre chiffre témoigne du défi que doivent relever les écoles en discrimination positive : les élèves nouvellement arrivés en provenance d'écoles hors Communauté représentent 4,6 % de leurs effectifs globaux (alors qu'ils ne représentent que 1,6 % des effectifs totaux des autres écoles).

Le défi n'est pas seulement quantitatif. Il est aussi qualitatif. Car les caractéristiques de ces entrants ne sont pas identiques dans les écoles en discrimination positive et dans les

autres. Dans les premières, les nouveaux élèves proviennent en effet nettement plus souvent de pays hors Union européenne (66 % contre 29 %) et nettement moins souvent des autres Communautés de Belgique ou de l'Europe des 25. En chiffres absolus, les écoles en discrimination positive en arrivent ainsi à accueillir presque autant d'immigrés hors Union européenne que ne le font les autres écoles et ce en dépit du fait qu'elles ne représentent que 12 % des effectifs totaux.

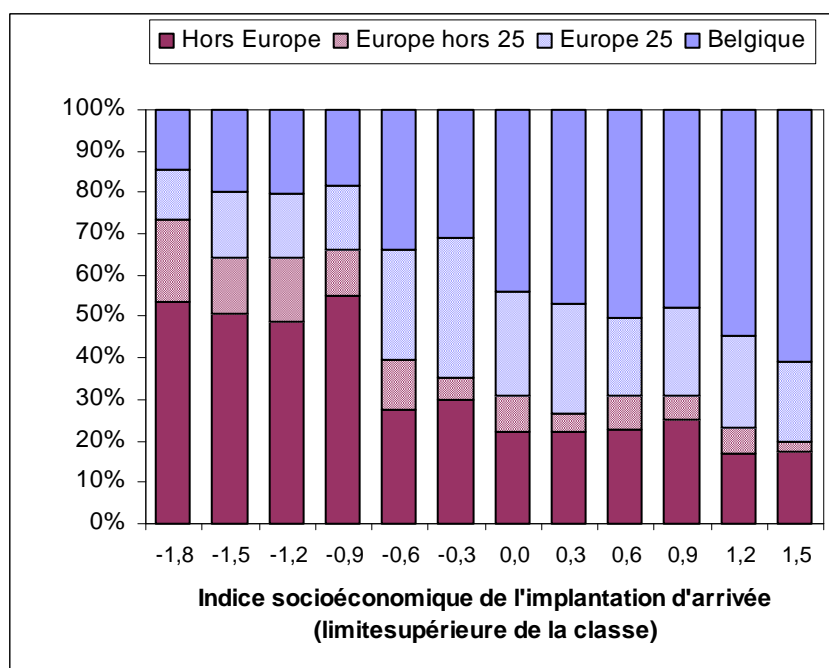
Tableau 6 : Nationalité des élèves inscrits en 2004 dans les 2^e, 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e année de l'enseignement primaire ordinaire et non scolarisés dans les écoles de la Communauté en 2003. Ensemble de la Communauté française.

	Chiffres absolus		Pourcentages	
	NON D+	D+	NON D+	D+
Belgique	2244	371	46,3%	18,8%
Europe 25	1209	299	25,0%	15,2%
Europe hors 25	313	298	6,5%	15,1%
Hors Europe	1079	1001	22,3%	50,8%
TOTAL	4845	1969	100,0%	100,0%

Mode de lecture : parmi les élèves non scolarisés en 2003 en Communauté française et nouvellement inscrits en 2003 dans une école n'étant pas en discrimination positive, 46,3 % étaient de nationalité belge.

Lorsqu'on substitue une analyse en deux catégories (discrimination positive ou non) pour une analyse en un plus grand nombre de catégories d'écoles (basées sur l'indice socio-économique) et ce afin de tester si les différences ci-dessus observées ne reflètent pas un phénomène moins dichotomique que continu, on observe certes une certaine continuité de la progression de la proportion des nationalités belges et européennes à mesure qu'on passe dans les catégories d'écoles les plus favorisées, mais on observe aussi une rupture forte entre les 4 premières catégories et les suivantes. Or, la cinquième catégorie est celle où se situe l'indice seuil permettant de départager les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas.

Graphique 5 : Répartition des élèves non scolarisés en Communauté française en janvier 2003 et inscrits en janvier 2004 en 2^e, 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e année primaire de l'enseignement ordinaire, selon l'indice socioéconomique de l'implantation d'arrivée. Ensemble de la Communauté française



Note : les indices socioéconomiques sont ceux calculés en 2002 pour établir la liste des écoles bénéficiaires des discriminations positives. Les deux classes extrêmes ne figurent pas sur le graphique, faute d'un nombre suffisant d'élèves.

2.2. Flux entre les écoles ordinaires et les écoles spécialisées

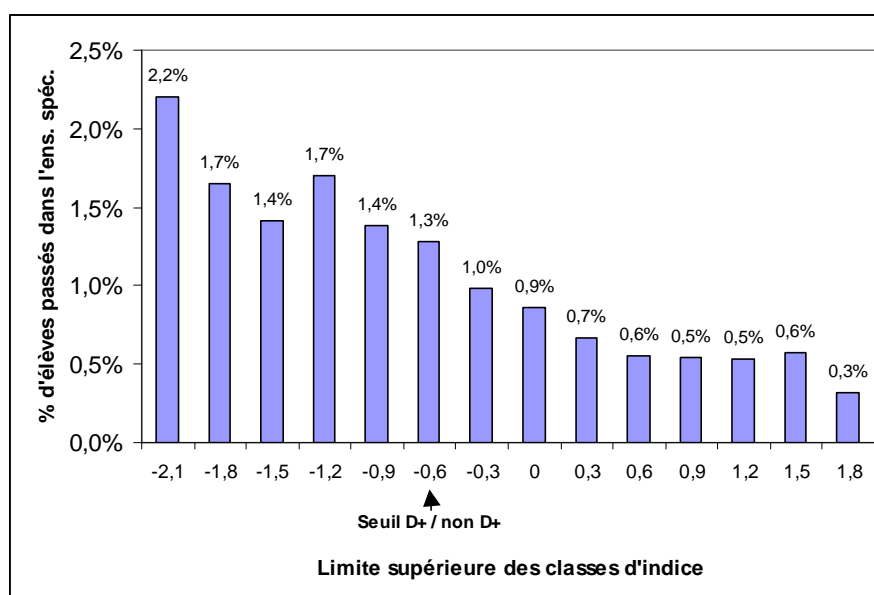
Les flux entre les deux groupes d'écoles et l'enseignement spécialisé présentent un tout autre profil que ceux observés avec les écoles hors Communauté. Que l'on observe les écoles en discrimination positive ou les autres, les soldes migratoires sont toujours négatifs. Les départs vers l'enseignement spécialisé sont nettement plus importants que les arrivées en provenance de ce type d'enseignement, et ce tant en rapport qu'en volume (différence de 408 élèves dans les écoles en discrimination positive et de 1.498 dans les autres).

Proportionnellement à leurs effectifs, les départs vers l'enseignement spécialisé sont plus fréquents dans les écoles en discrimination positive 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.

Cependant, les types de handicap vers lesquels sont dirigés les élèves ne sont guère différents selon qu'il s'agit d'élèves issus d'écoles en discrimination positive ou d'écoles qui ne le sont pas. Cette observation ne doit pour autant pas être interprétée trop rapidement comme le signe d'une absence de différence de profil des élèves. Il est en effet possible que des catégories identiques recouvrent des profils différents. Nous ne pouvons en juger en l'absence d'autres variables.

L'importance relative des flux en direction de l'enseignement spécialisé n'est pas seulement fonction de la catégorisation binaire entre les écoles en discrimination positive et les autres. Au sein de chacune de ces catégories, des différences apparaissent et sont notamment fonction de l'indice socioéconomique du public de l'école. Il apparaît en effet que la proportion d'élèves envoyés dans l'enseignement spécialisé tend à décroître à mesure que l'indice socioéconomique augmente. Le taux d'envoi vers l'enseignement spécialisé varie de 1 à 7 entre les catégories d'écoles situées aux deux extrémités de la distribution, et de 1 à 3 entre les deux catégories placées juste avant.

Graphique 6 : Proportion d'élèves inscrits en janvier 2004 dans l'enseignement primaire spécialisé selon l'indice socioéconomique de l'implantation primaire ordinaire dans laquelle ils étaient inscrits en janvier 2003. Ensemble de la Communauté française.



Note : les pourcentages sont calculés par rapport à l'effectif total des élèves scolarisés dans l'enseignement primaire ordinaire et spécialisé en janvier 2004, compte tenu seulement des élèves inscrits en janvier 2003 dans une école primaire ordinaire de la Communauté française.

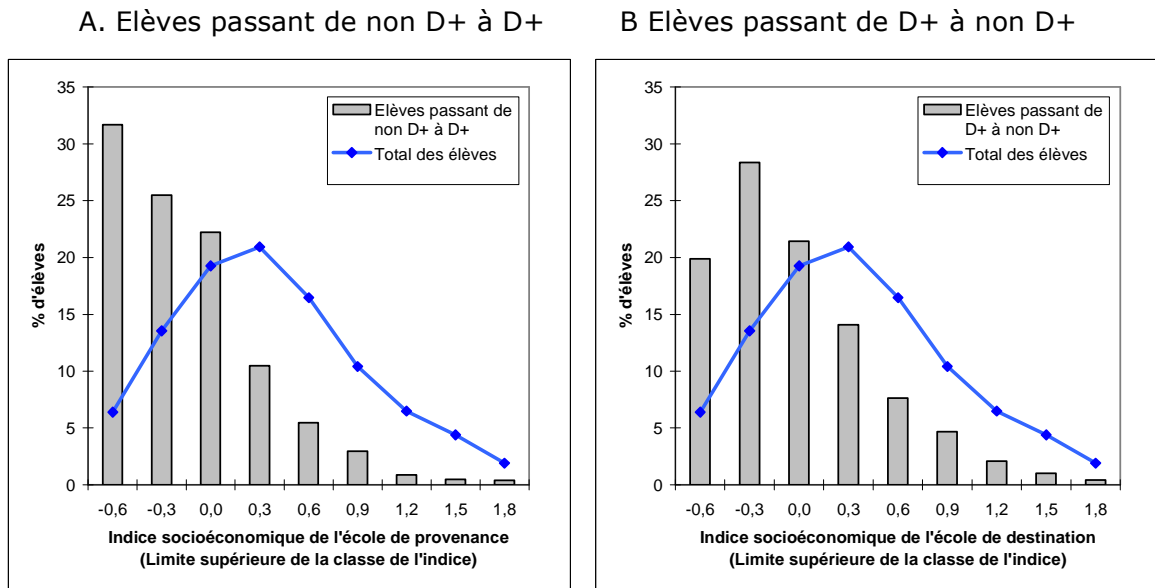
2.3. Flux entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas

Entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas, le solde migratoire est à l'avantage des écoles qui ne sont pas en discrimination positive. Les passages des écoles en discrimination positive à celles qui ne le sont pas représentent 1,27 ou 1,42 fois le volume des flux inverses (selon qu'on observe les flux du point de vue des écoles en discrimination positive ou de celles qui ne le sont pas). Autrement dit, l'hypothèse d'une relégation importante des écoles n'étant pas en discrimination positive vers celles qui le sont doit être nuancée, pour l'enseignement fondamental du moins.

Les flux « descendants » - si l'on nomme ainsi ceux qui vont des écoles n'étant pas en discrimination positive vers celles qui le sont - existent cependant. Mais, d'une part, en une année, seuls 0,7 % des effectifs totaux des écoles n'étant pas en discrimination positive sont passés dans les écoles en discrimination positive, et d'autre part, l'indice socioéconomique moyen des écoles d'origine est nettement inférieur à l'indice socioéconomique moyen de l'ensemble de ce groupe (voir partie A du graphique 7). Le graphique suivant montre en effet que la majorité des élèves passant des écoles qui ne sont pas en

discrimination positive vers celles qui le sont proviennent des écoles ayant les indices les plus faibles, ce qui se traduit par un décalage vers la gauche de la distribution des élèves entrant dans la discrimination positive par rapport à la distribution de l'ensemble des élèves des écoles n'étant pas en discrimination positive. Autrement dit, les écoles d'où proviennent les élèves entrant en discrimination positive sont, dans la majorité des cas, relativement peu différentes de ces dernières.

Graphique 7 : Distribution des élèves passés entre 2003 et 2004 des écoles en discrimination positive vers celles qui ne le sont pas – ou l'inverse – en fonction de l'indice socioéconomique de l'implantation n'étant pas en discrimination positive Ensemble de la Communauté française.



Mode de lecture (partie A) : 32 % des élèves quittant une école n'étant pas en discrimination positive pour entrer dans une école en discrimination positive proviennent des écoles ayant l'indice socioéconomique le plus faible (histogramme de gauche), autrement dit des écoles étant les plus proches du seuil d'admission aux discriminations positives. Cette catégorie d'école est sur-représentée puisque ces écoles n'accueillent que 6 % des effectifs totaux scolarisés dans les écoles n'étant pas en discrimination positive (point gauche de la courbe).

Un constat presque similaire doit être posé lorsqu'on observe les flux allant dans l'autre sens, à savoir des écoles en discrimination positive vers celles qui ne le sont pas. Dans ce cas aussi, la distribution des élèves quittant la discrimination positive est décalée sur la gauche par rapport à l'ensemble des effectifs scolarisés dans les écoles n'étant pas en discrimination positive (partie B du graphique). On notera cependant que le décalage est moins marqué et que, dès lors, une proportion significative des élèves quittant la discrimination positive entrent dans des écoles ayant un profil nettement distinct de l'école d'origine.

Proportionnellement, les échanges avec l'autre groupe d'écoles sont un phénomène marquant pour les écoles en discrimination positive : les départs vers les écoles qui ne sont pas en discrimination positive touchent presque 7 % de leur effectif et les arrivées en provenance de ces écoles 5 %. Du point de vue des écoles n'étant pas en discrimination positive, les échanges d'élèves avec les écoles en discrimination positive représentent un phénomène relativement dilué pour les autres écoles. Globalement, en effet, les arrivées des écoles en discrimination positive représentent 0,9 % de leurs effectifs et les départs vers ces écoles 0,7 %. Il n'empêche que les échanges peuvent être proportionnellement plus significatifs pour certaines écoles plus proches du seuil d'attribution des discriminations positives, en raison du décalage de distribution observé ci-dessus.

Certaines variables disponibles (les mêmes que celles reprises dans le chapitre 3) permettent de caractériser certains aspects du profil des élèves changeant de catégorie d'école. Si nous nous référons à notre hypothèse initiale, présentée dans l'introduction, et qui « paraît » sur un processus de relégation des écoles n'étant pas en discrimination positive vers celles qui sont en discrimination positive, les élèves opérant un tel changement devraient être souvent en retard et redoublants. De fait, les pourcentages sont élevés : parmi ces élèves, 34 % sont en retard et 21,4 % sont redoublants. Dans l'absolu, ces chiffres ne signifient pas grand chose. Ils ne prennent du relief que par comparaison, d'abord avec les mêmes taux calculés pour les élèves opérant le trajet inverse (d'une école étant en discrimination positive vers l'une qui ne l'est pas). Cette comparaison indique que la proportion d'élèves en retard est nettement plus élevée dans le groupe des élèves passant d'une école n'étant pas en discrimination positive vers une école qui l'est que dans le groupe effectuant le trajet inverse (34 % contre 24,9 %). L'écart entre les deux groupes est par contre moins net en ce qui concerne l'indicateur « redoublement » (21,4 % contre 19,6 %). Les taux peuvent aussi être comparés à ceux des élèves scolarisés dans des écoles qui ne sont pas en discrimination et qui, soit ne changent pas d'implantation, soit changent d'implantation tout en ne changeant pas de catégorie d'école. Dans tous les cas, le taux observé pour les élèves quittant la catégorie des écoles n'étant pas en discrimination positive est plus élevé que pour ceux qui restent dans cette catégorie (34 % d'élèves en retard contre 19,4 et 13,6 % ; 21,4 % d'élèves redoublants contre 12,8 et 3,7 %). Ces chiffres semblent attester d'un processus de relégation, qu'il faudra cependant confirmer par une analyse fondée sur un plus grand nombre de catégories d'école puisque la catégorie des écoles n'étant pas en discrimination positive est particulièrement hétérogène (voir les développements ci-dessous au point 2.4).

Dans l'autre sens (des écoles en discrimination positive vers celles qui ne le sont pas), on doit s'attendre, selon l'hypothèse, à observer moins d'élèves redoublants ou en retard que dans les groupes d'élèves demeurant dans la catégorie des écoles en discrimination positive. Ce pronostic se vérifie pour l'indicateur « retard » (24,9 % de ceux qui changent de catégorie sont en retard contre 33,9 et 27,6 %) mais seulement en partie pour ce qui concerne l'indicateur redoublement (19,6 % de redoublants parmi ceux qui changent de catégorie contre 19,9 et 7,9 % pour les autres).

Tableau 7 : Proportion d'élèves en retard ou redoublants dans différentes catégories d'élèves (fonction de l'école de scolarisation en 2003 et du type de mobilité entre 2003 et 2004). Ensemble de la Communauté française.

Groupe d'élèves	% d'élèves en retard		% d'élèves redoublants entre 2003 et 2004	
	Scolarisés en 2003 dans une école non D+	Scolarisés en 2003 dans une école D+	Scolarisés en 2003 dans une école non D+	Scolarisés en 2003 dans une école D+
Ne changeant pas d'implantation	13,6%	27,6%	3,7%	7,9%
Changeant d'implantation mais restant dans la même catégorie d'école	19,4%	33,9%	12,8%	19,9%
Changeant d'implantation et de catégorie d'école	34,0%	24,9%	21,4%	19,6%

De manière générale, il apparaît donc que l'indicateur « retard » débouche sur des statistiques plus nettes et plus conformes à notre hypothèse que ne le fait l'indicateur « redoublement ». L'indicateur « retard » semble attester de la présence de processus de relégation des écoles n'étant pas en discrimination positive vers celles qui le sont et de processus de « promotion des meilleurs » dans l'autre sens. Il faut cependant se garder de conclusions trop hâtives parce que l'indicateur « redoublement » tempère la netteté du constat, que ces indicateurs demeurent imparfaits, et qu'enfin, les taux concernant les

populations demeurant dans une même catégorie d'école ont été calculés en tenant compte de toutes les écoles de cette catégorie. Or, concernant ce dernier point, on a constaté plus haut que la distribution des écoles n'étant pas en discrimination positive et qui échangent des élèves avec les écoles qui le sont est décalée par rapport à la distribution de l'ensemble des écoles n'étant pas en discrimination positive.

Concernant les étrangers, on observe que la proportion d'étrangers dans les flux allant des écoles en discrimination positive vers les autres est toujours supérieure à celle observée dans les flux inverses, aussi bien lorsqu'on considère l'ensemble des étrangers que lorsqu'on prend en compte les seules nationalités extérieures à l'Union Européenne. Les étrangers semblent donc suivre un peu plus souvent une trajectoire « ascendante » que « descendante ». On notera cependant que, lorsqu'on compare les populations étant présentes en 2003 dans une école en discrimination positive, la proportion d'étrangers est supérieure parmi les élèves non mobiles et parmi les mobiles restant en discrimination positive. Les étrangers restent donc plus souvent « captifs » des écoles en discrimination positive que l'inverse. Quant aux populations présentes en 2003 dans les écoles n'étant pas en discrimination positive, on constate au contraire que c'est parmi les élèves entrant dans des écoles en discrimination positive que le pourcentage d'étrangers est le plus important. De telles données semblent donc aussi témoigner de l'existence de processus de relégation, même si des signes inverses et significatifs de « promotion » coexistent.

Tableau 8 : Proportion d'élèves étrangers dans différentes catégories d'élèves (fonction de l'école de scolarisation en 2003 et du type de mobilité entre 2003 et 2004). Ensemble de la Communauté française.

Groupe d'élèves	% d'étrangers		% d'élèves étrangers hors Union européenne	
	Scolarisés en 2003 dans une école non D+	Scolarisés en 2003 dans une école D+	Scolarisés en 2003 dans une école non D+	Scolarisés en 2003 dans une école D+
Ne changeant pas d'implantation	5,8%	24,2%	2,3%	18,3%
Changeant d'implantation mais restant dans la même catégorie d'école	6,1%	26,0%	2,6%	21,5%
Changeant d'implantation et de catégorie d'école	14,1%	19,8%	10,6%	14,7%

2.4. Flux au sein d'une même catégorie d'écoles

Nous terminerons l'analyse par l'examen des mobilités « internes », à savoir celles qui s'opèrent au sein d'une même catégorie d'école (écoles en discrimination positive, d'une part ; écoles n'étant pas en discrimination positive, de l'autre). Ce qui frappe d'abord à ce sujet, c'est que la mobilité est moins souvent « interne » dans le groupe des écoles en discrimination positive. Seulement 5,7 % des élèves des écoles en discrimination positive quittent en effet leur école pour une autre école de cette catégorie, alors que 9,3 % des élèves des écoles qui ne sont pas en discrimination positive quittent leur école pour une école qui n'est pas en discrimination positive. Or, on l'a vu, la mobilité est proportionnellement plus importante dans les écoles en discrimination positive. Cette différence apparaît plus clairement lorsqu'on établit les taux en référence aux seuls élèves mobiles. On s'aperçoit alors que 78 % de la mobilité de sortie observée au niveau des écoles qui ne sont pas en discrimination positive s'effectue « en vase clos » vers des écoles de la même catégorie, alors que cette mobilité interne ne concerne que 34 % du total des mouvements observés au niveau des écoles en discrimination positive.

Ces constats appellent cependant deux remarques. En premier lieu, il y a une différence de taille entre les deux groupes d'écoles : le groupe des écoles en discrimination positive compte près de huit fois moins d'élèves que l'autre groupe. Il offre donc davantage de possibilités d'accueil pour les élèves mobiles. D'autre part, comme déjà évoqué à plusieurs reprises, le groupe des écoles qui ne sont pas en discrimination positive n'est pas homogène. Il est donc possible que ces flux internes se structurent entre des groupes d'écoles hiérarchisées au plan socioéconomique.

2.5. Analyse complémentaire des flux internes à l'enseignement ordinaire

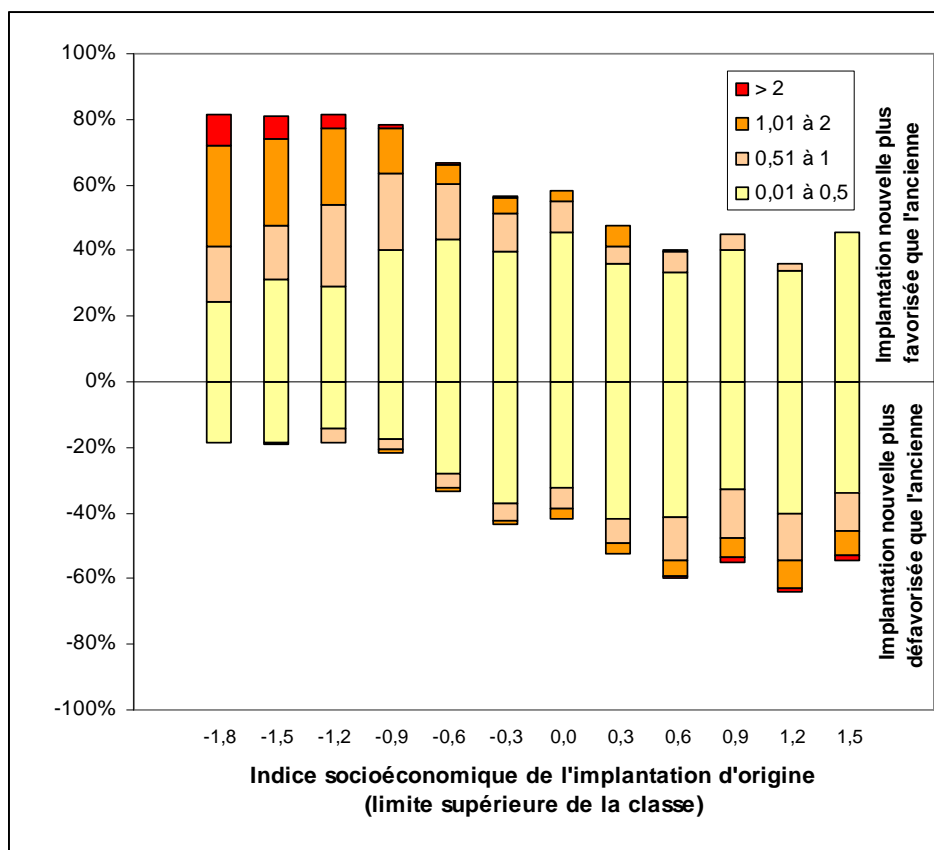
Dans les paragraphes précédents, nous avons à plusieurs reprises débouché sur des conclusions prudentes. La raison de cette prudence tenait essentiellement au fait que l'approche était fondée sur une catégorisation binaire des écoles ordinaires, insuffisamment propice à la prise en compte de l'hétérogénéité interne aux deux catégories et au flou des frontières entre les deux catégories.

Pour voir plus clair dans les flux au sein de l'enseignement ordinaire, il importe donc de substituer à la catégorisation binaire une autre, plus fine, d'ailleurs déjà utilisée à plusieurs reprises dans les pages précédentes. Cette catégorisation repose elle aussi sur l'indice socioéconomique servant à fonder la partition entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas.

Tableau 9 : Répartition des élèves mobiles de chaque catégorie d'école (fondée sur l'indice socioéconomique), en fonction de la différence entre les indices socioéconomiques des implantations d'origine et de destination. Éléves présents dans l'enseignement primaire ordinaire de la Communauté française en janvier 2003 et en janvier 2004.

Indice en 2003 (limite supérieure de classe)	Indice d'arrivée > indice de départ	Relative stabilité des indices (entre -0,5 à 0,5)	Progression nette positive ou négative (> à 1 ou à -1)	Progression nette de l'indice (> 1)	Régression nette de l'indice (> -1)
-1,8	81,3%	43,3%	39,8 %	39,8%	
-1,5	80,9%	50,1%	33,4 %	33,4%	
-1,2	81,5%	43,2%	27,8 %	27,7%	0,1%
-0,9	78,4%	57,9%	16,0 %	15,1%	0,9%
-0,6	66,8%	71,6%	7,3 %	6,4%	0,9%
-0,3	56,4%	76,4%	6,3 %	4,9%	1,4%
0,0	58,1%	77,7%	6,1 %	2,9%	3,2%
0,3	47,5%	77,6%	9,4 %	6,3%	3,1%
0,6	40,2%	74,6%	6,2 %	0,7%	5,5%
0,9	45,2%	73,0%	7,2 %	0,1%	7,1%
1,2	36,1%	74,2%	9,2 %		9,2%
1,5	45,5%	79,5%	9,0 %		9,0%

Graphique 8 : Répartition des élèves mobiles de chaque catégorie d'école (fondée sur l'indice socioéconomique), en fonction de la différence entre les indices socioéconomiques des implantations d'origine et de destination. Éléves présents dans l'enseignement primaire ordinaire de la Communauté française en janvier 2003 et en janvier 2004.



En haut de la droite horizontale, les élèves mobiles entrant dans des écoles plus favorisées ; en bas, les élèves mobiles entrant dans des écoles moins favorisées. Mode de lecture : (histogramme de gauche) parmi les élèves mobiles qui, en janvier 2003, étaient scolarisés dans des implantations dont l'indice socioéconomique était inférieur à -1,8, moins de 20 % étaient inscrits l'année suivante dans des implantations dont l'indice était inférieur de 0,01 à 0,5 points par rapport à l'indice de l'implantation d'origine (portion de l'histogramme sous la droite horizontale). Les autres élèves fréquentaient par contre des implantations dont l'indice était supérieur à l'indice de départ (cet indice étant, pour un peu plus de 20 % d'entre eux, supérieur de 0,01 à 0,5 points, pour plus de 10 % supérieur de 0,51 à 1 point, etc). Note : les données des deux classes extrêmes ne sont pas présentées pour cause d'insuffisance d'effectifs. Pour chaque catégorie, le total équivaut à 100 %.

Que montrent ce graphique et ce tableau ? En premier lieu, que la proportion d'élèves mobiles passant dans une implantation plus favorisée que celle d'origine est d'autant plus importante que l'indice de l'implantation d'origine est faible : cette proportion est comprise entre 78 et 82 % dans les quatre catégories d'écoles les plus défavorisées et entre 36 et 48 % dans les cinq catégories les plus favorisées. Ce déséquilibre s'explique certes en partie parce que, quand on se trouve dans une école très défavorisée, les écoles sont majoritairement plus favorisées que celle d'origine, et inversement quand on se trouve dans des écoles très favorisées. Mais cette évidence, qui s'applique pour les catégories extrêmes, est moins vraie pour les autres. Autrement dit, la distribution ne serait pas similaire si on tirait au hasard l'école de destination.

Second constat : une partie significative des changements d'école ne sont pas couplés à des changements très importants d'indice socioéconomique. Étant donné les biais inévitables de la méthode de définition des indices socioéconomiques des écoles, on peut même affirmer qu'une différence de 0,1 ou 0,2 n'est pas significative, autrement dit

pourrait ne pas être confirmée si on pouvait mesurer le niveau réel des familles plutôt que des quartiers. Si l'on retient une marge plus grande et qu'on considère comme étant de faible ampleur les changements inférieurs à + ou - 0,5 points d'indice, on constate que, pour la plupart des catégories d'écoles d'origine, la majorité des changements d'école se situent entre ces marges. Pour les écoles ayant un indice supérieur à -0,9 (ce qui concerne toutes les écoles n'étant pas en discrimination positive et les dernières de la liste des écoles en discrimination positive), 70 à 80 % des changements d'école coïncident avec une relative stabilité des indices. Le taux est nettement inférieur pour les quatre catégories les plus défavorisées, oscillant entre 43 et 58 %. Ces statistiques témoignent donc probablement de stratégies volontaires de sortie des écoles défavorisées de la part d'une partie des familles dont les enfants sont initialement scolarisés dans de telles écoles, ces stratégies pouvant être ou non couplées à des déménagements.

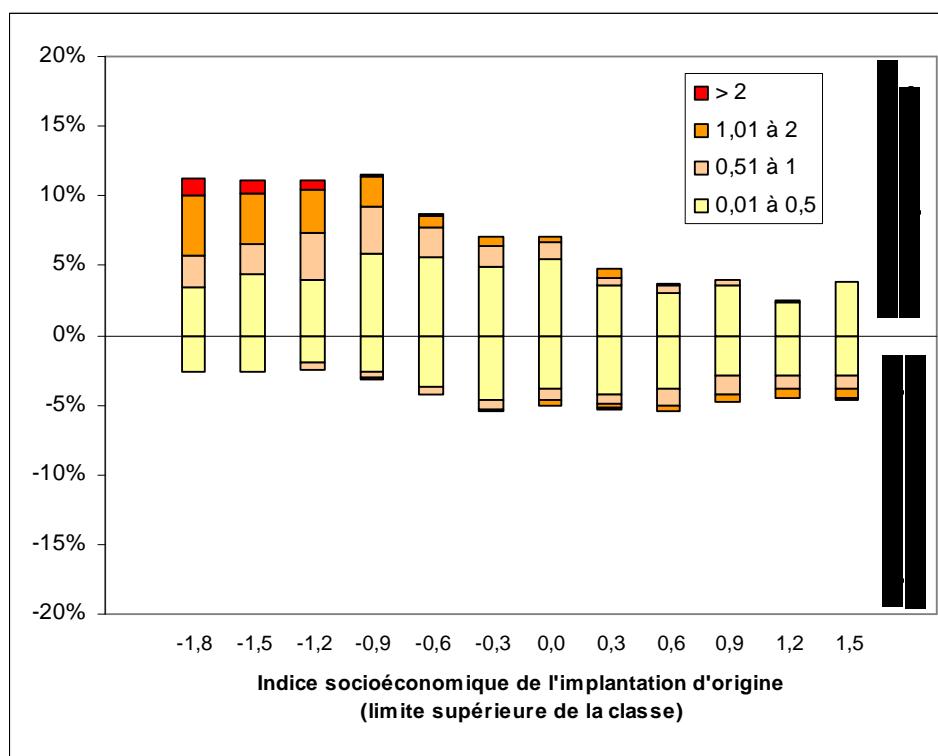
Troisième constat : seule une minorité d'élèves mobiles passent entre des écoles ayant des profils de publics sensiblement différents, mais cette proportion est nettement supérieure dans les écoles défavorisées que dans les autres. Dans les quatre catégories d'écoles les plus défavorisées, la proportion de changements couplés à des différences d'indice supérieures à un point d'indice oscille entre 16 et 40 % alors qu'ailleurs, elle est toujours inférieure à 10 %. Ces différences nettes d'indice sont surtout positives quand il s'agit des catégories d'écoles défavorisées, ce qui vient renforcer notre interprétation précédente de l'existence de stratégies de sortie des espaces scolaires ségrégués.

On remarquera que fort peu nombreux sont les élèves initialement scolarisés dans des écoles favorisées qui font le « grand saut » dans des écoles nettement plus défavorisées. Ainsi, quasi aucun élève initialement scolarisé dans les cinq catégories d'écoles les plus favorisées n'aboutit in fine dans une école en discrimination positive.

Ces analyses statistiques montrent bien l'existence de trajectoires « descendantes » et, surtout, « ascendantes », mais il importe de noter que ces trajectoires sont minoritaires, non seulement parce que, comme souligné plus haut, certaines différences d'indice sont modestes, mais aussi parce que les élèves mobiles ne représentent qu'une fraction des élèves. Ainsi, si l'on rapporte les données présentées ci-dessus non plus à la population des élèves mobiles mais à l'ensemble des élèves, mobiles ou non, on observe que la proportion d'élève « progressant » significativement (différence d'indice > à 1) est d'environ 2 % dans la catégorie la plus défavorisée et quasiment négligeable à partir de la 5^e catégorie. Les trajectoires significativement « descendantes » sont quant à elles encore plus faibles.

On remarque cependant que, globalement, la mobilité significative se concentre dans les catégories d'écoles les plus défavorisées, non seulement parce que, parmi les élèves mobiles, une proportion significative passe entre des écoles à profil de public nettement différent mais aussi parce que la mobilité est plus fréquente dans les écoles défavorisées. On notera cependant que, contrairement à ce que pourraient faire croire les récits souvent entendus de familles « zappeuses » ne cessant d'imposer à leurs enfants d'incessants changements d'école sous des prétextes les plus divers, le changement d'école de même type socioéconomique est proportionnellement plus fréquent dans les écoles du niveau intermédiaire de la hiérarchie que dans les écoles les plus défavorisées.

Graphique 9 : Répartition des élèves (mobiles ou non) de chaque catégorie d'école (fondée sur l'indice socioéconomique), en fonction de la différence entre les indices socioéconomiques des implantations d'origine et de destination. Éléves présents dans l'enseignement primaire ordinaire de la Communauté française en janvier 2003 et en janvier 2004.



Faisons un pas plus loin dans l'analyse en examinant si les élèves aux trajectoires scolaires « ascendantes » et « descendantes » présentent un profil scolaire similaire, et ce en mobilisant les deux seules variables disponibles dans le fichier, à savoir le retard scolaire et le redoublement. Pour la facilité, cette question est cependant traitée par l'autre « bout ». Nous nous sommes en effet demandé quelle était la différence des indices socioéconomiques moyens des écoles d'origine et de destination pour des élèves qui, initialement scolarisés dans la même catégorie d'école, se distinguaient par le fait d'avoir ou non du retard ou par le fait d'avoir ou non redoublé entre 2003 et 2004. Il est significatif de constater que, quelle que soit la variable considérée et quel que soit l'indice de l'implantation l'origine, la différence est toujours plus positive (ou moins négative) quand la variable scolaire est favorable (pas de redoublement et pas de retard). On remarquera que ces différences sont en général un peu plus marquées avec la variable retard, ce qui fait d'elle un prédicteur un peu meilleur des trajectoires des élèves mobiles.

Tableau 10 : Différence d'indice socioéconomique des écoles d'origine et de destination en fonction de la catégorie d'école (fondée sur l'indice socioéconomique) et des variables de retard scolaire et de redoublement.

Élèves présents dans l'enseignement primaire ordinaire de la Communauté française en janvier 2003 et en janvier 2004.

Indice implan- tation 2003 (limite supé- rieure de la classe)	Variable redoublement entre 2003 et 2004			Variable retard en 2003		
	Non redou- blement (A)	Redouble- ment (B)	Différence (A-B)	Ni en retard ni en avance (A)	Retard d'un an (B)	Différence (A-B)
-1,8	0,848	0,700	0,147	0,840	0,718	0,122
-1,5	0,694	0,674	0,021	0,710	0,662	0,048
-1,2	0,655	0,540	0,115	0,676	0,547	0,129
-0,9	0,415	0,379	0,036	0,446	0,330	0,116
-0,6	0,226	0,151	0,076	0,244	0,127	0,117
-0,3	0,129	0,084	0,045	0,151	0,035	0,116
0,0	0,054	-0,013	0,067	0,075	-0,058	0,133
0,3	0,021	-0,111	0,132	0,033	-0,110	0,143
0,6	-0,143	-0,207	0,064	-0,134	-0,236	0,102
0,9	-0,189	-0,260	0,071	-0,169	-0,325	0,156
1,2	-0,220	-0,322	0,102	-0,222	-0,319	0,097
1,5	-0,214	-0,378	0,164	-0,206	-0,421	0,214

Mode de lecture : (redoublement, 1^{re} ligne) pour les élèves mobiles scolarisés en janvier 2003 dans des écoles dont l'indice est au maximum -1,8, l'indice de l'école de destination est supérieur de 0,848 point quand l'élève ne redouble pas et de 0,7 point quand il redouble. La différence entre ces deux nombre équivaut à 0,147 point d'indice.

Ces données signifient donc que la probabilité de progresser significativement (ou de régresser moins significativement) est plus grande pour les élèves mobiles n'ayant pas de retard et ne redoublant pas.

3. Synthèse

Ces dernières analyses, qui ont permis de dépasser les limites inhérentes à une approche bi-catégorielle, nous permettent d'élaborer un schéma de compréhension globale des flux s'opérant au niveau de l'enseignement fondamental, et avec plus de précision au niveau de l'enseignement primaire. Les éléments de ce schéma sont les suivants.

1. Les écoles en discrimination positive sont, bien plus que les autres, liées à l'offre scolaire externe à l'enseignement ordinaire de la Communauté française. Elles échangent un nombre d'élèves nettement plus important avec les écoles hors Communauté et avec les écoles d'enseignement spécialisé que ce qu'il devrait être s'il était proportionnel à leur effectif.
2. Les écoles en discrimination positive constituent ainsi une porte d'entrée importante pour les publics jusqu'alors non scolarisés en Communauté française. Ce public externe est cependant composé de deux catégories fortement distinctes. Les externes belges ou membres de l'Union européenne entrent dans le système scolaire belge à peine plus fréquemment par les écoles en discrimination positive que par les autres : 16 % d'entre eux suivent cette voie alors que les écoles en discrimination positive représentent environ 12 % des effectifs scolaires totaux. Les externes dont la nationalité est extérieure à l'Union européenne entrent par contre massivement par les écoles en discrimination positive : 48 % d'entre eux

suivent cette voie, les autres se répartissant de manière plus ou moins équilibrée entre les différentes catégories d'écoles n'étant pas en discrimination positive. Les arrivées extra-communautaires représentent donc une lourde charge pour les écoles en discrimination positive, et ce tant au niveau quantitatif qu'au niveau qualitatif, les défis d'intégration étant bien plus importants dans le cas des publics qu'elles accueillent.

3. Les écoles en discrimination positive constituent par ailleurs une porte de sortie importante tant vers l'enseignement spécialisé que vers l'enseignement extra-communautaire. Dans les deux cas, en effet, ces flux de sorties prennent dans un peu plus de 20 % des cas leur source dans les écoles en discrimination positive, soit près de deux fois plus que le poids relatif de ces écoles dans les effectifs scolaires locaux. Ce déséquilibre est surtout préoccupant en ce qui concerne l'enseignement spécialisé. Il est le reflet du lien étroit entre l'entrée dans l'enseignement spécialisé et l'origine socioéconomique. Alors que les écoles les plus favorisées n'envoient chaque année qu'environ 0,5 % de leur public dans l'enseignement spécialisé, les plus défavorisées en envoient 1,7 % sinon plus. Cela peut être le reflet de la plus forte concentration des populations défavorisées dans les écoles en discrimination positive, mais aussi peut-être de l'incapacité qu'ont ces écoles de gérer les cas difficiles, vu l'accumulation des défis auxquels elles sont confrontées.
4. Au sein de l'enseignement ordinaire, les flux s'opèrent essentiellement entre les écoles classées à un niveau socioéconomique équivalent ou proche, mais il faut souligner que les progressions d'indice socioéconomique de l'implantation, consécutives au changement d'implantation sont, pour les écoles défavorisées et celles situées au niveau intermédiaire, plus importantes que les régressions d'indice. Les progressions significatives d'indice sont cependant concentrées dans les catégories d'écoles les plus défavorisées, les autres écoles enregistrant aussi peu de progressions significatives que de régressions significatives. Le système privilégie donc les changements d'école relativement proches sur le plan socioéconomique. Seuls une partie des élèves scolarisés dans les écoles en discrimination positive font exception à cette règle puisque environ 5 % d'entre eux quittent l'école de départ pour une école dont le public est significativement plus favorisé.
5. Le profil scolaire des élèves (retard, redoublement) a un impact sur la direction du changement : les élèves mobiles qui sont à l'heure ou non redoublants atteignent en moyenne une progression plus forte (ou une régression moins forte) de l'indice socioéconomique de l'implantation qu'ils fréquentent.
6. Les données disponibles ne permettent pas de savoir si les changements d'implantation sont couplés ou non à des déménagements et donc dans quelle proportion les sorties d'espaces scolaires ségrégués s'accompagnent ou non d'une sortie des espaces de résidence ségrégués.

Le schéma ainsi élaboré nous amène à revoir l'hypothèse de départ qui, rappelons-le, prévoyait la présence de trajectoires de relégation allant d'écoles n'étant pas en discrimination positive vers des écoles qui le sont. Au niveau de l'enseignement fondamental, de tels flux ne sont pas absents, mais ils ne sont pas massifs, contrairement à ce qu'on observe au niveau de l'enseignement secondaire. De plus, les écoles qui ne sont pas en discrimination positive et qui « envoient » des élèves vers les écoles en discrimination positive sont majoritairement celles qui sont relativement proches de l'indice-seuil marquant la frontière entre les deux catégories d'école. Alors que nous pensions trouver la confirmation de telles trajectoires de relégation, ce sont les trajectoires inverses qui apparaissent comme le résultat le plus significatif de notre recherche. A ce constat principal s'ajoute l'observation de la réalité importante des « arrivages » extra-européens et des

sorties vers l'enseignement spécialisé, proportionnellement plus fréquentes dans les écoles en discrimination positive que dans les autres.

Si ce schéma se distingue de celui jusqu'ici mieux connu de l'enseignement secondaire, c'est probablement avant tout en raison de l'absence de filières hiérarchisées, qui dans le secondaire constituent le point d'aboutissement des échecs scolaires après un parcours dans le quasi tronc commun du premier degré ou, plus tard, dans les filières socialement valorisées. Le niveau fondamental comporte moins de mécanismes de sélection scolaire pouvant contraindre des familles à opter pour une catégorie d'école. Ce qui semble dès lors jouer un rôle majeur dans le processus d'affectation des élèves aux écoles, c'est la composition sociale des publics d'école, plus d'ailleurs que l'étiquette « discrimination positive » en tant que telle. Les familles dont l'enfant a commencé sa scolarité dans des écoles socialement élitistes ou intermédiaires veillent à éviter l'entrée de leurs enfants dans des écoles défavorisées, même s'ils sont amenés à changer d'école. Celles qui, par contre, entrent dans la scolarité par les écoles défavorisées peuvent être regroupées en deux grandes catégories : celles qui ne peuvent ou ne souhaitent pas changer de type d'école (quitte à changer d'école), et celles qui mettent en place des stratégies pour quitter les lieux scolaires ségrégués, soit en consentant des déplacements quotidiens entre domicile et école, pour sortir au plan scolaire de la ségrégation subie au plan résidentiel, soit en déménageant dans une région plus favorisée et en inscrivant l'enfant dans les écoles dès lors composées d'un public plus favorisé. Ce type de stratégie est notamment le fait d'une partie des familles récemment immigrées, qui, après une période où elles n'ont pas l'occasion de choisir leur lieu de vie, sont d'abord préoccupées de survie matérielle puis, puis, après avoir découvert les codes scolaires, sont ensuite à même de progressivement mettre en place des stratégies de promotion, notamment dans le champ scolaire.

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,...).

Chapitre 5

Mobilité et espace local

Nos analyses ont jusqu'à présent porté sur des données collationnées à l'échelle de la Communauté. Mais les flux, particulièrement dans l'enseignement fondamental, se structurent principalement à une échelle locale. Pour percevoir plus précisément les processus, et pour faire apparaître les éventuelles variations locales du schéma des flux exposé au chapitre précédent, nous avons donc choisi d'analyser plus en détail trois espaces locaux. Ceux-ci sont définis en accord avec la structure de notre échantillon d'écoles. Nous examinerons donc successivement les espaces de Molenbeek et Koekelberg, de Verviers et Dison, de Charleroi Ouest et de Fontaine-l'Évêque. Toutes les écoles de notre échantillon sont inscrites dans ces espaces. Nous ne limiterons cependant pas l'analyse aux écoles de l'échantillon. La mobilité scolaire ainsi que les interdépendances entre établissements impliquent en effet toujours un nombre plus grand d'établissement. Ce choix de l'élargissement de l'objet s'imposait d'autant plus qu'un de nos objectifs est d'examiner quels liens se tissent entre les écoles en discrimination positive et entre celles-ci et les autres catégories d'écoles.

L'analyse a d'ailleurs révélé que deux de ces espaces étaient loin d'être autosuffisants au plan scolaire. A Charleroi Ouest et plus encore à Molenbeek et Koekelberg, on observe qu'une proportion significative des résidents choisissent des écoles externes à l'espace et qu'une part non négligeable des changements s'effectuent sur un territoire plus large. Nous avons dès lors parfois élargi le terrain d'analyse, mais toujours en prenant comme référence centrale les communes initialement définies.

Les espaces choisis diffèrent sur plusieurs plans : degré d'urbanisation, proportion de quartiers défavorisés, proportion d'étrangers et types de nationalité, présence de centres d'accueil pour réfugiés, densité de l'offre scolaire, structuration des transports en commun, proportion d'écoles en discrimination positive, évolution démographique,... sont autant de facteurs susceptibles de générer des variations ou des exceptions au schéma des flux décrits au chapitre précédent.

Pour rendre compte de la richesse et de la complexité des processus, mais aussi pour rendre possible certaines comparaisons entre les trois espaces, nous suivrons pour chacun un plan identique, commençant par décrire le contexte global (au plan démographique et social) et l'offre scolaire, avant d'aborder les inter-relations entre familles et écoles. Celles-ci seront d'abord traitées de manière synchronique, en prenant le point de vue des familles (pour étudier les choix d'école) puis le point de vue des écoles (pour analyser leurs aires de recrutement et leurs publics). Les inter-relations seront ensuite examinées dans une perspective diachronique par le biais de l'analyse de la mobilité scolaire.

Notre matériel de base sera statistique. Les données quantitatives issues du fichier de la Communauté permettent en effet de prendre en compte l'ensemble des écoles de l'espace, là où nos matériaux qualitatifs portent essentiellement sur les écoles de l'échantillon, n'abordant les autres que de manière plus sommaire. Les établissements externes à notre échantillon n'ont en effet pas fait l'objet d'entretiens et d'observations de terrain. Nous les approchons dès lors à partir de la parole des directions des écoles de

l'échantillon ainsi que des interlocuteurs externes rencontrés (inspecteurs, conseillers pédagogiques, PMS, homes d'accueil,...).

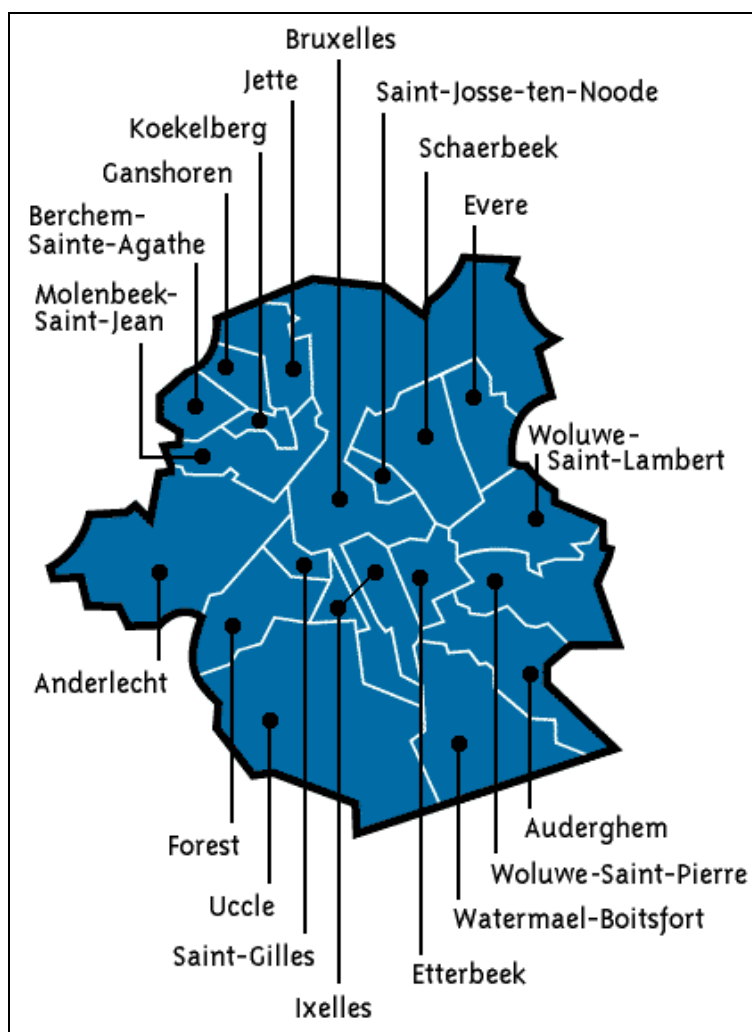
Pour cette raison, notamment, nos analyses de ces espaces ne peuvent être qualifiées d'études de cas ou de monographies. Ces dernières auraient en effet exigé davantage de temps que celui dont nous pouvions disposer dans le cadre du financement de cette recherche.

1. L'espace local de Molenbeek et de Koekelberg

1.1. Contexte

Molenbeek et Koekelberg sont deux communes situées dans la partie Nord-Ouest de la région bruxelloise. Elles sont bordées par d'autres communes bruxelloises (Anderlecht, Bruxelles-centre, Bruxelles-Laeken, Jette, Ganshoren Berchem-Sainte-Agathe) mais aussi par la commune flamande de Dilbeek.

Carte 1 : Communes de la Région bruxelloise



Cette proximité avec la Flandre est une des caractéristiques de ce territoire. Elle implique la présence d'écoles néerlandophones. Dans l'espace local, elles sont minoritaires (3 écoles fondamentales ordinaires, toutes à Koekelberg), mais nettement plus nombreuses

dans les zones limitrophes (54 dans les communes bruxelloises citées ci-dessus). Cette réalité n'est cependant pas appréhendée par notre recherche, les données statistiques ne portant en effet que sur les élèves fréquentant les écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française.

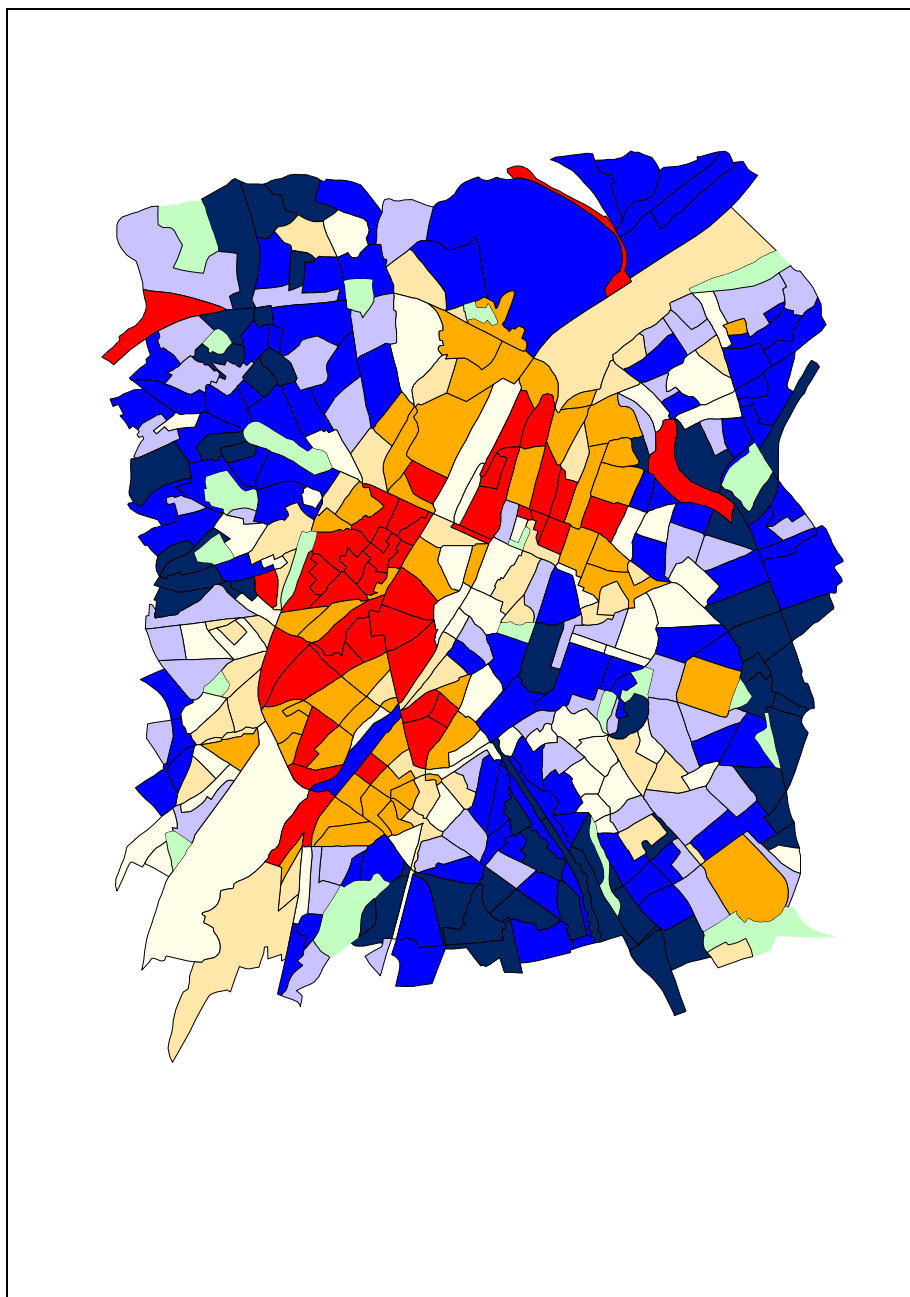
Les deux communes, très différentes en termes de taille, comptaient 97.347 habitants en juillet 2005, soit près de 10 % de la population bruxelloise. 24,5 % de ces habitants étaient de nationalité étrangère, soit un peu moins que le taux calculé pour l'ensemble de la Région (26,5 %).

L'évolution démographique est favorable, ce qui place les écoles dans une situation plus confortable en termes de recrutement. En effet, entre 1991 et 1996, le nombre de jeunes de 3 à 11 ans résidant dans les deux communes est resté stable (autour de 10.500). Depuis lors, il n'a cessé de croître, atteignant 12.187 unités en 2004.

Koekelberg, et plus encore Molenbeek, abrite une proportion significative de populations défavorisées. En témoigne notamment la carte présentant un indice socioéconomique synthétique par quartier ou plus précisément par secteur statistique (indice servant de base à l'attribution des discriminations positives). Cette carte est volontairement plus large que les deux communes car, en milieu urbain, les déplacements, notamment scolaires, ne restent pas toujours confinés aux limites du quartier. Cette carte montre que la partie Est de Molenbeek (dénommée le « bas Molenbeek ») est l'un des ensembles défavorisés les plus étendus de la région et qu'il est lui-même situé dans un ensemble plus large de quartiers défavorisés. Au Sud, à l'Est et au Nord, les quartiers limitrophes sont eux aussi défavorisés. A l'Ouest, par contre, en direction de Koekelberg, de la partie Ouest de Molenbeek (le « haut »), de Berchem-Sainte-Agathe et de Ganshoren, on se trouve à proximité relative des quartiers plus favorisés, et donc des écoles composées de publics plus favorisés, mais il s'agit là de communes où l'offre scolaire est davantage néerlandophone que francophone (9 écoles primaires flamande pour 7 francophones).

Ces constats locaux sont le reflet d'un phénomène de ségrégation résidentielle à plus large échelle, observé dans la région bruxelloise. Une large bande de quartiers défavorisés traverse en effet Bruxelles du Nord-Est au Sud-Ouest en passant par les quartiers Ouest du Pentagone constituant le centre de Bruxelles ; à l'Est de cette zone, se situe un vaste espace nettement plus favorisé ; à l'Ouest de cette bande centrale, se trouvent également des quartiers plus favorisés, formant cependant un ensemble moins vaste. La portion Est de Molenbeek, où se situent les écoles de notre échantillon, est partie intégrante de la bande centrale, tandis qu'une partie de Koekelberg et la partie Ouest de la commune de Molenbeek appartiennent à la zone Ouest plus favorisée.

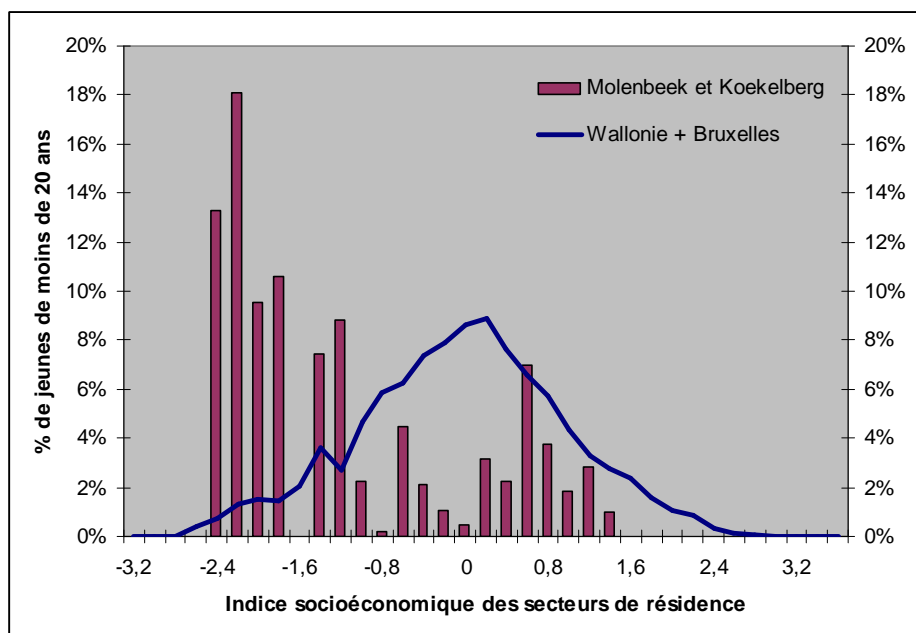
Carte 2 : Indice socioéconomique des secteurs statistiques de la Région bruxelloise



Note : les indices ici repris sont ceux utilisés en 2002 pour établir la liste des écoles bénéficiant des discrimination positive. Ces indices ont été définis dans le cadre d'une recherche menée par l'IGEAT (ULB), le SPE (ULg) et le Cerisis (UCL). Carte réalisée par Pierre Marissal (IGEAT-ULB). Pour la légende et l'échelle, voir la carte 5, p. 116.

En dépit de la présence des quartiers Ouest plus favorisés, les communes de Koekelberg et de Molenbeek présentent un profil nettement plus défavorisé que la moyenne francophone (Bruxelles et Wallonie). Ainsi, en 1999, 52 % des jeunes de moins de 20 ans habitaient des quartiers dont l'indice socioéconomique synthétique était inférieur à $-1,5$, ce qui n'était le cas que de 6 % des jeunes francophones et de 20 % des jeunes bruxellois. Mais la distribution bi-modale des quartiers du territoire étudié indique clairement la présence d'une ségrégation résidentielle : l'ensemble de quartiers affichant un indice supérieur à 0, situés à l'Ouest du territoire, se distingue en effet nettement des quartiers majoritairement défavorisés.

Graphique 10 : Répartition des jeunes de moins de 20 ans selon l'indice socioéconomique de leur quartier de résidence. Comparaison de la situation de Molenbeek et Koekelberg avec celle de la Communauté française



Note : le nombre de jeunes de moins de 20 ans a été calculé en 1999. Les indices socioéconomiques des secteurs sont ceux calculés en 2002 pour les discriminations positives. Les intervalles de classe sont égaux à 0,4 point de cet indice.

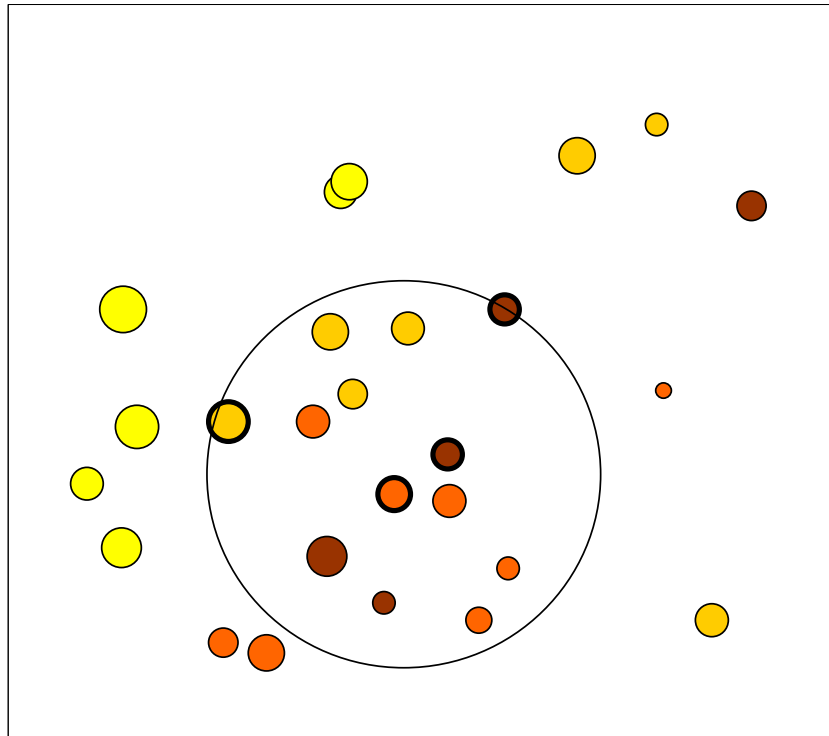
1.2. Offre scolaire

Les quatre implantations étudiées dans la région bruxelloise sont toutes inscrites dans la commune de Molenbeek. Elles sont géographiquement proches l'une de l'autre. A vol d'oiseau, la distance entre les deux plus proches est d'environ 400 mètres. Entre les deux plus éloignées, on compte 1.300 mètres. Toutes quatre sont en outre proches d'une station de métro, la distance la plus longue à parcourir entre une de ces écoles et la station la plus proche étant de 500 mètres. Il y a en outre un réseau dense de bus.

Dans cette zone, l'offre est loin de se limiter à ces quatre écoles. Ainsi, si l'on prend comme point de référence, l'école occupant la position géographique la plus centrale et qu'on trace un cercle de 1200 mètres de rayon, on compte 16 implantations du primaire ordinaire organisées ou subventionnées par la Communauté française (dont les quatre de l'échantillon). C'est dire combien l'offre est dense, et par ailleurs diversifiée en termes de réseaux d'enseignement.

Sur l'ensemble des deux communes, on compte 23 implantations de l'enseignement fondamental ordinaire, compte non tenu des 3 écoles néerlandophones de Koekelberg. Soit une densité très forte. Rapportée à la superficie, la densité est de 3,2 implantations francophone par km². Rapportée à la population fréquentant les écoles de la Communauté et résidant dans ces deux communes, la densité est de 2,2 implantations d'enseignement fondamental ordinaire pour 1.000 enfants.

Graphique 11 : carte des implantations fondamentales du territoire étudié



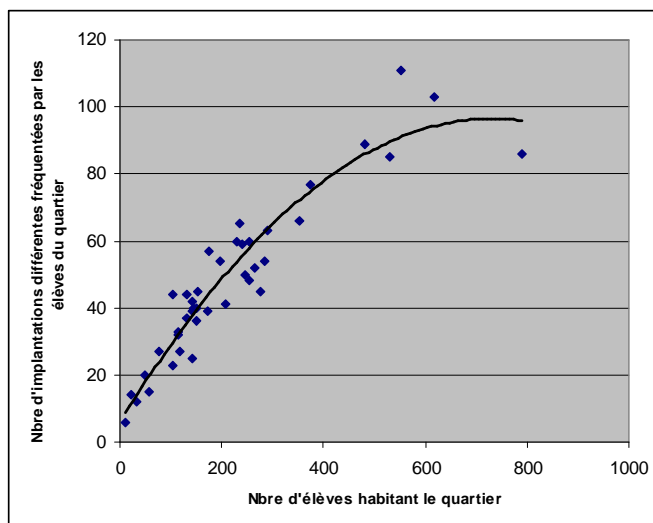
Note : chaque cercle représente une implantation. La taille des cercles est proportionnelle au nombre d'élèves. Les cercles dont le cercle externe est en gras symbolisent les implantations de notre échantillon. La couleur des cercles rend compte de l'indice socioéconomique des écoles : brun = < -2 ; orange vif = entre $-1,5$ et -2 ; orange clair = entre -1 et $-1,5$; jaune = entre 0 et -1 ; vert = supérieur à 0 .

Les écoles se différencient notamment par le niveau socioéconomique de la population qu'elles accueillent. Le positionnement géographique de ces écoles différenciées suit évidemment la structure sociale des quartiers. Dès lors, l'indice socioéconomique des implantations croît à mesure qu'on passe du Sud-Ouest au Nord-Est.

1.3. Choix d'école

Dans cette zone caractérisée par une offre scolaire dense et par un réseau serré de transports en commun, les élèves sont nombreux à ne pas fréquenter l'école la plus proche. Ce constat vaut également pour les quartiers les plus défavorisés. Ainsi, si l'on observe la répartition entre écoles francophones fondamentales des 482 élèves d'un des quartiers centraux les plus défavorisés (indice = $-2,02$), on constate que seulement 29 % d'entre eux fréquentent l'implantation située dans ce secteur et 12 % les deux écoles situées dans les secteurs contigus. Ces trois écoles les plus proches, appartenant à trois réseaux d'enseignement différents, captent donc seulement 41 % des élèves du quartier défavorisé. Si l'on double le rayon du cercle tracé autour du centre géographique du quartier, ce sont environ 18 % d'élèves en plus qui fréquentent les 11 écoles situées dans ce second périmètre. Les 40 autres % d'élèves sont scolarisés au-delà de ce second périmètre. C'est dire combien, même dans un quartier défavorisé, les choix des familles sont diversifiés, en tout cas lorsqu'on se situe dans un territoire urbain dense. Dans le quartier de résidence qui nous sert d'exemple, on recense ainsi que 89 implantations fondamentales francophones différentes sont fréquentées par les 482 élèves inscrits dans une école de la Communauté française.

Graphique 13 : Nombre d'implantations fondamentales différentes fréquentées par les élèves d'un quartier, selon le nombre d'élèves résidant dans le quartier. Molenbeek. Janvier 2004

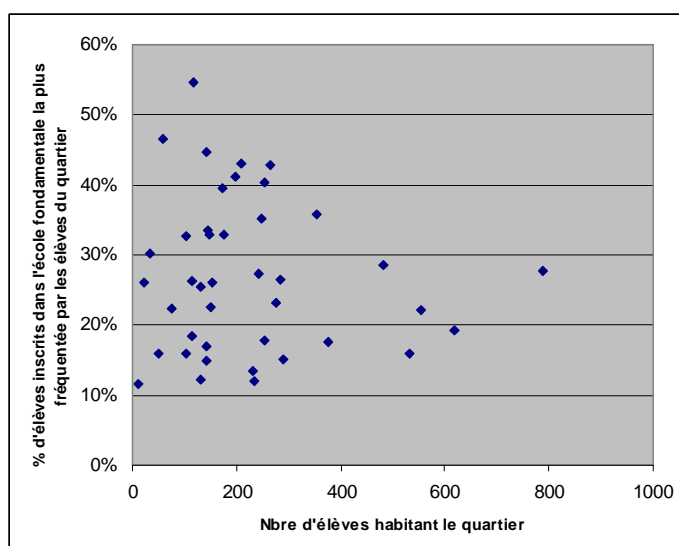


Mode de lecture : chaque point figure un secteur statistique (quartier) positionné sur deux axes : la taille du quartier (nombre d'élèves du fondamental francophone habitant ce quartier) et le nombre d'implantations différentes du fondamental ordinaire et spécialisé choisies par les familles habitant le quartier, quel que soit le lieu d'implantation de ces écoles.

Note : les données concernant les lieux de scolarisation et de résidence datent de janvier 2004. Les indices attribués aux écoles et quartiers sont ceux de 2002.

La corrélation entre la taille de la population résidante et la proportion d'élèves inscrits dans l'école la plus fréquentée est moins nette, ce taux variant nettement plus au sein d'ensemble de quartiers ayant une taille similaire. On notera cependant qu'au mieux, l'école la plus attractive accueille 55 % des jeunes d'un quartier donné.

Graphique 14 : Pourcentage d'élèves inscrits dans l'école fondamentale la plus fréquentée par les élèves de leur quartier, selon le nombre d'élèves résidant dans le quartier. Molenbeek. Janvier 2004



Mode de lecture : chaque point figure un secteur statistique (quartier) positionné sur deux axes : la taille du quartier (nombre d'élèves du fondamental francophone habitant ce quartier) et la proportion d'élèves scolarisés dans l'école la plus fréquentée par les enfants de ce quartier, quel que soit le lieu d'implantation de cette école.

Note : les données concernant les lieux de scolarisation et de résidence datent de janvier 2004. Les indices attribués aux écoles et quartiers sont ceux de 2002.

Ces observations rejoignent celles effectuées lors d'analyses portant sur l'ensemble de la Communauté⁴⁰ et calculant le nombre d'écoles différentes choisies par les élèves résidant dans un même secteur statistique ainsi que la concentration de ce public dans les écoles les plus fréquentées. Cette étude soulignait d'ailleurs que la dispersion de la fréquentation n'était pas corrélée au niveau socioéconomique du quartier, autrement dit que la dispersion des choix était aussi forte dans les quartiers défavorisés que dans les quartiers favorisés.

Le choix ne se limite pas à l'intérieur de l'espace local que nous avons déterminé. Une part significative des élèves se scolarise en effet en dehors de cet espace. Cette réalité apparaît notamment lorsque l'on définit trois catégories de lieux de scolarisation : d'abord, les deux communes de l'espace ; ensuite, les communes ou localités directement limitrophes (Anderlecht, Bruxelles-centre, Laeken, Jette, Berchem et Ganshoren) ; enfin, les autres espaces. On constate alors que seuls 66 % des élèves de l'enseignement fondamental résidant dans ces deux communes et scolarisés dans une école de la Communauté fréquentent des écoles situées dans ces deux communes.

Tableau 11 : Ventilation de la population résidente entre les différentes catégories de lieux de scolarisation. Population fréquentant une école fondamentale de la Communauté française. Janvier 2004.

	Dans les deux communes	Dans les localités frontalières	Au-delà	Total	Nombres absolus
Molenbeek	67,6%	26,2%	6,2%	100,0%	9.114
Koekelberg	58,3%	33,1%	8,5%	100,0%	1.617
Ensemble	66,2%	27,3%	6,5%	100,0%	10.731

Koekelberg est davantage dépendante que Molenbeek de l'offre scolaire externe aux deux communes. Les deux communes sont quant à elles intimement liées : 8,1 % des enfants de Molenbeek fréquentent des écoles fondamentales francophones de Koekelberg et 16,9 % des enfants de Koekelberg font le chemin inverse.

Ces statistiques font apparaître que la zone frontalière est fort attractive. En son sein, c'est Bruxelles-centre qui est le plus attractif : il accueille en effet 6,8 % des enfants des deux communes. Viennent ensuite Jette (5,7 %), Anderlecht (5 %) et Ganshoren (4,9 %). Autrement dit, les deux communes étudiées et les communes frontalières entretiennent des relations d'interdépendance du fait de l'imbrication étroite de leurs aires d'attraction respectives.

L'espace de scolarisation choisi par la famille n'est pas indépendant de facteurs socioéconomiques. D'une part, ceux qui scolarisent leurs enfants hors de l'espace local aboutissent à des écoles dont le public est en moyenne plus favorisé. D'autre part, ces familles faisant des choix externes sont aussi issues en moyenne de quartiers un peu plus favorisés.

Les différences d'indice des implantations sont très nets, tant pour les élèves résidant à Koekelberg qu'à Molenbeek : l'indice moyen des implantations fréquentées est d'autant plus élevé qu'on s'éloigne de l'espace de résidence.

⁴⁰ B. Delvaux, Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle, in M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (eds), Vers une école juste et efficace, De Boeck, 2005, pp. 275-295.

Tableau 12 : Indice socioéconomique moyen des implantations fréquentées selon la localité de résidence et le lieu de scolarisation. Molenbeek et Koekelberg. Janvier 2004

Lieu de résidence	Lieu de scolarisation		
	Dans les deux communes	Dans les localités frontalières	Au-delà
Molenbeek	-0,825	-0,495	0,225
Koekelberg	-0,739	-0,043	0,284
Ensemble	-0,811	-0,412	0,237

Note : Compte non tenu des écoles d'enseignement spécialisé. Les indices sont ceux de 2002.

Les différences sont moins marquées en ce qui concerne les indices des quartiers de résidence. Elles s'écartent même de la tendance pour ce qui concerne Koekelberg. Ces données ne reflètent cependant que bien imparfaitement le statut socioéconomique réel des familles prenant les différentes options possibles en termes de lieux de scolarisation. Chaque famille se voit en effet attribué l'indice moyen de son quartier. Or, on peut faire l'hypothèse que, dans un même quartier, les familles plus favorisées prennent plus souvent la décision d'un lieu de scolarisation plus éloigné de leur habitation.

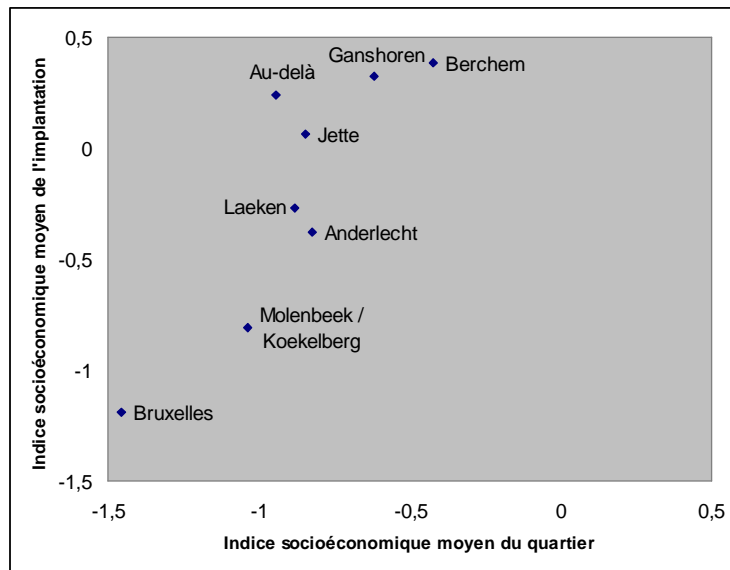
Tableau 13 : Indice socioéconomique moyen des quartiers de résidence selon la localité de résidence et le lieu de scolarisation. Molenbeek et Koekelberg. Janvier 2004

Lieu de résidence	Lieu de scolarisation		
	Dans les deux communes	Dans les localités frontalières	Au-delà
Molenbeek	-1,175	-1,143	-1,091
Koekelberg	-0,299	-0,125	-0,325
Ensemble	-1,038	-0,961	-0,941

Note : Compte non tenu des écoles d'enseignement spécialisé. Les indices sont ceux de 2002.

Les deux variables sont assez intimement corrélées : comme le montre le graphique suivant, l'indice socioéconomique de l'implantation tend à suivre l'indice du quartier de résidence. On notera que la catégorie « localités frontalières » masque d'importantes variations, Bruxelles-centre étant par exemple fréquenté par des familles issues de quartiers en moyenne plus défavorisés et fréquentant des implantations en moyenne plus défavorisées que celles de leur commune de résidence. Bruxelles-centre apparaît ainsi comme un lieu de relégation de la population la plus défavorisée. A l'autre extrémité, Berchem ou Ganshoren pourraient apparaître comme des lieux de promotion.

Graphique 15 : Indice socioéconomique moyen des implantations de scolarisation et des quartiers de résidence des élèves résidant à Molenbeek et Koekelberg, selon la localité où se situe l'implantation choisie. Janvier 2004



Mode de lecture : tous les points renvoient aux élèves résidant à Molenbeek et Koekelberg. Parmi ces élèves, ceux qui fréquentent une école fondamentale ordinaire située à Bruxelles, viennent de quartiers en moyenne plus défavorisés (indice = -1,457) et fréquentent des écoles en moyenne plus défavorisées (indice = -1,191) que les élèves fréquentant les écoles de Molenbeek ou Koekelberg.

Note : Compte non tenu des écoles d'enseignement spécialisé. Les indices sont ceux de 2002.

Il y a donc une proportion significative de familles qui ne se contentent pas de l'offre scolaire locale et qui vont chercher ailleurs des écoles le plus souvent composées de publics moins défavorisés. Ces familles sont un peu plus souvent issues de quartiers moins défavorisés. La migration scolaire de publics résidants dans des quartiers très défavorisés, si elle est moins fréquente, n'en n'est pas moins une réalité, et se couple fréquemment à l'accès à une école composée de publics plus favorisés. Ainsi, si l'on se limite aux enfants résidants dans les quartiers de Molenbeek et Koekelberg ayant un indice synthétique inférieur à -1, on constate que 29,4 % d'entre eux accèdent à une école dont l'indice moyen est supérieur à 0. Seuls 10 % de ces jeunes ont trouvé une telle école dans les deux communes faisant l'objet de notre étude. Migration se conjugue donc souvent avec un accès à une école plus favorisée : 30,5 % des jeunes de ces quartiers qui sont scolarisés dans les localités frontalières accèdent à ces écoles dont l'indice est supérieur à 0. Ce taux passe à 49,5 % quand on considère les jeunes scolarisés au-delà de cette zone frontalière. Les constats sont fort similaires quand on se concentre sur les quartiers les plus défavorisés en observant le comportement de choix des familles résidant dans les quartiers dont l'indice synthétique est inférieur à -1. Les chiffres de migration et d'accès à des écoles plus favorisées sont à peine moins élevés : 26 % accèdent à une école dont l'indice est supérieur à 0, et 89,2 % d'entre eux ont trouvé cette école en dehors des deux communes.

Dans cette zone urbaine, la domiciliation dans un quartier défavorisé ne signifie donc pas automatiquement une scolarisation dans une école défavorisée, même si toutes les écoles les plus proches ont un public majoritairement défavorisé. Des familles subissant la ségrégation au plan résidentiel peuvent donc, sur le plan scolaire, dépasser au moins partiellement et pendant un temps la fatalité de la ségrégation. Qui sont-elles ? Les statistiques ne permettent pas de le dire puisque le niveau socioéconomique de la famille est caractérisé par l'indice du quartier. Au vu des données, toutes les familles d'un même

quartier ont le même niveau socioéconomique, ce qui n'est évidemment pas la réalité. On peut donc supposer, au vu d'autres résultats, que les familles les plus favorisées de ces quartiers (sur le plan du diplôme, des revenus, du logement ou de l'emploi) décident plus souvent que les autres de chercher une école extérieure au quartier et plus favorisée. Mais il est également probable qu'une part des migrations concerne des familles pas plus favorisées que les autres sur les variables citées ci-dessus mais misant plus que les autres sur une promotion par l'école et estimant que cette promotion passe par un accès à une école composée de publics plus favorisés, même si cela implique des déplacements.

Une part de ces familles a fait le choix de cette migration dès le début de la scolarité, mais d'autres, comme on le verra par la suite grâce à l'analyse des flux, décident de cette migration scolaire sans migration résidentielle au fil de la scolarité, par le biais d'un changement d'école.

Les données présentées ci-dessus montrent combien, au moins pour cet espace local, l'analyse classique liant étroitement lieu de scolarisation et lieu de résidence mérite d'être complexifiée. La déconnexion des deux lieux est pratiquée par une part non négligeable des familles y compris au niveau de l'enseignement fondamental et y compris dans les quartiers défavorisés. Dans certains cas, cette déconnexion témoigne d'un souci de sortie, dans le champ scolaire, de la ségrégation marquée au plan résidentiel.

1.4. Écoles et territoires

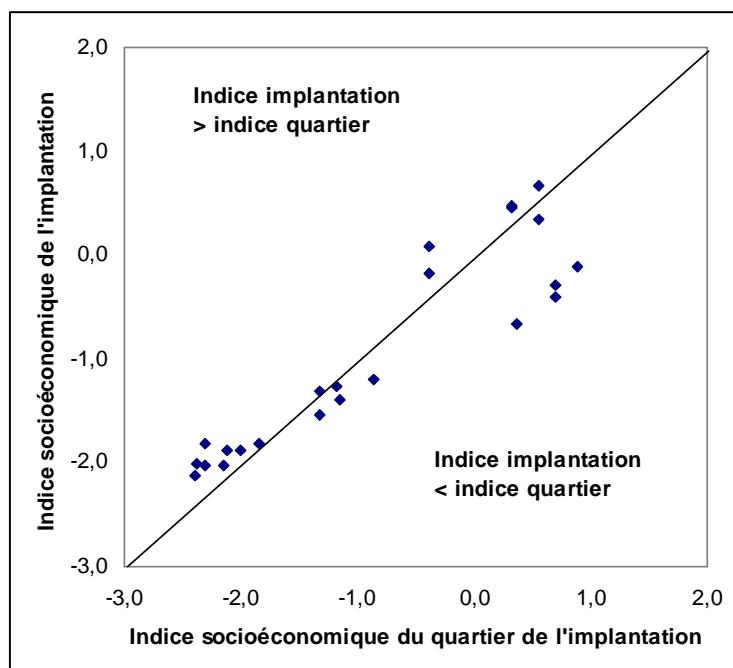
La distribution des choix d'école opérés par les familles a des répercussions sur les écoles. Il en découle en effet que nombre d'écoles ont un recrutement qui ne se limite pas au quartier, contrairement à l'image souvent véhiculée, y compris par les directions de ces écoles. Les réalités varient cependant d'une école à l'autre. L'une des implantations de notre échantillon recrute majoritairement dans un rayon fort proche. Cette école, située au bord d'un vaste quartier non habité recrute ainsi 26 % des élèves dans son secteur d'implantation et 36 % dans les secteurs adjacents. Les 7 autres secteurs situés juste au-delà représentent 21 autres % de son public. Cela signifie que cette école recrute 17 % de son public au-delà de ce périmètre. Au total, 34 secteurs statistiques différents alimentent cette implantation, parfois en lui envoyant seulement un élève.

D'autres implantations ont un recrutement nettement plus dispersé. Ainsi l'école de l'échantillon qui affiche l'indice socioéconomique le plus favorable recrute dans 60 quartiers différents, soit près du double de l'implantation précédente. Le quartier d'implantation et les quartiers directement adjacents ne fournissent que 20 % des effectifs de l'école et les quartiers formant la couronne suivante en fournissent 20 autres %.

Globalement, les écoles fondamentales ordinaires de Molenbeek recrutent 76,6 % de leurs élèves dans les deux communes, 14 % dans les communes frontalières et 9,5 % au-delà.

Les écoles épousent assez fidèlement le profil socioéconomique des quartiers dans lesquels elles sont implantées. Sur l'ensemble des écoles des communes de Koekelberg et Molenbeek, 13 sont en discrimination positive (sur base de l'indice de 2002) et, parmi elles, 4 sont sous l'indice -2. On remarque cependant qu'à l'exception d'une seule, toutes les implantations situées dans les quartiers les plus défavorisés affichent un indice quasi équivalent à celui de leur quartier, tandis que les écoles plus favorisées (dont l'indice est supérieur à -0,5) affichent, à l'exception de deux cas, des indices assez sensiblement supérieurs à ceux de leur quartier d'implantation. Cette asymétrie est un indicateur supplémentaire de l'existence de flux d'élèves vivant dans des quartiers plus défavorisés et fréquentant des écoles situées dans des quartiers plus favorisés.

Graphique 16 : Comparaison des indice socioéconomiques des implantations d'enseignement fondamental ordinaire et des quartiers dans lesquels se situent ces implantations. Molenbeek et Koekelberg



Mode de lecture : chaque point figure une implantation. Celle-ci est caractérisée par deux indice : sur l'axe horizontal, l'indice socioéconomique du quartier où se situe l'implantation ; sur l'axe vertical, l'indice de l'implantation. La droite oblique traversant le graphique distingue les cas où l'indice de l'implantation est supérieur à l'indice du quartier et les cas inverses.
 Note : les indices sont ceux calculés à partir de l'étude interuniversitaire réalisée en 2002.

1.5. Mobilité des élèves

Nous avons jusqu'ici effectué une série de photographie synchroniques. La question de la mobilité scolaire ouvre une perspective diachronique et dynamique. Dans cette partie, nous prendrons comme objet d'analyse l'ensemble des écoles fondamentales ordinaires de Molenbeek et Koekelberg, ne prenant en compte d'autres écoles que lorsqu'elles échangent des élèves avec les écoles des deux communes qui font l'objet de notre attention. Nous commencerons l'analyse par les indicateurs de flux déjà mentionnés dans le chapitre précédent, ce qui permet de situer les particularités de l'espace local. Ensuite, nous affinerons l'analyse en tentant de comprendre la dynamique locale.

Voyons d'abord le pourcentage de changement d'implantation par année d'étude, en distinguant les écoles d'origine des flux sur la base de leur accès ou non aux discriminations positives. Premier constat : le taux de changement est un peu plus important à Molenbeek et Koekelberg que dans l'ensemble de la Communauté, et ce pour toutes les années d'étude sauf la 3^e maternelle, où les chiffres sont biaisés. Cette différence n'est pas seulement due à la plus forte proportion d'écoles en discrimination positive. En effet, les écoles n'étant pas en discrimination positive connaissent en général un plus haut taux de mobilité que celui affiché pour l'ensemble des écoles de la Communauté (ce qui peut s'expliquer par le fait que les écoles de Molenbeek et Koekelberg n'étant pas en discrimination positive ont pour la plupart un indice s'éloignant peu du seuil de discrimination positive). Par contre, les écoles en discrimination positive des communes étudiées affi-

chent un taux de sortie inférieur à l'étalon communautaire en maternelle et en 1^{ère} année primaire, et supérieur ailleurs.

Tableau 14 : Pourcentage d'élèves ayant changé d'implantation selon que l'école d'origine était ou non en discrimination positive. Mobilité entre janvier 2003 et janvier 2004

Année d'étude	Molenbeek et Koekelberg				Communauté française			
	Toutes écoles confondues	Statut de l'école d'origine		Différence (D+) - (non D+)	Toutes écoles confondues	Statut de l'école d'origine		Différence (D+) - (non D+)
		Non D+	D+			Non D+	D+	
M1	16,1%	13,4%	17,9%	4,5%	13,1%	12,2%	19,3%	7,1%
M2	19,0%	25,0%	15,4%	-9,6%	13,6%	12,6%	19,2%	6,6%
M3*	24,5%	29,9%	21,1%	-8,8%	27,1%	25,9%	34,8%	9,0%
P1	12,6%	9,8%	14,6%	4,7%	10,3%	9,6%	15,2%	5,6%
P2	14,4%	10,5%	17,3%	6,8%	14,0%	13,6%	16,6%	3,0%
P3	13,2%	10,3%	15,4%	5,1%	10,7%	10,2%	13,7%	3,5%
P4	15,1%	14,6%	15,4%	0,7%	11,4%	11,2%	12,7%	1,5%

* Changements d'école plus nombreux en M3, dus au passage maternelle - primaire.

Note : dans ce tableau, les départs hors de la Communauté ne sont pas comptabilisés comme des changements d'implantation.

Un deuxième constat peut être dressé quand on regarde les données des élèves nouvellement inscrits dans les écoles primaires (à l'exception de la 1^{re}). Le type de provenance observée à Molenbeek et Koekelberg se différencie assez nettement de celles observées pour l'ensemble de la Communauté. Beaucoup plus qu'ailleurs, les entrants viennent d'autres systèmes éducatifs que celui de la Communauté française. Une partie de cette différence peut être due à la présence d'une offre néerlandophone régionale, mais joue aussi et surtout l'immigration, résultat du phénomène naturel de regroupement résidentiel des nationalités mais aussi de la présence du « Petit-Château » à proximité. Les chiffres sont interpellants, surtout pour les écoles en discrimination positive. Chaque année, quelque 10 % des enfants inscrits entre la 2^e et la 6^e primaire étaient l'année précédente scolarisés en dehors des écoles de la Communauté. Ces élèves représentent ainsi la moitié des nouveaux inscrits. Autre fait marquant : la faible proportion d'élèves issus d'écoles n'étant pas en discrimination positive, ce qui témoigne du fait que les écoles de Molenbeek et Koekelberg, surtout celles en discrimination positive, ne peuvent compter sur l'arrivée d'élèves issus d'écoles plus favorisées. Bref, les écoles de Molenbeek reçoivent beaucoup d'élèves externes à la Communauté, s'échangent beaucoup d'élèves (puisque le taux d'entrants en provenance des écoles en discrimination positive est relativement élevé) mais ont un flux migratoire totalement déséquilibré avec les écoles plus favorisées : peu d'arrivées et, comme le montre le tableau 16, beaucoup plus de départs.

Tableau 15 : Origine des publics inscrits en janvier 2004 en 2^e, 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e primaire.
Molenbeek et Koekelberg, et ensemble de la Communauté française

	Molenbeek et Koekelberg		Communauté	
	Non D+	D+	Non D+	D+
Ordinaire non D+	3,8%	2,3%	9,2%	5,7%
Ordinaire D+	3,5%	7,2%	0,9%	6,4%
Spécialisé	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%
Hors Communauté	2,1%	9,3%	1,4%	5,2%
Total	9,3%	18,9%	11,6%	17,5%

Ce tableau centré sur la destination des sortants montre également que les échanges avec l'extérieur à la Communauté sont plus élevés que la moyenne aussi bien du côté des sorties que des entrées, avec cependant un solde migratoire très nettement positif. Les chiffres concernant l'enseignement spécialisé sont, tant du côté des entrées que des sorties, similaires à la moyenne communautaire.

Tableau 16 : Destination des publics inscrits en janvier 2003 en 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e ou 5^e primaire.
Molenbeek et Koekelberg, et ensemble de la Communauté française

	Molenbeek et Koekelberg		Communauté	
	Non D+	D+	Non D+	D+
Ordinaire non D+	7,7%	5,6%	9,5%	7,1%
Ordinaire D+	1,6%	6,6%	0,7%	5,8%
Spécialisé	0,7%	1,4%	0,8%	1,5%
Hors Communauté	2,0%	3,9%	1,2%	2,5%
Total	12,1%	17,5%	12,2%	16,8%

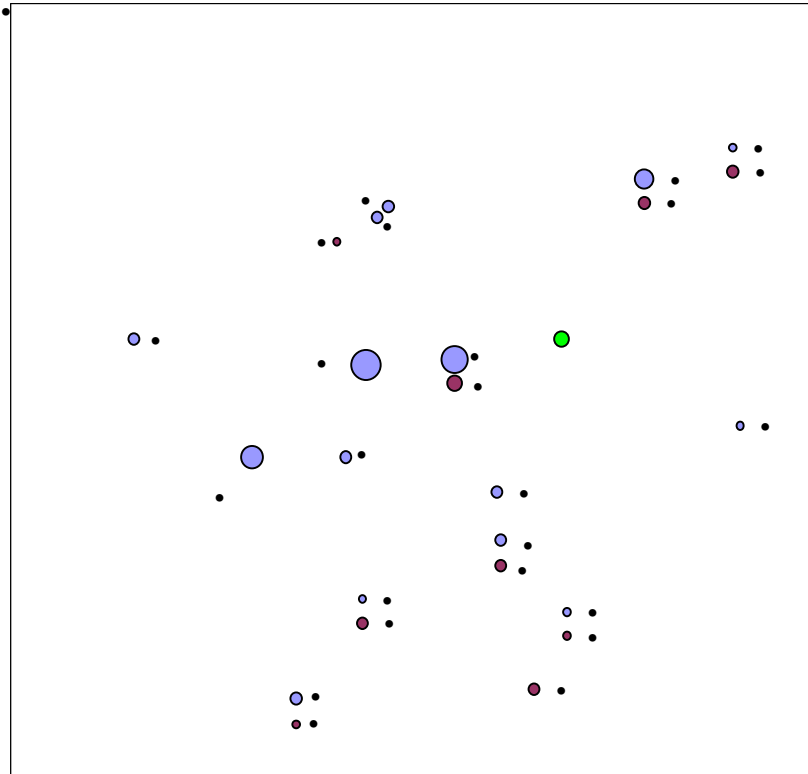
Si l'on se focalise sur les flux internes aux deux communes, on observe qu'ils ne s'effectuent pas au hasard. Pour le montrer, nous avons élaboré un type de carte permettant de faire apparaître la nature des flux d'entrée et de sortie d'une implantation donnée. Les chiffres qui y sont présentés sont établis sur la base du calcul du nombre d'élèves entrants et sortants entre janvier 2002 et janvier 2003 ainsi qu'entre janvier 2003 et janvier 2004. L'addition des flux sur deux années scolaires permet d'éviter dans une certaine mesure la prise en compte de mouvements purement conjoncturels. Pour assurer la lisibilité des cartes, seules sont analysées les écoles proches de l'implantation étudiée. Ainsi peut-on voir d'un seul coup d'œil les principales écoles avec lesquelles l'école étudiée échange des élèves et, surtout, repérer si les flux entre cette école et chacune des autres sont symétriques ou asymétriques.

Les trois cartes ci-dessous présentent des exemples contrastés d'écoles de Molenbeek, toutes trois en discrimination positive et faisant partie de notre échantillon de départ. La première concerne une école étant en position d'échange fort déséquilibré avec son environnement. Aux écoles de la zone, elle a, en deux ans, fourni 65 élèves, tandis qu'elle n'a reçu d'elles que 19 élèves. De plus, ce n'est qu'avec 4 écoles que le solde migratoire est positif. Encore ne l'est-il que de manière très limitée, l'écart entre les deux flux n'étant jamais supérieur à une unité. Ce déséquilibre vient certes en partie d'une perte d'élèves notamment en raisons des travaux de rénovation, mais cette perte n'explique pas l'entière du solde migratoire négatif puisque, entre le 1^{er} octobre 2002 et le 1^{er} octobre 2003, l'école n'a perdu que 25 élèves. C'est que l'échange migratoire négatif avec l'environnement est plus que compensé par l'arrivée d'élèves venant de l'étranger ou d'autres régions de la Communauté.

Dans son environnement, l'école est donc vécue comme une école du bas de la hiérarchie qu'il importe de quitter quand c'est possible. La direction témoigne de cette réalité :

« Quelques parents choisissent de mettre leur enfant chez nous en maternelle, parce que c'est tout près de chez eux, puis choisissent ce qu'ils appellent être « une bonne école » pour les primaires. Parfois d'ailleurs, ils reviennent en 2^e ou 3^e primaire parce qu'ils ne sont pas contents de l'école choisie ».

Graphique 17 : Flux de et vers l'école fondamentale A

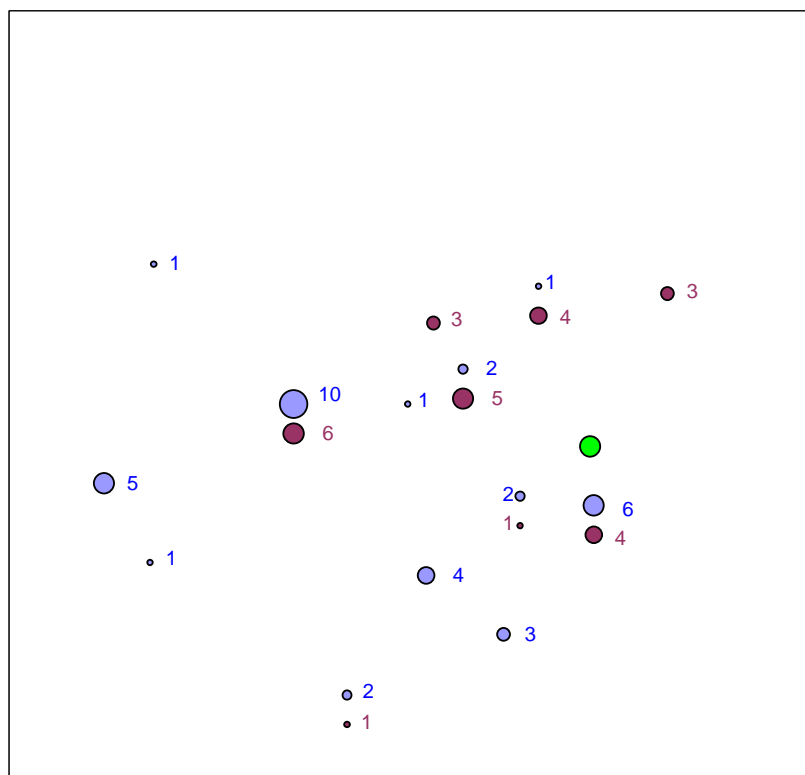


Note : Les écoles sont positionnées géographiquement. L'école objet d'analyse est repérée par un cercle vert. Les autres écoles sont symbolisées par un double cercle dont l'un, de couleur bleue, rend compte du nombre d'élèves provenant de l'école étudiée et l'autre, de couleur bordeaux, positionné sous l'autre, rend compte du nombre d'élèves s'étant dirigés vers cette école. La taille des cercles, quant à elle, est révélatrice du nombre d'élèves « échangés ».

La seconde implantation se caractérise par des échanges un peu plus équilibrés avec son entourage. A celui-ci, elle « donne » sur la période observée 38 élèves. De lui, elle en reçoit 27. On observe par ailleurs une proportion plus importante d'écoles avec lesquelles elle enregistre un solde migratoire positif ou équilibre. Dans cette école, la directrice explique :

« Il y a de « bons » élèves qui quittent en fin de maternelle et surtout en fin de 2^e primaire parce que les parents craignent qu'ils n'atteignent pas les compétences demandées, à cause de la population scolaire majoritaire. Ces parents sont très contents de l'école, se rendent compte que leurs enfants sont prêts ... à aller dans une école plus élitiste. Ces changements provoquent une grande frustration des enseignants du premier cycle qui font le maximum pour former les enfants et les voient partir alors qu'ils auraient pu être moteurs pour les cycles suivants. Certains départs concernent aussi des enfants qui ne réussissent pas bien et pour qui les parents pensent que ça va aller mieux ailleurs. Souvent, ces parents ont refusé une orientation vers l'enseignement spécialisé. » (Directrice d'école)

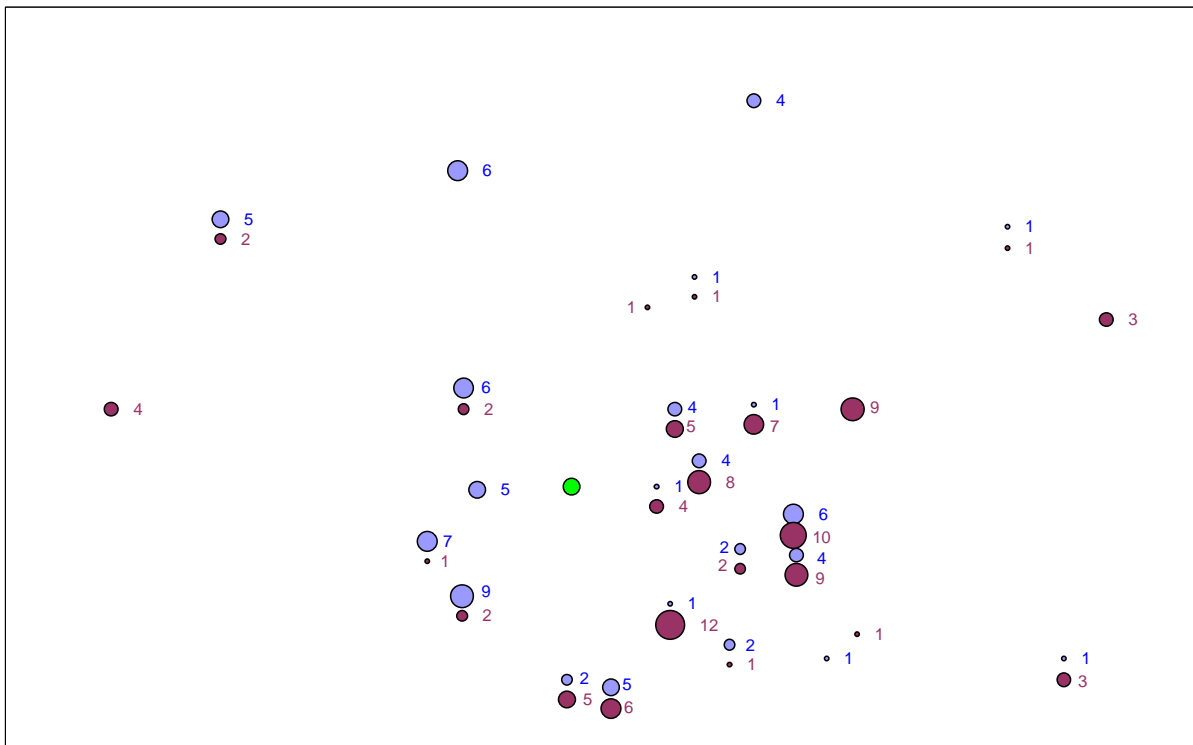
Graphique 18 : Flux de et vers l'école fondamentale B



Note : Les écoles sont positionnées géographiquement. L'école objet d'analyse est repérée par un cercle vert. Les autres écoles sont symbolisées par un double cercle dont l'un, de couleur bleue, rend compte du nombre d'élèves provenant de l'école étudiée et l'autre, de couleur bordeaux, positionné sous l'autre, rend compte du nombre d'élèves s'étant dirigés vers cette école. La taille des cercles, quant à elle, est révélatrice du nombre d'élèves « échangés ».

La troisième école est celle où l'on observe le plus grand nombre d'échanges avec l'extérieur : 80 sorties et 99 entrées. Au total, comme l'indiquent ces chiffres, le solde migratoire est positif. Mais doit surtout être souligné le fait que la nature des échanges est très différenciée selon les écoles. Avec certaines, le solde est positif. Avec d'autres, il est négatif. La répartition spatiale de ces deux types d'écoles est très marquée : les écoles donnant à l'implantation étudiée davantage d'élèves qu'elles n'en reçoivent d'elle sont quasi toutes situées à l'Ouest. Celles qui en reçoivent davantage qu'elles n'en donnent sont majoritairement situées à l'Est. Or, cette répartition spatiale des flux correspond d'assez près à la répartition spatiale des quartiers et des écoles favorisées et défavorisées. Il apparaît donc que l'implantation étudiée, dont l'indice socioéconomique est le plus élevé des quatre écoles de l'échantillon bien qu'elle soit aussi en discrimination positive, remplit la fonction d'école-pivot : elle reçoit les élèves qui cherchent à quitter les écoles dont le public est très défavorisé, et elle voit partir vers des écoles au public plus favorisé d'autres élèves.

Graphique 19 : Flux de et vers l'école fondamentale C



Note : L'école objet d'analyse est repérée par le cercle vert. Les autres écoles sont symbolisées par un double cercle dont l'un, de couleur bleue rend compte du nombre d'élèves provenant de l'école étudiée et l'autre, de couleur bordeaux, rend compte du nombre d'élèves s'étant dirigés vers cette école. La taille des cercles, quant à elle, est révélatrice du nombre d'élèves « échangés ».

Ces constats ne doivent pas faire oublier qu'il y a des mouvements migratoires inverses au sens dominant. Les bons chiffres de population que connaît l'école permettent en effet à la direction et aux enseignants de disposer d'un moyen de pression auprès des élèves et des parents pour que les règles de discipline soient respectées. « *Sinon, dit la directrice, on renvoie les élèves* ».

Cette école développe donc une politique claire de sélection de son public, notamment en fonction du parcours antérieur des élèves : « *Chez nous aussi, confie la directrice, on choisit. Les élèves qui ont des problèmes de comportement sont priés d'aller voir ailleurs, puisque de toute façon on a trop d'élèves* ». Ces dernières années, des listes d'attente existent en primaire, et, en maternelle, la priorité est donnée aux frères et sœurs d'élèves déjà inscrits.

Les flux enregistrés par cette école sont à la fois le résultat d'une stratégie de la direction et de réputations d'écoles largement associées au substrat du quartier dans lequel elles s'insèrent. « *Plus on monte vers le Nord, mieux c'est pour les gens, affirme une direction. Dans la hiérarchie, il y a d'abord le bas de Molenbeek, puis le haut de Molenbeek, puis Koekelberg et enfin Ganshoren. Lorsque l'on veut se distinguer des autres issus de l'immigration, on monte. C'est ainsi qu'à Ganshoren, quartier résidentiel, il y a des enfants étrangers que l'on amène des quartiers de Molenbeek* ».

2. L'espace local de Verviers et Dison

2.1. Contexte

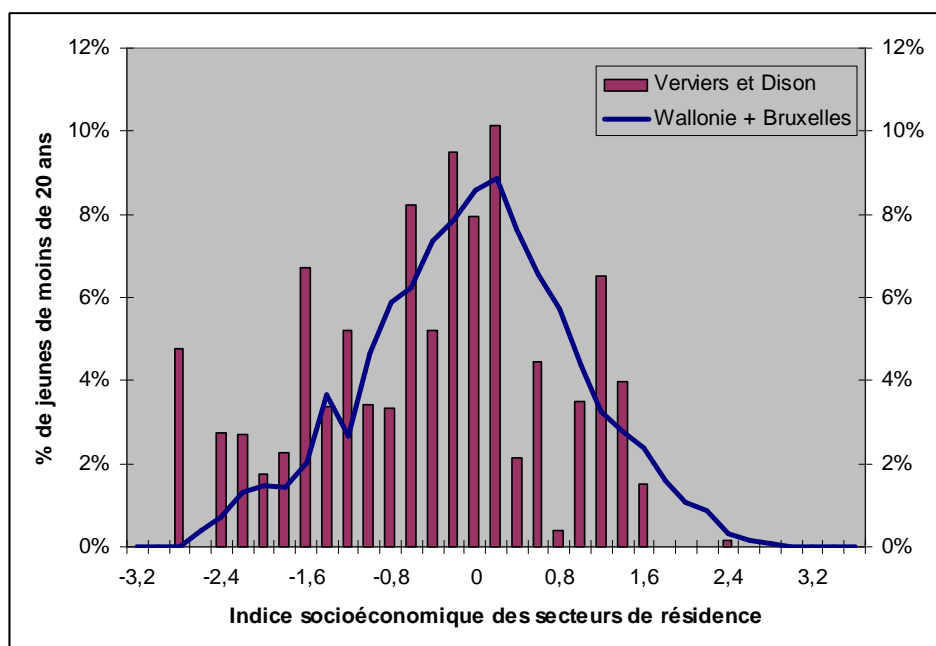
Nous avons retenu comme espace d'observation l'ensemble des localités composant les communes de Verviers (Verviers, Ensival, Heusy, Lambermont, Polleur, Petit-Rechain et Stembert) et de Dison (Dison et Andrimont). Par rapport à Molenbeek et Koekelberg, l'espace ici étudié est à la fois plus vaste et plus autonome par rapport à son environnement. Il autorise donc une analyse plus autocentrée. On verra en effet que 92 % des élèves du fondamental résidant dans ces deux communes y sont aussi scolarisés, ce qui contraste avec le taux de 66 % observé à Molenbeek et Koekelberg.

Verviers et Dison sont deux communes dont la superficie est nettement plus importante que celle des deux communes bruxelloises étudiées ci-dessus. Ensemble, elles couvrent 47 km², contre 7,1 pour les communes de Molenbeek et Koekelberg. La densité de population est nettement inférieure : alors qu'on compte 13.700 habitants au km² dans les deux communes bruxelloises, on en compte 1.430 à Verviers et Dison. Une telle différence est évidemment à prendre en compte lorsqu'on s'intéresse à la mobilité des élèves.

Verviers et Dison comptaient 77.382 habitants en juillet 2005, dont 8,1 % d'étrangers, ce qui les situe très loin de la réalité démographique des deux communes bruxelloises (24,5 %). Une autre différence concerne l'évolution démographique des tranches d'âge concernées par l'enseignement fondamental (3 à 11 ans). Après avoir connu une croissance jusqu'en 1995 (8.267 enfants) puis une stabilisation jusqu'en 2000, les deux communes connaissent depuis lors une baisse du nombre d'enfants de cet âge. En 2005, on n'en comptait plus que 7.593, soit une diminution de 9 % en 5 ans, susceptible d'entraîner des difficultés de recrutement pour certaines écoles et d'accentuer dès lors la concurrence.

La différence entre les deux territoires bruxellois et verviétois se manifeste aussi au plan socioéconomique. Sur les 84 secteurs statistiques que comptent les deux communes verviétoises, cinq ont un indice inférieur à -2 et dix un indice inférieur à -1,6. La proportion de quartiers défavorisés est nettement moindre que dans le terrain bruxellois : alors que 47 % des quartiers de Molenbeek et Koekelberg affichent un indice inférieur à -1,3, seuls 19 % des quartiers de Verviers et Dison sont sous ce seuil. Il n'empêche : si l'on compare la distribution des populations de Verviers et Dison avec celle de l'ensemble de la Communauté française (Wallonie + Bruxelles), il apparaît que la situation socioéconomique verviétoise est moins favorable que la situation francophone moyenne. Les quartiers très favorisés sont quasi absents dans la zone, et les quartiers défavorisés sont sur-représentés. Ainsi, en 1999, 16 % des jeunes de moins de 20 ans vivant à Dison ou Verviers habitaient des quartiers dont le niveau socioéconomique est inférieur à l'indice -1,5, ce qui n'est le cas que de 6 % des francophones. La situation est cependant moins dégradée que dans les deux autres territoires puisque 21 % des jeunes de l'espace de Charleroi Ouest et 52 % des jeunes de Molenbeek et Koekelberg vivaient dans de tels quartiers.

Graphique 20 : Répartition des jeunes de moins de 20 ans selon les niveaux socioéconomiques de leur quartier de résidence. Comparaison de la situation de Verviers et Dison avec celle de la Communauté française

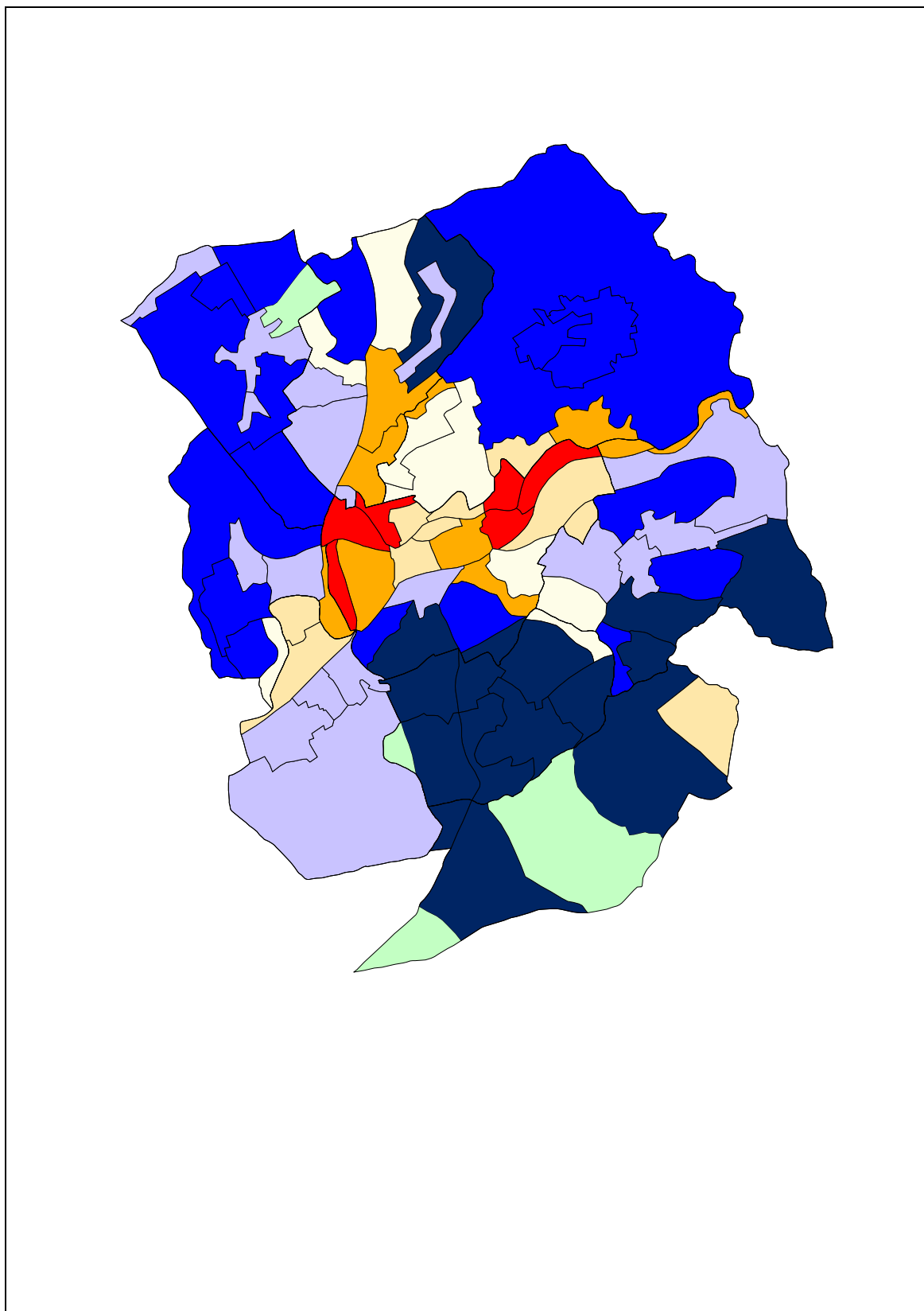


Note : le nombre de jeunes de moins de 20 ans a été calculé en 1999. Les indices socioéconomiques des secteurs sont ceux calculés en 2002 pour les discriminations positives. Les intervalles de classe sont égaux à 0,4 point de cet indice.

Comme à Bruxelles et Charleroi, on observe aussi une certaine contiguïté des quartiers défavorisés. Si l'on prend comme seuil l'indice $-1,3$, on observe deux ensembles de quartiers, l'un orienté du Nord au Sud et l'autre d'Ouest en Est. Ces ensembles forment cependant des bandes relativement étroites, autorisant les élèves, plus facilement qu'à Molenbeek et Koekelberg, à fréquenter des écoles situées dans d'autres quartiers. Cependant, si l'on retient comme seuil l'indice $-0,8$, qui correspond au seuil distinguant les écoles en discrimination positive de celles qui ne le sont pas, on aboutit à un ensemble spatial contigu englobant les deux précédents espaces et les reliant au sein d'un ensemble prenant cette fois la forme d'un V couché sur la droite.

De cette répartition territoriale inégale des populations découlent des différences importantes entre localités. Les six quartiers ayant un indice inférieur à l'indice -2 sont tous situés dans la commune de Verviers. 66,8 % des enfants scolarisés en maternel ou primaire et résidant dans la localité de Verviers habitent dans un quartier inférieur à l'indice $-0,8$. Dans la localité de Dison, ce taux est de 45,1 % et à Ensival de 53,9 %. A l'autre extrême de la distribution, Heusy au Sud et Petit-Rechain au Nord ne comptent aucun quartier de ce type. Heusy est la localité la plus favorisée puisque y résident 37,6 % des enfants de maternel et primaire habitant un quartier ayant un indice supérieur à 1.

Carte 3 : Indice socioéconomique des secteurs statistiques des communes de Verviers et Dison



Note : les indices ici repris sont ceux utilisés en 2002 pour établir la liste des écoles bénéficiant des discriminations positives. Ces indices ont été définis dans le cadre d'une recherche menée par l'IGEAT (ULB), le SPE (Ulg) et le Cerisis (UCL).

Carte réalisée par Pierre Marissal (IGEAT-ULB). Pour la légende et l'échelle, voir la carte 5, p. 116.

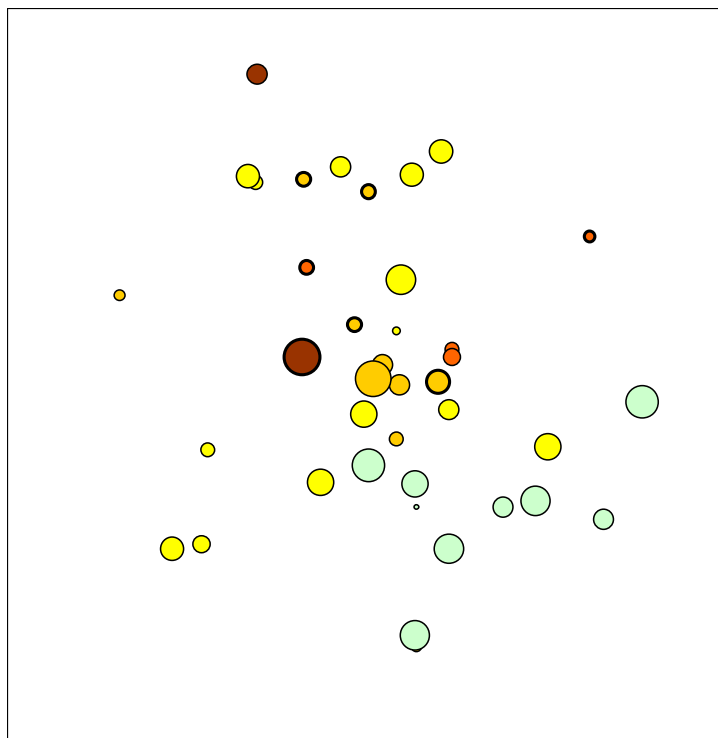
2.2. Offre scolaire

Les sept implantations (de quatre établissements) étudiées dans la région verviétoise sont situées sur le territoire des deux communes. Elles sont davantage éloignées l'une de l'autre que ne le sont les écoles de l'échantillon bruxellois. Certes, entre les deux implantations les plus proches, on ne compte que 600 mètres à vol d'oiseau, mais on compte 2,6 kilomètres entre les deux implantations les plus éloignées.

Ces implantations sont insérées dans un tissu scolaire plus large. Sur les deux communes de Dison et de Verviers, on compte en effet 46 implantations du fondamental (ordinaire ou spécialisé). La densité de l'offre est cependant loin d'égaliser celle observée dans la zone bruxelloise. Si, à l'instar de ce que nous avons fait pour Molenbeek, on figure un cercle de 1200 mètres de rayon au centre de Verviers où l'offre est la plus dense, on dénombre huit implantations inscrites dans cet espace, soit deux fois moins que dans le territoire bruxellois étudié. Rapportée à la superficie, la densité est à peine égale à une implantation par km² (contre 3,2 à Molenbeek et Koekelberg). Mais rapportée à la population scolarisée dans le fondamental et résidant dans ces deux communes, la comparaison est inverse. On compte en effet 5,2 écoles par 1.000 enfants dans les deux communes verviétoises contre 2,2 dans les deux communes bruxelloises. La plus grande dispersion géographique de l'offre s'accompagne donc d'une plus grande fragmentation de celle-ci, ce qui contribue à offrir un service de relative proximité dans un habitat plus dispersé.

Il n'en reste pas moins que cette offre est inégalement répartie dans l'espace. La localité de Verviers concentre à elle seule 19 des 46 implantations. Toutes les localités ont cependant au moins une implantation, sauf Polleur.

Graphique 21 : carte des implantations fondamentales du territoire étudié (Verviers et Dison)



Note : chaque cercle représente une implantation. La taille des cercles est proportionnelle au nombre d'élèves. Les cercles dont le cercle externe est en gras symbolisent les implantations de notre échantillon. La couleur des cercles rend compte de l'indice socioéconomique des écoles : brun = < -2 ; orange vif = entre -1,5 et -2 ; orange clair = entre -1 et -1,5 ; jaune = entre 0 et -1 ; vert = supérieur à 0.

Les écoles se différencient par leur taille mais aussi par le niveau socioéconomique de la population qu'elles accueillent. Le positionnement géographique de ces écoles différenciées suit évidemment la structure sociale des quartiers. Dès lors, l'indice socioéconomique des implantations est élevé dans la partie Sud-Est et faible au centre et dans l'espace en forme de « V » défini ci-dessus.

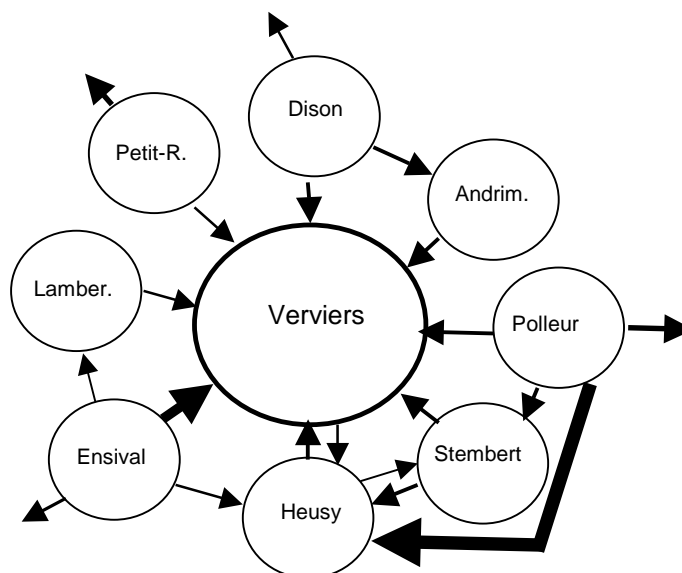
2.3. Choix d'école

En 2004, seuls 8 % des élèves de maternel et primaire sont scolarisés hors de ces deux communes. A Dison, Polleur, Ensival et Petit-Rechain, localités situées à la frontière de l'espace local, ce taux de scolarisation en dehors des deux communes est supérieur à 10 %.

Au sein de l'espace des deux communes, on ne remarque pas de sous-ensemble autarcique. Certes, les localités scolarisent sur place au moins 50 % de leur population résidente, sauf à Petit-Rechain (45,7 %) et à Ensival (25,6 %), mais ce chiffre ne dépasse jamais 71,7 % (à Verviers), ce qui signifie que des interdépendances existent entre les localités.

La localité de Verviers exerce le plus fort pouvoir d'attraction, notamment parce que, selon une direction, « il y a à Verviers des écoles secondaires dotées d'une section primaire, ce qui fait qu'assez souvent les plus jeunes enfants d'une familles accompagnent les aînés lorsque ceux-ci entrent en secondaire ». Verviers-centre attire, selon les localités, entre 11 et 16 % de la population scolaire, sauf à Ensival (37,6 %, avec une proportion de scolarisés sur place inférieure à ce taux) et bien sûr à Verviers (71,7 %). Mais Heusy se révèle aussi attractif. Elle est le plus grand pôle de scolarisation des élèves de Heusy et Polleur et, dans les autres localités, sauf à Dison, elle est toujours la localité la plus attractive après la localité elle-même et Verviers, attirant dans ces cas de 3,8 à 13 % des enfants.

Graphique 22 : Principaux flux d'élèves entre la localité de résidence et la localité de scolarisation. Communes de Verviers et Dison. Janvier 2004.

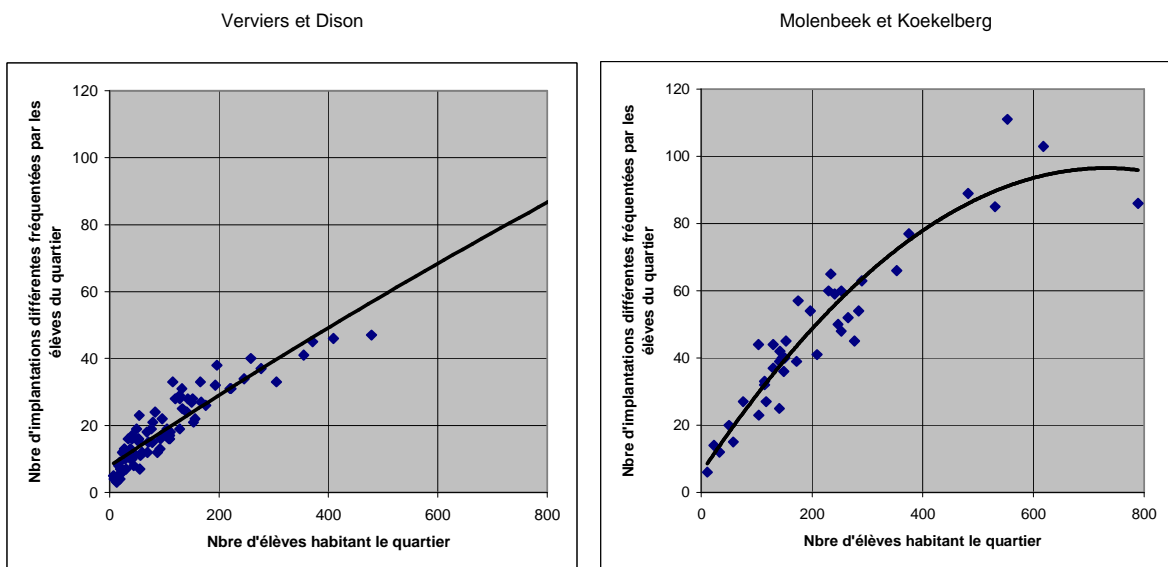


Les flèches sont proportionnelles au pourcentage d'élèves résidant dans une localité et scolarisés dans une autre. Seuls les flux supérieurs à 8 % sont répertoriés.

Dans cet espace moins urbanisé que celui de Molenbeek et Koekelberg, il est assez logique de constater que la concentration des choix d'école est plus importante. Les deux indicateurs déjà mobilisés dans l'étude bruxelloise témoignent de cette différence.

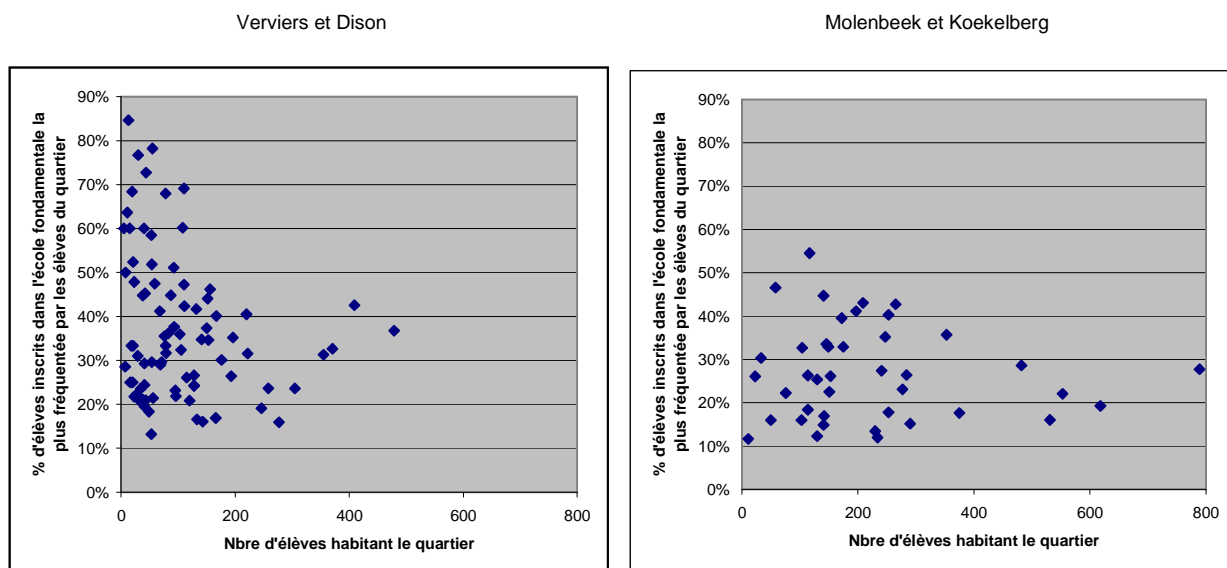
Le premier d'entre eux consiste à calculer le nombre d'écoles différentes choisies par les élèves résidant dans un même quartier. Alors que le maximum observé à Molenbeek et Koekelberg est égal à 110, il n'est ici que de 47. Cette différence reste vraie même lorsqu'on retire de la comparaison les quartiers bruxellois comptant plus d'habitants que le quartier verviétois le plus peuplé (le nombre maximum est alors de 77 écoles différentes à Bruxelles et de 47 à Verviers) ou lorsqu'on limite la comparaison à des quartiers ayant une tranche de population similaire (ainsi dans les quartiers comptant de 100 à 149 élèves, le nombre maximum d'écoles différentes choisies par les familles d'un quartier est de 44 à Bruxelles et de 33 à Verviers, et dans les quartiers comptant de 150 à 199 élèves, il est de 57 à Bruxelles et de 38 à Verviers).

Graphique 23 : Nombre d'implantations fondamentales différentes fréquentées par les élèves d'un quartier, selon le nombre d'élèves résidant dans le quartier.



Note : droite de tendance polynomiale

Graphique 24 : Pourcentage d'élèves inscrits dans l'école fondamentale la plus fréquentée par les élèves de leur quartier, selon le nombre d'élèves résidant dans le quartier



Les différences entre les deux espaces se manifestent aussi avec l'autre indicateur, mettant en évidence la proportion d'élèves d'un quartier qui est scolarisée dans l'école la plus fréquentée par les élèves de ce quartier. Alors que le maximum observé à Molenbeek et Koekelberg était égal à 54 %, il est ici égal à 85 %. Cette différence reste vraie même lorsqu'on calcule la moyenne des taux dans des quartiers ayant une tranche de population similaire (ainsi dans les quartiers comptant de 100 à 149 élèves, la moyenne est de 27,4 % à Bruxelles et de 34,5 % à Verviers, et dans les quartiers de 150 à 199 élèves, elle est de 32,4 % à Bruxelles et de 34,5 % à Verviers).

La plus grande concentration des choix d'école dans les communes verviétoises ne signifie cependant pas qu'il y a, dans cette espace, superposition des lieux de résidence et de scolarisation. Le nombre d'écoles différentes choisies et le rôle d'attracteur joué par les écoles de Verviers et d'Heusy attestent de l'existence de migrations importantes.

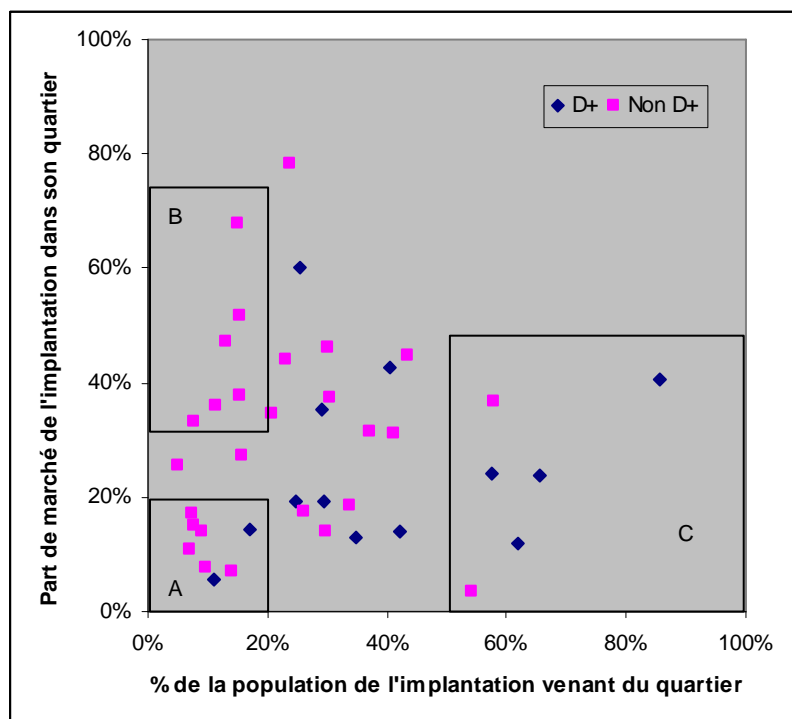
2.4. Ecoles et territoires

On a vu que la majorité des élèves résidant dans l'espace local y sont scolarisés. De manière symétrique, la majorité des écoles recrutent dans les deux communes de l'espace local : 88,7 % du total des élèves des 46 écoles résident à Verviers ou Dison. Seules quatre des implantations recrutent plus de 20 % de leurs élèves en dehors de l'espace. Cela confirme le caractère largement autarcique de l'espace scolaire local, du moins en ce qui concerne l'enseignement fondamental ordinaire.

Mais au sein de cet espace, les écoles sont interdépendantes. Leurs aires de recrutement se superposent fréquemment. Quasi toutes, par exemple, recrutent dans des espaces où recrutent également les écoles du centre de Verviers. Mais les écoles se différencient néanmoins en fonction de leur degré de dépendance par rapport aux quartiers proches de leur lieu d'implantation. On peut rendre compte de ces profils différents en utilisant deux indicateurs : le pourcentage de population de l'école venant du quartier où se situe l'implantation et la part de marché de l'école dans ce même quartier. Les écoles enregistrant de faibles pourcentages sur ces deux variables sont davantage ouvertes sur l'extérieur (elles figurent dans le carré « A » du graphique 25), et l'on n'est pas étonné de constater que les écoles situées dans ce carré sont plus souvent des écoles n'étant

pas en discrimination positive. Les écoles en discrimination positive sont par contre majoritaires dans le carré « C » rassemblant les écoles plus centrées sur leur quartier. On notera également qu'aucune école en discrimination positive ne parvient simultanément à avoir un bon taux de recrutement dans son quartier et un bon recrutement à l'extérieur (carré « B »). Bref, les écoles en discrimination positives ont, proportionnellement, un degré de rayonnement moins large et moins de succès auprès de la population de leur quartier. C'est l'indice qu'une partie des populations de ces quartiers cherchent à éviter une scolarisation dans les écoles composées majoritairement d'élèves issus de milieux défavorisés.

Graphique 25 : Caractérisation des implantations en fonction de deux variables relatives au lieu de recrutement. Enseignement fondamental de Verviers et Dison. Janvier 2004.

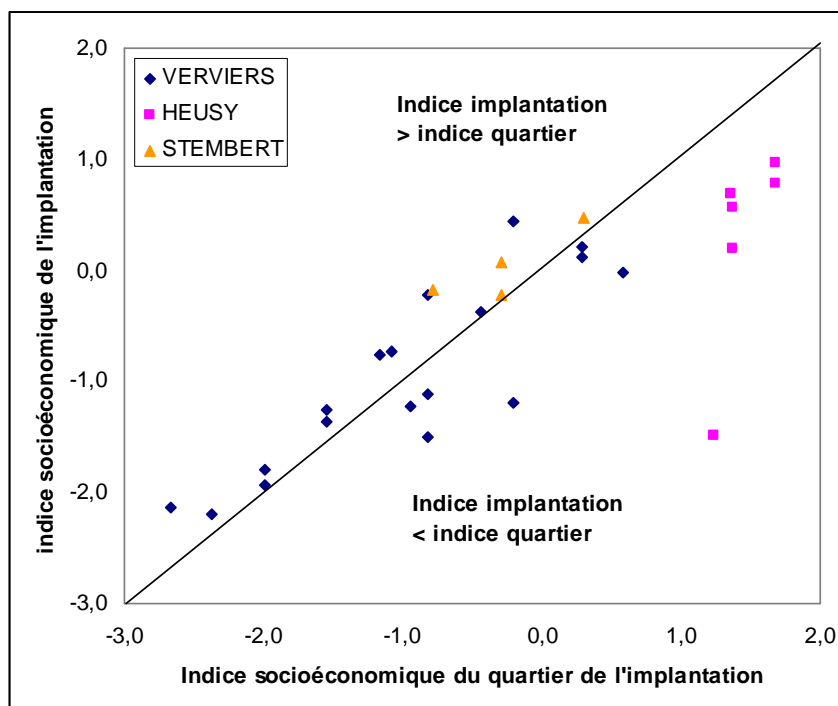


Note : graphique ne tenant pas compte des écoles spécialisées et des écoles situées dans des quartiers comptant moins de 40 élèves.

Légende : A = écoles ouvertes sur l'extérieur ; C = écoles plus centrées sur leur quartier ; B = écoles ayant un bon recrutement local mais parvenant à attirer ailleurs.

Le recrutement plus circonscrit des écoles en discrimination positive explique pourquoi les implantation les plus défavorisées ont un indice socioéconomique relativement similaire à celui du quartier où elles se situent. Le recrutement plus large des écoles moins défavorisées, qui attirent aussi un public issu des quartiers défavorisés, explique pourquoi, à l'instar de toutes les écoles de Heusy, elles ont un indice socioéconomique inférieur (parfois très nettement) à celui de leur quartier. Les écoles situées dans des quartiers ayant un indice socioéconomique médian ont un profil plus variable, tantôt nettement différent de celui de leur quartier, tantôt plus proche.

Graphique 26 : Comparaison des indices socioéconomiques des implantations d'enseignement fondamental ordinaire et des quartiers dans lesquels se situent ces implantations. Localités de Verviers, Heusy et Stembert. Janvier 2004



Mode de lecture : chaque point figure une implantation. Celle-ci est caractérisée par deux indice : sur l'axe horizontal, l'indice socioéconomique du quartier où se situe l'implantation ; sur l'axe vertical, l'indice de l'implantation. La droite oblique traversant le graphique distingue les cas où l'indice de l'implantation est supérieur à l'indice du quartier et les cas inverses.

Note : les indices sont ceux calculés à partir de l'étude interuniversitaire réalisée en 2002.

Coefficient de corrélation

2.5. Mobilité des élèves

Voyons d'abord le pourcentage de changement d'implantation par année d'étude, en distinguant les écoles d'origine des flux selon qu'elles sont ou non en discrimination positive. Premier constat, inverse de celui fait pour Molenbeek et Koekelberg : le taux de changement est le plus souvent inférieur à la moyenne de la Communauté, sauf en 1^{re} maternelle et 1^{re} primaire. Cependant, le différentiel de mobilité entre les écoles en discrimination positive et les autres est souvent beaucoup plus marqué à Verviers et Dison qu'en moyenne en Communauté française, et d'ailleurs qu'à Molenbeek. On observe donc un fort contraste : les écoles n'étant pas en discrimination positive sont, à Verviers, moins touchées par la mobilité que les écoles de ce type en Communauté française alors que les écoles en discrimination positive de Verviers ont un taux de mobilité supérieur aux écoles de ce type en Communauté française. Ainsi, dans les années du primaire, la mobilité touche, à Verviers et Dison, au moins deux fois plus souvent les élèves des écoles en discrimination positive que les autres.

Tableau 17 : Pourcentage d'élèves ayant changé d'implantation selon que l'école d'origine était ou non en discrimination positive. Mobilité entre janvier 2003 et janvier 2004

Année d'étude	Verviers et Dison				Communauté française			
	Toutes écoles confondues	Statut de l'école d'origine		Différence (D+) - (non D+)	Toutes écoles confondues	Statut de l'école d'origine		Différence (D+) - (non D+)
		Non D+	D+			Non D+	D+	
M1	16,4%	15,8%	17,8%	2,1%	13,1%	12,2%	19,3%	7,1%
M2	11,2%	8,5%	19,2%	10,7%	13,6%	12,6%	19,2%	6,6%
M3*	23,5%	21,9%	27,2%	5,2%	27,1%	25,9%	34,8%	9,0%
P1	13,1%	9,1%	24,5%	15,4%	10,3%	9,6%	15,2%	5,6%
P2	9,8%	7,2%	17,7%	10,5%	14,0%	13,6%	16,6%	3,0%
P3	9,8%	7,2%	18,1%	11,0%	10,7%	10,2%	13,7%	3,5%
P4	10,2%	8,5%	15,8%	7,3%	11,4%	11,2%	12,7%	1,5%

* Changements d'école plus nombreux en M3, dus au passage maternelle - primaire.

Note : dans ce tableau, les départs hors de la Communauté ne sont pas comptabilisés comme des changements d'implantation.

Ces constats ressortent aussi des statistiques de destination des élèves de 1^{re} à 5^e primaire. Mais ces données nous apprennent d'autres choses. D'abord que, pour ce qui concerne les sorties des écoles en discrimination positive, l'essentiel de la différence entre le taux de mobilité verviétois et celui de la Communauté s'explique par des flux plus intenses entre écoles en discrimination positive. On observe aussi que, en dépit d'un taux global de mobilité inférieur à Verviers pour les écoles n'étant pas en discrimination positive, le taux en direction des écoles en discrimination positive est un peu plus élevé que celui enregistré dans la Communauté française. C'est l'indice d'une plus grande perméabilité des frontières entre les deux types d'école ordinaire.

Tableau 18 : Destination des publics inscrits en janvier 2003 en 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e ou 5^e primaire. Verviers et Dison, et ensemble de la Communauté française

Destination	Verviers et Dison		Communauté	
	Non D+	D+	Non D+	D+
Ordinaire non D+	5,1%	7,6%	9,5%	7,1%
Ordinaire D+	1,5%	8,1%	0,7%	5,8%
Spécialisé	0,8%	1,5%	0,8%	1,5%
Hors Communauté	0,4%	2,2%	1,2%	2,5%
Total	7,8%	19,4%	12,2%	16,8%

Mode de lecture : à Verviers et Dison, 5,1 % des élèves ayant quitté une implantation n'étant pas en discrimination positive sont allés dans une école n'étant pas elle-même en discrimination positive. Ce pourcentage équivaut à 9,5 % dans l'ensemble de la Communauté.

Dans l'autre sens, quand on regarde les flux à partir de leur point de destination, on observe aussi, bien que de manière moins nette, cette perméabilité. On observe également que les échanges avec les écoles externe à la Communauté sont un peu inférieurs à ceux observés en Communauté et nettement moindres que ceux rencontrés à Molenbeek et Koekelberg. On remarque aussi que les flux au sein de la catégorie d'écoles n'étant pas en discrimination positive sont plus faibles que dans la Communauté (mais plus élevés qu'à Molenbeek et Koekelberg). On constate enfin que l'importance des flux entre écoles en discrimination positive n'est pas aussi marquée que lorsqu'on observe les flux dans l'autre sens. Cette différence s'explique peut-être par la proportion différente de flux d'entrée et de sortie avec des écoles situées en dehors de l'espace local.

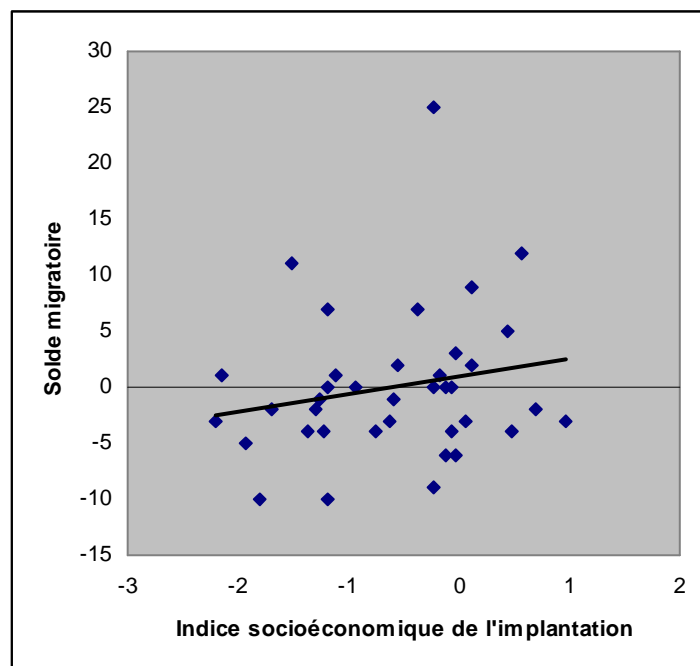
Tableau 19 : Origine des publics inscrits en janvier 2004 en 2^e, 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e primaire. Verviers et Dison, et ensemble de la Communauté française

Origine	Verviers et Dison		Communauté	
	Non D+	D+	Non D+	D+
Ordinaire non D+	5,2%	6,1%	9,2%	5,7%
Ordinaire D+	1,5%	6,0%	0,9%	6,4%
Spécialisé	0,0%	0,3%	0,1%	0,1%
Hors Communauté	0,5%	4,6%	1,4%	5,2%
Total	7,1%	17,0%	11,6%	17,5%

Si l'on se focalise sur les flux internes aux deux communes, on observe qu'ils ne s'effectuent pas au hasard, et ces régularités apparaissent davantage en terme d'indice socioéconomique que de solde migratoire.

Le solde migratoire de chaque implantation, exclusivement calculé pour le primaire sur la base des écoles de Verviers et Dison, est peu lié à l'indice socioéconomique de l'école. La droite de tendance fait apparaître qu'en moyenne le solde migratoire est d'autant plus positif que l'école est favorisée. Mais la pente est relativement faible et le taux de corrélation n'est égal qu'à 0,192.

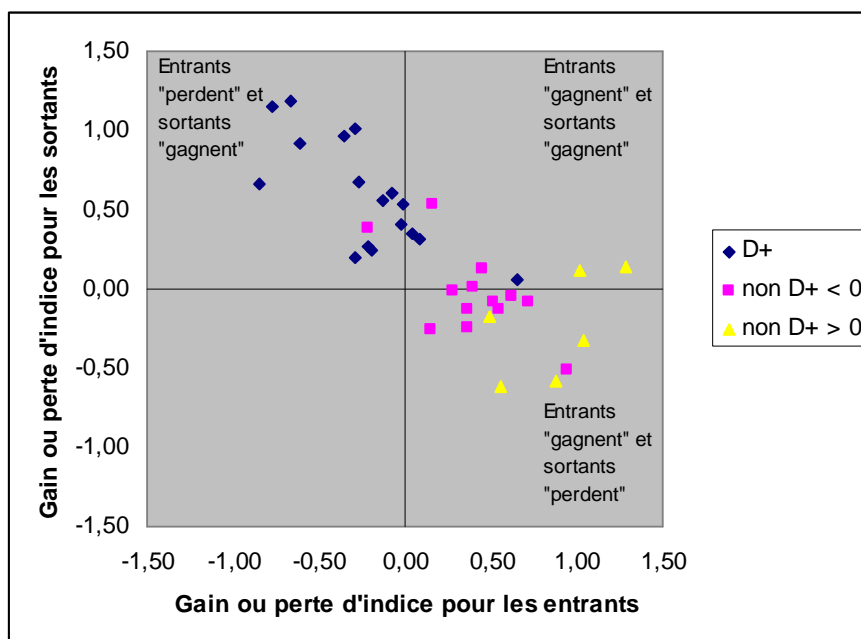
Graphique 27 : lien entre l'indice socioéconomique de l'implantation (en 2002) et le solde des flux qu'elle a enregistrés dans l'enseignement primaire entre janvier 2003 et 2004. Verviers et Dison



En ne tenant compte que des flux au sein de l'enseignement primaire ordinaire et entre implantations de l'espace local. Coefficient de corrélation : 0,192.

Par contre, la différence d'indice socioéconomique entre l'école d'origine et d'arrivée est fortement corrélée à l'indice socioéconomique de l'implantation d'origine ou d'arrivée. Pour la plupart des écoles en discrimination positive, les nouveaux arrivants viennent en moyenne d'écoles plus favorisées et les sortants vont plutôt vers des écoles à public plus favorisé. La situation inverse caractérise les écoles les plus favorisées, et la majorité des écoles occupant une position intermédiaire.

Graphique 28 : Différence d'indice socioéconomique pour les entrants et les sortant des implantation fondamentales ordinaires des communes de Verviers et Dison.



Non compris les 4 implantations n'organisant que du maternel ou du primaire. Compte tenu uniquement des échanges entre écoles de Verviers et Dison. Indices socioéconomiques de 2002 et changements d'implantations entre janvier 2003 et janvier 2004.

Il y a donc, entre les écoles de Verviers et Dison un nombre non négligeable de changements d'école. En totalisant les échanges au sein de Verviers et Dison enregistrés entre 2002 et 2003 et entre 2003 et 2004, on dénombre 371 changements d'école au sein de l'enseignement maternel ordinaire. Les changements sont aussi nombreux à la jonction du maternel et du primaire. Sur le total de 224 changements enregistré à ce moment de la trajectoire, 80 sont dirigés vers des écoles n'organisant pas l'enseignement maternel. C'est au sein de la scolarité primaire que les changements d'école sont les plus fréquents : ils concernent 577 élèves.

Certains changements s'opèrent entre écoles plus ou moins semblables en termes de public. Ainsi, entre deux écoles en discrimination positive appartenant à deux réseaux différents, l'une des directions souligne que « *les échanges sont fréquents, dans les deux sens. Il s'agit surtout de parents qui pensent que les problèmes sont dans l'école et qui refusent de voir que ça peut être aussi leurs enfants qui ont des problèmes. Un de ces enfants est parti dans l'autre école, puis sa maman a voulu le réinscrire chez nous, ce que j'ai refusé de faire* ».

En dépit de l'existence de ces flux « horizontaux », force est de constater que la mobilité se développe dans une structure d'offre relativement hiérarchisée. L'examen de cas d'implantations permet d'avoir une représentation plus concrète de l'organisation de ces flux. Considérons d'abord les deux écoles fondamentales n'organisant pas l'enseignement maternel. A la jonction du maternel et du primaire, elles n'enregistrent naturellement que des entrées, mais l'une d'entre elles (celle figurant à gauche du graphique) a un recrutement plus diversifié : les écoles de provenance sont plus nombreuses, alors que l'autre école recrute surtout dans une école maternelle. En cours d'enseignement primaire, ces écoles enregistrent aussi de nombreux flux, avec un solde migratoire globalement positif. Ce solde est cependant plus important dans l'école de gauche, au public nettement plus favorisé mais qui, à force de recruter des élèves inscrits dans des écoles plus défavorisées pourrait bien, selon l'une des directions rencontrées « *se retrouver aussi bientôt en*

discrimination positive ». On remarquera aussi que le solde positif caractérise quasi tous les flux que cette école enregistre avec d'autres. L'école de droite, par contre, enregistre un solde nettement négatif avec certaines écoles, et singulièrement avec celles situées au Sud-Ouest, à Heusy, et toutes caractérisées par un public nettement plus favorisé.

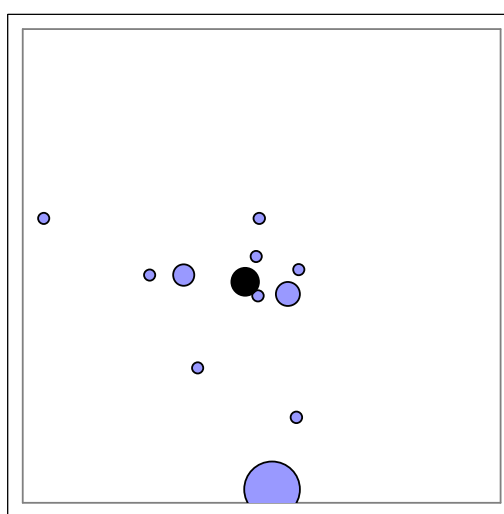
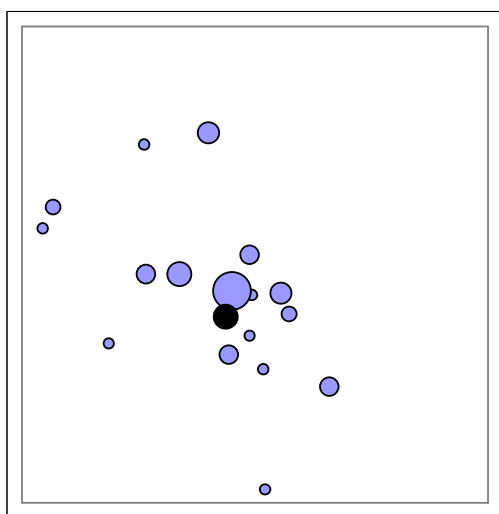
Graphique 29 : Cartographie des flux d'entrée et de sortie enregistrés par 7 implantations de Verviers et Dison entre janvier 2002 et janvier 2003 ainsi qu'entre janvier 2003 et janvier 2004

CAS A et B : écoles n'organisant pas de l'enseignement maternel

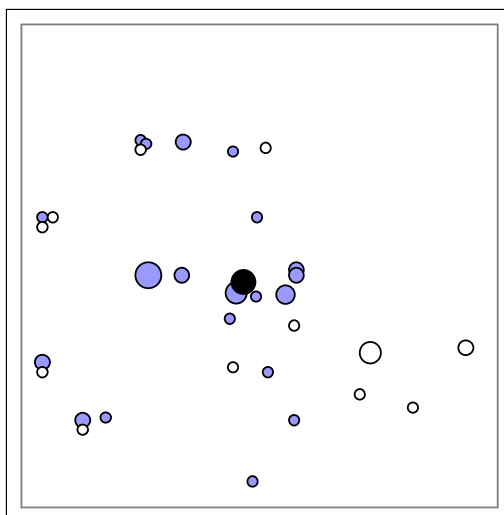
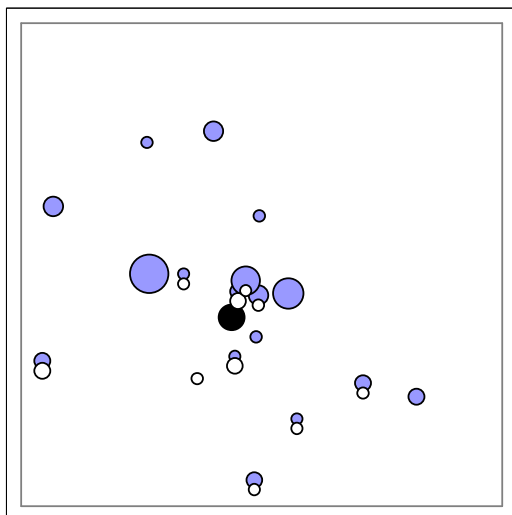
VERVIERS
-0,22

VERVIERS
-1,51

Entre maternel et primaire



Au sein du primaire



Mode de lecture : chaque implantation est située par ses coordonnées cartographiques. Le cercle noir représente l'implantation étudiée. Les cercles gris représentent les écoles de provenance des entrants, et les cercles blancs les écoles de destination des sortants. La taille des cercles est proportionnelle au nombre d'élèves entrant dans ou sortant de l'école étudiée. La taille du cercle noir représente 5 élèves. Une école peut être représentée par deux cercles, si elle envoie et reçoit des élèves de l'école étudiée. Dans ce cas, le cercle représentant les entrants (dans l'école étudiée) est situé juste au-dessus du cercle représentant les sortants (de l'école étudiée).

La seconde série de graphiques regroupe trois cas d'écoles marquées par des processus de fuite. Elles sont toutes trois situées à Verviers et en discrimination positive. Elles enregistrent par ailleurs des arrivées externes d'enfants jusqu'alors non scolarisés en Communauté française, mais, au sein de l'espace local verviétois, le solde migratoire est nettement négatif.

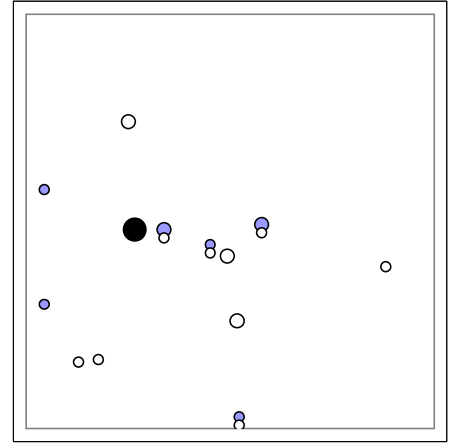
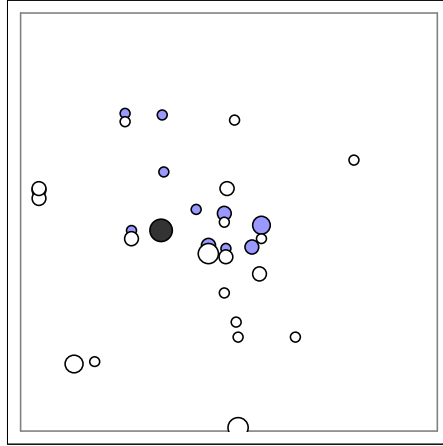
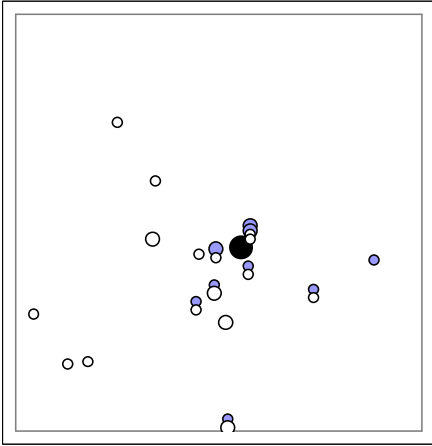
La dernière série de graphiques présente des cas diversifiés. L'école H, implantée dans la localité plus aisée d'Heusy, a un solde migratoire nettement positif. Elle exerce un réel pouvoir d'attraction, tant au niveau maternel que primaire, et ne recrute pas ses élèves seulement dans le voisinage immédiat. Les deux autres écoles ont des flux plus équilibrés. Si l'école G enregistre plus d'entrées que de sorties lors de la scolarité maternelle et à l'entrée en primaire, elle entretient des flux plus équilibrés au niveau primaire. L'école I, quant à elle, est impliquée dans de très nombreux échanges avec un grand nombre d'implantations. Ces échanges sont relativement équilibrés : le solde migratoire est nul au sein de l'enseignement maternel, légèrement négatif (-3) à la transition maternelle-primaire et positif au sein de l'enseignement primaire (+10)

CAS C, D et E : écoles « fuies »

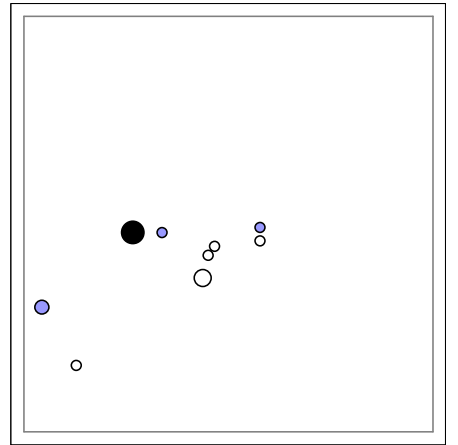
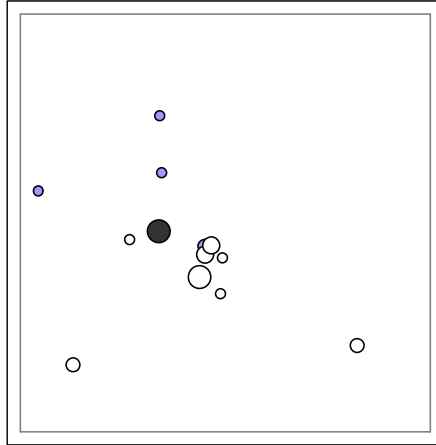
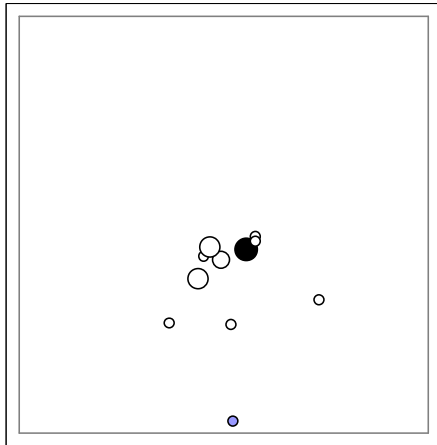
VERVIERS
-1,26

VERVIERS
-1,14
Au sein du maternel

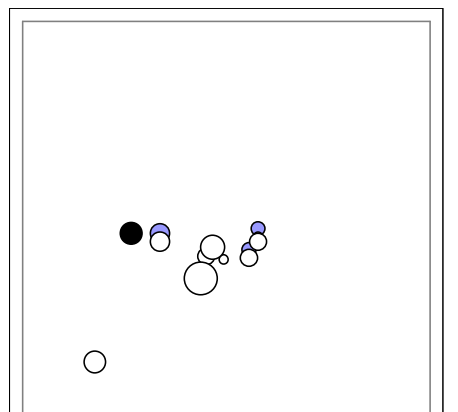
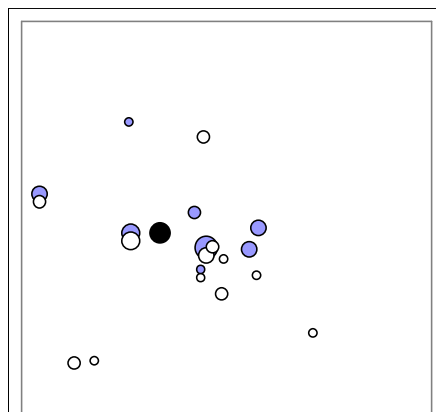
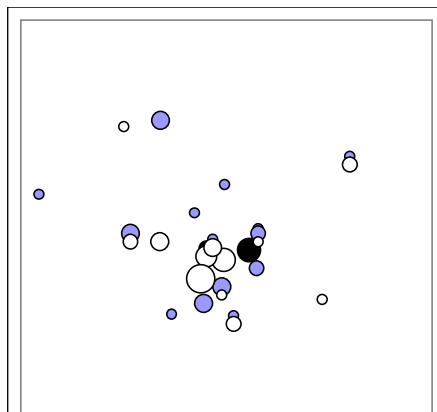
VERVIERS
-2,2



Entre maternel et primaire



Au sein du primaire

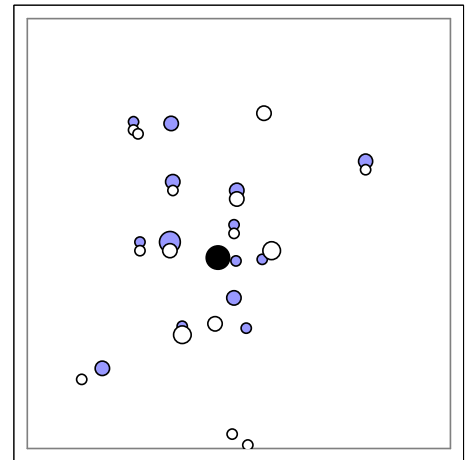
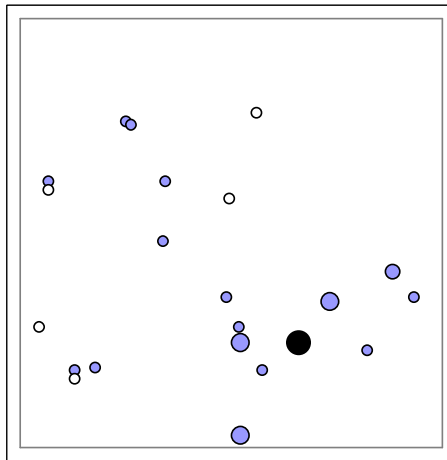
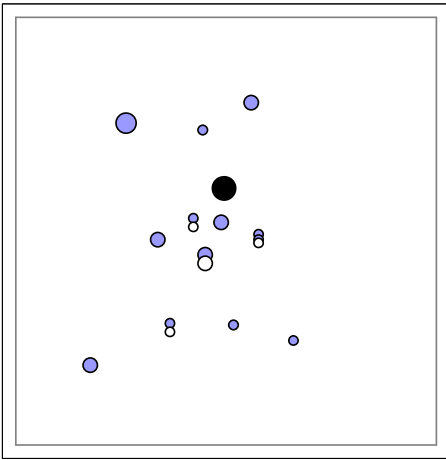


CAS G, H et I : écoles ayant d'importants échanges

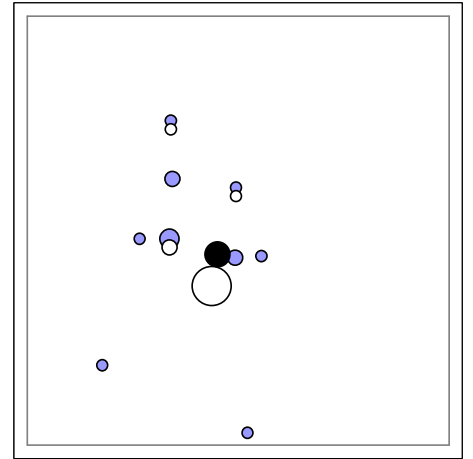
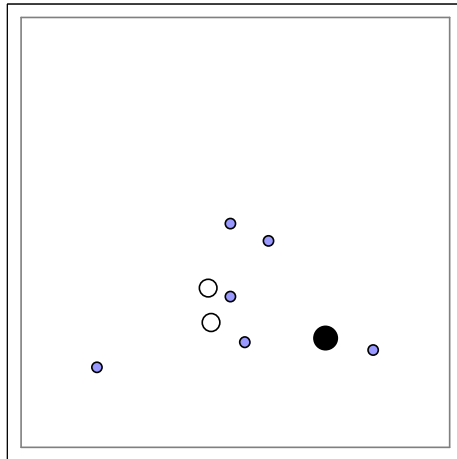
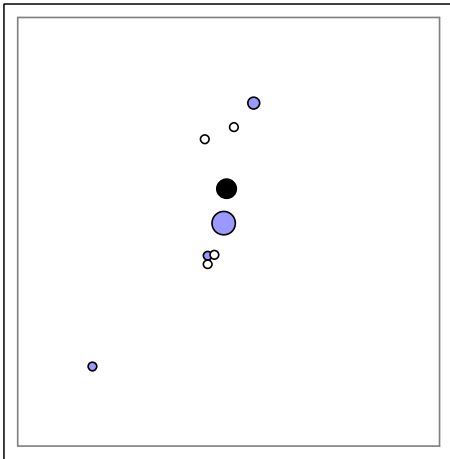
ANDRIMONT
-0,6

HEUSY
0,19
Au sein du maternel

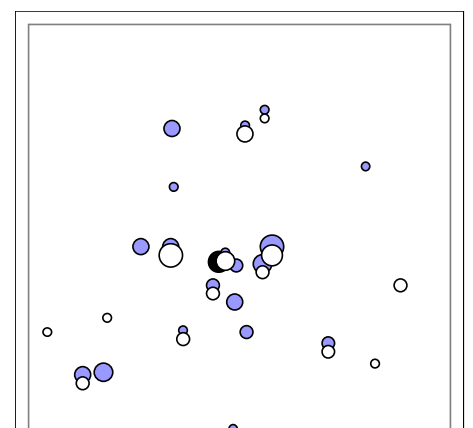
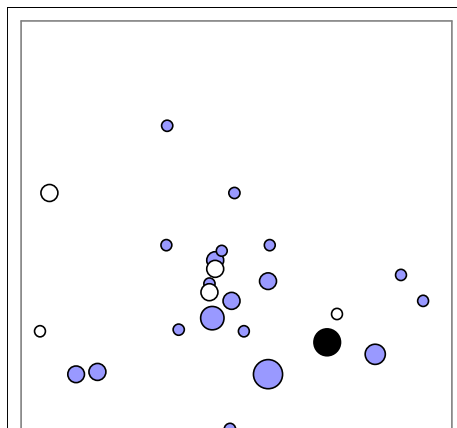
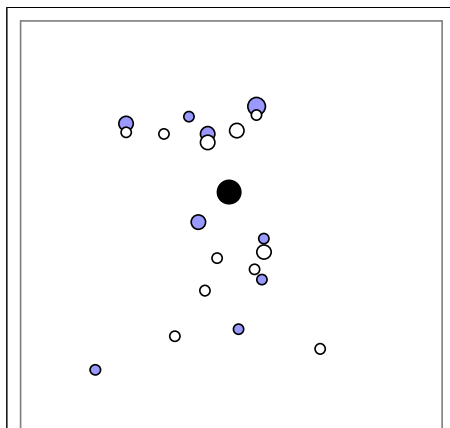
VERVIERS
-1,12



Entre maternel et primaire



Au sein du primaire

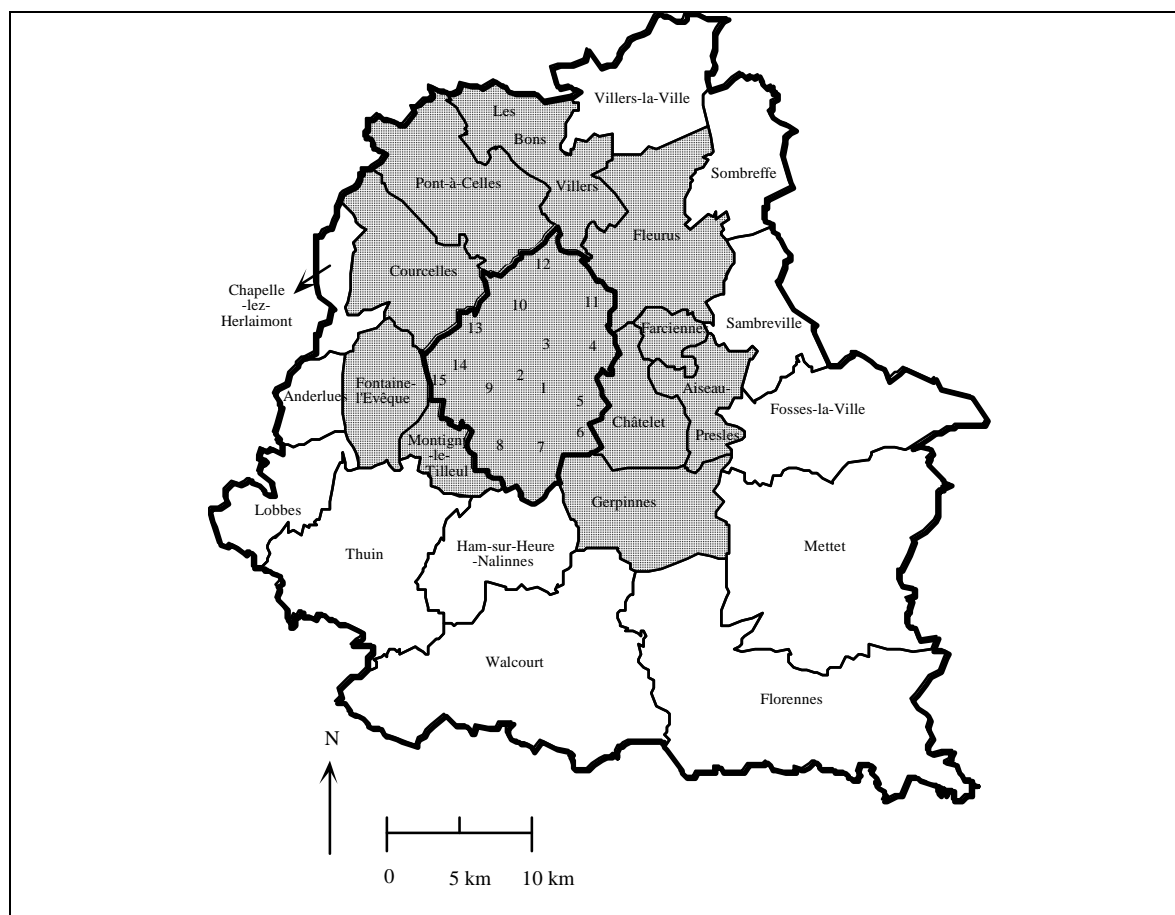


3. L'espace local de Charleroi ouest et de Fontaine-l'Evêque

3.1. Le contexte

L'espace local étudié dans la région de Charleroi a la forme d'un quartier de tarte. Englobant la partie ouest de l'agglomération, il comprend l'ensemble de la commune de Fontaine-l'Evêque et quatre localités de la commune de Charleroi. D'ouest en Est, il est composé successivement de Dampremy, qui jouxte le centre ville, de Marchienne-au-Pont, de Monceau-sur-Sambre et de Goutroux. Les trois localités de Fontaine-l'Evêque se situent à l'Ouest de l'espace local : il s'agit, du Nord au Sud, de Forchies-la-Marche, Fontaine et Leernes. Ce territoire a une superficie totale de 47,6 km² (28,4 km² pour Fontaine et 19,2 pour les quatre localités de Charleroi).

Carte 4 : Communes et localités de l'agglomération de Charleroi



Note : le tramé n'a pas de pertinence pour ce rapport.

La ville de Charleroi est désagrégée en localités (anciennes communes) : 1 : Charleroi. **2 : Dampremy.** 3 : Lodelinsart. 4 : Gilly. 5 : Montignies-sur-Sambre. 6 : Couillet. 7 : Marcinelle. 8 : Mont-sur-Marchienne. **9 : Marchienne-au-Pont.** 10 : Jumet. 11 : Ransart. 12 : Gosselies. 13 : Roux. **14 : Monceau-sur-Sambre.** **15 : Goutroux.**

Le tissu urbain de l'espace se caractérise par deux importantes ruptures de continuité. Dampremy et l'un des quartiers de Marchienne (La Docherie) sont séparés des autres quartiers par une large zone industrielle ainsi que par le canal Charleroi-Bruxelles et la gare de triage de Monceau. La seconde discontinuité se situe entre Goutroux et Fontaine : il y a là des bois et le ring. D'autres discontinuités, de plus faible ampleur apparaissent entre Monceau et Goutroux, ainsi qu'entre les trois localités de Fontaine. L'espace local se révèle ainsi composé de trois sous-ensembles : Dampremy et Marchienne-Docherie, à l'Est ; Marchienne-centre, Monceau et Goutroux, au centre ; Fontaine-l'Évêque à l'Ouest. Au contraire de Verviers et Dison, l'espace local que nous avons délimité ne fonctionne pas comme un ensemble relativement autonome. Les ruptures dans le bâti jouent un rôle dans les choix d'école et les flux d'élèves. Elles justifieront de mener certaines analyses en partitionnant l'espace local.

On notera aussi que ces sous-ensembles ne sont pas isolés des espaces environnants. Ainsi, l'ensemble communal de Fontaine-l'Évêque a certaines relations avec les communes qui l'entourent : Chapelle-lez-Herlaimont, Anderlues, Lobbes, Thuin, Courcelles et Montigny-le-Tilleul. Ces deux dernières communes encadrent aussi le sous-ensemble de Marchienne, Monceau et Goutroux, par ailleurs aussi voisin de la localité de Mont-sur-Marchienne à l'Est. Enfin, le sous-ensemble de Dampremy et la Docherie est connecté aux localités de Jumet et Lodelinsart au Nord, et de Charleroi-ville à l'Est.

Fontaine-l'Évêque et Charleroi sont des communes de taille très différente : en juillet 2005, on comptait 16.756 habitants dans la première et 201.433 dans la seconde. Comme les localités de Charleroi faisant partie de l'espace local étudié représentent environ 18 % de l'ensemble de la population communale, l'espace compte donc au total quelque 54.000 habitants, dont 31 % résident dans la commune de Fontaine-l'Évêque. Cette dernière est moins urbanisée. La densité n'y est que de 590 habitants par km², contre 1.940 pour les localités de Charleroi, et ce en dépit de la présence importante de terrains industriels.

L'évolution démographique est globalement négative. A Fontaine-l'Évêque, la population des 3 à 11 ans, après une croissance entre 1991 et 1996 (1.923 enfants de cet âge à cette date), n'a cessé de diminuer, atteignant les chiffres de 1.863 en 2000 et de 1.763 en 2004. En 10 ans, Fontaine a ainsi perdu 8,3 % des effectifs en âge de fréquenter l'école fondamentale. Dans les quatre localités de Charleroi, la situation démographique n'est guère plus favorable. Ainsi, entre 1991 et 2001, la population des moins de 20 ans pour les localités a été réduite de 5,9 %. Cette chute démographique est source de pression accrue sur les écoles.

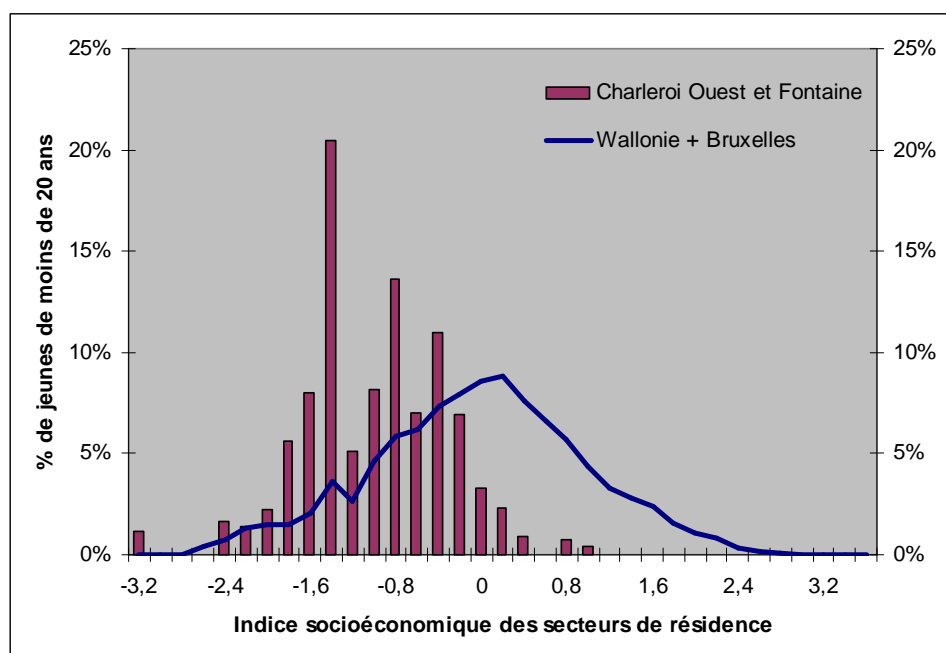
L'espace étudié a un profil nettement plus défavorisé que la moyenne de la Communauté française : plus de la moitié des jeunes de moins de 20 ans vivent dans un quartier dont l'indice socioéconomique est inférieur à -1, alors que, dans la Communauté, ce pourcentage n'est égal qu'à 16 %. L'espace local de Charleroi peut être comparé aux deux autres étudiés précédemment : moins défavorisé que Molenbeek et Koekelberg, et davantage que Verviers et Dison, il se caractérise cependant aussi par une moindre proportion de jeunes issus des quartiers les plus défavorisés (inférieurs à l'indice -2).

Tableau 20 : Proportion de jeunes de moins de 20 ans résidant dans les quartiers défavorisés

Indice socio-économique	Charleroi-Ouest et Fontaine	Verviers et Dison	Molenbeek et Koekelberg	Communauté
< à -2	4,2%	12,0%	39,7%	3,4%
< à -1	50,4%	29,6%	67,7%	15,8%

Mode de lecture : A Charleroi-Ouest et Fontaine, 4,2 % des jeunes âgés de moins de 20 ans en 1999, résidaient dans des quartiers dont l'indice socioéconomique synthétique, calculé en 2002, était inférieur à -2.

Graphique 30 : Répartition des jeunes de moins de 20 ans selon les niveaux socioéconomiques de leur quartier de résidence. Comparaison de la situation de Charleroi Ouest et de Fontaine avec celle de la Communauté française



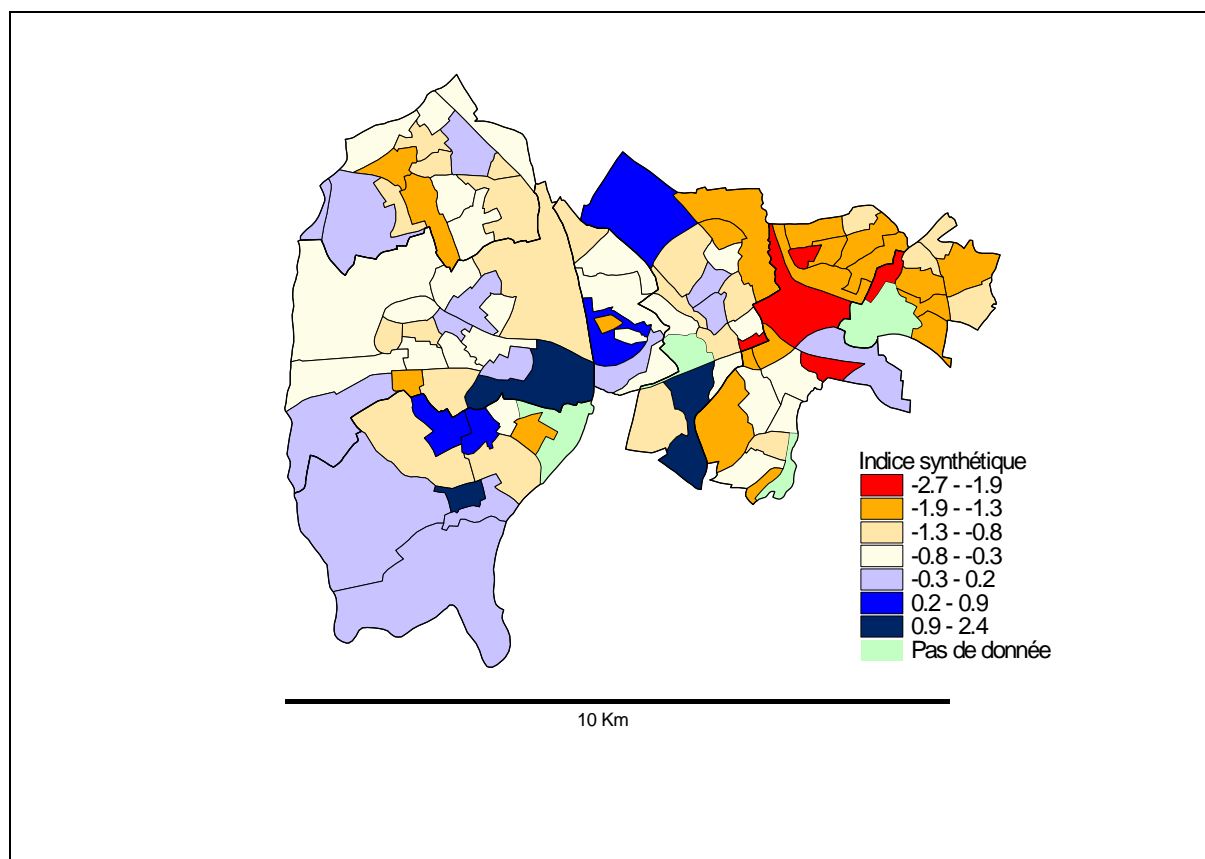
Note : le nombre de jeunes de moins de 20 ans a été calculé en 1999. Les indices socioéconomiques des secteurs sont ceux calculés en 2002 pour les discriminations positives. Les intervalles de classe sont égaux à 0,4 point de cet indice.

Le pourcentage d'étrangers est d'environ 20 %⁴¹, soit moins que dans l'espace local bruxellois (24,5 %) et nettement plus qu'à Verviers et Dison (8,1 %).

Les quartiers défavorisés sont surtout situés dans le sous-ensemble constitué de Dampremy et de Marchienne-Docherie, à l'Est de l'espace local. Dans l'espace central, ces quartiers sont surtout situés au Sud, dans la localité de Marchienne. A Fontaine, les quartiers défavorisés sont davantage disséminés.

⁴¹ A Fontaine en 2005 : 15,7 %. Dans les quatre localités de Charleroi en 2001 : 21,9 %.

Carte 5 : Indice socio-économique des quartiers composant l'espace local étudié



On observe donc une assez forte différenciation des sous-espaces : Dampremy et Marchienne-Docherie est le plus défavorisé, comptant presque exclusivement des quartiers dont l'indice socioéconomique est inférieur à -1 . Vient ensuite l'espace central. Fontaine-l'Evêque, davantage mixte socialement, enregistre des indicateurs moins négatifs. Sur la base de ces indicateurs, d'ailleurs, ce dernier sous-espace apparaît légèrement plus favorisé que l'espace de Verviers-Dison.

Tableau 21: Proportion de jeunes de moins de 20 ans résidant dans les quartiers défavorisés

Indice socio-économique	Dampremy et Marchienne-Docherie	Marchienne-centre, Monceau et Goutroux	Fontaine-l'Evêque	Ensemble de l'espace local
< à -2	4,4%	7,1%	0,0%	4,2%
< à -1	93,5%	44,0%	23,4%	50,4%

Mode de lecture : A Dampremy et Marchienne-Docherie, 4,4 % des jeunes âgés de moins de 20 ans en 1999, résidaient dans des quartiers dont l'indice socioéconomique synthétique, calculé en 2002, était inférieur à -2 .

3.2. Offre scolaire

Dans cet espace local, cinq implantations ont constitué notre échantillon. Elles sont situées dans les trois sous-espaces : deux à Fontaine-l'Evêque, deux à Marchienne-centre et une à Dampremy.

Ces cinq implantations font partie des 45 implantations du fondamental ordinaire que compte l'espace local. Ce chiffre doit cependant être ramené à 42 unités, car trois sites scolaires sont administrativement séparés en deux implantations distinctes pour le maternel et le primaire. Au total, on compte donc 0,9 implantation du fondamental ordinaire par km², et 6,7 implantations par 1.000 élèves résidents. Ces chiffres de densité sont nettement plus proches de ceux observés à Verviers et Dison que de ceux, plus élevés, calculés à Molenbeek et Koekelberg.

Cette offre scolaire est cependant inégalement répartie dans l'espace : la majorité des implantations est concentrée dans le sous-espace central (20 implantations) ; dans le sous-espace Dampremy – Marchienne-Docherie, on compte 8 implantations, et à Fontaine-l'Évêque, 14. Proportionnellement à sa population, le sous-espace de Dampremy et de Marchienne-Docherie semble sous-équipé. Il compte en effet 4,5 implantations pour 1.000 élèves résidents, contre 7,4 dans les deux autres sous-espaces. Cette densité moindre peut s'expliquer en partie par une plus grande densité de l'habitat, mais aussi par la proximité d'une offre complémentaire dans les localités voisines. Ce sous-espace est en effet moins autosuffisant que les autres en termes d'offre scolaire.

Tous les réseaux sont présents dans l'espace, à l'exception du libre non confessionnel. Situation rare, on compte dans cet espace une école protestante.

Dans l'espace, on compte également deux implantations du fondamental spécialisé et cinq établissements d'enseignement secondaire, dont un seul est associé à une école fondamentale. La majorité des élèves fréquentant ces écoles secondaires sont inscrits dans les filières de qualification : c'était le cas, en janvier 2004, de 63,6 % des élèves inscrits dans ces écoles aux 2^e ou 3^e degré.

3.3. Choix d'école

En 2004, 71,8 % des élèves du fondamental habitant l'espace local y étaient scolarisés. C'est nettement moins que dans l'espace Verviers-Dison (92 %), mais un peu plus que dans l'espace bruxellois (66 %). Le pourcentage de scolarisation dans l'espace local varie cependant selon le sous-espace dans lequel résident les élèves. Ce pourcentage augmente en effet à mesure qu'on s'éloigne du centre. Il est faible à Dampremy et Marchienne-Docherie (56 %), nettement plus élevé pour le sous-espace central (76 %) et encore plus haut à Fontaine (81 %). Ces chiffres sont à peine plus élevés que les pourcentages de scolarisation dans le sous-espace de résidence. Autrement dit, peu d'élèves résidant dans l'un des sous-espaces se scolarisent dans les deux autres sous-espaces. C'est à partir de Dampremy et Marchienne-Docherie que ces flux sont les plus développés, mais seulement 3,4 % des enfants de ce sous-espace se scolarisent dans l'un des deux autres. C'est dire qu'il y a relativement peu d'interdépendance entre les trois sous-ensembles : il n'y a quasi aucun lien entre Fontaine et Dampremy - La Docherie, mais ces deux sous-espaces entretiennent quelques liens avec le sous-espace central : bilatéral dans le cas de Fontaine (2,6% des élèves de Fontaine vont se scolariser dans l'espace central et 2,7 % des élèves résidant dans l'espace central font le trajet inverse) ; quasi unilatéral dans le cas de Dampremy - La Docherie.

Tableau 22 : Répartition des élèves résidant dans chaque sous-ensemble entre les différents lieux de scolarisation. Janvier 2004.

Lieu de résidence	Lieu de scolarisation				
	Dampremy et Marchienne-Docherie	Marchienne-centre, Monceau et Goutroux	Fontaine l'Evêque	Ensemble de l'espace	Charleroi-centre
Dampremy et Marchienne-Docherie	52,5%	3,2%	0,2%	55,9%	13,3%
Marchienne-centre, Monceau et Goutroux	0,2%	72,9%	2,7%	75,8%	8,2%
Fontaine-l'Evêque	0,1%	2,6%	78,3%	81,0%	3,4%
Ensemble de l'espace	14,7%	32,6%	24,6%	71,8%	8,2%

Mode de lecture : (horizontalement) : sur l'ensemble des enfants fréquentant l'école maternelle ou primaire et résidant dans le sous-espace de Dampremy et de Marchienne-Docherie, 52,5 % sont inscrits dans une école implantée dans ce sous-espace et 13,3 % dans une école de Charleroi-centre.

Si les trois sous-ensembles entretiennent relativement peu de liens entre eux, ils entretiennent par contre des relations d'interdépendance avec d'autres localités externes à l'espace local étudié. C'est notamment le cas avec le centre-ville qui attire une proportion croissante d'élèves à mesure que le lieu de résidence se rapproche du centre : 3,4 % des enfants de Fontaine fréquentent les écoles du centre, et 13,3 % des élèves de Dampremy - La Docherie. Certaines autres localités jouent également un rôle de pôle d'attraction. Ainsi, une proportion importante des élèves de Dampremy - La Docherie est scolarisée à Jumet (15,2 %, soit davantage qu'à Charleroi) tandis qu'un peu moins de 3 % fréquentent des écoles de Marcinelle et 3 autres % celles de Lodelinsart. C'est dire que le fonctionnement des écoles de Dampremy et Marchienne-Docherie ne peut être compris sans prendre en compte également des écoles de Lodelinsart et Marcinelle et, bien plus encore, celles de Jumet et Charleroi-ville. Ces multi-polarisations sont moins manifestes dans les deux autres sous-espaces, davantage autonomes. Dans le sous-espace central, on note que 2,7 % des enfants fréquentent les écoles de Montigny-le-Tilleul, 2,4 % celles de Marcinelle et 1,6 % celles de Mont-sur-Marchienne, toutes localités frontalières plus favorisées. Quant au sous-espace de Fontaine, il est un peu polarisé vers Montignies-le-Tilleul (1,9 %) et vers Anderlues (1,6 %), mais, comme déjà souligné, il est davantage autonome.

On constate donc qu'il y a relativement peu de liens entre les trois sous-espaces, mais que ceux-ci, surtout celui de Dampremy - La Docherie, entretiennent des relations avec d'autres espaces frontaliers. Mais qu'en est-il des liens entre les diverses composantes pouvant exister au sein d'un sous-espace ? L'examen des statistiques de liens entre lieux de résidence et de scolarisation témoigne de deux réalités assez différentes. Dans le sous-espace le plus proche du centre de l'agglomération, les liens entre Marchienne-Docherie et Dampremy ne sont pas très étroits. Seuls 1,1 % des enfants de Marchienne-Docherie se scolarisent à Dampremy, tandis que 1,4 % des enfants de Dampremy font le trajet inverse. Les pôles d'attraction eux-mêmes se différencient assez nettement : Dampremy est surtout attiré par Charleroi-ville (20 %) puis Jumet (8 %) et Lodelinsart (4,7 %), alors que Marchienne-Docherie est surtout lié à Jumet (23,5 %) puis à Charleroi Ville (5,5 %) et à Marchienne-centre (2,3 %).

Tableau 23 : Lieu de scolarisation (au sein d'un sous-espace) des élèves résidant dans une des localités du sous-espace. Enseignement fondamental. Janvier 2004

Sous-espace de Dampremy et Marchienne-Docherie

Lieu de résidence	Lieu de scolarisation	
	Dampremy	Marchienne-Docherie
Dampremy	47,5%	1,4%
Marchienne-Docherie	1,1%	55,5%

Sous-espace de Marchienne, Monceau et Goutroux

Lieu de résidence	Lieu de scolarisation		
	Marchienne	Monceau	Goutroux
Marchienne	62,0%	6,0%	0,0%
Monceau	3,9%	65,1%	7,9%
Goutroux	9,8%	13,1%	51,8%

Sous-espace de Fontaine-l'Evêque

Lieu de résidence	Lieu de scolarisation		
	Fontaine	Forchies	Leernes
Fontaine	71,0%	6,7%	3,7%
Forchies	11,4%	64,7%	0,9%
Leernes	15,9%	1,7%	54,5%

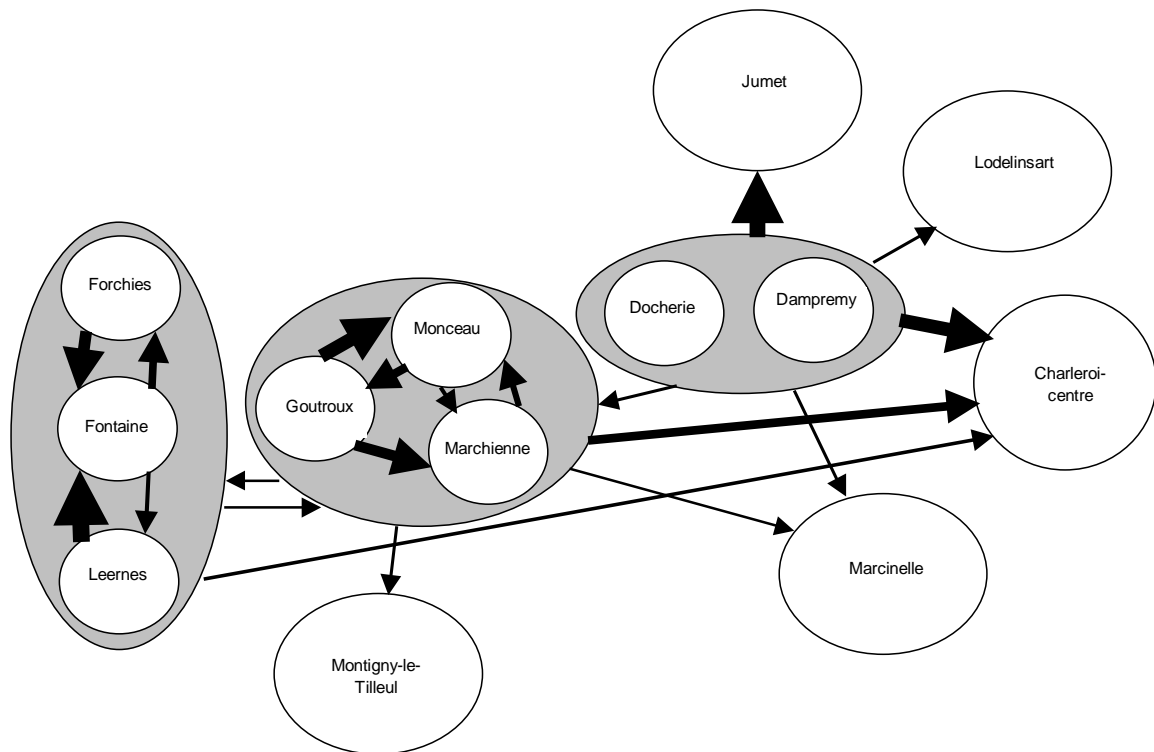
Mode de lecture (tableau du haut) : lire horizontalement : 47,5 % des élèves résidant dans la localité de Dampremy y sont scolarisés, tandis que 1,4 % sont inscrits dans une école de Marchienne-Docherie. Les 51,1 % non mentionnés dans ce tableau sont scolarisés en dehors du sous-espace.

Dans les deux autres sous-espaces, les liens entre localités sont un peu plus marqués. Dans l'espace central, on note un lien entre Marchienne et Monceau (avec un déséquilibre en faveur de Monceau puisque 6 % des élèves de Marchienne vont à Monceau contre 3,9 % des élèves de Monceau faisant le trajet inverse). Un lien existe aussi entre Monceau et Goutroux en faveur de Monceau (13,1 % contre 7,9) et entre Marchienne et Goutroux (totalement déséquilibré en faveur de Marchienne (9,8 % contre 0). Marchienne et Monceau apparaissent ainsi comme les lieux de scolarisation principaux, exerçant une attraction sur les enfants de Goutroux, et échangeant entre eux des élèves.

Dans le sous-espace de Fontaine-l'Evêque, les localités sont également interdépendantes, bien qu'il y ait peu de flux d'élèves entre Leernes et Forchies-la-Marche, positionnés aux extrémités Nord et Sud de la commune (1,7 % des enfants de Leernes sont scolarisés à Forchies et 0,9 % des enfants de Forchies font le trajet inverse). Il y a par contre des échanges importants entre ces deux localités et celle de Fontaine (avec un net déséquilibre en faveur de Fontaine).

L'ensemble des observations effectuées ci-dessus peut être synthétisée dans un graphe.

Graphique 31 : Schéma synthétique des flux entre lieux de résidence et lieux de scolarisation. Enseignement fondamental. Janvier 2004

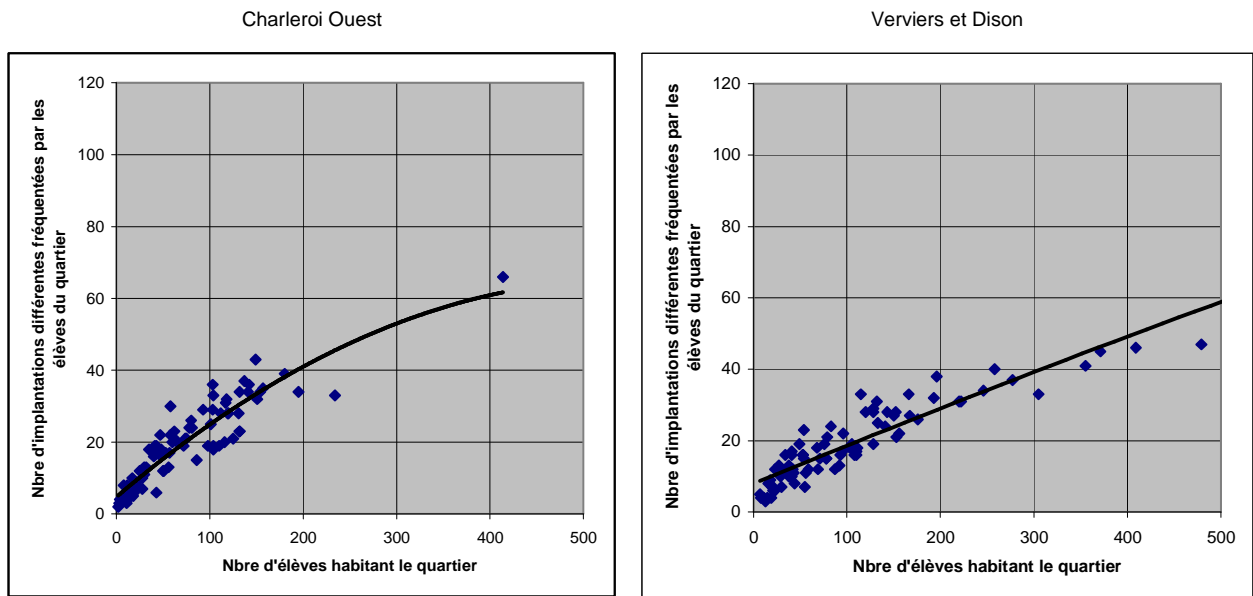


Note : seuls les flux concernant plus de 2% de la population résidente sont figurés. L'épaisseur des flèches est proportionnelle à la proportion de résidents concernés. Les trois sous-espaces objets de notre étude sont tramés.

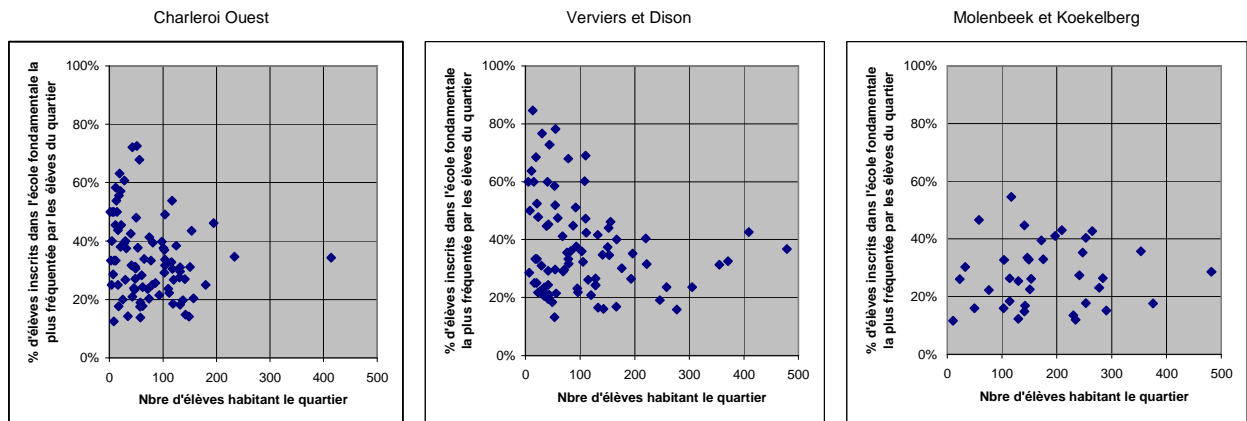
L'espace apparaît donc ainsi éclaté entre 3 (voire 4) sous-espaces, en partie placés sous l'influence de pôles scolaires externes, au premier rang desquels Charleroi-centre et, pour l'un des sous-espaces, Jumet.

Ce relatif cloisonnement de l'espace ne signifie cependant pas que les familles ne choisissent pas l'école de scolarisation et optent d'office pour l'école de leur quartier. La diversité de choix d'école effectués par les habitants d'un même quartier est élevée. Les deux indicateurs déjà mobilisés lors de l'analyse des deux autres sous-espaces précédents indiquent que le niveau de diversité des choix se situe entre celui observé à Verviers et Dison (plus faible) et celui observé à Molenbeek et Koekelberg (plus élevé).

Graphique 32 : Nombre d'implantations fondamentales différentes fréquentées par les élèves d'un quartier, selon le nombre d'élèves résidant dans le quartier.



Graphique 33 : Pourcentage d'élèves inscrits dans l'école fondamentale la plus fréquentée par les élèves de leur quartier, selon le nombre d'élèves résidant dans le quartier



De manière concordante avec les observations déjà réalisées dans les espaces bruxellois et verviétois, on constate que les élèves se scolarisant hors de leur localité de résidence fréquentent en moyenne des écoles plus favorisées. Mis à part à Goutroux, les indices socioéconomiques moyens des écoles de scolarisation sont en effet toujours plus élevés pour les élèves non scolarisés dans leur localité et, plus encore, pour ceux qui sont scolarisés en dehors de l'espace local. Il existe donc manifestement des stratégies de sortie de l'espace socialement défavorisé qui caractérise l'essentiel de l'espace local.

Tableau 24 : Comparaison des indices socioéconomique moyens des implantations fréquentées par les enfants résidant dans une même localité selon que ces implantations sont situées dans la localité de résidence, hors de la localité de résidence ou hors de l'espace local. Enseignement fondamental ordinaire. Janvier 2004.

Localité de résidence	Indice moyen des écoles fréquentées dans la localité (A)	Hors localité			Hors espace local		
		Indice moyen des écoles fréquentées hors localité (B)	(B) – (A)	% scolarisés hors localité	Indice moyen des écoles fréquentées hors espace local (C)	(C) – (A)	% scolarisés hors espace local
Dampremy	-1,385	-0,594	0,792	52,5%	-0,585	0,801	48,6%
Marchienne	-1,135	-0,515	0,620	39,6%	-0,447	0,688	33,2%
Monceau	-0,952	-0,414	0,538	34,9%	-0,325	0,627	20,5%
Goutroux	-0,472	-0,622	-0,150	48,2%	-0,286	0,186	21,8%
Fontaine	-0,630	-0,454	0,177	29,0%	-0,277	0,353	15,9%
Forchies	-0,731	-0,427	0,304	35,3%	-0,295	0,436	20,6%
Leernes	-0,643	-0,271	0,371	45,5%	-0,023	0,619	25,1%

Note : les indices socioéconomiques moyens sont ceux établis en 2002. La moyenne des indices est pondérée par le nombre d'élèves qui, résidant dans la localité, est scolarisé dans chaque implantation. Dans ce tableau, la localité de Marchienne est traitée comme un tout, sans distinction entre les quartiers inscrits dans le sous-espace central et ceux inscrits dans le sous-espace de Dampremy – La Docherie. La catégorie « hors espace local » est un sous-ensemble de la catégorie « hors localité ».

Il est cependant difficile de caractériser les familles qui adoptent de telles stratégies de scolarisation hors de leur espace de résidence pour sortir, dans la champ scolaire, de la ségrégation qu'elles subissent au plan résidentiel. Les statistiques ne nous permettent pas en effet de caractériser le profil socioéconomique de ces familles mais seulement de leur quartier de résidence. Sur la base de telles données, il apparaît que ceux qui se scolarisent hors de la localité ou de l'espace local viennent en général de quartiers ayant un indice socioéconomique similaire à ceux d'où proviennent les élèves « sédentaires ». Les différences entre indices ne sont significatives que pour Fontaine et Leernes, deux localités il est vrai plus hétérogènes. En dehors de ces deux localités, les différences de stratégies sont le fait de familles résidant dans des quartiers similaires. Les choix différents qu'elles posent renvoient peut-être à des différences de capital socioéconomique ou culturel.

Tableau 25 : Comparaison des indices socioéconomique moyens des quartiers de résidence des enfants résidant dans une même localité selon que ces implantations sont situées dans la localité de résidence, hors de la localité de résidence ou hors de l'espace local. Enseignement fondamental ordinaire. Janvier 2004.

Localité de résidence	Indice moyen des quartiers des élèves inscrits dans la localité (A)	Hors localité			Hors espace local		
		Indice moyen des quartiers des élèves inscrits hors localité (B)	(B) – (A)	% scolarisés hors localité	Indice moyen des quartiers des élèves inscrits hors espace local (C)	(C) – (A)	% scolarisés hors espace local
Dampremy	-1,435	-1,438	-0,002	52,5%	-1,434	0,001	48,6%
Marchienne	-1,233	-1,272	-0,039	39,6%	-1,200	0,033	33,2%
Monceau	-0,967	-0,894	0,073	34,9%	-0,880	0,088	20,5%
Goutroux	-0,571	-0,680	-0,108	48,2%	-0,580	-0,008	21,8%
Fontaine	-0,724	-0,543	0,181	29,0%	-0,586	0,137	15,9%
Forchies	-0,785	-0,785	0,000	35,3%	-0,789	-0,004	20,6%
Leernes	-0,719	-0,063	0,656	45,5%	-0,009	0,710	25,1%

Note : les indices socioéconomiques moyens sont ceux établis en 2002. La moyenne des indices est pondérée par le nombre d'élèves qui, résidant dans la localité, est scolarisé dans chaque implantation. Dans ce tableau, la localité de Marchienne est traitée comme un tout, sans distinction entre les quartiers inscrits dans le sous-espace central et ceux inscrits dans le sous-espace de Dampremy – La Docherie. La catégorie « hors espace local » est un sous-ensemble de la catégorie « hors localité ».

3.4. Ecoles et territoires

Si une proportion non négligeable (28,2 %) d'élèves résidant dans l'espace se scolarisent en dehors de cette espace, il apparaît qu'à l'inverse les écoles implantées dans cet espace exercent une attraction relativement réduite. Autrement dit, l'espace étudié apparaît comme un espace relativement « dominé ». Seuls 13,5 % des élèves inscrits dans les écoles fondamentales ordinaires de l'espace proviennent de l'extérieur. Ce pourcentage est à peu près similaire pour les 3 sous-espaces : 11,3 % pour Dampremy – La Docherie, 11,6 % pour Fontaine et 15,9 % pour le sous-espace central, dont le surplus d'attractivité est exclusivement dû à la présence d'une offre rare, celle de l'école protestante, qui ratisse sur un territoire nettement plus large (59 % de ses élèves résident hors de l'espace local), et qui a pour particularité, selon la direction d'une autre école, de développer une approche communautaire où « *non seulement les enfants sont scolarisés, mais où les familles sont prises en charge pour trouver un logement meilleur, un boulot...* » En dehors de cette école, le taux d'attractivité externe varie relativement peu d'une école à l'autre : la proportion d'élèves résidant hors de l'espace local ne varie en effet qu'entre 3 et 25 %.

Le fait que l'espace étudié est plus dépendant de l'extérieur que l'extérieur l'est vis-à-vis de lui se manifeste à travers quelques chiffres. Ainsi, entre Dampremy - La Docherie et Jumet, les flux sont totalement déséquilibrés : 34 élèves viennent de Jumet et 270 vont à Jumet. Entre ce même sous-espace et Charleroi, le déséquilibre est semblable : 5 élèves viennent de Charleroi et 236 vont à Charleroi. Dans les autres sous-espaces, et surtout dans celui de Fontaine, plus autonome, le déséquilibre est cependant moindre.

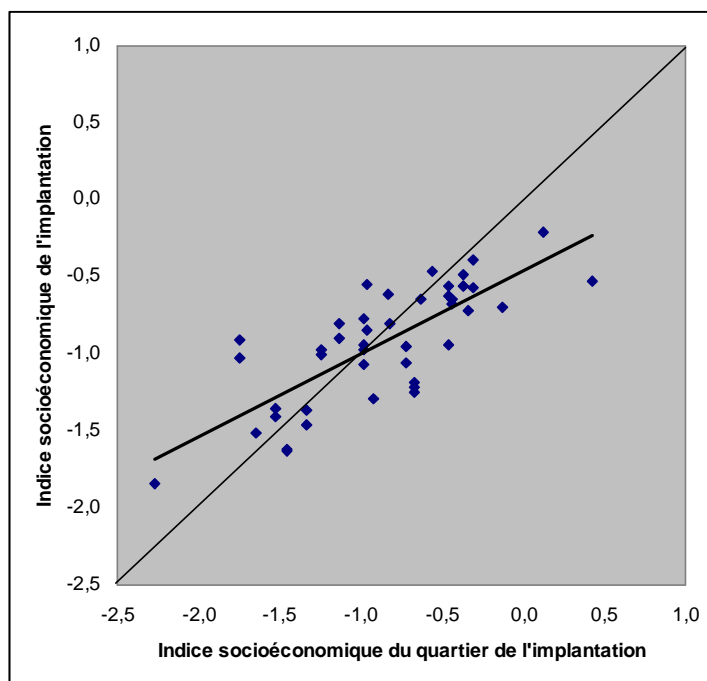
Cette absence d'attractivité explique en partie pourquoi les indices socioéconomiques moyens des écoles varient relativement peu au sein de l'espace local. L'indice socioéconomique le plus bas est égal à - 1,845 ; le plus élevé est égal à -0,208. Toutes les implantations de l'espace sont donc sous la barre de l'indice 0, qui se situe plus ou moins au centre de la distribution des écoles de la Communauté. Il y a donc une plus grande

homogénéité des situations scolaires dans cet espace local qu'à Verviers, et même qu'à Molenbeek et Koekelberg, où les indices s'échelonnaient entre - 2,13 et 0,66.

D'ailleurs, plusieurs des observateurs rencontrés, ont souligné la proximité des écoles concernant leur recrutement. « Certes, Montigny-le-Tilleul ou Ham-sur-heure ont une population plus favorisée, réussissent mieux les cantonaux, mais globalement, toutes les écoles évoluent dans le même type d'environnement ici, elles vivent les mêmes choses », affirme ainsi un directeur de PMS. « Je pense, confirme pour sa part un inspecteur, que la réputation des écoles est davantage liée aux anciennes communes dans lesquelles elles sont implantées qu'au fait d'être ou pas en discrimination positive. Dampremy a une moins bonne réputation que Gosselies, simplement déjà parce que l'environnement y est moins favorable (vous voudriez aller à Dampremy, vous ?). Et puis, il y a des écoles qui ont meilleure réputation parce qu'elles sont plus grosses, qu'elles se situent au centre ville... »

On observe aussi assez logiquement une corrélation étroite entre l'indice du quartier d'implantation de l'école et l'indice de cette école. Cependant, se manifeste le même phénomène que dans les deux autres espaces, à savoir que les écoles situées dans les quartiers les plus favorisés avaient, à l'inverse des écoles implantées dans les quartiers les moins favorisés, tendance à avoir un indice socioéconomique inférieur à celui de leur quartier.

Graphique 34 : Comparaison des indices socioéconomiques des implantations d'enseignement fondamental ordinaire et des quartiers dans lesquels se situent ces implantations. Janvier 2004



Mode de lecture : chaque point figure une implantation. Celle-ci est caractérisée par deux indices : sur l'axe horizontal, l'indice socioéconomique du quartier où se situe l'implantation ; sur l'axe vertical, l'indice de l'implantation. La droite oblique traversant le graphique distingue les cas où l'indice de l'implantation est supérieur à l'indice du quartier et les cas inverses.

Note : les indices sont ceux calculés à partir de l'étude interuniversitaire réalisée en 2002.

Coefficient de corrélation = 0,775

3.5. Mobilité des élèves

L'analyse du pourcentage d'élèves quittant leur implantation d'origine montre que le taux de départ est plus élevé à Charleroi que dans la Communauté. L'écart entre ces deux ensembles est surtout important pour la catégorie des écoles en discrimination positive (pour l'enseignement primaire, 19,9 % à Charleroi contre 16,8 % en Communauté).

D'autre part, la proportion d'élèves se dirigeant vers l'enseignement spécialisé y est plus importante qu'ailleurs, et ce même dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive. Cette proportion, qui dépasse 1 % dans les écoles n'étant pas en discrimination positive et presque 2 % dans les autres, est d'ailleurs plus importante que dans les espaces bruxellois et verviétois, peut-être en raison d'une offre d'enseignement spécialisé particulièrement dense dans la région. Ces chiffres sont sans doute l'indicateur d'une gestion particulière des élèves connaissant des difficultés scolaires.

On notera aussi que les flux d'élèves entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas (9,2 % dans un sens et 3,8 % dans l'autre) sont significativement plus importants que dans la Communauté ainsi que dans les espaces bruxellois et verviétois. Cette donnée ne doit cependant pas être trop vite interprétée comme une preuve de plus grande perméabilité des frontières entre les deux catégories d'écoles à Charleroi. Il faut en effet se rappeler que, dans l'espace local, les écoles n'étant pas en discrimination positive ne sont, pour la plupart, guère éloignées du seuil d'admission aux aides complémentaires.

Tableau 26 : Destination des publics inscrits en janvier 2003 en 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e ou 5^e primaire. Espace de Charleroi-Ouest, et ensemble de la Communauté française

Destination	Lieu de scolarisation d'origine			
	Charleroi-Ouest et Fontaine		Communauté	
	Non D+	D+	Non D+	D+
Ordinaire non D+	7,4%	9,2%	9,5%	7,1%
Ordinaire D+	3,8%	8,1%	0,7%	5,8%
Spécialisé	1,1%	1,9%	0,8%	1,5%
Hors Communauté	0,6%	0,7%	1,2%	2,5%
Total	12,9%	19,9%	12,2%	16,8%

Mode de lecture : à Charleroi-Ouest et Fontaine, 7,4 % des élèves ayant quitté une implantation n'étant pas en discrimination positive sont allés dans une école n'étant pas elle-même en discrimination positive. Ce pourcentage équivaut à 9,5 % dans l'ensemble de la Communauté.

Dans l'autre sens, lorsqu'on observe les origines des entrants, on constate une situation contrastée. Dans les écoles n'étant pas en discrimination positive, le taux d'entrants est plus élevé dans l'espace local de Charleroi que dans la Communauté. Il l'est nettement plus qu'à Bruxelles et Verviers (12,4 % contre 9,3 et 7,1). A l'inverse, le taux d'entrants dans les écoles en discrimination positive est plus faible qu'ailleurs, y compris qu'à Bruxelles et Verviers (15 % contre 18,9 et 17). Une partie de l'explication est à trouver dans les moins nombreuses arrivées d'enfants jusqu'alors non scolarisés en Communauté française : dans les écoles en discrimination positive, c'est moins d'un % d'élèves de ce type qui entre, alors que ce taux est de 4,6 % à Verviers et de 9,3 % à Bruxelles. On note à nouveau l'importance relative des flux entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas.

Tableau 27 : Origine des publics inscrits en janvier 2004 en 2^e, 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e primaire.
Espace de Charleroi-Ouest, et ensemble de la Communauté française

Origine	Lieu de scolarisation de destination			
	Charleroi-Ouest et Fontaine		Communauté	
	Non D+	D+	Non D+	D+
Ordinaire non D+	7,2%	7,0%	9,2%	5,7%
Ordinaire D+	4,7%	6,8%	0,9%	6,4%
Spécialisé	0,2%	0,4%	0,1%	0,1%
Hors Communauté	0,4%	0,9%	1,4%	5,2%
Total	12,4%	15,0%	11,6%	17,5%

Les flux doivent aussi être observés en fonction des critères géographiques. Nous l'avons fait en nous concentrant seulement sur l'enseignement ordinaire. De manière conforme à ce que nous avons observé lors de l'analyse des choix d'écoles, nous constatons que les changements d'implantation s'opèrent, pour l'essentiel, au sein du même sous-espace ou avec des écoles situées en dehors de l'espace local. Les déplacements vers les écoles d'un des deux autres sous-espaces de l'espace local sont peu fréquents, ce qui confirme le constat de l'autonomie relative de chacun des sous-espaces par rapport aux deux autres. Seul le sous-espace Dampremy – La Docherie envoie un peu plus de 10 % de ses élèves mobiles vers les autres sous-espaces (surtout celui du Marchienne-centre, Monceau et Goutroux). Pour les deux autres sous-espaces, ces flux entre sous-espaces représentent toujours moins de 5 % des mobilités. Les flux tels que ceux observés vers Monceau peuvent s'expliquer par des déménagements. Ainsi, une direction constatant des départs de son école de Marchienne vers une école de Monceau estime qu'il y a « *beaucoup d'habitations sociales à Monceau, contrairement au quartier de notre école. Ce n'est donc pas étonnant que des enfants partent pour les écoles de cette localité* ».

Tableau 28 : Proportion d'élèves changeant d'école et de sous-espace de scolarisation au sein de l'espace local étudié. Entre janvier 2003 et janvier 2004.

Sous-espace de scolarisation initiale	Durant la trajectoire dans le maternel ordinaire		Durant la trajectoire dans le primaire ordinaire	
	Par rapport à l'ensemble des élèves	Par rapport aux élèves ayant changé d'implantation	Par rapport à l'ensemble des élèves	Par rapport aux élèves ayant changé d'implantation
Dampremy et Marchienne-Docherie	2,1%	11,0%	2,3%	12,6%
Marchienne-centre, Monceau et Goutroux	0,9%	5,2%	0,4%	2,9%
Fontaine-l'Evêque	0,7%	4,8%	0,5%	4,5%

Autre constat important, qui corrobore les faits déjà observés dans les espaces bruxellois et verviétois : les élèves changeant d'école se dirigent vers des écoles nettement moins défavorisées lorsqu'ils quittent l'espace local que lorsqu'ils restent dans leur sous-espace de scolarisation initial. C'est vrai quel que soit le sous-espace dans lequel ils sont initialement scolarisés. Mais on notera que c'est dans le sous-espace le plus défavorisé (Dampremy – La Docherie) que la proportion d'élèves quittant l'espace local est de loin la plus élevée. Leur départ des écoles de l'espace local ne les fait cependant pas accéder (en moyenne) à des implantations plus favorisées que celles que fréquentent les élèves restant dans les implantations des deux autres sous-espaces. L'accès à des écoles socioéconomiquement différentes ne signifie donc pas que ces élèves parviennent à accéder à des lieux de scolarisation non affectés par les phénomènes de ségrégation.

Tableau 29 : Ventilation des élèves mobiles selon qu'ils changent ou ne changent pas d'implantation et selon que la nouvelle implantation se situe dans le même sous-espace ou en dehors de l'espace local

Pour les élèves scolarisés dans le maternel ordinaire en janvier 2003 et en janvier 2004

Sous-espace de scolarisation initiale	Ne changent pas d'implantation		Changent d'implantation dans même sous-espace		Vont vers une d'implantation située hors de l'espace local	
	%	indice	%	indice	%	indice
Dampremy et Marchienne-Docherie	80,5%	-1,465	3,8%	-1,530	13,6%	-0,703
Marchienne-centre, Monceau et Goutroux	85,4%	-0,682	7,9%	-0,813	6,0%	-0,304
Fontaine-l'Evêque	83,0%	-0,840	8,6%	-0,963	7,5%	-0,477

Pour les élèves scolarisés dans le primaire ordinaire en janvier 2003 et en janvier 2004

Sous-espace de scolarisation initiale	Ne changent pas d'implantation		Changent d'implantation dans même sous-espace		Vont vers une d'implantation située hors de l'espace local	
	%	indice	%	indice	%	indice
Dampremy et Marchienne-Docherie	82,2%	-1,675	4,5%	-1,334	11,1%	-0,927
Marchienne-centre, Monceau et Goutroux	88,6%	-0,625	5,6%	-0,976	5,3%	-0,270
Fontaine-l'Evêque	86,8%	-0,865	6,3%	-1,126	6,5%	-0,476

Mode de lecture (tableau du bas): parmi les élèves du primaire ordinaire scolarisés en janvier 2003 dans une des implantations du sous-espace de Dampremy et Marchienne-Docherie, 82,2 % des élèves encore présents l'année suivante dans l'enseignement primaire ordinaire de la Communauté, étaient dans la même implantation l'année suivante, tandis que 4,5 % étaient inscrits dans une autre implantation du même sous-espace et que 11,1 % s'étaient dirigés vers une écoles située en dehors de l'espace local (ensemble, les trois catégories représentent 97,8 % ; le solde s'étaient dirigé vers une des écoles des deux autres sous-espaces). L'indice moyen des implantations où étaient scolarisés les élèves en janvier 2004 était de -1,675 dans le cas des élèves n'ayant pas changé d'école, de -1,334 dans le cas des élèves ayant changé d'implantation mais étant resté dans le même sous-espace, etc.

Cette recherche d'un « mieux » est perçue par les acteurs interrogés. Ainsi, une inspectrice estime que « *cela arrive souvent que l'on veuille se distinguer d'une population en allant vers une école « plus dure ». Les parents mettent leurs enfants près de chez eux au départ. Et puis, quand les enfants parlent bien, se débouillent bien, on les change d'école, on va « ailleurs », dans une école qui a une meilleur image. Où est cet « ailleurs » ? Ailleurs, c'est par exemple à Gosselies. Ou si on reste à Fontaine, c'est aller soit d'une implantation communale vers une implantation libre, soit d'une implantation libre vers une implantation communale. On cherche à aller vers le « mieux ». Dans certains quartiers, le mieux, c'est le libre ; dans d'autres, le mieux c'est le communal. En général, les parents essaient quand même de ne pas trop s'éloigner. »*

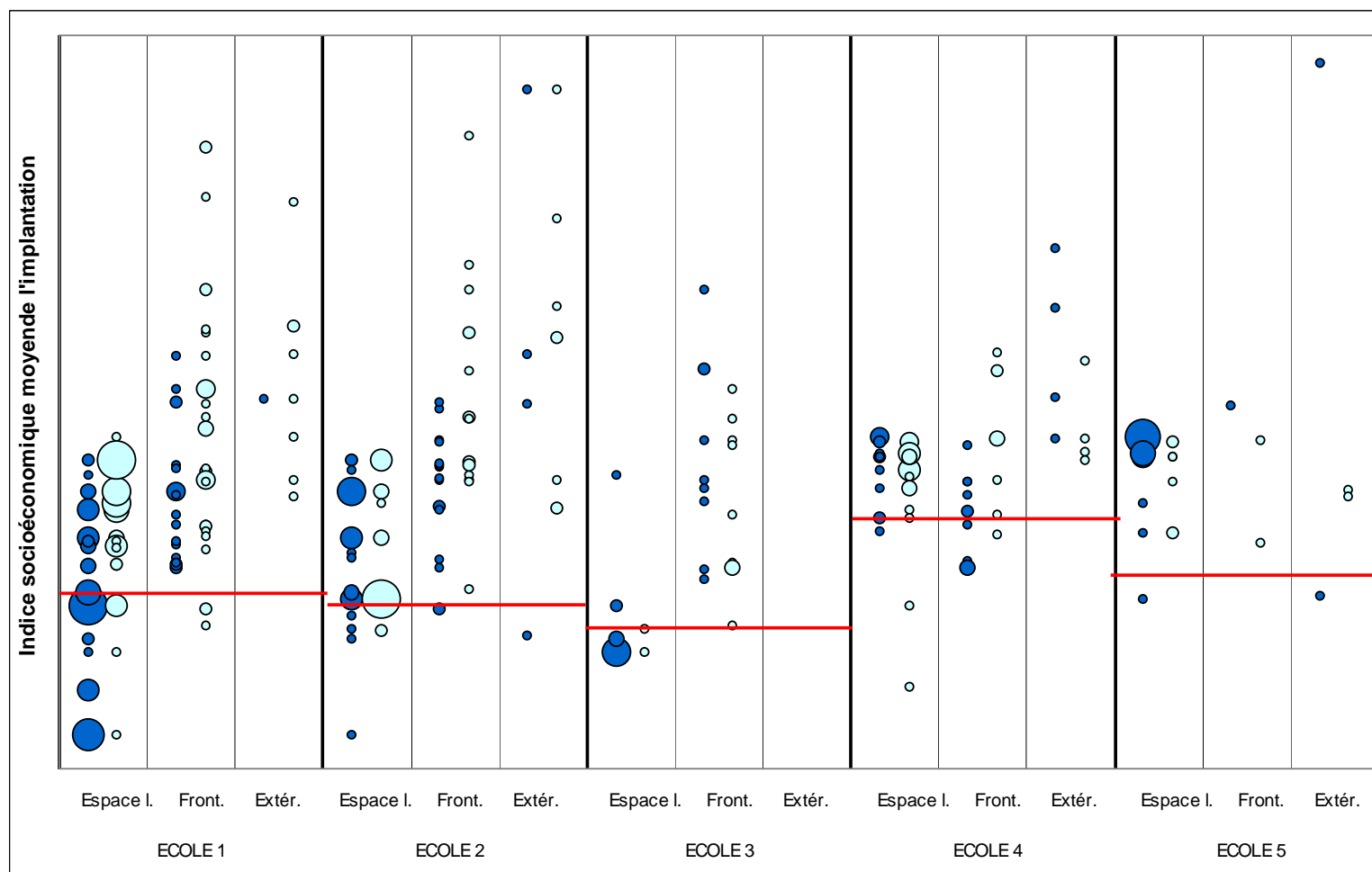
L'assimilation de l'image de l'école à l'image de son quartier est une réalité. Ainsi, une direction fait remarquer qu'avant, « *on disait de notre école : « c'est plus dur, plus strict... ». Mais ce n'est plus vrai. Les familles les plus aisées vont à Charleroi. Notre niveau est occupé à chuter. On accueille la population du quartier ».*

L'image de l'école est aussi associée à sa taille et à son association avec une école secondaire. « *On perd parfois des enfants parce que les parents préfèrent inscrire tout de suite dans une grosse école, ou à proximité. Il y a des élèves qui vont dans l'école X, parce que le grand frère ou la grande sœur va à l'école secondaire qui se situe juste à côté. Et puis, les grosses écoles, ça fait bonne impression ! ».*

Le processus d'accès à des écoles moins défavorisées lorsqu'on quitte l'espace local apparaît également lorsque l'on analyse les écoles une à une. Le graphique ci-après détaille ainsi les flux affectant les cinq implantations de notre échantillon. On y constate de fait que les départs s'effectuent la plupart du temps vers des écoles ayant un indice supérieur à celui de l'école d'origine, mais que l'indice de l'école de destination est en général plus élevé lorsque cette implantation est située dans les localités frontalières et, plus encore lorsqu'elle est située au-delà de cette zone limitrophe.

On notera aussi que les flux en direction des zones les plus éloignées sont nettement moins fréquents que les flux de plus grande proximité, ce qui, pour ces exemples du moins, invite à considérer avec circonspection les statistiques de motivation des départs, où le déménagement est très fréquemment invoqué.

Graphique 35 : Flux d'entrée et de sortie enregistrés par les cinq implantations de l'échantillon entre 2002 et 2003 ainsi qu'entre 2003 et 2004, selon la situation géographique et l'indice socioéconomique des implantations avec lesquelles des élèves ont été échangés



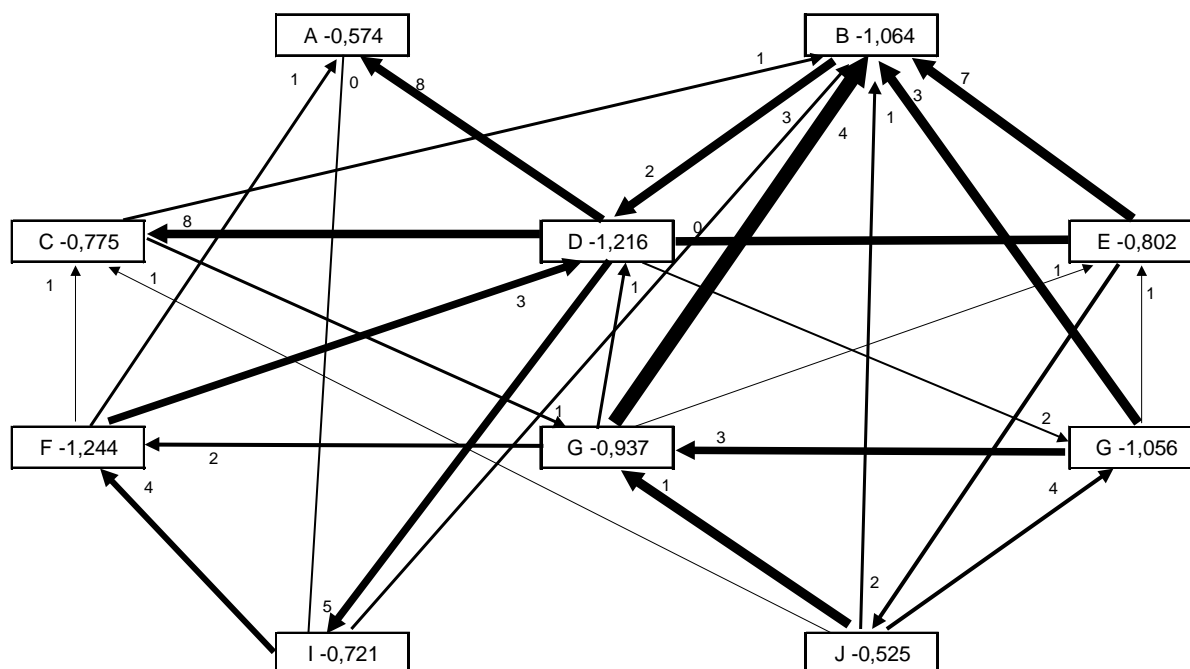
Mode de lecture : horizontalement, le graphique est scindé en cinq grandes parties (une par implantation). Chacun de ces parties est découpée en trois avec, de gauche à droite, les implantations situées dans l'espace local, celles situées dans les localités frontalières de l'espace local et celles situées au-delà de cet espace limitrophe. Dans chacune de ces parties figurent deux séries de cercles : à gauche, les cercles foncés figurent les entrées, et à droite, les cercles plus clairs figurent les sorties. Chaque cercle renvoie à une implantation. Ils sont situés verticalement en fonction de leur indice socioéconomique (calculé en 2002). Les lignes horizontales témoignent de l'indice socioéconomique de chacune de cinq implantations étudiées.

Ce graphique indique aussi combien l'importance des flux peut varier d'une école à l'autre (pas seulement en fonction de sa taille), et combien variées sont les destinations. Cette variété rappelle celle observée pour les choix d'école effectués par les familles d'un même quartier.

Témoigne aussi de cette variété le diagramme des flux entre les dix implantations du sous-espace central (uniquement pour les élèves scolarisés en primaire). Entre ces 10 implantations, 90 flux potentiels sont théoriquement envisageables (45 couples d'implantations avec, chaque fois, un flux dans chaque sens). Or, l'observation des changements d'école (entre janvier 2002 et janvier 2003 et entre janvier 2003 et janvier 2004) indique que plus de la moitié (47) de ces flux potentiels sont actualisés au moins l'une de ces deux années. Et sur les 45 couples d'écoles, 27 sont reliés par au moins un flux dans une direction. Certains de ces flux concernent cependant un petit nombre d'élèves. Ainsi, 6 couples d'écoles se sont échangé un ou deux élèves et 10 s'en sont échangé trois ou quatre. Mais des liens plus importants existent par ailleurs : 6 couples d'école se sont ainsi échangé au moins 8 élèves en 2 ans, pour l'enseignement primaire uniquement. Le plus important échange d'élèves est égal à 14.

Il y a donc une assez grande dilution des échanges locaux. Trois implantations apparaissent cependant occuper une position centrale dans ces processus d'échange. En effet, alors que dans les 7 autres implantations le nombre d'élèves entrants et sortants ne dépasse jamais 23, on remarque que, dans ces écoles (« G », « B » et « D » dans le schéma), on en compte respectivement 44, 49 et 51. Une de ces implantations (la « B » dans le schéma) occupe une position particulière puisque c'est elle qui enregistre le solde migratoire local le plus élevé (+ 19 élèves). Mais, tout comme l'implantation A, elle aussi caractérisée par un solde migratoire local nettement positif (+ 9), elle n'a pas un tel solde positif avec toutes les implantations. La situation inverse (rien que des soldes négatifs) n'existe pas non plus.

Graphique 36 : Flux d'élèves entre les implantations du sous-espace de Marchienne-centre, Monceau et Goutroux. Elèves scolarisés dans les sections primaires de ces écoles en janvier 2003 et 2004.



Note : l'épaisseur des flèches est proportionnelle au nombre total d'élèves échangés entre 2002 et 2003 et entre 2003 et 2004, dans les deux sens ; les flèches sont dirigées vers les écoles ayant un solde migratoire positif. Ce solde est mentionné par le chiffre placé à côté de l'école enregistrant le solde migratoire positif. Pour chaque implantation, nous mentionnons l'indice socioéconomique de 2002 (maternel et primaire confondus).

Ainsi, aucune structure hiérarchisée des implantations n'apparaît pas de manière flagrante au sein du sous-espace, contrairement à ce que nous avons, dans une autre recherche, observé au niveau de l'enseignement secondaire dans l'espace local de Charleroi centre et Est⁴². Au sein du sous-espace, les statistiques semblent indiquer en effet qu'aucune école (hormis peut-être la « B ») n'apparaît se détacher nettement des autres et se définir comme une école « convoitée ».

On ne remarque pas non plus de liens clairs entre le solde migratoire et l'indice socioéconomique. Les écoles aux soldes les plus nettement positifs (« A », « B » et « C ») ont en effet des indices assez différents. Quant aux implantations ayant les soldes les plus négatifs (« D » et « E »), elles ne sont pas les plus défavorisées. Cette absence de hiérarchisation claire, que nous n'avons pas observée dans les deux autres espaces, s'explique sans doute en partie par la plus grande ressemblance des écoles au niveau de la composition de leur public.

4. Synthèse

L'analyse en parallèle de trois espaces locaux permet de saisir les régularités et les variations des phénomènes de choix d'école et de mobilité. Ceux-ci dépendent en partie des variations du contexte.

Les contextes étudiés sont tous urbanisés, mais dans une mesure variable : alors que Molenbeek et Koekelberg comptent un grand nombre d'habitants sur un petit territoire et sont enserrés dans une agglomération de grande taille, l'espace local de Charleroi comporte davantage de discontinuité dans le bâti et d'espaces non urbanisés, au point que, globalement, la densité de l'habitat y est un peu moindre que dans l'espace verviétois. Ces différences entre l'espace bruxellois et les deux autres se répercutent au niveau de la densité de l'offre : il y a plus d'implantations par km² dans l'espace bruxellois, et donc une plus grande proximité entre implantations, mais moins d'implantations par millier d'élèves résidents, et donc des implantations qui, en moyenne, sont de plus grande taille.

	Molenbeek et Koekelberg	Verviers et Dison	Charleroi-ouest et Fontaine-l'Evêque
Population totale en 2005 (hab.)	97.000	77.000	54.000
Superficie de l'espace local (km ²)	7,1	47	48
Densité (hab. / km ²)	13.700	1.430	1125
Nbre implantations fondamentale ordinaire par km ²	3,2	1,0	0,9
Nbre implantations fondamentale ordinaire pour 1.000 élèves résidents	2,2	5,2	6,7

A ce contexte, en termes d'espace et d'offre, s'ajoutent des particularités socio-démographiques. Sur le plan de l'évolution de la population des jeunes en âge de fréquenter l'école fondamentale, l'espace bruxellois se singularise par rapport aux deux autres : il enregistre en effet une forte croissance démographique alors que les deux autres sont marqués par la tendance inverse, susceptible de « contracter le marché » et donc d'aviver la concurrence.

Des différences se manifestent également quant aux caractéristiques socio-économiques de la population : il y a plus de quartiers défavorisés et une plus forte proportion d'étrangers dans l'espace de Charleroi et surtout bruxellois que dans l'espace verviétois.

⁴² M. Joseph et B. Delvaux, Les logiques d'action des établissements, reflet de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance, Recherches Sociologiques, 2005, N°1, pp. 7-27.

Et la continuité des territoires défavorisés est plus forte à Bruxelles qu'à Charleroi, et à Charleroi qu'à Verviers. Une partie de Molenbeek est intégrée dans un très large espace discriminé. L'espace étudié à Charleroi se caractérise par une zone défavorisée un peu moins vaste. Celle de Verviers est nettement plus étroite et offre dès lors davantage d'opportunités pour trouver à proximité une école plus favorisée. Mais, en contrepartie, l'accès aux écoles plus lointaines est plus aisé à Bruxelles qu'à Verviers.

	Molenbeek et Koekelberg	Verviers et Dison	Charleroi-ouest et Fontaine-l'Evêque
Evolution démographique (3-11 ans)	+ 16 % en 8 ans	- 9 % en 5 ans	Environ - 7 % en 10 ans
% jeunes < 20 ans vivant dans quartiers défavorisés (indice < -1)	68 %	30 %	50 %
% d'étrangers (tous âges ; 2005)	24,5 %	8 %	20 %
Taille de la zone de quartiers défavorisés	Très étendue, débordant de l'espace étudié	Peu étendue	Etendue

Les familles inscrites dans ces contextes assez différenciés développent des stratégies de choix d'école que nous n'avons pas directement analysées, mais dont les contours transparaissent à travers l'analyse des statistiques et des entretiens. Partout, dans tous les quartiers défavorisés, les choix opérés par les familles sont très diversifiés. On est loin (en tous cas dans ces espaces urbanisés) de l'idée répandue selon laquelle la scolarisation de l'enseignement maternel et primaire s'effectue dans le quartier. La diversité des choix est très élevée dans l'espace bruxellois, élevée dans l'espace de Charleroi et moyenne dans l'espace verviétois.

Cette diversité des choix, combinée à la densité de l'offre et des transports, de même qu'à la délimitation étroite de l'espace que nous avons décidé d'étudier, explique pourquoi une forte minorité d'enfants résidant à Molenbeek et Koekelberg (34 %) est scolarisée en dehors de ces deux communes. Ce pourcentage est supérieur à celui observé à Charleroi (28 %) et très nettement à celui de Verviers (8 % seulement). Ainsi le fonctionnement de la sphère scolaire à Bruxelles et Charleroi ne peut-elle se comprendre sans élargir l'étude aux zones frontalières.

Parallèlement, les écoles situées dans les espaces étudiés exercent une attractivité différente par rapport aux familles habitant en dehors de l'espace : si l'attraction n'est pas négligeable à Molenbeek et Koekelberg (puisque près d'un quart des élèves proviennent de l'extérieur), c'est moins le cas dans les deux autres sous-espaces où à peine plus de 10 % des élèves sont dans cette situation.

On doit aussi tenir compte de la structuration interne des espaces étudiés. L'espace bruxellois est à ce point peu étendu qu'il n'y a pas de sous-espace isolable. A Verviers et Dison, les sous-espaces sont interdépendants du fait de l'existence d'un pôle central (Verviers) et de deux pôles secondaires (Heusy et Andrimont). Dans l'espace de Charleroi-Ouest, par contre, se dessinent trois sous-espaces relativement indépendants les uns des autres, mais, pour deux d'entre eux surtout, nettement liés à d'autres espaces limitrophes.

Ainsi avons-nous, au plan scolaire, trois réalités assez différentes : un espace fort autonome par rapport à l'externe à Verviers ; un espace ouvert sur l'environnement à Bruxelles, avec des rapports relativement équilibrés entre l'espace et son environnement ; un trio de sous-espaces à Charleroi, avec une forte dépendance vis-à-vis de l'externe.

	Molenbeek et Koekelberg	Verviers et Dison	Charleroi-ouest et Fontaine-l'Evêque
Diversité des choix d'école des familles d'un même quartier (2004)	Très élevé	Moyen	Elevé
% d'élèves résidant dans l'espace et scolarisés dans l'espace (2004)	66 %	92 %	72 %
% d'élèves des écoles de l'espace résidant en dehors de l'espace (2004)	24 %	11,3 %	13,5 %
Structure de l'espace local	Inter-relation entre les sous-espaces	Lien interne entre les sous-espaces (un pôle central et deux pôles secondaires)	Cloisonnement interne (trois sous-espaces relativement autonomes)
Lien avec le territoire limitrophe	Ouverture externe (flux bilatéraux)	Autonomie vis-à-vis de l'extérieur	Domination par l'externe

Ces relations avec l'externe, jusqu'ici analysées en termes de relations entre lieu de résidence et de scolarisation, peuvent l'être aussi sur la base d'une comparaison des caractéristiques socioéconomiques des écoles choisies par les habitants des espaces, selon que leur choix s'est porté sur une école de l'espace ou sur une école située hors de cet espace. Les résultats sont très clairs (mais l'analyse n'a pas été effectuée à Verviers) : les familles qui choisissent une école externe optent en général pour une école significativement plus favorisée que celles disponibles dans l'espace. Autrement dit, les déplacements sont souvent synonymes de recherche d'un lieu de scolarisation subissant moins la ségrégation que le lieu de résidence.

Un phénomène similaire se manifeste aussi au sein des espaces. On observe certes une forte corrélation entre l'indice socioéconomique de l'implantation et celui de son quartier, mais, dans les trois espaces, on constate que les écoles des quartiers relativement favorisés ont un indice moindre que celui de leur quartier, ce qui signifie que ces écoles, composée de publics plus favorisés, sont choisies aussi par une frange de publics résidant dans les quartiers plus défavorisés, qui trouve là une manière de sortir, dans le champ scolaire, de la ségrégation vécue dans le champ résidentiel. Mais on ne sait pas déterminer avec certitude quelles sont les caractéristiques de ces publics mobiles dans le champ scolaire : s'agit-il des familles plus favorisées au plan socioéconomique ou de familles partageant avec les autres des caractéristiques socioéconomiques similaires mais se distinguant au plan culturel ou de leurs projets éducatifs ?

En dépit des caractéristiques différenciées des terrains observés, il y a donc des invariants dans les processus de scolarisation. Comme nous l'avions déjà observé dans le chapitre précédent, il existe dans chacun des sous-espaces des familles mettant en place des stratégies de sortie au moins partielle de la ségrégation, dont on connaît cependant mal les fondements et les résultats à moyen terme.

	Molenbeek et Koekelberg	Verviers et Dison	Charleroi-ouest et Fontaine-l'Evêque
Indice de l'implantation de scolarisation plus élevé quand l'élève est scolarisé en dehors de l'espace ?	oui	pas calculé	oui
Indice du quartier de résidence plus élevé quand l'élève est scolarisé en dehors de l'espace ?	non	pas calculé	non
Lien entre l'indice de l'implantation et l'indice du quartier	corrélation forte	corrélation forte	corrélation forte

L'observation de ces invariants ne signifie cependant pas qu'il n'y a pas de variation dans les phénomènes scolaires, et singulièrement dans ceux de flux entre écoles et de mobilité en cours de trajectoire. Si, dans les trois sous-espaces, les écoles en discrimination positive connaissent des taux de mobilité (à l'entrée et à la sortie) nettement supérieurs à

ceux des autres écoles, l'écart entre les deux catégories d'écoles est plus important à Verviers qu'ailleurs, mais ces différences s'expliquent peut-être par la nature des écoles n'étant pas en discrimination positive : celles-ci sont en effet en moyenne plus favorisées à Verviers qu'ailleurs.

Cette réalité devrait aussi influencer logiquement l'importance des flux observés entre les écoles en discrimination positive et celles qui ne le sont pas, dans le sens d'une plus grande perméabilité entre les deux catégories d'écoles quand celles ne bénéficiant pas des discriminations positives sont proches du seuil d'accès à ces aides. Mais si, conformément à cette hypothèse, on observe des flux plus importants à Charleroi qu'à Verviers, Bruxelles s'écarte de ces prévisions.

Bruxelles se distingue également par des taux d'arrivée d'élèves non scolarisés dans la Communauté. Ce plus fort taux d'entrée se manifeste aussi bien pour les écoles en discrimination positive que pour les autres, mais sans doute, à l'image des données observées pour l'ensemble de la Communauté, le profil de ces entrants est-il différent dans les deux catégories d'écoles : davantage de belges et européens dans les écoles n'étant pas en discrimination positive ; et davantage d'extra-européens dans les autres. A la différence de ce qu'on observe à Charleroi, les écoles en discrimination positive de Verviers accueillent une proportion à peine inférieure à la moitié de celle de l'espace bruxellois.

Autre particularité, cette fois de Charleroi : le taux plus élevé de sortants à destination de l'enseignement spécialisé, pratique qu'il serait intéressant de chercher à comprendre, peut-être en la mettant en relation avec l'offre plus dense en écoles d'enseignement spécialisé.

Les singularités ainsi épinglées ne doivent pas faire oublier un phénomène très probablement commun à tous les sous-espaces, mais que nous n'avons vérifié que dans l'espace de Charleroi : les élèves mobiles changeant en outre d'espace de scolarisation accèdent en moyenne à des implantations plus favorisées que celles d'origine. Ce résultat est parallèle à celui déjà constaté lors de l'examen des choix d'école. Il atteste qu'une partie des familles subissant la ségrégation résidentielle sont à même de développer de stratégies de sortie de ségrégation au plan scolaire, éventuellement en les accompagnant ou en les faisant suivre de déménagements. Les autres familles, même si elles changent d'école, demeurent prisonnières d'une sorte de nasse dont il est très malaisé de sortir. Ainsi ces quartiers (et ces écoles), sans cesse réinvestis par de nouvelles populations défavorisées se voient quittés par les familles les plus entreprenantes...

	Molenbeek et Koekelberg		Verviers et Dison		Charleroi-ouest et Fontaine-l'Évêque	
	Non D+	D+	Non D+	D+	Non D+	D+
% d'entrants en 2 ^e à 5 ^e primaire (entre 03 et 04)	9,3 %	18,9 %	7,1 %	17,0 %	12,4 %	15,0 %
% de sortants en 1 ^{re} à 6 ^e primaire (entre 03 et 04)	12,1 %	17,5 %	7,8 %	19,4 %	12,9 %	19,9 %
Entrants provenant d'écoles hors Communauté (sur total des scolarisés en 2 ^e à 5 ^e primaire en 04)	2,1 %	9,3 %	0,5 %	4,6 %	0,4 %	0,9 %
Sortant vers les écoles spécialisées (sur total des scolarisés en 1 ^{re} à 5 ^e primaire en 03)	0,7 %	1,4 %	0,8 %	1,5 %	1,1 %	1,9 %
Elèves passant de D+ à non D+ ⁴³	3,5 %	5,6 %	1,5 %	7,6 %	4,7 %	9,2 %
Elèves passant de non D+ à D+ ⁴⁴	1,6 %	2,3 %	1,5 %	6,1 %	3,8 %	7,0 %
Indice des implantations hors espace local vers lesquelles se dirigent les élèves changeant d'école	Non calculé		Non calculé		Plus élevé	

⁴³ Dans la colonne « non D+ », le chiffre signifie que X % des élèves inscrits en 2004 dans les écoles « non D+ » étaient l'année précédente dans une école « D+ ». Le chiffre dans la colonne « D+ » signifie que X % des élèves inscrits en 2003 dans les écoles D+ étaient passés l'année suivante dans une école « non D+ ».

⁴⁴ Dans la colonne « non D+ », le chiffre signifie que X % des élèves inscrits en 2003 dans les écoles « non D+ » étaient passés l'année suivante dans une école « D+ ». Le chiffre dans la colonne « D+ » signifie que X % des élèves inscrits en 2004 dans les écoles D+ étaient inscrits l'année précédente dans une école « non D+ ».

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, cinq grands types de problèmes méritent d'être traités. Ils touchent au fonctionnement des équipes éducatives, à la répartition des enseignants entre écoles, aux moyens dont sont dotées les écoles socio-économiquement défavorisées, aux relations d'interdépendance entre écoles d'un même espace local, et aux relations entre mondes scolaire et non scolaire.

En premier lieu, le fonctionnement interne des écoles accueillant un public défavorisé 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. Plus précisément, plusieurs pistes concrètes mériteraient d'être investiguées :

- développement de dispositifs encourageant le transfert d'options pédagogiques ayant produit de bons résultats dans certaines écoles, en ayant cependant la préoccupation de prendre en compte le contexte particulier de l'organisation réceptrice ;
- développement des échanges d'expériences ;
- prise en compte de la modulation parfois importante du métier d'enseignant en fonction du contexte scolaire ; on n'est pas enseignant de la même façon dans tous les contextes, d'où la nécessité de formation des enseignants, par exemple à propos de la manière d'accrocher les enfants de tels milieux, de faire participer les familles... ;
- développement, notamment chez les directeurs, des compétences d'analyse organisationnelles et sociologiques, non seulement pour intervenir à l'échelle de leur établissement mais aussi pour prendre mieux en compte les liens qu'entretient leur établissement avec les autres écoles et l'environnement plus large.

Mais le fonctionnement des équipes éducatives ne renvoie pas seulement à la formation du personnel. Il touche aussi à la manière dont le pouvoir politique encadre le processus de répartition des enseignants entre écoles, par les statuts et règles de priorité notamment, et à la manière dont les pouvoirs organisateurs sélectionnent leurs enseignants lors du premier recrutement, les répartissent entre les différents postes de travail, et évaluent leurs compétences. Dans chacune des décisions prises à l'échelle de la Commu-

nauté ou du pouvoir organisateur, partout où des marges de manœuvre existent, il importe de mettre en place des dispositifs qui obligent ou incitent à prendre en compte dans le processus décisionnel l'impact des options retenues en matière de gestion du personnel sur les élèves défavorisés et sur le fonctionnement des écoles défavorisées. Pour avancer dans cette direction, il importe toutefois de mieux connaître et comprendre des phénomènes tels que l'inégale répartition des compétences professionnelles entre écoles, le « turn-over » des enseignants, la localisation des pénuries, la gestion des personnels réputés incompetents, etc. Une recherche sur ces thèmes pourrait être prévue notamment dans le cadre du prochain plan d'évaluation des politiques de discrimination positive.

En troisième lieu, 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, et ce d'autant que l'étiquette d'école aidée ne semble pas jouer un rôle significatif dans un processus de stigmatisation qui se base sur bien d'autres indicateurs perceptibles par tout un chacun. Il convient donc de s'interroger sur l'enveloppe globale des moyens attribués à ces écoles, mais aussi sur les règles de répartition de ces moyens. Il apparaît ainsi qu'un système progressif, tel celui de la différenciation positive, correspond mieux à ce que perçoivent les acteurs, à savoir que la différenciation des écoles en fonction des caractéristiques de leur public ne correspond pas à une distribution binaire à laquelle renvoie implicitement le dispositif de discrimination positive, mais à un continuum progressif, auquel se réfère le dispositif de différenciation positive. Les données que nous avons traitées confirment en partie la perception des acteurs. Toutefois, dans certains graphiques des chapitres 2 et 4, on remarque des données relativement homogènes pour les différentes catégories composant le groupe des écoles en discrimination positive, et parfois une rupture de la distribution se situant plus ou moins au niveau du seuil actuellement fixé. La progressivité de l'aide apparaît, quoi qu'il en soit, plus équitable et moins arbitraire. Mais il faut veiller à ce qu'un tel système n'aboutisse pas à doter les écoles actuellement en discrimination positive de moins de moyens qu'aujourd'hui. De même, au vu de l'allure de certains graphiques de cette étude, il n'apparaît pas nécessairement justifié de calculer la progressivité des moyens complémentaires de manière exactement proportionnelle à la valeur de l'indice socioéconomique, contrairement à ce qui est actuellement réalisé dans le cadre de la différenciation positive : il peut en effet être fondé de réduire ou d'accentuer la progressivité de l'aide à certains endroits de la distribution des écoles sur l'axe socioéconomique.

Pour autant, tout ne peut être résolu à l'échelle de chaque école : l'interdépendance et la hiérarchisation des écoles impose de prendre à bras-le-corps la question de la ségrégation pour endiguer, tant que faire se peut, les pratiques scolaires porteuses de ségrégation. Si les dispositifs d'apport de moyens complémentaires ont pour vocation d'agir en aval des processus de ségrégation, ils ne peuvent que très rarement contribuer à réduire la ségrégation. Agir en amont sur ce phénomène n'est assurément pas aisé. Un premier pas consiste à diffuser des études qui, telles celle-ci, objectivent des phénomènes et proposent une analyse des mécanismes. La mise en place d'indicateurs est aussi susceptible d'inciter certains acteurs à développer des plans d'action locaux. Il importe que ces indicateurs soient conçus à l'échelle des espaces locaux, de manière à aider les acteurs locaux à construire une représentation précise et juste de leur réalité. Pour la conception de ces indicateurs, les tableaux, cartes et graphiques de cette étude, surtout ceux du chapitre 5, peuvent servir de point de départ. Mais les dispositifs d'information ne peuvent suffire à modifier les processus d'inégale répartition des élèves entre écoles. Pour ce faire, deux pistes, développées dans le cadre du rapport sur les bassins scolaires (Delvaux et al, 2005) sont envisageables : d'une part, la mise en place de dispositifs (incitants, normes, informations, codes de bonnes pratiques,...) qui, sans toucher aux principes du système de libre choix actuel, cherchent à orienter les écoles et familles vers des comportements aux effets moins ségrégatifs ; d'autre part, la mise en place d'un système de « gestion collective des préférences » respectueux du libre choix des familles mais remplaçant les transactions bilatérales actuelles par un dispositif où les critères de

priorité et le nombre de places disponibles sont connus de tous avant que les familles expriment leurs préférences auprès d'une instance collective chargée dans un second temps de mettre en application les règles de priorité.

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.

*

La recherche dont rend compte ce rapport n'interpelle pas seulement les décideurs et les acteurs de terrain. Elle interpelle également les chercheurs et, plus généralement les producteurs d'informations.

D'une part, il semble pertinent de poursuivre l'effort d'analyse d'espaces locaux, de multiplier les monographies. Nous n'avons fait ici qu'esquisser de telles analyses dont le chapitre 5 nous semble montrer toute la pertinence. Sur la manière de les mener, il nous paraît pertinent, à l'inverse de ce qui a été fait dans notre recherche, de développer une analyse des données statistiques avant d'aller voir les acteurs, de manière à mener l'enquête sur la base d'hypothèses, de manière aussi à enrichir le matériau qualitatif d'entretiens grâce à la confrontation des acteurs aux données chiffrées. Il nous paraît aussi indiqué de rencontrer un ensemble plus diversifié d'acteurs, afin de tirer au mieux parti des variétés de logiques d'action et de perceptions.

D'autre part, il importe de développer et d'améliorer les bases de données permettant les suivis de trajectoire. L'étude témoigne du potentiel d'analyse que recèlent de telles données. Il est indispensable que le Commission de pilotage et l'administration concrétisent le projet de mise en place durable d'une telle base. Il importe notamment d'assurer le suivi des trajectoires sur un plus grand nombre d'années, de disposer dans la même base des secteurs de résidence et de scolarisation, de créer une variable « site scolaire » qui permette de pouvoir considérer comme formant une seule entité des implantations administrativement distinctes (de manière à ne pas considérer comme changement d'école ce qui n'en n'est pas), de mettre au point des variables individuelles rendant compte du niveau socioéconomique de chaque famille et de compléter ainsi l'indice socioéconomique du quartier de résidence, seule information actuellement disponible à grande échelle pour appréhender la réalité socioéconomique des familles.

La mise à disposition d'une telle base permettrait aux chercheurs de poursuivre l'analyse statistique esquissée dans ce rapport, notamment en analysant les trajectoires sur de plus longues périodes, en prenant en compte la transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, en examinant le couplage des déménagements et des changements d'école, en analysant en quoi la variation des comportements de choix d'école au sein d'un même quartier est liée à la variance des conditions socioéconomiques des familles résidentes.

Bibliographie

Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes Changement de milieu, nouvelles possibilités ou facteurs de stress supplémentaires ?, Edition spéciale sur le développement de l'enfant, Canada, mars 1999.

Alexander, K.L. & Entwisle, D.R.(1999), Children in motion : school transfers and elementary school performance, *The Journal of Educational Research*, 90 (1), pp.3-12

Chasse S. et Delvaux B. (2004), Coordination et concertation inter-écoles dans l'enseignement fondamental. Limite et potentialités de la régulation intermédiaire, Cerisis-UCL, Hors série.

Delvaux B. (2005), Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle, in M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (eds), Vers une école juste et efficace, De Boeck, 2005, pp. 275-295.

Delvaux B., Demeuse M., Dupriez V., Fagnant A., Guisset 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.

Demeuse M., Marissal P., Van Hamme G., et Delvaux B. (2002), Proposition de l'équipe interuniversitaire destinée à établir l'indice socio-économique des secteurs statistiques conformément à l'article 4 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, tel que modifié par l'article 2 du décret du 27 mars 2002, Rapport de recherche

Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes Changement de milieu, nouvelles possibilités ou facteurs de stress supplémentaires ?, Edition spéciale sur le développement de l'enfant, Canada, mars 1999.

General Accounting Office (1994), *Elementary school children : many changes schools frequently, harming their education*, Washington DC : US Printing Office

Heinlein, L.M. & Shinn, M. (2000), *School mobility and student achievement in urban setting*, *Psychology in the schools*, 37 (4), pp. 349-357.

Jamouille P. (2002), « La débrouille des familles. Récits de vie traversés par les drogues et les conduites à risque. De Boeck-Université.

Mangez E., Joseph M. et Delvaux B. (2002), Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle, Cerisis-UCL, Hors série.

Service de Pédagogie Expérimentale (2004), Les discriminations positives : ce qu'il y a sous l'étiquette, Rapport de recherche non publié, Université de Liège.

Simpson, G.A. & Fowler, M.G. (1994), Geographic mobility and children's emotional/behavioral adjustment and school functioning, *Pediatrics*, 93 (2), pp. 303-309.

Waltenberg F. et Vandenberghe V. (2002), Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles. Une analyse économique et quantitative. Cahier de Recherche du GIRSEF n°19.

Annexes

Annexe 1 : échantillon des écoles

Localisation	Ecole	Implantation	Réseau	Offre enseignement*	Nombre d'élèves (1/10/2004)
Charleroi ouest & Fontaine L'Évêque	Ecole 1	Impl. A	C.F.	Maternelle Primaire <i>Secondaire</i>	264
	Ecole 2	Impl. B	Libre	Maternelle Primaire	110
		Impl. C		Maternelle Primaire	84
	Ecole 3	Impl. D	Communal	Maternelle Primaire	60
		Impl. E		Maternelle Primaire	134
	Molenbeek Saint-Jean	Ecole 1	Impl. A	C.F.	Maternelle Primaire <i>Secondaire</i>
Ecole 2		Impl. B	Communal	Maternelle Primaire	279
		Impl. C		Maternelle Primaire	299
Ecole 3		Impl. D	Libre	Maternelle Primaire	372
Verviers & Dison		Ecole 1	Impl. A	Communal	Maternelle Primaire
	Impl. B		Maternelle Primaire		91
	Impl. C		Maternelle Primaire		102
	Ecole 2	Impl. D	Communal	Maternelle Primaire	47
	Ecole 3	Impl. E	Libre	Maternelle Primaire	400
	Ecole 4	Impl. F	Libre	Maternelle Primaire	195
Total	10 écoles	15 implant.			3081 élèves

En caractère normal gras, les niveaux d'enseignement concernés par notre étude (fondamental – en discrimination positive)

Annexe 2 : guide d'entretien – directions d'école

Le guide d'entretien se compose de deux grandes parties :

- des questions concernant chaque élève entrant et chaque élève sortant ;
- des questions concernant l'implantation scolaire concernée.

1. Pour chaque élève entrant (hors entrée en 1^{ère} maternelle) et chaque élève sortant (hors départ pour le secondaire)

Il importe d'identifier de quelle implantation scolaire on parle s'il y a plusieurs implantations dans l'établissement.

Profil implantation scolaire d'origine ou implantation scolaire d'arrivée

Quelle implantation scolaire ? Nom et adresse précise

Type d'enseignement : ordinaire - spécialisé

Direction / PO : même - différente

Réseau : communauté française - libre - communal

Localisation : dans la même localité - dans une autre localité de la commune - dans une autre commune de l'arrondissement - ailleurs.

Type d'offre : maternelle ; maternelle-primaire ; maternelle-primaire-secondaire

Discrimination positive : en discrimination positive - pas en discrimination positive

Profil élève

Année de naissance

Classe avant et après le changement

Lieu de résidence (localité, pays) avant et après le changement

Niveau d'étude (année d'étude avant et après le changement)

Retard scolaire (avant et après le changement)

Motif(s) de transfert

Les motifs qui concernent la famille :

- déménagement
- déplacements
- séparation
- fratrie

Les parents et l'école

- raisons pédagogiques
- ambiance (violence, ...)
- raisons d'ordre matériel (coût, ...)
- désaccord avec un enseignant
- réputation de l'école

L'élève et l'école

- intégration
- discipline
- échec scolaire
- redoublement
- « problèmes » avec son enseignant

Ne sait pas

Autre(s) :

La mobilité

- Moment de l'année :
 - Avant le 01/09
 - Entre le 01/09 et le 01/10
 - Entre le 01/10 et le 15/01
 - Après le 15/01
- Connaissance du changement :
 - Oui
 - L'équipe éducative le pressentait
 - Non
- Changement conseillé :
 - Oui par équipe éducative
 - Oui par le PMS
 - Oui par des professionnels extérieurs à l'école
 - Non
- Interaction avec les parents à propos du changement :
 - Aucun échange
 - Un ou plusieurs échange(s)
 - Préparation changement avec eux
- Interaction avec implantation d'origine / d'arrivée :
 - Aucun échange
 - Echange de type « administratif »
 - Echange de type « pédagogique »

Remarques éventuelles...

Dans les entretiens avec les directions d'école, nous essayions aussi de comprendre plus en profondeur les raisons du changement d'école en essayant de nous éclairer sur des éléments tels que : la nationalité de l'enfant, la prise en charge de l'enfant, les caractéristiques socio-économiques des parents, le parcours scolaire de la fratrie, le type de handicap si départ vers l'enseignement spécialisé, le nombre d'années passées dans l'école, les difficultés d'ordre disciplinaires...

2. L'implantation scolaire

Ces questions doivent concerner chacune des implantations choisies

Population scolaire

- Nombre d'élèves selon les années d'études en 2004-2005
- Evolution du nombre d'élèves en maternel et en primaire
 - Population scolaire au 1^{er} octobre 2004
 - Population scolaire au 1^{er} octobre 2003
 - Population scolaire au 1^{er} octobre 2002
- Flux d'entrées et de sorties des élèves (*on aura les chiffres entre 2001-2002 et 2002-2003 et entre 2002-2003 et 2003-2004. la question est donc de savoir si, sur base de chiffres ou d'impressions, il y a évolution du taux*)
- Lieu de résidence des élèves (*en considérant éventuel home ou IMP comme lieu de résidence*)
 - o proportion d'élèves venant de la localité
 - o proportion venant de la commune hors localité
 - o proportion résidant hors commune

Projet(s) de l'implantation

- Projet éducatif
- Dispositifs éducatifs
 - Projets dynamiques / projets novateurs qui « marquent » l'école ?

Ex : projet centré sur les arts ;...

Apprentissages en cycles ? selon quelles modalités ?

Ex : enseignant qui « monte » avec sa classe quelques heures par semaine où des activités communes sont organisées ; moments où enseignants de même cycle se partagent les élèves pour des activités différentes ;... (notamment dans cycle 5/8)

Modes d'évaluation ? Pratiques d'évaluation au sein d'un même cycle ?

Ex : évaluation formative ou évaluation plutôt « couperet » ; à l'intérieur d'un même cycle, évaluation (et doublement) par année d'étude ou mesures pédagogiques envisagées pour faire face aux difficultés au sein d'un cycle ?

Type(s) de remédiation envisagé ?

Ex : affectation capital-périodes ; intervention du PMS ; école de devoirs ;...

Implantation en discrimination positive

- Moyens supplémentaires grâce à D+ (capital-périodes, moyens de fonctionnement)
- Part de ces moyens supplémentaires (pour capital-périodes, pour moyens de fonctionnement) dans moyens totaux
- Projet d'action de discriminations positives actuel (volets, actions concrètes)
- Projet d'action de discriminations positives en 2003-2004 (volets, actions concrètes)
- Le projet est-il commun à d'autres implantations ou établissements ?
- Mise en œuvre de ce projet (est-il respecté ? difficultés ? ce qu'il apporte réellement ?)

Relations avec les familles

- Place de la famille dans la pédagogie (quantité et nature des devoirs, recherches à faire à la maison, invitation...)
- Rencontres formalisées avec les familles : modes de rencontres, fréquence des rencontres, objectif de ces rencontres
Fournir des repères scolaires, éduquer les parents, créer du lien social, faire une véritable place aux parents
- Modalités d'inscription
Administrative, informative, intégrative
- Rencontres informelles avec les familles (degré d'ouverture et de pro-activité de l'école).
- Présence d'un comité de parents ? Si oui, est-il actif ? Quel type d'activité ?

L'implantation par rapport aux implantations scolaires proches

- Contexte d'échanges
- Nature des échanges (cordiaux, de coopération, de concurrence...)
- Différences perçues par la direction entre cette implantation et d'autres écoles de l'environnement (offre, infrastructure, moyens, exigences,...)
- Perception par les familles de cette implantation par rapport à l'autre (aux autres) implantation(s) ?

Ex : école mieux perçue, école moins bien perçue, école poubelle...

Et ce par rapport aux implantations de l'environnement local :

- Qui dépendent de la même direction (quand plusieurs implantations)
- Du même réseau d'enseignement
- Des autres réseaux d'enseignement

Autres

- Taux de « réussite » en 3M, 1P, 2P, 3P, 4P, 5P, 6P (juin 2003)
- Type d'offre (maternel ; maternel – primaire ; maternel – primaire – secondaire)
- Etat des bâtiments
- Garderies le matin et le soir
- Repas le midi
- ...

Annexe 3 : échantillon - observateurs privilégiés

	Nombre d'interviews	Remarques
Inspection primaire	3	-
Inspection maternelle	2	-
Centre PMS	3	-
Autres	5	2 responsables de Centres d'accueil pour demandeurs d'asile 2 responsables de Homes pour enfants 1 conseillère pédagogique
Total observateurs privilégiés	13	

Annexe 4 : guide d'entretien – inspections maternelles

A partir de votre activité quotidienne avec des écoles en discrimination positive (D+) mais aussi à partir de la perception de l'environnement dans lequel vous travaillez :

Les changements d'école pendant l'année scolaire :

- Sont-ils, de manière générale, plus fréquents dans les écoles D+ ? Pourquoi ?
- Quels sont les motifs les plus souvent évoqués ?
- Quelles conséquences pour l'enfant ?
- Sont-ils évitables ? Les familles pourraient-elles parfois éviter ces changements d'école ?

De manière générale :

- Fréquentation de l'école suivant les milieux. Fréquentation plus faible dans les écoles D+ ?
- Y-a-t-il plus de « maintien » en 3^{ème} maternelle dans les écoles en D+ ? Si oui, pourquoi ?
- Plus de conseils vers l'enseignement spécialisé en 3^{ème} maternelle dans les écoles D+ ? Qu'en pensez-vous ?
- Y-a-t-il des options éducatives mieux adaptées au public scolaire D+, mises en oeuvre par certaines écoles ? Si oui, lesquelles ?
- Que pensez-vous du lien entre les déménagements (à répétition) et la scolarité des enfants ?
- Que pensez-vous du lien entre conditions de vie et scolarité des enfants ?

Après avoir précisé votre périmètre d'action :

- Comment caractérisez-vous les différentes écoles D+ avec lesquelles vous travaillez (population accueillie, proximité logement social, options pédagogiques...) ?
- Quelle réputation ont-elles (plus / moins exigeantes, public accueilli plus... ou moins...) ? Y-a-t-il un classement +/- explicite des écoles ?
- Quelles relations entre elles et avec les autres écoles ?

...

Tout avis ou commentaire extérieur à ce canevas est aussi le bienvenu.

Annexe 5 : guide d'entretien – Centres PMS

A partir de votre activité quotidienne avec des écoles en discrimination positive mais aussi à partir de la perception de l'environnement dans lequel vous travaillez :

- Conseillez-vous souvent des changements d'école ?
- D'initiative ? Après avoir été interpellé par l'école ?
- Pour quels motifs (motifs principaux, par ordre d'importance) ?
- Pour aller vers quel type d'enseignement ? L'enseignement spécial est-il souvent conseillé ?
- Pour aller vers quel type d'école (donnez-vous aussi des avis sur les écoles) ?
- Ces changements d'école sont-ils plus fréquents dans les écoles en discrimination positive que dans les autres écoles ?

- Etes-vous parfois consulté pour les autres changements d'école(changements non conseillés mais qui sont le fait des parents, suite à un mécontentement par rapport à l'école ou à l'enseignement, une intrusion dans la vie familiale...) ?
- Quel est votre avis sur les motifs invoqués ?
- Est-ce possible d'éviter ces changements ?
- En quoi pouvez-vous influencer les décisions ?
- Comment qualifiez-vous les relations avec les familles ?
- Est-ce différent dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive ?

- Que pensez-vous du lien entre les déménagements (à répétition) et la scolarité des enfants ?
- Que pensez-vous du lien entre conditions de vie et scolarité des enfants ?
- Rencontrez-vous davantage de difficultés scolaires dans les écoles en discrimination positive ? A quoi cela est-il dû ?
- Y-a-t-il des options éducatives mieux adaptées au public scolaire, mises en oeuvre par certaines écoles ? Si oui, lesquelles ?

Après avoir précisé votre périmètre d'action :

- Comment caractérisez-vous les différentes écoles avec lesquelles vous travaillez(population accueillie, proximité logement social, option pédagogique...) ?
- Quelle réputation ont-elles (plus / moins exigeantes, public accueilli plus... ou moins...)
- ? Y-a-t-il un classement des écoles ?
- Quelles relations entre elles et avec les autres écoles ?

...

Tout avis ou commentaire extérieur à ce canevas est aussi le bienvenu.

Annexe 6 : variables encodées à partir des données fournies par les écoles à propos des élèves entrants et sortants

- Espace local
- Nom de l'implantation
- Type de mouvement (entrée / sortie)
- Moment de l'année où s'est opéré le mouvement (en septembre / durant l'année)
- Année de naissance
- Implantation d'origine
- Commune de scolarisation d'origine
- Réseau d'enseignement d'origine
- Statut de l'implantation d'origine (en D+ ou non)
- Implantation d'arrivée
- Commune de scolarisation d'arrivée
- Réseau d'enseignement d'arrivée
- Statut de l'implantation d'arrivée (en D+ ou non)
- Année d'étude d'origine
- Année d'étude d'arrivée
- Type de changement (maximum deux codes)
- Description détaillée des raisons du changement.

Annexe 7 : comparaison des données de mobilité dans notre échantillon et en Communauté française

Les données portant sur l'ensemble de la Communauté française peuvent être comparées à celles de notre échantillon. Celles-ci peuvent provenir de deux sources : le fichier de la Communauté et l'enquête que nous avons nous-mêmes menée auprès des directions d'école. Concernant la question de l'orientation des flux, la première source est plus fiable car l'origine et la destination des élèves mobiles n'est pas fournie par l'école qui accueille ou voit partir l'élève mais chaque année par l'école dans laquelle il se trouve. Il est cependant intéressant de confronter à ces données celles que nous avons collectées, de manière à analyser les biais d'information et de perception.

Les données issues du fichier de la Communauté montrent que l'échantillon ne se différencie guère de la population de référence. En effet, lorsqu'on s'intéresse au même groupe d'élèves⁴⁵, on obtient des données qui témoignent d'une grande similitude entre l'échantillon et la population. Les différences sont de faibles ampleur : côté entrées, les écoles de l'échantillon accueillent un peu plus d'élèves de l'enseignement spécialisé et des écoles qui ne sont pas en discrimination positive, et un peu moins d'élèves des écoles qui sont en discrimination positive ; côté sorties, elles enregistrent une proportion un peu plus élevée de départs vers l'extérieur de la Communauté et un peu moins de départs en direction des écoles n'étant pas en discrimination positive.

Tableau 1 : Flux d'entrée enregistrés entre janvier 2003 et janvier 2004 dans les écoles de l'échantillon, et comparaison avec les données de la Communauté française

Origine	Echantillon	Communauté
Hors Communauté	29,2%	29,7 %
Ecoles ordinaires D+	41,7%	36,7 %
Ecoles ordinaires non D+	27,1%	32,9 %
Ecoles d'enseignement spécialisé	2,1%	0,7 %
Total	100,0 %	100,0 %

Tableau 2 : Flux de sortie enregistrés entre janvier 2003 et janvier 2004 dans les écoles de l'échantillon, et comparaison avec les données de la Communauté française

Destination	Echantillon	Communauté
Hors Communauté	17,4%	15,0 %
Ecoles ordinaires D+	34,5%	34,3 %
Ecoles ordinaires non D+	39,9%	42,0 %
Ecoles d'enseignement spécialisé	8,2%	8,7 %
Total	100,0%	100,0 %

Nous avons par ailleurs demandé aux directions d'école les écoles de provenance et les écoles de destination pour, respectivement, les élèves « entrants » et les élèves « sortants » de leur école durant l'année scolaire 2003-2004 ou entre l'année scolaire 2003-2004 et l'année scolaire 2004-2005. Nous avons ensuite cherché à savoir si ces écoles étaient en Communauté française, en enseignement ordinaire et en discrimination positive.

L'exercice s'est avéré assez aléatoire. D'abord, parce que les directions d'école ne s'intéressent pas spécialement à cette question, surtout si les changements d'école ont

⁴⁵ C'est-à-dire, pour les statistiques de sorties, aux élèves inscrits en janvier 2003 en 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e ou 5^e primaire et, pour les statistiques d'entrées, aux élèves inscrits en janvier 2004 en , 2^e, 3^e, 4^e, 5^e ou 6^e primaire.

lieu entre deux années scolaires et qu'ils concernent des sorties. Les « ne sait pas » sont donc nombreux, surtout pour les sorties (28,5 % pour les entrées et 54 % pour les sorties). Ensuite, parce que les réponses sont assez hasardeuses ; parfois, les directions d'école croient que... sans en être vraiment certaines. Nous livrons, avec toutes les précautions nécessaires, les chiffres obtenus et les comparons à ceux présentés ci-dessus pour le même échantillon, mais à partir des données du fichier de la Communauté.

Des différences significatives apparaissent entre les chiffres de l'enquête et ceux du fichier. Elles pourraient certes résulter du fait que ce ne sont pas les mêmes années scolaires qui sont prises en compte, mais elles paraissent trop importantes pour s'expliquer par cette seule raison. Nous pensons donc qu'elles reflètent des biais d'information. Certaines origines et certaines destinations sont mieux connues que d'autres des directions. Ainsi, côté sorties, la proportion de départs vers l'enseignement spécialisé est surévaluée, sans doute parce que, vu les formalités administratives, cette destination est souvent mieux connue des directions. Côté sorties toujours, les destinations des élèves semblent nettement mieux connues des directions quand il s'agit d'écoles en discrimination positive que lorsqu'il s'agit du cas inverse, sans doute en partie parce que, proportionnellement, l'accès à une école qui n'est pas en discrimination positive correspond plus souvent à un déménagement lointain et que, dans ce cas, la direction a moins d'informations sur le nom de l'école choisie. Côté entrées, les écoles n'étant pas en discrimination positive sont plus souvent citées dans l'enquête, pour des raisons que nous ne pouvons expliquer. La moindre fréquence de mention d'origine extra-communautaire nous laisse également dans la perplexité.

Tableau 3 : Flux d'entrée enregistrés dans les écoles de l'échantillon, et comparaison avec les données de la Communauté française

	Données enquête			Données fichier Communauté
	Nombres absolus (tous niveaux confondus)	Nombres absolus (uniquement primaire)	% des transferts connus (uniquement primaire)	
Hors Communauté	72	34	19,9%	29,2%
Ecoles ordinaires D+	153	73	42,7%	41,7%
Ecoles ordinaires non D+	101	63	36,8%	27,1%
Ecoles d'ens. spécialisé	3	1	0,6%	2,1%
Ne sait pas	131	55	-	-
Total	460	226	100,0 %	100,0 %

Tableau 4 : Flux de sortie enregistrés dans les écoles de l'échantillon, et comparaison avec les données de la Communauté française

	Données enquête			Données fichier Communauté
	Nombres absolus (tous niveaux confondus)	Nombres absolus (uniquement primaire)	% des transferts connus (uniquement primaire)	
Hors Communauté	27	14	11,0%	17,4%
Ecoles ordinaires D+	116	68	53,5%	34,5%
Ecoles ordinaires non D+	62	26	20,5%	39,9%
Ecoles d'ens. spécialisé	25	19	15,0%	8,2%
Ne sait pas	270	124	-	-
Total	500	251	100,0 %	100,0%