



BAROMÈTRE DE LA **DIVERSITÉ** ENSEIGNEMENT



Centre interfédéral
pour l'égalité des chances

AVANT-PROPOS

Dernier volet du triptyque du Baromètre de la diversité, dont les deux premiers ont été consacrés à l'Emploi (2012) et au Logement (2014), l'Enseignement représente l'un des maillons essentiels, voire la condition première de l'insertion sociale des individus, de la lutte contre l'exclusion et de la gestion de la Cité. Haut lieu où droits individuels et collectifs se rejoignent et s'articulent, où se construit l'avenir des un-e-s et celui d'un pays. Le nôtre.

Mais la réalité interpelle. L'avenir inquiète.

Faut-il le rappeler ? Notre enseignement est particulièrement inégalitaire eu égard aux autres pays de l'OCDE. Les études PISA nous le rappellent à chaque livraison. Et pourtant ce n'est pas faute de réformes et de mise en œuvre de grands chantiers visant à transformer, modifier, améliorer le secteur et à soutenir ses acteurs de première ligne : directions, enseignants, éducateurs, médiateurs ...

Les débats autour du M-Decret en Flandre, celles consacrées au Pacte pour un Enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles soulignent les urgences et l'importance de toucher au système, à l'organisation même du secteur : de l'accueil des élèves, quelles que soit leurs condition et caractéristiques, à la formation des enseignants.

Conformément à ses compétences et dans le cadre de son projet « Baromètre de la diversité »,

Patrick CHARLIER
Co-directeur

Unia, le Centre interfédéral pour l'égalité des chances, a initié, avec le soutien des trois ministres communautaires de l'enseignement obligatoire et la ministre de l'Égalité des chances de la Fédération Wallonie-Bruxelles, un programme de recherche tendant à évaluer la réalité et l'ampleur du processus structurel de discrimination en vigueur dans nos systèmes d'enseignement.

Vaste projet qui se conclut par le présent rapport.

Les résultats des études mises en œuvre n'étonneront sans doute pas les spécialistes de la question. Par contre, la mise en évidence de certains processus menant à des différences de traitement, notamment en matière d'orientation, selon les caractéristiques des élèves, le positionnement assumé de certaines écoles sur le marché scolaire, interpellent fortement. Les résultats démontrent ainsi le caractère systémique des processus, bien souvent induits indépendamment de la conscience des acteurs concernés.

Le présent rapport coordonné et publié par Unia est le fruit d'un long travail scientifique réalisé par la KU Leuven-HIVA, Universiteit Gent - Steunpunt Diversiteit & Leren et l'ULB-GERME. Qu'ils soient tous ici remerciés pour leur engagement et la mise à disposition de leur expertise.

Gageons que nos efforts respectifs porteront leurs fruits.

Els KEYTSMAN
Co-directeur

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 3

INTRODUCTION 6

INTRODUCTION	9
SIGNALEMENTS ET DOSSIERS TRAITÉS PAR UNIA	14

CHAPITRE 1. RECOMMANDATIONS D'UNIA 22

1. INTRODUCTION	25
2. L'ENSEIGNEMENT INCLUSIF COMME PRINCIPE	26
3. DES MESURES POUR RÉALISER UN ENSEIGNEMENT INCLUSIF	28
4. DES ÉLÈVES QUI NÉCESSITENT UNE ATTENTION PARTICULIÈRE	36
5. D'AVANTAGE DE DONNÉES, DE MEILLEURES DONNÉES ET PLUS DE RECHERCHES	43

CHAPITRE 2. ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES 46

TABLE DES MATIÈRES	49
LISTE DES TABLEAUX	51
LISTE DES FIGURES	53
INTRODUCTION	56

PARTIE 1 - LA DIVERSITÉ ET LES INÉGALITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES 60

REVUE ANALYTIQUE DE LA LITTÉRATURE

INTRODUCTION	60
1. LE CONTEXTE ÉDUCATIF DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES PAR CRITÈRE PROTÉGÉ	61
2. LA PARTICIPATION INÉGALE À L'AUNE DES PARCOURS DES ÉLÈVES	68
3. FACTEURS ET DIMENSIONS DES INÉGALITÉS AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES	84
4. CONCLUSIONS	91
FACT SHEET	93

PARTIE 2 - LA GESTION DE LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE 96

POLITIQUES, PRATIQUES, CAPACITÉS ET MOYENS EN MATIÈRE DE DIVERSITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

INTRODUCTION	96
5. PHASE EXPLORATOIRE	97
6. SONDAGE EN LIGNE	103
7. PHASE D'APPROFONDISSEMENT	124
8. CONCLUSION	130
FACT SHEET	132

PARTIE 3 - L'ORIENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 135

POLITIQUES, PRATIQUES ET ARGUMENTS LIÉS À L'ORIENTATION

INTRODUCTION	135
9. POLITIQUES D'ORIENTATION DES ÉCOLES	137
10. ARGUMENTS LIÉS À L'ORIENTATION DANS LES CONSEILS DE CLASSE	147
11. CONCLUSION	159
FACT SHEET	161

PARTIE 4 - CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 164

12. CONCLUSIONS	164
13. RECOMMANDATIONS	166
14. BIBLIOGRAPHIE	172

CHAPITRE 3. ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FLAMANDE**181**

<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	183
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	185
<i>LISTE DES FIGURES</i>	187
<i>LISTE DES ABRÉVIATIONS</i>	189
INTRODUCTION	190
MÉTHODOLOGIE	192
PARTIE 1 - REVUE ANALYTIQUE DE RECHERCHES RELATIVES AUX INÉGALITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT	196
1. ANALYSE DU CONTEXTE	196
2. PARCOURS SCOLAIRE	200
3. CAUSES	204
4. CONCLUSION	215
FACT SHEET	216
PARTIE 2 - POLITIQUE ET PRATIQUES DE DIVERSITÉ DANS LES ÉCOLES	219
INTRODUCTION	219
5. PHASE EXPLORATOIRE : L'ENQUÊTE	220
6. PHASE D'APPROFONDISSEMENT : LES FOCUS GROUPS	236
FACT SHEET	246
PARTIE 3 - L'ORIENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	249
7. ORIENTATION SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : CONTEXTE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	249
8. ATTESTATIONS ET PROFIL D'ORIENTATION AU NIVEAU DE L'ÉCOLE	256
9. PRATIQUES D'ORIENTATION DANS LES ÉCOLES	273
10. DIFFÉRENCES DANS LES ATTESTATIONS ET LES MOTIVATIONS APRÈS CONTRÔLE DES RÉSULTATS SCOLAIRES DES ÉLÈVES	280
11. ORIENTATION DES ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS	311
FACT SHEET	318
PARTIE 4 - CONCLUSION	322
12. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	322
13. BIBLIOGRAPHIE	329

CHAPITRE 4. ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE**337**

<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	339
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	340
<i>LISTE DES FIGURES</i>	341
BAROMÈTRE DE LA DIVERSITÉ COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE	342
INTRODUCTION	342
1. LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE	343
2. DONNÉES SCOLAIRES ADMINISTRATIVES DE LA COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE	346
3. MÉTHODE DE RECHERCHE	357
4. RÉSULTATS	358
5. CONCLUSION	364
6. BIBLIOGRAPHIE	367
ANNEXE	368
7. ETAPES DANS LA SÉLECTION DES DONNÉES	368
8. FORMULE DE L'INDICE DE HERFINDAHL-HIRSCHMANN	369
9. FORMULE DE L'INDICE DE HUTCHENS	369





INTRODUCTION



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
1. Les missions légales d'Unia	10
2. Mesurer pour mieux évaluer	10
3. Un objectif concret et stratégique d'Unia	11
3.1. Le Baromètre de la diversité	11
3.2. Le Monitoring socio-économique	11
3.3. Recherches thématiques	11
4. Qu'est-ce que le Baromètre de la diversité ?	12
5. Un Baromètre relatif à l'enseignement	13
SIGNALEMENTS ET DOSSIERS TRAITÉS PAR UNIA	14
1. La partie émergée de l'iceberg	14
2. Une augmentation toujours croissante du nombre de situations traitées	15
2.1. Une hausse plus marquée dans l'enseignement francophone	15
2.2. De nombreuses situations liées au handicap et au racisme	15
3. Exemples de signalements et problématiques	16
3.1. Critère du handicap : refus d'aménagement raisonnable	16
3.2. Critères raciaux	17
3.3. Critère de la conviction religieuse	18
3.4. Critère de la fortune : statut socio-économique	19
3.5. Critère de l'orientation sexuelle	20

INTRODUCTION

Les instruments juridiques sont des éléments essentiels dans la lutte contre les discriminations et la promotion de l'égalité des chances. Toutefois, malgré leur développement, dont le premier jalon a été posé en 1981 avec l'adoption de la loi contre le racisme et la xénophobie, les discriminations demeurent, tant en Belgique que dans les pays environnants. Elles constituent même l'une des formes les plus fréquentes de violation des droits humains en Europe. Chaque année, un grand nombre de personnes en sont encore victimes. Sans compter tous ceux qui, par crainte d'être exclus, s'imposent eux-mêmes des limites dans leur comportement et leur participation à la vie sociale (autodiscrimination).

Par ailleurs, nous assistons ces dernières années à des transformations sociales et culturelles importantes. Fruit de l'évolution géopolitique, des mouvements migratoires, des revendications ethniques, culturelles, religieuses ou nationalistes. Mais aussi conséquences d'une affirmation croissante de caractéristiques identitaires ou communautaires revendiquée au nom des droits humains tels le handicap, l'âge, l'orientation sexuelle, les convictions religieuses ou philosophiques. Des évolutions qui rendent le constat d'une hétérogénéité croissante de plus en plus incontestable. Comme énoncé dans le Plan stratégique 2016-2018 d'Unia, « *au cours des quinze dernières années, notre société a fortement gagné en diversité (...). La société belge, flamande, wallonne, bruxelloise est caractérisée par une hétérogénéité de fait : multiculturalité, multiconfessionnalité, orientations sexuelles diverses reconnues et de plus en plus assumées, émergence de la personne en situation de handicap comme sujet de droit. Tout en évitant l'écueil de l'assignation identitaire, nous nous trouvons face à une société caractérisée par ce que certains ont appelé la « superdiversité »*¹.

Dans ce cadre et aussi indispensables soient-ils, les instruments juridiques, garantissant l'égalité des droits, ne suffisent donc pas à garantir l'égalité dans les faits. Un engagement et des choix politiques clairs sont tout aussi nécessaires pour lutter efficacement contre les discriminations et garantir l'effectivité des droits égaux à tous les citoyens. Des efforts supplémentaires doivent dès lors être entrepris : l'évaluation des dispositifs existants, l'identification et l'analyse des mécanismes de discrimination, d'exclusion et de ségrégation, le suivi ciblé des infractions à la législation antidiscrimination, la réalisation de campagnes d'information et de sensibilisation, etc.

Toutes ces actions et ces mesures ont un dénominateur commun : une connaissance scientifique et solidement étayée portant à la fois sur la réalité et l'ampleur des discriminations, l'évolution des attitudes (seuil de tolérance, stéréotypes et préjugés) de la population envers certains groupes, et sur la capacité des autorités publiques à garantir à tous les citoyens, les conditions nécessaires à l'exercice du droit au logement, à l'emploi, à l'enseignement, etc.

La recherche scientifique est un premier moyen, indispensable, pour révéler des processus de discrimination, d'exclusion ou de ségrégation souvent invisibles. Elle permet de prendre en compte la dimension structurelle de ces phénomènes en tentant de mettre en lumière les processus qui sont produits et reproduits par l'organisation même de la société.

Unia entend jouer un rôle de pionnier dans ce domaine.

¹ Unia, Une société inclusive avec une place pour tous, Plan stratégique 2016-2018.

1. LES MISSIONS LÉGALES D'UNIA

Conformément aux articles 3 à 7 de l'Accord de coopération du 13 juillet 2013, créant un Centre interfédéral pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme et les discriminations, Unia « est habilité :

1. à effectuer toutes les études et recherches nécessaires à l'accomplissement de sa mission ;
2. à adresser des avis et recommandations aux pouvoirs publics en vue de l'amélioration de la réglementation en application de l'article 2 de la présente loi ;
3. à adresser des recommandations aux pouvoirs publics et aux personnes et institutions privées

sur la base des résultats des études et des recherches visées sous le 1^o (...) ».

Ces dispositions légales constituent le socle pour le rôle qu'Unia entend jouer dans le développement et la diffusion de connaissances et d'une expertise en matière de discrimination et d'égalité. Elles soulignent la nécessité de disposer de données objectives, éléments d'une politique basée sur des faits. Par ailleurs, les obligations supranationales auxquelles la Belgique a souscrit en matière de lutte contre les discriminations et de promotion de la diversité obligent Unia à développer ces missions d'expertise.

2. MESURER POUR MIEUX ÉVALUER

Il est très difficile de quantifier correctement le degré réel de participation dans la société. Les cas de discrimination qui sont rapportés à Unia ne constituent que la partie visible du phénomène – ce que l'on appelle la pointe de l'iceberg. Réduire cet « effet iceberg » est donc un objectif central d'Unia. Cela implique non seulement d'améliorer l'enregistrement des signalements, mais aussi de compléter ces données par des études et recherches.

Par ailleurs, des statistiques fiables révélant à la fois le taux de participation des minorités et le degré de discrimination revêtent une importance croissante dans un contexte juridique. Ainsi, dans le cadre des possibilités offertes par la loi de partager la charge de la preuve, des données statistiques indiquant une nette sous-représentation de l'une ou l'autre catégorie de personnes

dans un secteur particulier peuvent constituer l'un de ces éléments de présomption.

Il est également indispensable de pouvoir s'appuyer sur des recherches quantitatives et qualitatives pour mener des campagnes de promotion de l'égalité. Une bonne connaissance et une bonne compréhension des processus de discrimination, des préjugés actifs, du degré de tolérance, etc., contribuent à alimenter un débat public nuancé sur ces sujets.

Enfin, la possibilité de disposer de statistiques fiables sur certains publics spécifiques aide les organisations, les entreprises et les institutions publiques à mener une politique de diversité efficace et solidement étayée. Une entreprise ou une organisation peut utiliser ces statistiques comme un outil d'évaluation de sa diversité interne.

3. UN OBJECTIF CONCRET ET STRATÉGIQUE D'UNIA

Parmi les objectifs stratégiques d'Unia, l'un d'eux concerne spécifiquement le développement d'un centre de connaissance et d'expertise. Dans ce cadre, et pour mener une politique à moyen et à long terme et en évaluer les résultats, il faut définir exactement ce dont on parle. Unia entend, dans le cadre de ses missions légales, produire (commanditer) et diffuser des informations, données, statistiques et analyses pour informer les pouvoirs publics et le monde académique sur la réalité et la complexité de la discrimination, de la participation et de la diversité. Cet objectif se traduit notamment par la mise en œuvre de divers projets de recherche, tels que :

- › le Baromètre de la diversité : Emploi (2012), Logement (2014) ;
- › le Monitoring socio-économique du marché de l'emploi : septembre 2013, septembre 2015 et décembre 2017 ;
- › des études ciblées et complémentaires relatives à toute matière découlant des missions légales d'Unia².

3.1. Le Baromètre de la diversité³

Le premier Baromètre de la diversité paru en 2012 a abordé les questions relatives à la discrimination, la tolérance et la participation sur le marché du travail à la lumière de trois études commanditées par Unia et réalisées par la KU-Leuven-HIVA et l'ULB-METICES. Le deuxième Baromètre de la diversité (2014) a abordé la question de la discrimination dans le secteur du logement tant privé que public à la lumière d'études menées par l'ULB, la VUB, le BRAT, l'Université de Gand, la KULeuven, l'ULiège, la Sint-Lucas Hogeschool et Ipsos.

3.2. Le Monitoring socio-économique⁴

Unia, en partenariat avec le SPF Emploi, Travail et Concertation sociale, la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale, le Registre national, les organismes régionaux pour l'emploi et des experts universitaires, développe un outil dénommé « Monitoring socio-économique » visant à mesurer la stratification du marché du travail selon l'origine et l'historique migratoire des personnes.

Certes, la stratification du marché du travail selon l'origine et l'historique migratoire ne relève pas toujours de la discrimination. Néanmoins, toute chose étant égale par ailleurs (compétences et formation, notamment), la sur- ou sous-représentation systémique (et systématique) de certaines catégories de travailleurs, les risques accrus de chômage qu'ils encourent et la répartition inégale des statuts, des salaires et des régimes de travail qu'ils connaissent sont notamment le signe de discriminations directes ou indirectes. Ce que les statistiques de genre permettent de mettre en évidence aujourd'hui pour les femmes - plafond de verre, écart salarial, sur-/sous-représentation dans des secteurs particuliers et discriminations diverses - le Monitoring peut le mettre en lumière pour les personnes d'origine étrangère. Unia et le SPF Emploi, Travail et Concertation sociale en assurent à présent son développement.

3.3. Recherches thématiques

Si le Baromètre de la diversité et le Monitoring socio-économique permettent de détecter et d'analyser des tendances générales à l'œuvre dans la société belge, un grand nombre de phénomènes spécifiques et de nouvelles tendances méritent qu'on s'y intéresse aussi. C'est pourquoi Unia initie régulièrement des recherches plus ciblées dans le but d'étoffer ses connaissances et son expertise et d'alimenter le débat de société.

² Voir le site d'Unia : <http://unia.be/fr/publications-et-statistiques>.

³ Voir le site d'Unia : <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/statistiques/tudes-statistiques-dunia>.

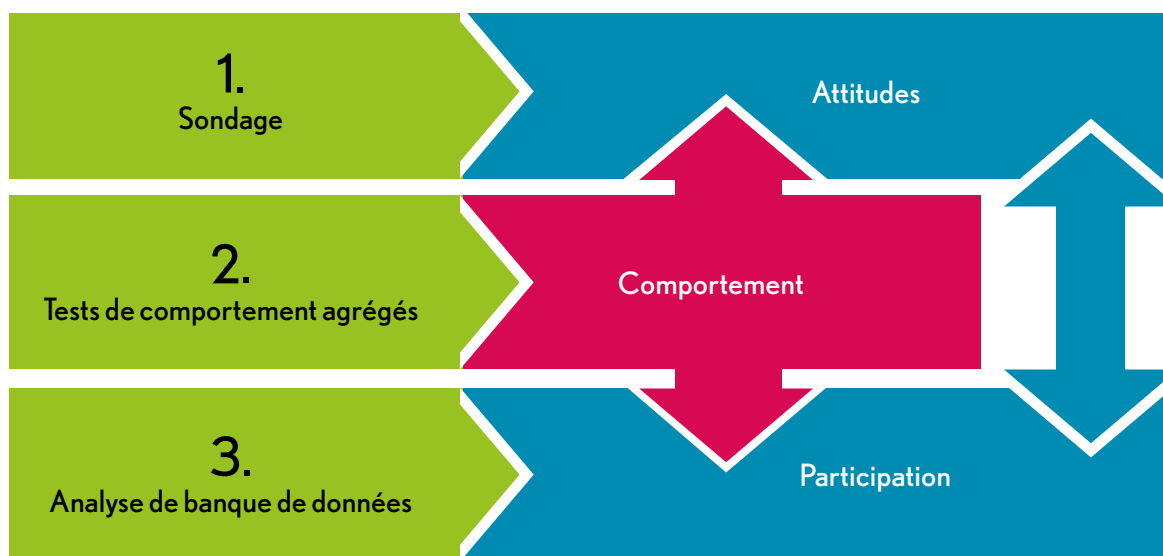
⁴ <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/statistiques/tudes-statistiques-dunia>.

4. QU'EST-CE QUE LE BAROMÈTRE DE LA DIVERSITÉ ?

L'objectif du projet Baromètre est d'élaborer un instrument de mesure structurel qui dresse de manière scientifique un état des lieux de la diversité en Belgique, et, plus largement, des attitudes développées à l'égard de personnes caractérisées entre autres par leur âge, leur origine, leur orientation sexuelle ou leur handicap.

L'objectif poursuivi est d'élaborer un instrument de mesure structurel permettant d'évaluer, à intervalle régulier, la diversité et la discrimination dans trois domaines importants : l'emploi, le logement et l'enseignement.

Le Baromètre se construit autour de trois dimensions d'étude, chacune avec leurs méthodologies spécifiques :



1. le degré de tolérance, en d'autre termes, la mesure des attitudes envers certains groupes ou thématiques, à l'aide notamment de sondages ;
2. les comportements discriminatoires, mesurés par des tests de comportements agrégés ;
3. la participation réelle, mesurée à l'aide des bases de données administratives.

Les méthodologies de mesure se basent sur la dynamique illustrée par le schéma repris ci-dessous : d'une part, des sondages pour mesurer les « Attitudes », des tests agrégés pour mesurer les « Comportements », l'analyse des Banques de données pour mesurer la « Participation ». D'autre part, une articulation entre les trois méthodes afin de « jouer » la carte des complémentarités.

Mesurer les attitudes vise à évaluer la distance/proximité entre les différentes catégories de personnes concernées par l'étude et identifiées selon les critères protégés présentés plus haut. Ces mesures permettent, par le biais d'enquêtes qualitatives par exemple, de compléter notre compréhension des processus discriminatoires et de donner une image du degré de tolérance dans la société belge.

Les tests de comportement agrégés mesurent l'ampleur des discriminations à un moment et dans un secteur donné : à l'embauche dans l'entreprise, au moment de louer un bien dans le secteur du logement, par exemple. Ces mesures donnent un aperçu de l'acte en train de se commettre et des formes qu'il peut prendre.

L'analyse statistique de données relatives aux catégories de personnes concernées et identifiées selon les critères présentés plus haut peut

fournir des informations complémentaires sur la position sociale et la participation (réelle) de ces catégories.

Les publications sont initiées dans le cadre d'un cycle, afin que ces états des lieux réalisés régulièrement nous permettent de suivre dans le temps l'évolution de la réalité et de l'ampleur des processus discriminatoires en vigueur. Dans la mesure où la législation vise 19 critères protégés, des choix s'imposent et ceux-ci se font en fonction des domaines investigués.

Une évaluation du premier cycle du Baromètre est prévue pour fin 2018 et portera à la fois sur la pertinence des méthodologies mises en place dans le Baromètre et sur sa fiabilité scientifique, ainsi que sur sa capacité à nourrir et influencer le débat concernant les thèmes de diversité et de discrimination aux niveaux politique et sociétal.

Outre sa dimension scientifique et objective, le Baromètre, par les recommandations qu'il permet, se veut un outil d'aide à la décision politique. Ainsi s'adresse-t-il au premier chef aux responsables politiques et sociaux. Mais il vise également l'ensemble des acteurs de la société.

5. UN BAROMÈTRE RELATIF À L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement représente l'un des secteurs clés du plan stratégique 2016-2018 d'Unia. Que ce soit par le biais de ses avis, de sa participation à différents groupes de travail ou encore par le biais de son Baromètre, Unia investit dans ce secteur. Les premières pages de son plan stratégique abordent d'ailleurs directement la réalité inéquitable de notre système d'enseignement tant en Flandre qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les études PISA l'ont assez démontré. Orientation précoce, orientation vers certaines filières, ségrégation sociale... sont autant de processus en vigueur.

Aussi, plaider pour un enseignement inclusif (au sens large) qui concrétise le droit à l'enseignement pour tous les enfants et tous les jeunes quelle que soit leur singularité n'est pas seulement une question de justice individuelle mais bénéficie aussi à l'ensemble de la société, tant sur le plan économique que social (diminution du décrochage scolaire, meilleur accès sur le marché de l'emploi, accès à la culture, etc.). Avec le Baromètre de la diversité - Enseignement, Unia entend offrir un instrument qui participe à la réflexion visant à réduire, autant que possible, les inégalités scolaires dans ce secteur et contribuer à mener à bien une politique d'égalité et de promotion de la diversité.

SIGNALEMENTS ET DOSSIERS TRAITÉS PAR UNIA

Une des missions légales d'Unia est de traiter des « signalements individuels ». Toute personne peut donc s'adresser à Unia pour lui soumettre une question, une demande d'intervention, une observation ou toute autre interpellation se rapportant à la législation antidiscrimination ainsi qu'aux droits fondamentaux des personnes en situation de handicap, tels que prévus dans la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CRPD). Lorsqu'Unia s'estime compétent pour traiter un signalement et que ce signalement va au-delà d'une simple demande d'information, il donne lieu à l'ouverture d'un dossier. Notons qu'un signalement ou un dossier peut concerner un seul critère de discrimination ou plusieurs de ces critères.

Unia prend en compte la version de chaque partie dans un esprit de dialogue et d'ouverture. Dans cette optique, Unia recherche en priorité une solution concertée qui permet de sauvegarder les droits des différentes parties en présence. Ce n'est que si cette démarche échoue, ou que les faits sont particulièrement graves, qu'une action en justice est alors envisagée.

Dans les dossiers relatifs à l'enseignement, les parents ont souvent déjà parcouru un long chemin – parfois dans plusieurs écoles – avant de s'adresser à Unia, en impliquant différents partenaires : enseignant(s), direction d'école, coordinateurs, centres CLB ou PMS... Unia constate régulièrement au moment où les parents font la démarche de prendre contact avec lui, que la communication se fait mal et que la confiance s'est perdue. Les parents restent dans l'incertitude quant à ce qui est entrepris à l'école pour leur enfant et ont le sentiment que ni leur voix, ni celle de leur enfant n'est entendue. Unia a donc la tâche difficile de remettre les différentes parties autour de la table de manière constructive. Pour cela, Unia mobilise autant que possible tous les acteurs compétents et fait intervenir des services internes au monde de l'enseignement, tels que les centre PMS, les services d'inspection scolaire, les services de médiation scolaire, les enseignants et les directions d'école, des accompagnateurs, des coordinateurs, des services d'accompagnement pédagogique...

1. LA PARTIE ÉMERGÉE DE L'ICEBERG

Contrairement à l'enseignement supérieur dans lequel ce sont principalement les étudiants qui prennent contact avec Unia, dans l'enseignement obligatoire, ce sont en général les parents qui prennent l'initiative. Rarement les jeunes eux-mêmes. De même, Unia est rarement approché par les enseignants ou les chefs d'établissement même si Unia répond toujours aux besoins des écoles en matière d'informations et de conseils.

Les signalements qui parviennent à Unia ne représentent qu'une petite partie des discriminations, de l'exclusion et de la ségrégation vécues dans les écoles. De fait, certaines catégories de personnes, pourtant très concernées par cette

réalité, n'accèdent pas à Unia ou difficilement. C'est le cas, par exemple, des parents qui ne maîtrisent pas une des langues nationales, des personnes précarisées ou encore des personnes qui ne connaissent ni les codes ni les rouages institutionnels en vigueur. Par ailleurs, certaines catégories de personnes n'ont aucune conscience du fait qu'ils vivent une discrimination. Ils ne connaissent ni leurs droits ni les instances capables de les accompagner. C'est pourquoi Unia multiplie ses efforts pour améliorer son accessibilité et mène régulièrement des campagnes de sensibilisation et d'information. Il cherche également à nouer des partenariats avec des acteurs plus directement en contacts avec les groupes susceptibles d'être discriminés.

2. UNE AUGMENTATION TOUJOURS CROISSANTE DU NOMBRE DE SITUATIONS TRAITÉES

En 2016, Unia a traité 144 dossiers¹ de discrimination dans l'enseignement obligatoire et maternel. Il s'agit d'un nombre important par rapport aux années précédentes.

L'évolution des dernières années montre une augmentation constante du nombre de dossiers :

- › en 2010, 2011 et 2012 : entre 76 et 86 dossiers
- › en 2013, 2014 et 2015 : entre 107 et 115 dossiers
- › en 2016 : 144 dossiers

L'augmentation est donc particulièrement importante ces 4 dernières années, avec un pic en 2016.

Comment expliquer cette augmentation ?

Différentes hypothèses, non exhaustives, peuvent être avancées :

- › meilleure connaissance générale par les parents et les élèves des droits et des thématiques liées à l'égalité des chances dans l'enseignement, en lien avec différents projets qui ont été mis en lumière ces derniers temps (M-decreet en Flandre, Pacte pour un Enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles...);
- › meilleure connaissance, par les acteurs de l'enseignement et en particulier par les parents, des missions d'Unia et de la législation antidiscrimination;
- › diffusion d'une brochure par Unia sur la notion d'aménagement raisonnable dans l'enseignement²;

- › collaboration constructive avec les acteurs de l'éducation et de la jeunesse ;
- › interfédéralisation d'Unia et élargissement de ces compétences³;
- › formations et sensibilisations par Unia à la législation antidiscrimination de différents acteurs scolaires (inspection, directeurs d'établissements, CPMS...);
- › renforcement de l'accessibilité d'Unia : élargissement des plages de permanences téléphoniques et présence de collaborateurs au niveau local.

2.1. Une hausse plus marquée dans l'enseignement francophone

Jusqu'en 2013, Unia traitait davantage de dossiers néerlandophones. Depuis, la tendance s'inverse avec une augmentation significative du nombre de dossiers francophones. En 2016, l'augmentation du nombre de dossiers concerne tant l'enseignement néerlandophone que francophone. Mais et pour la première fois depuis des années, Unia a traité légèrement plus de situations dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : 68 dossiers dans l'enseignement flamand pour 76 dossiers dans l'enseignement francophone.

2.2. De nombreuses situations liées au handicap et au racisme

Comme les années précédentes, les dossiers reçus en 2016 concernent surtout des élèves en situation de handicap (100 sur 150⁴). Ensuite, ce sont les critères « raciaux »⁵ (41 sur 150) pour lesquels Unia est le plus sollicité, suivis du critère des convictions religieuses ou philosophiques.

1 Nous parlons de « dossier » lorsqu'une interpellation relative à une situation individuelle concerne un critère protégé dans les législations antidiscrimination et que le requérant attend une intervention d'Unia.

2 Disponible sur le site d'Unia : <https://www.unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap-les-amenagements-raisonnables-dans-lenseignement>.

3 Grâce à l'interfédéralisation, les compétences d'Unia ont été élargies aux compétences des Régions et des Communautés.

4 150 car un même dossier concerne parfois différents critères. Il y a 144 dossiers mais le compte des critères de discrimination impliqués s'élève à 150.

5 Nous regroupons ici les chiffres relatifs aux « critères raciaux » (le terme générique « critères raciaux » reprend les critères de discrimination de prétendue race, couleur de peau, ascendance, nationalité et origine nationale ou ethnique) et convictions.

Les trois-quarts des dossiers liés au critère handicap concernent des refus ou des demandes d'aménagements raisonnables, en particulier pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie...). Cela concerne, par exemple, le refus d'une école d'accorder du temps supplémentaire lors des examens pour un élève dyspraxique.

Unia reçoit également des situations tel qu'un refus d'inscription pour un élève se déplaçant en voiturette ou des sanctions disciplinaires plus sévères pour des élèves d'origine étrangère.

Les parents dénoncent également des cas de harcèlement discriminatoire dont sont victimes leurs enfants, de la part d'autres élèves ou parfois de la part de membres des équipes éducatives : des insultes à caractère raciste dans la cour de récréation ou des remarques dénigrantes de la part d'un enseignant vis-à-vis d'un-e élève en situation de handicap, en lui faisant comprendre, par exemple, que « *ses efforts ne servent à rien* », et « *qu'il-elle n'a pas sa place dans l'enseignement ordinaire* ».

3. EXEMPLES DE SIGNALEMENTS ET PROBLÉMATIQUES

Nous présentons ici des exemples de dossiers et des thématiques particulièrement parlants rapportés à Unia relatifs aux critères handicap, critères raciaux, convictions religieuses, fortune (c'est-à-dire, le statut socio-économique) et orientation sexuelle.

3.1. Critère du handicap : refus d'aménagement raisonnable

Unia reçoit régulièrement des signalements de parents d'élèves handicapés qui rencontrent des problèmes pour obtenir des aménagements raisonnables à l'école. Les aménagements raisonnables sont un droit, garanti par la Convention de l'ONU sur les Droits des Personnes handicapées et par la législation antidiscrimination de notre pays.

Un aménagement raisonnable est une mesure qui neutralise l'effet d'un environnement (scolaire) inadapté auquel est confronté un élève porteur d'un handicap. Les aménagements raisonnables ne sont pas destinés à favoriser les élèves handicapés par rapport à leurs condisciples. Au contraire, ils compensent les inconvénients que ces élèves subissent en raison de l'inadéquation de l'environnement scolaire à leur égard.

Les aménagements raisonnables sont toujours adaptés aux besoins spécifiques et individuels. Ils peuvent prendre des formes diverses : adaptation de l'environnement de l'école et de la classe, aménagements de la manière de travailler de l'enseignant ou encore, aménagements visant à soutenir l'élève. Parfois, plusieurs aménagements sont nécessaires pour répondre aux besoins de soutien d'un élève.

EXEMPLES :**Refus d'inscription à cause d'un handicap**

Un élève souhaite changer d'école. Il se déplace en chaise roulante. En juin, il fait une demande d'inscription à l'école de son choix, lors d'une journée « portes ouvertes » de l'établissement. La veille de la rentrée, la direction prend conscience que les classes sont difficilement accessibles en chaise roulante et demande à l'élève de trouver une autre école. Aucun aménagement n'est envisagé. L'élève et ses parents doivent trouver une autre école en urgence.

L'élève ayant trouvé une autre école, Unia rappelle à l'établissement que des aménagements doivent être envisagés pour chaque situation de handicap. S'ils sont considérés comme « raisonnables », ils doivent être mis en place. Refuser une inscription à cause d'un handicap est discriminatoire, tout comme refuser la mise en place d'aménagements raisonnables.

Au cours de gymnastique avec une lésion cérébrale non congénitale

En raison d'une lésion cérébrale non congénitale, une élève ne peut pas, sur l'avis du médecin traitant, effectuer tout ou partie de certains exercices : faire des culbutes, courir plus de 200 mètres ... Pourtant, le professeur de gymnastique continue à lui donner 1 sur 20 pour sa capacité de résistance. En dépit de tous les arguments, il continue à noter l'enfant sur des choses qu'elle ne peut pas faire en raison de sa situation médicale. Après l'intervention d'Unia, le programme du reste de l'année scolaire est passé en revue et le mode d'évaluation est adapté. La jeune fille est désormais évaluée sur ce qu'elle peut réellement faire.

Une école fondamentale veut mettre fin au trajet d'inclusion d'une élève souffrant du syndrome de Down⁶

Le trajet d'inclusion d'une élève souffrant du syndrome de Down soulève pour l'école de nombreux défis auxquels elle ne répond pas toujours de manière adéquate. La jeune fille aime aller à l'école, mais celle-ci argumente que, dans les conditions actuelles, les aménagements nécessaires ne sont pas raisonnables. Après une concertation avec les parents, l'école, le CPMS et le service d'accompagnement pédagogique, au cours de laquelle toutes les parties confirment leur confiance l'une dans l'autre, on conclut des engagements clairs qui reconnaissent l'expertise spécifique et le rôle de tous les intéressés. La jeune fille peut continuer à fréquenter l'école et compter sur un accompagnateur engagé, qui croit dans le trajet d'inclusion.

3.2. Critères raciaux

Dans le sillage des attentats de Paris et de Bruxelles, Unia a reçu un certain nombre de signalements sur des enseignants qui font en classe un amalgame entre musulmans et terroristes. Les élèves d'origine étrangère, et en particulier ceux identifiés comme appartenant à certains groupes (Afrique du Nord, Proche ou Moyen-Orient ou encore les réfugiés...), sont victimes de ces amalgames et font parfois l'objet de stigmatisation, voire de discrimination, de la part des autres élèves ou des enseignants⁷. On s'aperçoit ici aussi de l'importance d'une direction qui intervient de manière énergique contre toute forme de racisme et qui mène une politique claire de diversité.

Unia remarque que, souvent, les directions ne savent pas comment intervenir contre les comportements et les attitudes à caractère raciste d'un de leurs enseignants. Lorsque l'un de ceux-ci fait en classe des remarques à caractère raciste, la réaction est souvent insuffisante. Cela

⁶ Le syndrome de Down ou Trisomie 21.

⁷ Voir à ce sujet le rapport d'Unia, publié en juillet 2017 « Mesures et climat- Conséquences post-attentats », <http://unia.be/fr/articles/rapport-unia-mesures-et-climat-consequences-post-attentats>.

donne naissance à un climat de permissivité. On est pourtant en droit d'attendre des écoles qu'elles mènent une politique rigoureuse et qu'elles aient une communication claire à ce sujet.

EXEMPLES :

La diversité abordée comme un problème

Un parent a attiré l'attention d'Unia sur un passage sur le site internet d'une école où il était indiqué, en guise de recommandation en faveur de l'école, que les élèves avaient presque toujours un lien avec la commune, par exemple au travers de leurs grands-parents, et que l'école ne comptait pratiquement pas d'élèves d'origine étrangère. L'école a été contactée à ce sujet et le passage en question a été supprimé, mais il illustre la manière dont certains établissements abordent la diversité : comme un problème plutôt que comme un défi.

3.3. Critère de la conviction religieuse

Unia est régulièrement confronté à des cas de discrimination en raison de la conviction religieuse ou philosophique. La législation anti-discrimination distingue les critères raciaux et convictionnels, mais dans la pratique la situation n'est souvent pas aussi claire. Plusieurs critères peuvent intervenir conjointement pour créer des discriminations multiples.

Foulard

Le port du foulard islamique dans l'enseignement reste une question sensible, qui est souvent posée à Unia, principalement à la rentrée des classes. En effet, l'interdiction du port du voile est vécue comme une discrimination tant par les élèves que par les parents. Plus qu'un sujet sociétal, les questions liées à l'expression des convictions religieuses dans l'enseignement ont toujours été un sujet très difficile en Belgique. Ces thématiques prennent une place essentielle lorsqu'on aborde la question du vivre ensemble. Quelle est la place de la religion et de l'expression de celle-ci dans les écoles ? La disparité entre les différents pouvoirs organisateurs ainsi qu'entre les différentes communautés du pays pose également question⁸.

La question du foulard n'est pas abordée de la même manière dans les différentes Communautés. Les chambres néerlandophones du Conseil d'État ont annulé à plusieurs reprises des dispositions de règlements scolaires interdisant le port de signes convictionnels visibles⁹. Une telle interdiction ne peut être instaurée que si elle est indispensable dans l'intérêt de la sécurité publique, pour la protection de l'ordre public, de la santé ou des bonnes mœurs ou pour la protection des droits et libertés d'autrui (article 9 de la Convention européenne des Droits de l'homme). Dans les cas faisant l'objet d'un litige, le Conseil d'État a estimé qu'on ne pouvait pas démontrer, sur la base des données factuelles, que l'ingérence des écoles dans la liberté religieuse, qui n'était motivée par aucun élément concret, était nécessaire. De tels arrêts n'ont pas encore été prononcés par les chambres francophones et il est difficile de prévoir ce que décideraient les chambres francophones saisies de demandes similaires.

8 On trouvera ici la position d'Unia sur l'expression des signes convictionnels : <http://signes.diversite.be/note-signes-convictionnels.pdf>. Même si nous nous limitons ici à l'enseignement obligatoire, nous tenons à attirer l'attention sur la recommandation formulée par Unia en 2012, mise à jour en 2016, sur la question du port des signes religieux par les étudiants dans l'enseignement supérieur et de promotion sociale en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans cette recommandation, Unia plaide pour qu'aucune restriction ne soit faite à la liberté des étudiants de l'enseignement supérieur ou de promotion sociale d'exprimer leurs convictions. <http://unia.be/fr/legislation-et-recommandations/recommandations-dunia/port-des-signes-religieux-enseignement-superieur-en-communaute-francaise-1>.

9 www.raadvst-consetat.be/arr.php?nr=228752 dep en <http://www.raadvst-consetat.be/?page=news&lang=nl&newsitem=235>.

Il faut un cadre légal clair pour mettre fin à l'arbitraire actuel. Ce manque de clarté au niveau législatif existe aussi au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce qui renforce les difficultés de nombreuses écoles et pouvoirs organisateurs ont des difficultés à se positionner sur le port des signes religieux dans les écoles. En effet, la marge de manœuvre est laissée aux écoles qui peuvent prendre la décision d'interdire ou non le port des signes religieux au sein de l'établissement dans leur règlement d'ordre intérieur. Puisque de plus en plus d'écoles interdisent le port du voile, on peut craindre que cela crée une forme de « ghettoïsation » dans les écoles qui l'acceptent encore et un manque de choix pour les élèves.

EXEMPLES :

Refus d'inscription

Une maman explique qu'elle souhaitait inscrire son enfant dans une école primaire et qu'on lui a répondu qu'il n'y avait plus de place. Elle est d'origine maghrébine et porte le voile. Elle n'a pas reçu d'attestation de refus de la part de l'école. Le lendemain, elle apprend qu'une voisine a pu inscrire son enfant sans problème. Elle présume que c'est à cause de son voile islamique. Elle ne souhaite pas l'aide d'Unia pour investiguer davantage auprès de l'école.

Nouveau cours d'éducation à la citoyenneté : quand des changements organisationnels mènent à des questions de discrimination

L'intégration du nouveau cours d'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires francophones (non confessionnelles) a suscité de nombreuses questions d'organisation au sein des établissements scolaires : combien d'élèves vont le choisir ? Dans quels locaux sera-t-il organisé ? Quels enseignants vont le dispenser ? Quel sera l'impact sur les cours philosophiques classiques ?

Unia a reçu des signalements à ce sujet, faisant état de directions d'école qui tentaient d'influencer le choix du cours, notamment dans le but de faciliter l'organisation pratique des différents cours, ou d'horaires moins favorables réservés à certains cours (pendant les pauses de midi ou pendant les cours généraux). Des parents font état de leur sentiment que la direction de l'établissement scolaire semble favoriser les élèves qui suivent un cours particulier, correspondant aux « convictions » portées par l'établissement, et pour lequel on offrirait le plus de facilité, quel que soit le nombre d'inscrits.

Unia a sensibilisé les établissements concernés sur l'importance de préserver et de promouvoir l'égalité de traitement de chaque élève, quelles que soient ses convictions. Unia a également attiré l'attention des différents acteurs sur la communication à apporter à tout changement, surtout s'il y a un risque de stigmatisation de certains élèves.

3.4. Critère de la fortune : statut socio-économique

Frais scolaires

Unia reçoit très peu de signalements relatifs au critère « fortune » dans le cadre de l'enseignement.

En Communauté flamande, le décret sur la maîtrise des coûts du 6 juillet 2007 règle la question de la limitation des frais scolaires dans l'enseignement maternel et primaire. Les frais qui visent à atteindre les objectifs d'apprentissage (« eindertermen ») et les objectifs de développement ne peuvent pas être imputés aux parents.

Unia reçoit relativement peu de signalements sur cette problématique, mais, dans un climat de grande pauvreté des enfants, nous soupçonnons que l'égalité des chances dans l'enseignement continue à être mise sous pression. Ces soupçons sont confirmés par l'appel actuel (entre autres du Netwerk tegen Armoede, du Commissariat flamand aux droits de l'enfant, du

Gezinsbond, de la Vlaamse Scholierenkoepel) pour étendre le maximum à facturer au premier degré de l'enseignement secondaire.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la réglementation définit quels sont les frais qui doivent être pris en charge par les écoles, quels sont les frais qui doivent rester facultatifs, et quels sont ceux qui peuvent être mis à charge des parents. Lors des formations qu'Unia dispense et lors des contacts avec les acteurs de terrain en Fédération Wallonie-Bruxelles, de nombreuses situations sont rapportées qui révèlent de possibles discriminations sur cette base : tentative de décourager l'inscription de certains élèves en invoquant les frais élevés que représente l'inscription dans un établissement, stigmatisation ou traitement défavorable d'élèves dont les parents ne se sont pas acquittés de la totalité des frais scolaires, contournement des règles décrétales prévues en matière de frais scolaires par certains établissements pour filtrer la population scolaire ...

Cependant, des signalements dénonçant ce genre de pratique sont rarement communiqués à Unia. On peut supposer que de telles situations ne sont pas ressenties comme une discrimination par les familles. Elles n'ont souvent pas connaissance de cette interdiction. Le réflexe est souvent celui de chercher ailleurs et de se tourner vers un autre établissement, plutôt que de contester des pratiques pourtant illégales.

Certains signalements font état de décisions de redoublement fondées sur l'absence de suivi logopédique externe ou sur l'absence de cours particuliers suivis par l'élève, ce qui est de façon indirecte en lien avec la situation socio-économique des familles. Unia a également reçu des signalements faisant état de travaux scolaires qui présupposaient l'usage d'internet à domicile, ce qui ne va pas de soi pour tout le monde.

3.5. Critère de l'orientation sexuelle

Unia reçoit assez peu de signalements relatifs à des faits de discrimination liés à l'orientation sexuelle. Néanmoins, les différentes enquêtes révèlent de façon récurrente un vécu de discrimination dans le milieu de l'éducation par les personnes LGBT¹⁰.

Ce nombre relativement peu élevé de signalements chez Unia peut s'expliquer, notamment, par le fait que les parents qui nous contactent ne sont pas toujours au courant de l'orientation sexuelle de leur enfant. De plus, l'orientation sexuelle de leur enfant est peut-être un sujet moins facile à « porter » que la question du handicap ou de l'origine¹¹. Les cas que reçoit Unia ont trait à des situations dans lesquelles l'élève est harcelé en raison de sa (prétendue) orientation sexuelle plutôt qu'à des discriminations directes impliquant, par exemple, un refus d'inscription ou une sanction disproportionnée.

10 Voir par exemple l'enquête de la FRA de 2013 : EU LGBT Survey : European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey : <http://fra.europa.eu/en/publication/2013/eu-lgbt-survey-european-union-lesbian-gay-bisexual-and-transgender-survey-results>.

11 Dans l'étude sur les évolutions socioculturelles en Flandre (2015), 17,3% des personnes interrogées indiquent qu'elles auraient un problème si leur enfant cohabitait avec un partenaire du même sexe. 69,4% disent que cela ne leur pose pas de problème et 13,3% ne se prononcent pas.





1

RECOMMANDATIONS D'UNIA



TABLE DES MATIÈRES

RECOMMANDATIONS	25
1. Introduction	25
2. L'enseignement inclusif comme principe	26
3. Des mesures pour réaliser un enseignement inclusif	28
3.1. Lutter contre la ségrégation scolaire	28
3.2. Faire de l'orientation un véritable choix positif pour tous les élèves	30
3.3. Prendre au sérieux les situations de harcèlement et veiller au bon climat de classe	33
3.4. Former les enseignants à oeuvrer en faveur d'un enseignement inclusif	34
4. Des élèves qui nécessitent une attention particulière	36
4.1. L'inclusion d'élèves en situation de handicap	36
4.2. Les élèves LGBT	37
4.3. Les dispositifs d'accueil pour les primo-arrivants	39
4.4. La scolarisation des enfants des Roms et des Gens du voyage	40
5. Davantage de données, de meilleures données et plus de recherches	43

RECOMMANDATIONS

1. INTRODUCTION

Droit fondamental consacré dans divers textes internationaux, le droit à l'éducation est pleinement reconnu et mis en œuvre par les pouvoirs communautaires de Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles, Vlaamse Gemeenschap, Deutschsprachige Gemeinschaft). L'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 18 ans et la gratuité de l'accès à l'enseignement sont inscrites dans la Constitution belge.

L'enseignement a pour objectif « de développer l'autonomie de l'enfant en stimulant ses compétences, ses capacités d'apprentissage et ses autres aptitudes, son sens de la dignité humaine, l'estime de soi et la confiance en soi »¹. Sa mission est également de préparer les élèves à devenir de futurs citoyens responsables, acteurs de la démocratie et du vivre ensemble. Mais l'école incarne aussi, pour de nombreuses familles, les espoirs d'une réussite sociale et professionnelle future.

La réalité de notre système éducatif, en Flandre comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, reste pourtant préoccupante : un nombre encore trop important d'élèves sort du système sans diplôme et les taux de redoublements sont très élevés. De nombreuses recherches montrent que, confrontés à une population scolaire de plus en plus diversifiée, ces deux systèmes peinent à offrir à tous les élèves les mêmes possibilités de réussite, indépendamment de leur origine,

sociale ou ethnique. De même, les enfants porteurs d'un handicap n'ont que peu d'opportunités de côtoyer des enfants sans handicap. Les résultats des études PISA, réalisées dans les pays de l'OCDE, placent notre enseignement en tête des systèmes les plus inégalitaires.

Le Baromètre de la diversité dans l'enseignement contribue à montrer les causes sous-jacentes de cette situation et les manières possibles d'y réagir politiquement, mais aussi sur le terrain, au niveau des réseaux, des écoles, etc.

Le Baromètre concerne les Communautés, flamande et française, et se compose de trois parties.

Dans la première partie, les chercheurs esquisseront l'état de la connaissance en matière de diversité et d'égalité dans l'enseignement obligatoire. Elle confirme l'existence de parcours scolaires inégaux pour les élèves issus de milieux socioéconomiquement défavorisés, d'origine étrangère ou ayant un handicap. Le système scolaire semble en outre n'offrir que peu de réponses aux difficultés que rencontrent les élèves LGBT² à l'école.

Dans la deuxième partie, le Baromètre interroge les directions et les enseignants sur les politiques développées, les pratiques déployées, ainsi que les moyens dont ils disposent pour appréhender la diversité au sein des classes. La re-

1 Comité relatif aux droits de l'enfant, Observation générale N° 1, les buts de l'éducation, (Vingt-sixième session 2003), U.N. Doc. CRC/GC/2001/1.

2 Nous utilisons dans ce texte le terme LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender) pour faire référence aux personnes lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres. L'accent est principalement mis sur les personnes lesbiennes, étant donné que l'expertise d'Unia concerne avant tout l'orientation sexuelle. Le Baromètre s'intéresse surtout à la question de l'orientation sexuelle, celle de l'identité de genre n'est que très peu abordée. En choisissant d'utiliser le terme LGBT, nous souhaitons insister sur le fait que la situation des personnes transgenres mérite une attention particulière.

cherche montre que de nombreux enseignants s'estiment peu compétents pour appréhender la diversité et qu'ils abordent les thèmes liés à la diversité en classe avec difficultés.

Dans la troisième partie, ce sont les pratiques d'orientation qui sont examinées. Elle révèle que les stéréotypes et les représentations quant à l'origine (sociale, nationale et ethnique) et le genre des élèves influencent les avis d'orien-

tation des enseignants et des directeurs. Des mécanismes de discrimination jouent, de façon consciente ou inconsciente, un rôle à des moments cruciaux dans le parcours scolaire de l'élève.

Le système éducatif en Communauté germanophone a bénéficié d'une étude distincte étant donné sa spécificité.

2. L'ENSEIGNEMENT INCLUSIF COMME PRINCIPE

La Belgique a ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées en 2009. En tant que mécanisme indépendant de contrôle de cette Convention, Unia est depuis quelques années engagé sur la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Dans son article 24, la Convention invite les États parties à promouvoir un système éducatif qui garantit l'inclusion de tous les élèves à tous les niveaux d'enseignement, notamment de ceux qui présentent un handicap. L'inclusion, telle que l'entend la Convention, désigne ainsi « un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives », de façon à supprimer les obstacles à la scolarité pour tous les élèves et à leur offrir « un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences. »³

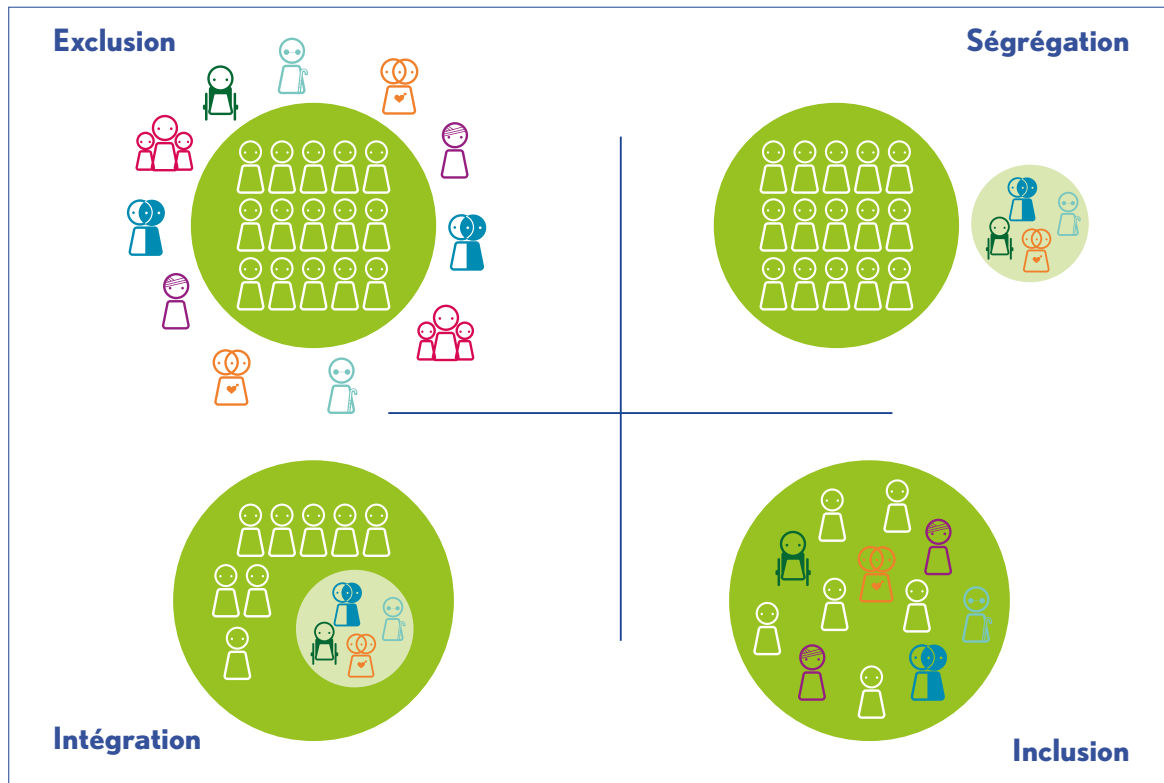
Initialement élaboré pour répondre à la réalité vécue par les élèves en situation de handicap,

le concept d'enseignement inclusif est rapidement apparu intéressant pour appréhender, de façon plus large, la diversité et l'hétérogénéité croissante du public scolaire. Cette approche est défendue par différentes institutions internationales, telles que l'Unesco et le Conseil de l'Europe, qui énoncent des recommandations allant dans ce sens⁴.

Unia s'inscrit pleinement dans cette vision : le droit à l'éducation doit être garanti pour chaque enfant quel que soient son héritage (économique, social ou culturel), ses besoins spécifiques ou son handicap (limitation physique, trouble de l'apprentissage, etc.), son mode de vie (gens du voyage ...), son orientation sexuelle, etc. Plutôt que de répondre aux particularités de certains élèves en les enfermant dans des formes d'enseignement spécifiques, Unia promeut une conception universelle de l'apprentissage (universal design), qui développe une approche flexible s'adaptant à tous les élèves.

³ Observation générale n°4 du Comité ONU sur le droit à l'éducation inclusive, novembre 2016, §11, pp. 3 et 4.

⁴ Council of Europe Commissioner for Human Rights (2017) Fighting school segregation in Europe through inclusive education, Position paper, Strasbourg ; UNESCO (2009), « Policy guidelines on inclusion in education », UNESCO, Paris.



Construire une vision à long terme sur la façon de réaliser l'enseignement inclusif

L'enseignement inclusif ne se réalisera évidemment pas du jour au lendemain. Il s'agit d'un objectif à long terme, impliquant d'importants changements, qui nécessite réflexion et concertation à tous les niveaux.

Il importe donc d'élaborer une vision et une stratégie sur la façon dont, progressivement, le système d'enseignement intégrera les exigences, mais aussi les bénéfices, d'un enseignement inclusif, dans lequel tous les enfants apprennent ensemble et sont traités de façon équitable.

Dès aujourd'hui, chaque mesure prise devrait l'être en cohérence avec cet objectif.

Sans vouloir être exhaustif, Unia a choisi de pointer quelques thèmes, qui lui semblent importants pour avancer vers la réalisation d'un enseignement inclusif, au regard de ses compétences, des signaux⁵ qu'il reçoit et des enseignements du Baromètre. Ces thèmes sont les suivants :

- > lutter contre la ségrégation scolaire
- > faire de l'orientation un véritable choix positif pour tous les élèves
- > prendre au sérieux les situations de harcèlement et veiller au bon climat de classe
- > former les enseignants à œuvrer en faveur d'un enseignement inclusif

Dans l'attente de la réalisation d'un enseignement inclusif, certains élèves faisant partie de catégories vulnérables nécessitent encore une approche spécifique. Parmi eux, on trouve :

- > les enfants porteurs d'un handicap
- > les enfants primo-arrivants
- > les enfants Roms ou gens du voyage.

Nous terminons en formulant des recommandations visant à améliorer la connaissance de ces problématiques.

5 Parmi ceux-ci, Unia reçoit des signalements, dont un aperçu est donné dans la section « Signalements et dossiers traités par Unia ».

3. DES MESURES POUR RÉALISER UN ENSEIGNEMENT INCLUSIF

3.1. Lutter contre la ségrégation scolaire

Les systèmes scolaires en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles ont en commun d'être marqués par une ségrégation importante de leurs publics, notamment en fonction du statut socioéconomique, de l'origine nationale, de l'état de santé ou du handicap des élèves. Cette ségrégation, qui débute dès le niveau maternel, se traduit dans des différences très marquées des publics entre établissements. Elle est imputable à différents mécanismes, qui se cumulent, voire se renforcent.

La revue de la littérature scientifique en première partie du Baromètre le rappelle : le système scolaire belge, qu'il soit flamand ou francophone, agit comme un « quasi-marché ». Ce fonctionnement est fondé, entre autres, sur le libre choix des parents, qui peuvent sélectionner une école entre les établissements scolaires qu'ils jugent les meilleurs, et sur l'autonomie des écoles. Ces deux éléments, combinés au principe de financement publique dépendant du nombre d'élèves inscrits, contribuent à la mise en place d'une logique de compétition entre les écoles. Ce fonctionnement induit un système hiérarchisé, au sein duquel chaque école se positionne.

Les chercheurs montrent à quel point cette logique de quasi-marché pèse sur le recrutement et la gestion des élèves mis en place par les écoles, selon la position qu'elles occupent sur le marché scolaire. Les établissements développent ainsi des positions de « niche », se spécialisant dans l'accueil de certains publics. Il en résulte des écoles dont la composition sociale est très homogène, et qui dès lors font face à des réalités scolaires très différentes.

En dépit d'initiatives destinées à le réguler, le libre choix de l'école reste largement une prérogative des familles. Or, si cette régulation a été mise en place, c'est bien pour pallier une faiblesse importante du système. En effet, toutes les familles ne sont pas sur le même pied d'égalité pour exercer un choix éclairé et le faire respecter : elles ne disposent pas toutes des mêmes informations, de la même connaissance des règles, de la même capacité à faire des choix éclairés, du même pouvoir symbolique ... Les acteurs de terrain rapportent régulièrement des situations où une école évite ou décourage l'inscription d'un élève pour diverses raisons (parce qu'il ne se sentira pas bien, qu'il n'a pas le niveau ou que les frais scolaires sont trop élevés, etc.) sans que les motifs réels n'apparaissent toujours clairement⁶.

L'organisation de l'enseignement en formes séparées (général, technique et professionnel) contribue également à compartimenter les élèves selon leur orientation (voir point suivant). La séparation qui existe entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé va dans le même sens : les élèves en situation de handicap, mais également beaucoup d'élèves issus de milieux très défavorisés, des élèves Roms, se retrouvent ainsi scolarisés dans un système à part.

Enfin, il n'est pas rare de recevoir des témoignages selon lesquels des écoles organisent la répartition des classes en fonction du « niveau » scolaire des élèves, en groupes forts et faibles. Des cas de répartition en fonction de l'origine ethnique des élèves ont également été signalés.

Les études démontrent pourtant que la mixité au sein des écoles ne compromet pas le niveau des meilleurs, tout en stimulant les plus faibles. En revanche, regrouper au sein d'une même classe ou d'un même établissement des élèves en difficulté les fragilise encore davantage. La mixité des

6 Le refus d'inscription n'est d'ailleurs pas toujours accompagné de la délivrance d'une attestation de demande d'inscription en Fédération Wallonie-Bruxelles ou de l'attestation de refus en Flandre, pourtant prévus par la réglementation.

publics ne met pas en danger le niveau scolaire d'une école. Les comparaisons internationales montrent au contraire que là où la mixité existe, les performances peuvent être très bonnes⁷.

Encourager la mixité sociale n'a donc rien d'un principe sans fondement. Elle répond à un souci légitime d'équité et mérite, à ce titre, d'être soutenue par une politique volontariste, explicite et transparente.

De plus, à l'heure où les questions relatives à l'intégration et au vivre ensemble sont ravivées, est-il acceptable que dès leur plus jeune âge, ceux qui sont appelés à devenir de futurs citoyens responsables contribuant à notre société démocratique, n'aient que des semblables pour camarades de classe, comme seul horizon de rencontre celui de la proximité sociale et de l'entre-soi ? La construction de normes et de valeurs communes commence précisément dans la rencontre et l'échange entre jeunes, au-delà de leurs origines et de leurs conditions.

L'enseignement inclusif que prône Unia a, pour principe, d'abolir cette ségrégation.

C'est pour combattre celle-ci, et l'inégalité qu'elle génère, que les chercheurs en éducation semblent d'accord pour dire que davantage de régulation est nécessaire. Celle-ci peut avoir lieu au moment de l'inscription, mais pas seulement, l'inscription ne recouvrant qu'un des aspects de l'inégalité scolaire.

De ce point de vue, il serait intéressant d'étudier de plus près l'enseignement de la Communauté germanophone et de le comparer avec celui de la Flandre et de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le Baromètre de l'enseignement en Communauté germanophone montre, en effet, que la ségrégation basée sur l'origine migratoire y est moins grande dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement fondamen-

tal. Ceci est lié à l'offre d'écoles dans le secondaire, qui sont moins nombreuses que les écoles primaires, et également proportionnellement moins nombreuses qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Communauté flamande. De ce fait, le principe du quasi-marché joue sans doute moins, ce qui réduit la ségrégation et favorise la diversité dans les écoles. En Communauté germanophone, il y a aussi proportionnellement nettement moins d'élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé : ils sont environ 2% dans ce cas. Bien que, comme en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles, les élèves issus de l'immigration et les garçons soient également surreprésentés dans l'enseignement spécialisé, il vaut la peine de noter que le système d'enseignement y est plus inclusif.

La comparaison des trois communautés linguistiques, permettrait de mieux comprendre quelles sont les caractéristiques des systèmes qui peuvent avoir un impact sur la diversité et la ségrégation.

Instaurer une procédure d'inscription qui corrige l'inégalité et qui contribue à la mixité sociale

Pointés comme les champions de l'inégalité scolaire parmi les pays de l'OCDE, les systèmes scolaires flamand et francophone ont tous deux adopté des mesures de régulation des inscriptions afin de permettre, entre autres, de corriger l'inégalité entre les familles face au choix de l'école. La question de savoir si ces mesures ont permis d'instaurer une réelle mixité sociale au sein des écoles reste, quant à elle, ouverte.

En Flandre, les procédures d'inscriptions peuvent faire l'objet de concertations locales via les LOP (Lokale Overlegplatforms⁸), là où elles existent. Si ce système présente l'avantage d'être ancré dans la réalité locale, il en-

7 Danhier et ali (2014) *Vers une école de qualité pour tous. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Fondation Roi Baudouin.

8 Les Lokale Overlegplatforms rassemblent tant les acteurs scolaires que d'autres acteurs locaux (parents, organisations sociales et culturelles, associations de migrants ou de personnes en pauvreté, etc.) d'un territoire autour de quelques objectifs, dont celui du droit d'inscription.

traîne aussi des variations parfois importantes entre les différents territoires.

La procédure de double quotas (qui réserve dans les écoles en forte demande un pourcentage de places aux élèves issus de milieux défavorisés, selon une procédure stricte) semble produire des effets positifs sur la mixité sociale des écoles, même si elle est encore trop récente pour être correctement évaluée. Cette procédure n'est cependant obligatoire que pour certaines écoles (dont celles qui se trouvent sur un territoire couvert par une concertation locale, les LOP) et à certains moments charnière (les premières années du maternel, primaire et secondaire), ce qui rend son impact limité.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, un décret régissant les inscriptions s'applique à l'entrée de l'enseignement secondaire. Bien qu'il ait pour vocation de mettre tous les élèves sur le même pied d'égalité, la procédure n'en reste pas moins complexe pour certaines familles. En plus de se heurter à de multiples difficultés, ses effets en termes de mixité sociale semblent à ce jour restreints. La suppression pure et simple du décret ne semble cependant pas souhaitable étant donné ce qui a été expliqué plus haut.

Pour atteindre un enseignement réellement inclusif, Unia soutient l'idée qu'une régulation du choix de l'école est nécessaire. En plus de mettre tous les élèves sur le même pied d'égalité pour le choix d'une école, celle-ci devrait viser la mixité sociale au sein de tous les établissements.

Il revient aux autorités d'assumer cette option et de l'expliquer le plus clairement possible. Il est en effet essentiel que les règles soient compréhensibles, prévisibles et transparentes pour tous. Le système doit, en outre, offrir aux parents une possibilité de recours, lorsqu'ils estiment ne pas avoir été traités conformément aux réglementations.

Le dispositif doit également pouvoir être évalué avec suffisamment de certitude : aux objectifs clairement définis doivent corres-

pondre des indicateurs suffisamment précis. Un monitoring de la composition des écoles pourrait, par exemple, évaluer l'effectivité des mesures prises.

Soutenir les acteurs scolaires à appréhender la diversité des élèves

Pour sortir progressivement du système actuel, basé sur la ségrégation, et organiser un enseignement inclusif, il est indispensable d'offrir aux acteurs scolaires les moyens et le soutien nécessaires. Le deuxième volet du Baromètre le montre, les enseignants, bien que se disant favorables à la diversité, s'estiment parfois démunis au quotidien devant des classes hétérogènes.

Soutenir les équipes éducatives dans l'acquisition de méthodes, d'outils et de compétences pédagogiques pour appréhender des classes diversifiées s'avère dès lors indispensable, afin qu'ils puissent développer des relations positives avec tous leurs élèves, quelles que soient leurs origines, leurs caractéristiques ou leurs besoins.

3.2. Faire de l'orientation un véritable choix positif pour tous les élèves

Tant dans l'enseignement flamand que francophone, les mécanismes d'orientation débutent relativement tôt, lorsqu'on les compare à d'autres systèmes éducatifs. Si, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le premier moment de choix intervient à 14 ans lors de l'entrée en 3^{ème} secondaire, en réalité pour certains élèves l'orientation vers la filière professionnelle est déjà initiée à l'entrée en première différenciée. En Flandre, l'orientation des élèves dans la filière A ou la filière B dès la première année secondaire détermine également largement la suite de leur parcours scolaire, vers la forme générale, technique ou professionnelle.

Chaque année, les mêmes statistiques apparaissent : les élèves scolarisés dans l'enseigne-

ment professionnel sont majoritairement issus de milieux socio-économiquement plus fragiles, tandis que les élèves issus des milieux aisés poursuivent généralement leur scolarité dans l'enseignement général. Le même constat s'impose pour les élèves du spécialisé, qui proviennent davantage de milieux défavorisés⁹. Le caractère ségrégué de notre enseignement se révèle donc ici encore.

Les études et comparaisons internationales l'ont démontré de façon répétée : les systèmes scolaires qui instaurent un choix précoce (avant 15 ans) de la filière et de l'option, renforcent les inégalités en fonction de l'origine sociale.

Dans les deux Communautés, on assiste par ailleurs au même phénomène : l'orientation vers le professionnel n'est que rarement le résultat d'un choix positif, mais plutôt le produit d'une orientation « en cascade ». Cela signifie qu'à la suite d'un échec, l'élève se voit délivrer une attestation d'orientation B¹⁰. Celle-ci autorise le passage dans la classe supérieure mais avec une restriction, barrant l'accès à certaines options. Pour ne pas redoubler, l'élève est incité à choisir une autre option, souvent considérée comme plus faible.

Le Baromètre, dans les parties consacrées à l'orientation, utilise une méthode de recherche qui apporte des éléments nouveaux : il montre que les enseignants et les directions ont tendance à développer une perception stéréotypée de l'échec des élèves, selon leur origine sociale, nationale ou ethnique, ou leur genre.

Il révèle, par exemple, que les élèves ayant un statut socio-économique faible sont davantage susceptibles de recevoir une attestation B, en comparaison avec les élèves ayant un statut socio-économique élevé. L'échec des élèves provenant de milieux aisés est plus souvent

attribué à une contreperformance exceptionnelle. En leur octroyant une attestation C, on les condamne certes au redoublement, mais on préserve aussi leurs chances d'accès à l'enseignement supérieur. A contrario, l'échec des élèves ayant un statut socio-économique faible, ou étant d'origine étrangère, est moins souvent considéré comme exceptionnel mais comme le reflet d'un niveau scolaire plus bas. L'octroi d'une attestation B vise dès lors à leur éviter le retard scolaire et à les réorienter vers une filière plus adaptée à leurs capacités. La perception d'un niveau insuffisant en néerlandais (en Flandre) ou en français (en Fédération Wallonie-Bruxelles), le faible soutien parental supposé, la volonté d'assurer une diplomation rapide représentent autant de motifs mobilisés par les enseignants lors de l'enquête, pour justifier l'octroi de l'une ou l'autre attestation¹¹.

C'est ainsi que l'on voit, via l'octroi d'attestations B, des cohortes entières de jeunes suivre des formations qu'ils n'ont pas réellement choisies. Une orientation par défaut, donc, dont on sait qu'elle peut entraîner le désinvestissement, voire le décrochage scolaire.

Ce sont, non seulement les représentations stéréotypées qui influencent l'avis d'orientation que l'élève reçoit, mais aussi les caractéristiques de l'école dans laquelle il est scolarisé et la composition de celle-ci qui exercent une influence sur ses chances de réussite ultérieure. L'enquête du Baromètre en Communauté flamande démontre, en effet, que les attestations délivrées sont liées aux caractéristiques de l'école (réseau d'enseignement, taille et filières proposées) et à sa composition. Elle révèle¹², en outre, que les caractéristiques individuelles des élèves interagissent avec la composition de l'école et la filière d'enseignement. C'est frappant : un élève issu d'un milieu socioéconomique défavorisé a davantage de chances d'obtenir une attestation B

9 Les indicateurs de l'enseignement, <http://www.enseignement.be/index.php?page=26998&navi=4395> ; Wouters, T., & Groenez, S., De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen, Steunpunt SSL, 2013 ; Petry, K., Ghesquière, P., Jansen, D., & Vanhelsmont, L., GON en ION anno 2012, KULeuven & KHL, 2013.

10 L'attestation A marque la réussite et le passage dans l'année supérieure, l'attestation C sanctionne l'échec et le redoublement.

11 Voir les parties sur l'orientation en Communauté flamande et en Fédération Wallonie-Bruxelles.

12 Cet aspect n'a pas été étudié en Fédération Wallonie-Bruxelles parce que les données administratives concernant les attestations n'ont pas pu être mises en liaison avec les données au niveau des élèves.

dans une école fréquentée par un grand nombre d'élèves de milieu aisé tandis que, dans cette même école, un élève de milieu aisé a plus de chances d'obtenir une attestation A.

Il apparaît clairement que les opportunités données (ou non) aux élèves ne sont pas seulement liées à leurs résultats scolaires, leur engagement et leur ambition, mais sont aussi influencées par le type d'école qu'ils fréquentent et par la composition de celle-ci. Les écoles délivrent les attestations de manière à devenir plus homogènes et les élèves renforcent encore cet effet par les choix d'études qu'ils font après avoir reçu leur attestation. Ces deux phénomènes témoignent de la dynamique du quasi-marché scolaire. L'orientation est pourtant cruciale pour la suite du cursus, lorsqu'il s'agira d'envisager la poursuite d'études supérieures. Une importance qui n'est pas toujours clairement perçue par l'élève et ses parents.

Favoriser une orientation scolaire positive

En Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'orientation scolaire est trop souvent subie par les jeunes, ne leur laissant pas la possibilité de murir leur choix sur la base de réelles motivations. Les statistiques sont claires : cette orientation, en cascade, touche davantage les jeunes issus des milieux populaires ou de l'immigration.

De nombreuses recherches montrent aussi que plus l'orientation intervient tôt, plus celle-ci renforce l'inégalité selon l'origine sociale.

Opter pour une prolongation du tronc commun, comme le prévoit le Pacte pour un enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles, semble aller dans la bonne direction, à condition d'éviter les orientations « cachées » comme celles qui ont lieu dans le premier degré.

En Flandre, le plan de modernisation de l'enseignement secondaire prévoyait un premier degré élargi qui avait pour objet de préparer les élèves à poser un choix d'orientation positif. Cette option a toutefois finalement été écartée : les deux filières - A, qui prépare à l'enseignement général et B, destinée aux élèves plus faibles - sont maintenues au premier degré (première et deuxième années du secondaire), sans qu'il ne semble garanti pour les élèves scolarisés dans la filière B de pouvoir rejoindre la filière A et ainsi poursuivre leur scolarité dans l'enseignement général.

Pour permettre aux élèves de choisir de façon plus articulée leur orientation future, il conviendrait de proposer, dans un tronc commun renforcé, une formation polytechnique, offrant différents cours techniques et permettant à chaque élève de tester différentes disciplines.

Le renforcement du tronc commun devrait s'accompagner d'une (re)valorisation qualitative et symbolique des filières qualifiantes, de façon à sortir de la logique de relégation qui prévaut actuellement.

Sensibiliser les enseignants et les directeurs aux préjugés et stéréotypes liés à certaines caractéristiques d'élèves

Au vu des résultats des parties consacrées à l'orientation dans le Baromètre, il semble nécessaire de sensibiliser les enseignants et les directeurs aux stéréotypes et préjugés dont ils peuvent être porteurs à l'égard de certains jeunes - sans en être forcément conscients - de façon à assurer un traitement égal à tous les élèves. Celle-ci doit prendre place dès la formation initiale et être éventuellement réactivée dans le cadre d'une formation continuée.

Casser les stéréotypes de genre liés à certaines orientations

De nombreuses études montrent que dès le niveau préscolaire (la « maternelle »), l'école est le lieu de reproduction de stéréotypes liés au genre. C'est le cas de ce Baromètre qui révèle les représentations stéréotypées dont font l'objet filles et garçons au moment de l'orientation. Ces stéréotypes s'expriment très concrètement au moment de choisir une option dans l'enseignement secondaire. La filière professionnelle est, par exemple, particulièrement concernée par cette différenciation : aux garçons la mécanique et la construction, aux filles le secrétariat et l'aide à la personne ...

On pourrait ainsi, au sein du tronc commun, travailler avec les élèves à la déconstruction des stéréotypes de genre en encourageant garçons et filles à explorer et envisager des orientations réputées féminines ou masculines.

Réguler les exigences en termes d'objectifs d'apprentissages

Il existe, en Flandre, un débat sur les objectifs d'apprentissage (« eindtermen »), et plus particulièrement sur les objectifs minimaux à atteindre par l'élève pour réussir une année et poursuivre vers l'année supérieure. Le risque existe, en effet, que certaines écoles réputées « élitistes » augmentent leurs exigences et écartent ainsi des élèves en situation de handicap en inclusion, ou encore ceux issus de milieux précaires. Pour promouvoir un système réellement inclusif, il convient de s'assurer que ces objectifs minimaux soient les mêmes pour toutes les écoles, et qu'ils servent de la même façon comme repères pour évaluer le passage vers l'année supérieure.

Il ressort du Baromètre, comme d'autres études, que les enseignants se sentent peu compétents pour appréhender les élèves en situation de handicap et, par conséquent, estiment souvent qu'il n'est pas réaliste d'intégrer

ces élèves dans leur classe. Il apparaît donc nécessaire de renforcer la compétence des enseignants quant à la mise en place d'aménagements raisonnables, en relation avec le cursus scolaire.

Renforcer la capacité de délibération du conseil de classe

Les constats des parties consacrées à l'orientation dans le Baromètre soulèvent des questions quant à la manière dont sont prises les décisions de délibération dans l'enseignement secondaire. Les résultats de l'enquête sur les pratiques des conseils de classe révèlent de grandes différences entre écoles. Mais on en sait encore trop peu sur le rôle effectif du conseil de classe dans l'attribution des attestations d'orientation : de quelle voix chaque enseignant individuel dispose-t-il, quelle dynamique influence le processus de délibération, comment la fiabilité des décisions de délibération est-elle garantie ... ?

Il n'est dès lors pas étonnant que certains enseignants soient demandeurs d'outils, de règles et de procédures plus strictes pour prendre des décisions de délibération plus transparentes et plus fiables.

Il convient dès lors de développer, à l'intention des enseignants et du conseil de classe, des outils qui les aident à évaluer et délibérer, et augmentent ainsi la fiabilité des décisions prises.

3.3. Prendre au sérieux les situations de harcèlement et veiller au bon climat de classe

Unia reçoit régulièrement des signalements dénonçant des situations de harcèlement discriminatoire visant, par exemple, un élève LGBT ou un élève en situation de handicap. Ce sont souvent les enfants les plus vulnérables qui sont pris pour cible. Le Baromètre, et plus particulièrement la revue de la littérature reprenant les recherches existantes sur la discrimination et la diversité,

montre que les élèves des publics étudiés sont plus fréquemment que les autres élèves confrontés à des problèmes de harcèlement à l'école.

Le harcèlement mène parfois à des situations dramatiques pour les jeunes qui y sont confrontés. Outre les dégâts psychiques sérieux qu'il cause, il peut entraîner des difficultés d'ordre scolaire, voire même le décrochage, pour les jeunes qui en sont victimes.

La généralisation de l'utilisation des smartphones et des réseaux sociaux amplifie parfois des situations qui, prises à temps en considération, auraient pu être désamorcées. Et même si ces phénomènes dépassent souvent le cadre strict de l'école, celle-ci ne peut s'en détourner au prétexte qu'ils ne sont pas directement visibles.

L'école a le devoir de garantir aux élèves un climat apaisé et sécurisant, où chacun est respecté pour ce qu'il est. Les premiers à devoir montrer l'exemple sont évidemment les adultes (enseignants, éducateurs, etc.).

Adopter une démarche préventive

Il existe une panoplie de mesures et de dispositifs qui permettent de prévenir l'agressivité, la violence, et le harcèlement à l'école. Chaque école devrait en faire un point d'attention pour l'ensemble de la communauté éducative.

Différents types d'actions peuvent être envisagés, comme par exemple :

- › assurer aux enseignants la possibilité de se former et/ou d'obtenir une aide extérieure (médiateurs, associations) ;
- › désigner, au sein de l'équipe éducative, une personne ressource qui puisse soutenir et coordonner les réponses données ;
- › favoriser les lieux d'expression au sein des classes (conseil de classe, coin salon, etc.) de façon à être à l'écoute de ce qui s'y passe et développer des modes de résolution des conflits ;

- › instaurer une culture du respect et de la tolérance, en impliquant, par exemple, les élèves dans des projets concrets qui favorisent la compréhension et l'empathie à l'égard de personnes ou de groupes perçus comme différents ;
- › réguler les espaces de récréation, etc.

Prévoir des formations spécifiques pour l'ensemble de la communauté éducative

Sensibiliser les enseignants à l'importance du climat de classe et les inciter à mettre en place des projets de prévention avec les élèves. Les outiller à détecter les situations de harcèlement et à y répondre adéquatement. Ceci peut avoir lieu lors de la formation initiale ou dans le cadre d'une formation continuée. Les Directions d'école ont également un rôle important à jouer à ce niveau.

Les éducateurs, médiateurs et travailleurs de CPMS peuvent également être amenés à intervenir dans des situations de harcèlement : ils devraient, à ce titre, également bénéficier d'une formation en relation avec leur fonction au sein de l'école.

3.4. Former les enseignants à œuvrer en faveur d'un enseignement inclusif

Le métier d'enseignant est complexe. Il mobilise tout à la fois des compétences disciplinaires, pédagogiques et relationnelles, cela dans une société et un environnement institutionnel qui évoluent sans cesse. Les enseignants sont, en outre, confrontés à une population scolaire de plus en plus diversifiée. Pour promouvoir un enseignement inclusif, il est donc essentiel de leur offrir une formation qui soit à la hauteur des enjeux qu'ils ont à affronter.

Le Baromètre montre qu'à un niveau général, dans l'enseignement primaire comme dans l'enseignement secondaire, les enseignants, tant francophones que néerlandophones, semblent être plutôt favorables à l'instauration de poli-

tiques en faveur de la diversité, et ce pour tous les critères envisagés. Cette volonté affichée semble néanmoins coexister avec différentes difficultés, plus ou moins explicites, que rencontrent enseignants et directions dans la manière d'appréhender cette diversité.

Comment intégrer un élève sourd dans une classe de l'enseignement ordinaire ? Quelles réponses donner aux questions que se posent des élèves sur l'identité de genre ? Suffit-il d'assurer l'accessibilité financière de la scolarité pour répondre à la situation des élèves en situation de pauvreté ? Comment réagir face aux élèves s'exprimant dans une autre langue dans l'enceinte de l'école ? Comment éviter que les élèves LGBT ne se sentent exclus ?

Les questions sont nombreuses et les réponses à apporter parfois complexes ...

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'éventualité d'une réforme de la formation initiale des enseignants du primaire¹³ est évoquée depuis de nombreuses années. En Flandre, il existe également un projet de réforme de la formation initiale des enseignants.

Unia plaide pour que la formation initiale et continuée des enseignants réponde à ce besoin et y consacre une place importante tout au long du cursus initial et lors des sessions de formation en cours de carrière, en travaillant tant sur les compétences que sur les conceptions des acteurs éducatifs.

Cette formation devrait idéalement :

Préparer les acteurs de l'enseignement à tendre vers un enseignement inclusif, dans lequel tous les élèves sont accueillis sans distinction, y compris ceux qui ont des besoins spécifiques, et qui présume de l'éducabilité de tous les élèves (tous les élèves sont capables d'apprendre).

Outiller pédagogiquement les enseignants à appréhender des classes hétérogènes. Les aider à concevoir les différents chemins qui permettront à chaque élève d'accéder au savoir et de se l'approprier. Intégrer une réflexion sur les pratiques pédagogiques inclusives et sensibiliser les enseignants aux effets des choix pédagogiques.

Sensibiliser tous les acteurs de l'école aux stéréotypes et aux préjugés. Cette sensibilisation pourrait comprendre une introduction aux législations antidiscrimination, mais aussi un volet, plus concret, de réflexion sur les pratiques : celles qui sont inclusives et celles qui sont stigmatisantes ou marginalisantes.

Conscientiser les enseignants à l'importance de la relation avec les parents, notamment dans un environnement multiculturel, avec une attention particulière pour les parents qui, en raison de leur éloignement de la culture scolaire, pourraient éprouver des difficultés à rentrer en contact avec les enseignants ou se sentir exclus.

Confronter les enseignants à la réalité et aux acteurs hors du cadre strict de l'école, par exemple, par des stages obligatoires dans des lieux hors de l'école (écoles de devoirs, associations de quartier, AMO ...) de façon à mieux comprendre la réalité des élèves.

¹³ Unia a rendu, en 2010, un avis au ministre de l'Enseignement supérieur à ce sujet.

4. DES ÉLÈVES QUI NÉCESSITENT UNE ATTENTION PARTICULIÈRE

4.1. L'inclusion d'élèves en situation de handicap

Le Comité de l'ONU pour les droits des personnes handicapées définit clairement ce qu'est l'inclusion en l'opposant à l'exclusion, la ségrégation et l'intégration. L'un des principes de base de la Convention des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH) est « la participation pleine et effective et l'inclusion dans la société ». Ce principe de base s'applique à tous les domaines de la vie sociale, y compris donc à l'enseignement.

Un enseignement inclusif est indispensable pour garantir le respect de ce principe dans le domaine de l'enseignement. Tant la Communauté flamande que la Fédération Wallonie-Bruxelles ont encore du chemin à faire pour déterminer clairement les objectifs à atteindre et réduire l'inquiétude suscitée par une évolution vers ces objectifs jugés irréalistes. Dans ce cadre, il serait nécessaire de communiquer des plans concrets, des idées constructives, des exemples inspirants et des témoignages apaisants.

La signature de la CIDPH implique la construction d'un système d'enseignement qui se caractérise, entre autres, par une plus grande flexibilité de l'offre éducative, la mise en place de procédures d'évaluation et un soutien effectif des écoles. L'enseignement inclusif ne signifie pas seulement de plus grandes chances d'égalité de traitement pour les élèves en situation de handicap. En effet, un système d'enseignement qui se fonde sur les différences entre les élèves et qui s'organise en fonction de cela est bénéfique pour tous les enfants, surtout pour ceux qui ne peuvent pas se développer selon leurs possibilités dans le cadre d'un système d'enseignement standardisé et ségrégant.

Il est nécessaire que le système d'enseignement tienne compte du contexte dans lequel le personnel enseignant travaille et dans lequel ils doivent réaliser l'inclusion.

Les enseignants, les directions, les collaborateurs des centres PMS ... devraient être en capacité de gérer les différences entre les enfants, de détecter, de prévenir et de limiter les obstacles dans l'environnement d'apprentissage. Or, ils doivent aujourd'hui répondre à ces attentes dans un système d'enseignement standardisé complété par un « cursus commun » qui – contrairement à ce que le nom laisse entendre – n'existe pas. Il en résulte beaucoup de confusion et d'incertitude au niveau des enseignants, des parents et des enfants.

En outre, le cadre du personnel se compose presque exclusivement de pédagogues alors que le succès d'un processus d'apprentissage inclusif exige aujourd'hui beaucoup plus qu'une expertise exclusivement pédagogique. Dans ce contexte de travail, de nombreux enseignants ne se sentent pas compétents et pas suffisamment soutenus. Le Baromètre révèle qu'ils remettent surtout leurs compétences en question en ce qui concerne l'enseignement et le soutien d'enfants en situation de handicap. Ce manque de confiance en soi freine la réalisation d'un environnement d'apprentissage plus inclusif. La tendance à séparer les enfants handicapés et ceux de milieux socio-économiquement défavorisés reste dès lors dominante. Dans ces conditions, les parents ne font pas confiance à la qualité de l'enseignement inclusif et ont tendance à opter malgré tout pour un enseignement organisé de manière distincte.

Il y a, en outre, des inégalités entre l'enseignement ordinaire et spécialisé qui poussent encore davantage les parents dans cette direction, ce qui compromet le droit à l'inclusion – un droit qui existe pourtant dans le chef de l'enfant. Ainsi, les parents qui optent pour l'inclusion dans l'enseignement ordinaire doivent payer les soins (ergothérapie, kiné...) que la situation de l'enfant exige, alors qu'ils ne sont pas payants dans l'enseignement spécialisé.

Les enfants devraient pouvoir compter sur les mêmes soins et aux mêmes conditions dans un cadre d'apprentissage inclusif. Or ce n'est pas le cas aujourd'hui. La répartition des moyens

disponibles entre un système d'enseignement inclusif et ségrégatif favorise une différence de traitement et empêche la réalisation d'une inclusion de qualité.

Travailler à un enseignement inclusif pour les élèves handicapés

- › Élaborer un système d'enseignement fondé sur les différences entre les enfants et prenant comme principe de base la flexibilité pour réaliser une égalité de traitement.
- › Prévoir un cadre de personnel interdisciplinaire.
- › Prévoir un soutien pertinent et suffisant, une formation à l'inclusion et une approche sociale du handicap.
- › Supprimer d'urgence les différences entre l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le soutien octroyé aux enfants en situation de handicap. Un enfant qui fréquente l'enseignement ordinaire doit pouvoir compter sur le même soutien que celui prévu par l'enseignement spécialisé.
- › Développer une vision de l'accessibilité et prendre des mesures pour rendre plus accessibles l'infrastructure, l'aménagement des espaces pédagogiques, didactiques et autres à l'école ainsi que les moyens et les méthodes de travail.
- › Veiller à clarifier l'usage du « curriculum commun ». Les objectifs minimaux doivent être suffisamment élaborés. Ils doivent être les mêmes pour chaque école. Les pouvoirs publics doivent veiller à ce que chaque enfant ait l'assurance que les mêmes objectifs minimaux soient la référence sur laquelle un conseil de classe évalue la progression, entérine les études suivies et décide de passer ou non à un cursus individuel adapté. Ce n'est qu'à cette condition que les enfants et les parents jouiront d'une sécurité juridique suffisante et qu'il y aura une égalité de traitement.

4.2. Les élèves LGBT¹⁴

Dans le concept large de l'enseignement inclusif que nous préconisons ici, il n'y a pas de place pour la ségrégation. Mais toutes les formes d'exclusion ne se réduisent pas à une forme de ségrégation. Malgré les réalisations de notre pays concernant les droits des personnes LGBT et la tolérance généralement élevée dont ils font l'objet, les expériences des jeunes LGBT dans notre enseignement restent encore souvent caractérisées par l'exclusion. Aux Pays-Bas aussi, l'un des pays de pointe pour les droits des personnes LGBT, des chercheurs ont récemment constaté que les différences entre les jeunes lesbiens et hétérosexuels étaient plus grandes que ce qu'on pourrait attendre¹⁵.

Les personnes lesbiens sont souvent considérés comme une « population cachée ». Aucune statistique démographique ne permet de les quantifier. L'orientation sexuelle ne peut être recensée comme on le fait pour l'âge, la nationalité, le sexe ... Sur la base de recherches scientifiques, le nombre de personnes lesbiens est estimé entre 3 et 8% de la population. Dans l'enseignement, leur « invisibilité » est encore renforcée par le fait qu'il faut généralement un certain temps avant que des jeunes ne fassent leur « coming out ». La majorité d'entre eux dissimulent leur orientation sexuelle (et leur identité de genre) à l'école.

Une recherche de la FRA démontre que les élèves LGBT subissent encore trop souvent des discriminations dans l'enseignement¹⁶. Remarques négatives et harcèlement sont monnaie courante. Les élèves LGBT en sont personnellement victimes et tous les élèves sont témoins de commentaires et de comportements négatifs envers des condisciples et des enseignants LGBT. Aussi, une démarche anti-harcèlement revêt une importance cruciale, comme le soulignent diverses institutions internationales. La FRA a ainsi affirmé que les États membres de

14 Nous utilisons dans ce texte le terme LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender) pour faire référence aux personnes lesbiens et transgenres. L'accent est surtout mis sur les personnes lesbiens, étant donné que l'expertise d'Unia concerne avant tout l'orientation sexuelle. Le Baromètre s'intéresse surtout à la question de l'orientation sexuelle, celle de l'identité de genre n'est que très peu abordée. En choisissant d'utiliser le terme LGTB, nous souhaitons insister sur le fait que la situation des personnes transgenres mérite une attention particulière.

15 L. Kuyper (2015), *Jongeren en seksuele oriëntatie. Ervaringen van en opvattingen over lesbische, homoseksuele, biseksuele, en heteroseksuele jongeren*. SCP, Den Haag.

16 FRA (2013), *EU LGBT Survey*.

l'UE doivent veiller à ce que les écoles instaurent pour les élèves LGBT un climat sûr et soutenant, sans harcèlement ni exclusion¹⁷. Le Conseil de l'Europe avait formulé auparavant une recommandation similaire¹⁸. Dans son rapport consacré à la Belgique, l'ECRI recommande à notre pays de prendre dans l'enseignement des mesures pour accroître le respect et la tolérance réciproques, indépendamment de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre¹⁹.

De plus, notre enseignement ne peut être inclusif pour les jeunes LGBT que s'il tient compte de la diversité des élèves. Certains d'entre eux sont particulièrement vulnérables. Ainsi, le bien-être des jeunes filles lesbiennes et bisexuelles est sensiblement plus faible. Par ailleurs, l'inclusion n'est pas seulement importante pour les élèves LGBT, mais aussi pour les élèves hétéros provenant d'une famille LGBT.

Le Baromètre révèle un besoin des enseignants d'être mieux formés et informés : les enseignants ont des attitudes très tolérantes, mais en même temps ils ne savent pas comment aborder en classe des thèmes tels que le genre, l'orientation sexuelle et l'identité de genre. Il semble pourtant y avoir un large consensus pour estimer que les élèves doivent en apprendre plus en classe²⁰.

Un enseignement inclusif pour les personnes LGBT soulève aussi la question des modèles que peuvent exercer les enseignants. Les personnes LGBT font partie de toutes les couches de la population et de tous les secteurs de la société, et se retrouvent donc aussi parmi le corps enseignant, le personnel auxiliaire et les parents. Comment pourrait-il être question d'un enseignement inclusif pour les jeunes LGBT si leurs enseignants sont victimes d'exclusion sur leur lieu de travail?²¹ Comment la diversité sexuelle

pourrait-elle devenir une évidence pour les élèves si leurs enseignants s'inquiètent constamment des réactions des parents ?

Développer une approche structurelle vis-à-vis des jeunes LGBT

Unia appelle l'ensemble des acteurs de l'enseignement à développer une approche anti-harcèlement pour les jeunes LGBT. Mais une telle approche ne suffit pas pour parvenir à un enseignement réellement inclusif pour ces élèves aussi. Unia souligne les principaux points d'attention auquel doit s'attaquer le secteur : son hétéronormativité (qui s'exprime entre autres dans les moyens d'apprentissage), l'absence d'une perspective LGBT dans la formation sexuelle et relationnelle et un manque d'information de la part des enseignants.

Bien que de nombreuses initiatives aient déjà été prises (il existe par exemple beaucoup d'outils pédagogiques), elles manquent souvent leur objectif en raison de leur caractère ponctuel. Seule une approche globale et structurelle, portée par et ancrée dans l'école, marquera vraiment une différence pour les jeunes LGBT. Cette approche doit couvrir toutes les facettes de l'enseignement : tous les niveaux (de la classe de maternelle aux auditoires universitaires) et tous les acteurs (personnel enseignant, pédagogique et auxiliaire, professeurs et organisateurs des formations pédagogiques).

Enfin, Unia estime que les écoles doivent aussi créer un climat sûr et soutenant pour les enseignants et les parents LGBT.

17 Id., p. 15.

18 Council of Europe, Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity (Adopted by the Committee of Ministers on 31 March 2010 at the 1081st meeting of the Ministers' Deputies).

19 ECRI Report on Belgium, fifth monitoring cycle, adopted on 4 Dec 2013. <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Belgium/BEL-CbC-V-2014-001-ENG.pdf>.

20 Eurobaromètre Discrimination 2015. En Belgique, 76% des personnes interrogées adhèrent à cette opinion pour les cours et les moyens pédagogiques qui abordent l'orientation sexuelle et 72% pour l'identité de genre.

21 Des recherches néerlandaises sur les lesbiennes qui travaillent dans l'enseignement ont démontré qu'ils ont plus souvent des expériences négatives : N. Kooiman en S. Keuzenkamp (2012a). *Onderwijs en werk*. In : S. Keuzenkamp, N. Kooiman et J. Van Lisdonk (red.), *Niet te ver uit de kast. Ervaringen van homo- en biseksuelen in Nederland* (p. 42-57). Den Haag : Sociaal en Cultureel Planbureau.

4.3. Les dispositifs d'accueil pour les primo-arrivants

La Belgique accueille chaque année de nouveaux arrivants, venant de l'Union Européenne ou de pays tiers. Certaines parties du pays, particulièrement Bruxelles et les grands centres urbains régionaux, sont particulièrement concernées par ces nouveaux venus que les écoles s'efforcent d'accueillir du mieux qu'elles le peuvent.

Les défis que pose l'accueil des primo-arrivants sont grands : les enseignants sont confrontés à des jeunes provenant des quatre coins du globe, aux origines sociales et culturelles très diverses, et dont certains sont seuls sans parents. Certains arrivent au terme de longs parcours d'exil, ils ont vécu des expériences traumatisantes, ont connu la guerre, etc. Les écoles font état d'une augmentation de jeunes qui n'ont jamais été alphabétisés, même dans leurs pays d'origine ou qui, provenant d'un pays en guerre, n'ont plus été scolarisés depuis longtemps.

En Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles, les élèves primo-arrivants sont accueillis dans une sorte de sas, qui peut prendre diverses formes, et doit les mener ensuite vers l'enseignement ordinaire. Dans chaque Communauté, des questions se posent cependant.

En Flandre, rendre la politique d'accueil plus inclusive

En Flandre, il existe une politique d'accueil pour les primo-arrivants ne parlant pas le néerlandais depuis l'instauration de la Politique de priorité dans l'enseignement ('Onderwijsvoorangsbeleid' - 1991). Cette politique d'accueil a toujours mis l'accent sur l'apprentissage du néerlandais - parce qu'il

doit accroître les chances d'une scolarité réussie - et sur l'acquisition de compétences et de réseaux sociaux qui permettent l'intégration sociale.

Bien qu'il y ait des avancées au niveau de l'organisation et du soutien de l'accueil dans l'enseignement, il reste des points à améliorer. Il y a ainsi de grandes différences entre les écoles sur le plan de la politique menée, du matériel mis à disposition et de la compétence des intervenants et, par conséquent, il y a aussi de grandes différences dans la qualité de l'offre d'accueil.

Par contre, le rapport de l'OKANS^{22 23} souligne la persistance de la problématique de ségrégation - surtout dans l'enseignement secondaire -, le déroulement problématique des parcours scolaires, le soutien qui n'est toujours pas assez intégré structurellement et le manque d'ouverture dans les écoles qui font le suivi pour prévoir des trajets plus flexibles et un soutien individuel.

L'organisation des classes d'accueil doit se faire dans une perspective inclusive, en ayant en vue la mise sur pied de trajets d'accueil flexibles. Les chercheurs qui ont collaboré au rapport de l'OKANS suggèrent ainsi un trajet d'accueil qui commence dès l'arrivée dans l'enseignement ordinaire et qui se poursuit tout au long de la scolarité, et non l'organisation d'un programme d'enseignement d'un an, complémentaire (situation dans l'enseignement fondamental), ou totalement distinct (situation dans l'enseignement secondaire), avant de passer à une pleine participation à l'enseignement ordinaire. Unia soutient cette proposition. Les moyens nécessaires, le soutien des intervenants et la politique du personnel doivent être adaptés à cette approche plus inclusive.

²² OKAN - onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers : enseignement d'accueil pour les primo-arrivants allochtones.
²³ Prof. Dr. Piet Van Avermaet, Prof. Dr. Ilse Derluyn, Prof. Dr. Sven De Maeyer, Dr. Goedele Vandommele, en Dr. Koen Van Gorp, Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen in kaart brengen en kritisch analyseren. Rapport final, janvier 2017.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, évaluer le Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants

Actuellement, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'accueil des élèves primo-arrivants est réglé par un Décret de 2012, organisant le « Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants », plus communément appelé « DASPA ».

Après cinq ans de fonctionnement, les acteurs de terrain appellent à une évaluation du système : permet-il l'insertion optimale des jeunes primo-arrivants et leur orientation dans l'enseignement ordinaire ? Mais, aussi, répond-il aux besoins ? Ces dernières années nous ont appris, en effet, à considérer l'évolution des flux migratoires avec prudence. La législation en vigueur présente-t-elle toute la souplesse requise pour faire face à des situations migratoires en constante évolution ?

L'évaluation du DASPA pourrait notamment envisager les questions suivantes :

- › L'offre est-elle suffisante et modulable en fonction de l'évolution des besoins ?
- › Est-ce que tous les enfants concernés par le dispositif, et qui y ont droit, en bénéficient effectivement ?
- › Le financement du dispositif est-il adéquat, suffisant et équitable ?

Outre ces considérations en termes d'offre, des questions se posent sur les conditions de sa mise en œuvre :

- › Les enseignants en DASPA bénéficient-ils d'une formation spécifique ? Y accèdent-ils tous ?
- › La durée d'accueil dans le dispositif est-elle suffisante pour tous les élèves concernés ?
- › Selon quelles modalités s'organise le passage vers l'enseignement ordinaire ?

4.4. La scolarisation des enfants des Roms et des Gens du voyage

Les données relatives à la scolarisation de gens du voyage sont extrêmement rares. C'est pourquoi Unia a lui-même mené une enquête auprès d'intermédiaires des trois Régions²⁴ et a organisé avec eux un focus group, qui a fait apparaître d'importantes lacunes. Soulignons à la fois le manque flagrant d'information sur ce public et le fait que le droit à l'enseignement n'est toujours pas une réalité pour les enfants des gens du voyage. La distance entre eux et avec l'enseignement ordinaire reste généralement très importante. Ceci vaut tout particulièrement pour les Roms dont la surreprésentation dans l'enseignement spécialisé reste très problématique. Sans une approche durable et structurelle, qui ne soit pas tributaire de moyens alloués à des projets ponctuels et d'engagements personnels, il ne faut pas attendre d'amélioration au niveau de la scolarisation des enfants des gens du voyage.

Des constats plus complets, tirés de notre propre enquête et d'autres sources, sont consultables sur notre site internet.

²⁴ Responsables communaux de terrains résidentiels ou d'aires de passage en Flandre, Foyer vzw pour Bruxelles, Centre de médiation des Gens du Voyage et des Roms pour la Wallonie.

Gens du voyage : un grand déficit d'information

Les gens du voyage ne constituent pas un groupe homogène, il y a de grandes différences entre sous-catégories (Voyageurs, Manouches ou Roms²⁵) et entre individus²⁶. Ils ont pour caractéristiques communes une identité nomade et une tradition – mais qui ne se perpétue pas nécessairement toujours – d'habitat mobile.

Nous ne connaissons qu'approximativement le nombre de gens du voyage qui séjournent ou qui circulent en Belgique : il n'y a pas de chiffres précis sur le nombre de Voyageurs, de Manouches ou de Roms²⁷. Il n'existe pas non plus beaucoup de données sur leur taux de scolarisation ou leur niveau de qualification. Ces données parcelaires et les rares études sur le sujet constituent, aux yeux des acteurs de terrain, un sérieux défi²⁸.

A l'initiative de l'aire de passage de Gand, on a comptabilisé, pour la première fois, le nombre d'enfants enregistrés sur toutes les aires de passage flamandes en 2016²⁹. En se basant sur sa propre enquête et sur ce recensement, Unia formule les recommandations suivantes.

Améliorer les conditions de logement des gens du voyage

Améliorer les conditions de logement des gens du voyage est une condition absolue pour favoriser aussi leur position actuellement précaire dans d'autres domaines : enseignement, emploi, santé, bien-être. Il est nécessaire de disposer de suffisamment de terrains résidentiels légaux (communaux et privés) et d'aires de passage.

La politique de logement varie selon les Régions³⁰. Ce qui n'est pas sans importance, tant il est vrai que la scolarisation des enfants dépend dans une large mesure des conditions de logement des gens du voyage. Plus ces conditions sont précaires, plus le taux de scolarisation est faible. Lorsque les gens du voyage ne sont pas sûrs de savoir où ils peuvent séjourner, cela compromet d'autres droits fondamentaux.

Bien qu'il y ait encore clairement des possibilités d'amélioration en ce domaine, notons que c'est sur les terrains résidentiels communaux que la scolarisation est la plus grande. Cela peut s'expliquer par une relative sécurité de logement et souvent aussi grâce au soutien social mis en place. Sur les terrains privés, par contre, la scolarisation est pratiquement inexistante. L'incertitude quant aux conditions de logement l'explique sans doute : les parents n'osent pas conduire leurs enfants à l'école craintifs qu'ils sont de se faire remarquer par les autorités locales et d'être chassés de leur terrain. Une

25 En Flandre, on fait la distinction entre 'Rom' et 'Roma' alors qu'en Belgique francophone la dénomination 'Rom' est utilisée pour les deux groupes.

26 Les gens du voyage s'appellent eux-mêmes Voyageurs, Manouches ou Roms. Contrairement aux Manouches et aux Roms, les Voyageurs n'ont pas d'origine migratoire. Ils ont adopté un mode de vie nomade pour des raisons économiques et ont exercé des métiers itinérants. Les Manouches sont d'origine indienne et résident dans notre pays depuis le 15^{ème} siècle. Les Roms sont aussi d'origine indienne, mais leur migration dans notre pays date de la moitié du 19^{ème} siècle. On distingue les gens du voyage des Roms, qui partagent une origine indienne avec les Roms et les Manouches mais qui sont surtout venus en Belgique après la chute du mur de Berlin. Dans la réalité, cette délimitation en sous-groupes a souvent un caractère artificiel parce qu'il y a aussi de nombreux mariages « mixtes ». Il n'y a pas de chiffres exacts sur le nombre de Voyageurs, de Manouches ou de Roms (Agentschap Binnenlands Bestuur, *Wonen op Wielen*, 2010).

27 European Commission, *The European Union and Roma, Factsheet Belgium*, 2014 : il y est question de 9250 gens du voyage. On estime que 7 sur 10 d'entre eux sont des Voyageurs.

28 *Strategisch Plan Woonwagenbewoners 2012-2015*, Agentschap Binnenlands Bestuur, 2003.

29 En Wallonie, il n'y a aucune forme de recensement de données permettant une enquête sur la scolarisation.

30 Ainsi, les terrains résidentiels communaux n'existent qu'en Flandre. Les aires de passage se trouvent surtout en Flandre et y sont aménagées par des instances publiques locales. La Wallonie compte une seule aire de passage, Bruxelles aucune. On trouve dans les trois Régions des terrains privés, dont les gens du voyage sont eux-mêmes propriétaires ou pour lesquels ils ont signé un contrat avec le propriétaire (privé).

pratique loin d'être inhabituelle ces dernières années et qui n'a certainement pas contribué à accroître la confiance des gens du voyage³¹. Parmi les groupes qui sont itinérants en permanence, les enfants ne sont pratiquement pas scolarisés non plus. Le recensement réalisé sur les aires de passage en Flandre a montré qu'en 2016 au moins 509 enfants y séjournaient sans avoir le moindre contact avec le système d'enseignement ordinaire³². Il n'y a pas d'offre d'enseignement adapté au mode de vie des gens du voyage itinérants. Beaucoup de ces familles préfèrent s'implanter dans un lieu fixe, mais ne trouvent pas de place sur les terrains existants.

Développer un enseignement inclusif qui tienne compte de la situation particulière des enfants de gens du voyage.

Il faut s'atteler à développer un enseignement inclusif, qui tienne compte des conditions de logement diverses et souvent précaires des gens du voyage, de leur particularité culturelle, de leur exclusion historique et de la diversité au sein de ce groupe. Les facteurs de succès ont été mentionnés dans divers rapports : travailler de manière intégrée en collaboration avec les partenaires concernés, recourir à des figures relais, faire soi-même (en tant qu'école) un pas en direction des parents, constituer une expertise et partager des connaissances et des expériences, tenir compte du contexte spécifique des gens du voyage, formuler des attentes claires, utiliser les moyens disponibles de manière ciblée et maintenir l'effort de manière cohérente sur une longue période.

La diversité dans le groupe des gens du voyage

De manière générale, les Roms sont les plus vulnérables et entrent très difficilement en contact avec le système scolaire ordinaire. Leurs enfants fréquentent l'école tardivement et la quittent souvent de manière anticipée. Leur situation socio-économique est souvent extrêmement précaire. En outre, la barrière linguistique et des éléments culturels (attentes de l'école, sentiment d'être en dehors de la société) jouent également un rôle. La discrimination et la perception négative ont un grand impact.

Les Voyageurs quant à eux ont en général plus facilement accès au système scolaire. Leurs enfants vont plus tôt et plus longtemps à l'école. Les problèmes scolaires qu'ils rencontrent peuvent souvent s'expliquer par des raisons socio-économiques, mais la stigmatisation et la perception jouent également un rôle. Il y a plusieurs autres points d'attention (comme l'absentéisme), mais ils ne sont pas structurellement problématiques.

Enfin, en ce qui concerne leur degré de scolarisation, les Manouches se rapprochent des Voyageurs.

Il va de soi qu'à côté de ces différences entre groupes, des différences au niveau individuel ou familial exercent aussi un impact non négligeable sur la scolarisation des enfants.

Des conditions de logements diverses et précaires

Pour les terrains résidentiels légaux, cela signifie qu'il faut développer une approche intégrée et ce en collaboration avec différents partenaires (communes, CPAS, écoles, PMS, organisations sociales...). Une approche similaire serait possible pour les terrains privés non légaux³³, mais avec une attention particulière pour les conditions de logement précaires et les conséquences

31 Knelpuntennota, Kinderen van woonwagenbewoners : kinderrechten op de tocht, Kinderrechtencommissariaat, 2014.

32 Ces chiffres sont uniquement basés sur des données des aires de passage officielles en Flandre. Ils ne tiennent pas compte des communautés itinérantes qui séjournent par exemple dans des lieux d'étape ('Pleisterplaatsen') ou des campings. On ne dispose pas de données comparables pour Bruxelles et la Wallonie.

33 Voir par exemple Linten, J., *Brusselse Roms onderweg naar school?*, vzw Rom-integratie, 2012.

qui en résultent. Pour les aires de passage, enfin, il faudrait une combinaison entre une offre d'enseignement spécifique sur le terrain proprement dit (intégrée de préférence dans l'offre régulière) et des mesures visant à orienter les enfants vers l'offre régulière³⁴. Il est important de tenir compte du mode de vie nomade et de la spécificité culturelle (ex. multilinguisme des nomades, accent sur la lecture et l'écriture).

Des partenaires cruciaux : les communes et l'enseignement

Les communes sont bien placées pour prendre l'initiative parce qu'elles peuvent s'adresser lo-

calement aux bons partenaires et les stimuler. Mais le rôle de l'enseignement est également important pour résorber le problème de la sur-représentation de ces enfants dans l'enseignement spécialisé. Il convient d'exploiter au maximum les possibilités existantes, mais aussi de mener une réflexion créative promouvant des objectifs définis sur mesure et un plus grand investissement dans des parcours d'apprentissage flexibles. En impliquant les gens du voyage eux-mêmes dans cet exercice, on renforcerait en outre leur confiance dans l'enseignement.

5. DAVANTAGE DE DONNÉES, DE MEILLEURES DONNÉES ET PLUS DE RECHERCHES

On en sait déjà beaucoup sur les inégalités structurelles et les discriminations dans l'enseignement. Les connaissances existantes sont d'ailleurs recensées dans le chapitre 1 de la recherche présentée dans ce rapport. Malgré tout, d'importantes lacunes subsistent :

1. dans certains domaines, on dispose encore de peu ou pas de données. Il y a, par exemple, un manque criant de données sur la scolarisation des enfants des gens du voyage.
2. Dans d'autres domaines, les données disponibles sont insuffisantes. Ainsi, le statut socio-économique des élèves en Communauté germanophone ne peut être étudié qu'au moyen de données indiquant les bénéficiaires d'une bourse d'études³⁵. Le même constat de données insuffisantes est fait en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il manque par exemple des données au niveau indivi-

duel pour mesurer avec précisions l'origine sociale des élèves.

Par ailleurs, nous constatons que dans les trois Communautés, les chercheurs se heurtent aux restrictions des banques de données administratives. Les données qui y sont conservées sont choisies selon une logique administrative et politique. Les banques de données administratives ne contiennent donc pas toujours les meilleures variables pour la recherche. Cela signifie que les chercheurs sont contraints de travailler avec ce qu'on appelle des « proxys » ou des données qui ne donnent qu'une image approximative de la problématique³⁶.

3. L'importance des recherches sur la diversité et l'enseignement ne peut que croître : la question qui se pose est donc de savoir comment stimuler, financer et coordonner les recherches à ce sujet. En Flandre, le Steunpunt

³⁴ Voir par exemple l'expérience d'In-Gent (In-Gent, *Recht op onderwijs voor kinderen van doortrekkersgezinnen in Vlaanderen, en meer specifiek in Gent*, 2017) et le projet de bus scolaire en Wallonie.

³⁵ La conclusion du volet consacré à l'enseignement en Communauté germanophone contient des recommandations pour améliorer la banque de données sur l'enseignement.

³⁶ Les chercheurs commentent les restrictions des banques de données dans les différentes Communautés : dans les recommandations du rapport de synthèse pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le rapport technique de la partie 1 pour la Communauté flamande et dans la conclusion pour la Communauté germanophone.

Diversiteit & Leren (UGent) et l'HIVA (KU-Leuven) développent une expertise spécifique en la matière, mais dans le même temps un moteur important de recherches dans ce domaine, le Steunpunt Gelijkekansenbeleid, a cessé d'exister en 2015.

Il est frappant de constater que certains thèmes sont mieux étudiés que d'autres et qu'il y a de grandes différences entre les Communautés dans les recherches disponibles. Ainsi, quelques études sur les jeunes LGBT et l'enseignement ont été réalisées en Flandre, et méritent d'être complétées et suivies, mais cela n'a guère été le cas en Belgique francophone. Le corps enseignant mérite lui aussi d'autres recherches : quelle est l'origine des enseignants ? Quel est leur statut socioéconomique ? Les enseignants LGBT osent-ils se déclarer et jouent-ils un rôle de soutien ? Leur lieu de travail est-il généralement le même que leur lieu de résidence ou pas ? La différence éventuelle de degré d'urbanisation entre leur milieu de travail et de vie joue-t-elle un rôle ?

Par ailleurs, il y a également des données qui existent dans la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale qui peuvent être utilisées en complémentarité avec des données existantes dans les bases de données administratives des Communautés. Ainsi, par exemple, il existe des données qui concernent l'histoire migratoire (par exemple, le fait d'être nouvellement arrivés en Belgique ou d'être de seconde génération) et l'origine (UE ou non-UE par exemple), qui peuvent venir préciser les analyses de la ségrégation scolaire dans l'enseignement. D'autres données donnant une indication sur la situation socioéconomique du ménage dans lequel vit l'élève peuvent être utilisées pour définir plus précisément le profil des élèves. Les opportunités d'analyse que crée le croisement des bases de données administratives des Communautés avec la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale sont immenses et permettent de mieux définir et comprendre la problématique des inégalités scolaires en Belgique.

Davantage de données, de meilleures données et plus de recherches

L'analyse des problématiques liées aux questions de diversité, d'inégalité et de discriminations au sein de l'enseignement se heurte donc à deux limites principales : d'une part, l'absence de données qualitatives ou quantitatives pour certains groupes et d'autre part, l'inadéquation de certaines données disponibles, notamment via les bases de données administratives. Par ailleurs, certaines thématiques font encore très peu l'objet de recherches et d'analyses, par exemple, en ce qui concerne les problématiques liées à la scolarisation des enfants du voyage, aux groupes d'élèves LGBT ou porteurs de handicap.

Unia plaide donc pour un meilleur développement de données et d'analyses portant sur les groupes d'élèves les plus vulnérables quant à des situations d'inégalités ou de discrimination dans l'enseignement. Au vu de la complexité des mécanismes étudiés, des données tant qualitatives que quantitatives sont nécessaires. En ce qui concerne les données quantitatives, une attention spéciale doit être portée sur la capacité des bases de données administratives des différentes Communautés de Belgique de prendre en compte les réalités des élèves les plus susceptibles de faire l'objet d'inégalités et de discrimination.





2

ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES



BAROMÈTRE DE LA DIVERSITÉ - ENSEIGNEMENT FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

RAPPORT DE SYNTHÈSE



Dr. André Géraldine, Pr. Jacobs Dirk et Dr. Alarcon-Henriquez Alejandra

Recherche réalisée à la demande d'Unia

Ce rapport est une synthèse des rapports techniques qui présentent les résultats détaillés pour chaque partie. Ils sont disponibles sur le site internet de Unia : www.unia.be.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	51
LISTE DES FIGURES	53
INTRODUCTION	56
PARTIE 1 - LA DIVERSITÉ ET LES INÉGALITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES - REVUE ANALYTIQUE DE LA LITTÉRATURE	60
Introduction	60
1. Le contexte éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles par critère protégé	61
1.1. Critère de l'origine sociale	61
1.2. Critère de l'origine ethnique	63
1.3. Critère du handicap	65
1.4. Critère de l'orientation sexuelle et du genre	66
2. La participation inégale à l'aune des parcours des élèves	68
2.1. Critère de l'origine sociale	69
2.2. Critère de l'origine ethnique	73
2.3. Critère du handicap	78
2.4. Critère de l'orientation sexuelle	83
2.5. Critère du genre	83
3. Facteurs et dimensions des inégalités au sein de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles	84
3.1. L'organisation du système scolaire	84
3.2. Les attitudes des acteurs : effets de position, stéréotypes et discriminations	87
4. Conclusions	91
Fact sheet	93
PARTIE 2 - LA GESTION DE LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE - POLITIQUES, PRATIQUES, CAPACITÉS ET MOYENS EN MATIÈRE DE DIVERSITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	96
Introduction	96
5. Phase exploratoire	97
5.1. Méthodologie	97
5.2. Résultats de la phase exploratoire	98
6. Sondage en ligne	103
6.1. Méthodologie	103
6.2. Résultats	108
6.3. Conclusions	122

7. Phase d'approfondissement	124
7.1. Méthodologie	124
7.2. Première série de séminaires d'experts : les experts de la diversité par critère protégé	125
7.3. Deuxième série de séminaires d'experts : les experts de l'éducation (tous les critères protégés)	128
8. Conclusion	130
Fact sheet	132
PARTIE 3 - L'ORIENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE - POLITIQUES, PRATIQUES ET ARGUMENTS LIÉS À L'ORIENTATION	135
Introduction	135
9. Politiques d'orientation des écoles	137
9.1. Politiques d'attestation des écoles	137
9.2. Politiques et pratiques d'orientation dans les écoles d'enseignement secondaire	142
10. Arguments liés à l'orientation dans les conseils de classe	147
10.1. Hypothèses et questions de recherche	148
10.2. Le dispositif expérimental de vignettes-techniques : méthodologie	148
10.3. Analyse de la variance	152
10.4. Résultats	153
11. Conclusion	159
Fact sheet	161
PARTIE 4 - CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	164
12. Conclusions	164
13. Recommandations	166
13.1. Vers des mesures plus précises pour objectiver les inégalités scolaires	166
13.2. Vers une gestion de la diversité plus globale et centralisée	168
13.3. Vers des méthodes mixtes	170
14. Bibliographie	172

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Organisations représentées lors du séminaire d'experts de la diversité relative à l'origine sociale et à l'origine ethnique	98
Tableau 2 : Organisations représentées lors du séminaire d'experts de la diversité relative au critère protégé du handicap	100
Tableau 3 : Organisations représentées lors du séminaire d'experts de la diversité relative au critère protégé de l'orientation sexuelle	102
Tableau 4 : Echantillon dans l'enseignement primaire	105
Tableau 5 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement primaire selon les strates ISE	105
Tableau 6 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement primaire selon les Régions	105
Tableau 7 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement primaire selon les réseaux	105
Tableau 8 : Echantillon dans l'enseignement secondaire	106
Tableau 9 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement secondaire selon les strates ISE	106
Tableau 10 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement secondaire selon la structure des établissements	106
Tableau 11 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement secondaire selon les Régions	107
Tableau 12 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement secondaire selon les réseaux	107
Tableau 13 : Organisations représentées dans le séminaire des experts de la diversité relative aux critères de l'origine ethnique et de l'origine sociale	125
Tableau 14 : Organisations représentées dans le séminaire des experts de la diversité relative aux critères du handicap et de l'orientation sexuelle	126
Tableau 15 : Organisations, institutions et services de la FWB représentés au séminaire des experts de l'éducation	129
Tableau 16 : Exemple d'opérationnalisation des critères protégés	149
Tableau 17 : Vignettes sur les processus de délibération type 1 (attestation AOB ou AOC)	149
Tableau 18 : Vignettes sur les processus de délibération type 2 (attestation AOA ou AOB)	149
Tableau 19 : Arguments pour les situations de conseils de classe délivrant une attestation AOB	150

Tableau 20 : Arguments pour les situations de conseils de classe délivrant une attestation AOC	151
Tableau 21 : Arguments pour les situations de conseils de classe délivrant une attestation AOA	152
Tableau 22 : Vignettes variation origine sociale/origine ethnique	152
Tableau 23 : Vignettes variation genre/origine ethnique	153
Tableau 24 : Enseignement général – Filles : critères origine sociale et ethnique	155
Tableau 25 : Enseignement de qualification – Filles : critères de l'origine sociale et de l'origine ethnique	157
Tableau 26 : Enseignement de transition – SES bas : critères genre et ethnique	159

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves selon le retard scolaire (2013-2014)	70
Figure 2 : Retard scolaire dans l'enseignement secondaire selon l'enseignement suivi, 4 ^{ème} année et 5 ^{ème} année (2013-2014)	71
Figure 3 : Retard scolaire dans l'enseignement fondamental selon la nationalité (2013-2014)	75
Figure 4 : Retard scolaire dans l'enseignement secondaire (5 ^{ème} année) selon la nationalité (2013-2014)	75
Figure 5 : Part des élèves qui se trouvent dans l'enseignement secondaire orientation générale en 5 ^{ème} année, selon la nationalité (2013-2014)	77
Figure 6 : Part des élèves qui se trouvent dans l'enseignement secondaire orientation professionnelle en 5 ^{ème} année, selon la nationalité (2013-2014)	77
Figure 7 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé au niveau de l'enseignement maternel : indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves (2013-2014) selon les réseaux	80
Figure 8 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé au niveau de l'enseignement primaire : indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves (2013-2014) selon les réseaux	81
Figure 9 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé au niveau de l'enseignement secondaire : indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves (2013-2014) selon les réseaux	81
Figure 10 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé : proportion des élèves non-belges (2013-2014)	82
Figure 11 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé : proportion des élèves de nationalité française (2013-2014)	82
Figure 12 : Répartition des réponses des directeurs au sujet de la diversité dans la composition des classes	109
Figure 13 : Réponses selon l'ISE des écoles pour l'aide financière à accorder aux élèves en difficultés financières	110
Figure 14 : Répartition des réponses des directeurs pour les modalités de prise en charge des élèves en situation de handicap	111
Figure 15 : Répartition des réponses des directeurs au sujet de l'interdiction du port de symboles religieux à l'école	112
Figure 16 : Réponses selon le réseau au sujet de l'interdiction du port de symboles religieux à l'école	112

Figure 17 : Réponses selon l'ISE des écoles au sujet de l'interdiction du port de symboles religieux à l'école	113
Figure 18 : Répartition des réponses des directeurs au sujet de la diversité dans la composition des classes	115
Figure 19 : Répartition des réponses des enseignants au sujet de la diversité dans la composition des classes	115
Figure 20 : Répartition des réponses des directeurs quant à l'existence d'une procédure bien établie au sein de l'école en cas de besoin de soutien supplémentaire pour un élève en situation de handicap	117
Figure 21 : Répartition des réponses des enseignants quant à l'existence d'une procédure bien établie au sein de l'école en cas de besoin de soutien supplémentaire pour un élève en situation de handicap	117
Figure 22 : Réponses des directeurs selon l'ISE de l'école quant à l'existence d'une procédure bien établie en cas de besoins de soutien supplémentaire pour les élèves en situation de handicap	118
Figure 23 : Réponses des enseignants selon le réseau quant à l'existence d'une procédure bien établie en cas de besoins de soutien supplémentaire pour les élèves en situation de handicap	118
Figure 24 : Réponses des enseignants selon la structure de l'école (Q-T-TQ) sur la participation des élèves en situation de handicap visuel au sein de leur école	119
Figure 25 : Réponses selon le réseau quant à l'interdiction du port de symboles religieux à l'école	119
Figure 26 : Réponses selon l'ISE des écoles quant à l'interdiction du port de symboles religieux	120
Figure 27 : Réponses selon l'ISE de l'école quant à l'usage du français par les élèves multilingues à l'école dans les espaces autres que la classe (couloirs, réfectoires, etc.)	120
Figure 28 : Orientation scolaire dans l'enseignement secondaire, 1 ^{ère} année (2013-2014) selon le décile ISE (quartier élèves)	136
Figure 29 : Orientation scolaire dans l'enseignement secondaire ordinaire, 3 ^{ème} année (2013-2014) selon le décile ISE (quartier élèves)	136
Figure 30 : Attestation dans l'enseignement secondaire, 3 ^{ème} année (2013-2014)	138
Figure 31 : Effet de la variable « réseau » sur la délivrance d'attestations AOB	140
Figure 32 : Effet de la variable « offre scolaire » sur la délivrance d'attestations AOB	140

Figure 33 : Effet de la variable « rapport D3D2 » sur la délivrance d’attestations AOB	141
Figure 34 : Répartition des réponses pour la prise en compte des résultats des examens de la session de fin d’année dans l’établissement du résultat final	144
Figure 35 : Répartition des réponses pour la prise en compte de l’appréciation du comportement dans l’établissement du résultat final	144
Figure 36 : Opinions des enseignants sur l’orientation selon la structure	146
Figure 37 : Opinions des directeurs sur l’orientation selon la structure	146
Figure 38 : Cette décision (AOC) est sans doute motivée par le fait que l’école souhaite conserver en son sein l’élève le plus longtemps possible	154
Figure 39 : Il est important de maintenir aussi longtemps que possible l’élève dans cette forme d’enseignement (AOA)	158

INTRODUCTION

La diversité croissante qui caractérise notre société actuelle soulève des défis considérables pour les acteurs de l'institution scolaire. Ces défis sont d'autant plus importants que la discrimination à l'encontre des populations concernées par les différents critères de discrimination (notamment l'origine ethnique, l'origine sociale, l'orientation sexuelle, le handicap et le genre) est interdite par la loi. Or, en Belgique, les populations d'élèves LGBT, les élèves d'origine sociale faible ou d'origine étrangère et les élèves en situation de handicap sont affectées par de multiples inégalités et des processus d'exclusion dans le champ scolaire. Les inégalités relatives au genre dans le milieu scolaire sont également persistantes. En dépit des nombreux efforts consentis, le système scolaire belge reste impuissant à les réduire.

Le principal objectif de ce Baromètre de la diversité - Enseignement est d'examiner les facteurs qui sont en relation directe ou indirecte avec la production de ces inégalités scolaires en Belgique aux différents échelons de la scolarité obligatoire (primaire et secondaire) afin d'établir un instrument scientifique permettant de les mesurer. Cet instrument vise à produire des recommandations concrètes afin d'outiller les différents acteurs de l'enseignement en vue de réduire les inégalités scolaires et de contribuer à mener une politique d'égalité des chances dans l'ensemble du système éducatif. La valeur ajoutée du Baromètre réside notamment dans son ampleur et dans son approche intégrée : cet outil présente un cadre articulant plusieurs méthodologies et niveaux d'analyse qui a pour ambition d'offrir à la fois une synthèse de la problématique et de rencontrer les limites des recherches existantes sur l'égalité des chances et les inégalités dans le système scolaire.

Ce rapport constitue le Baromètre de la diversité - Enseignement pour la Fédération Wallonie-Bruxelles¹. La recherche dont ce rapport est issu a été conduite par des chercheurs du Germe (Université libre de Bruxelles) en collaboration avec deux groupes de chercheurs, l'un appartenant à l'Institut de recherche pour le travail et la société (KUL), l'autre au Centre de recherche pour la diversité et l'apprentissage (Université de Gand). Il s'agit des deux équipes de recherche qui ont développé le Baromètre de la diversité - Enseignement en Communauté flamande. Les trois équipes de recherches ont collaboré pendant plus d'une année pour développer des outils scientifiques communs leur permettant de sonder la diversité et les inégalités scolaires dans les systèmes éducatifs respectifs à la Fédération Wallonie-Bruxelles et à la Communauté flamande. Certaines adaptations ont parfois été nécessaires pour rendre compte de la spécificité des deux contextes.

Le Baromètre de la diversité se concentre sur cinq critères qui sont protégés par les décrets communautaires anti-discrimination : (1) l'origine ethnique, (2) le handicap, (3) l'orientation sexuelle, (4) l'origine sociale, et (5) le genre, qui est ici abordés comme une dimension transversale. Ces cinq critères sont issus de la réglementation anti-discrimination.

La dénomination « origine ethnique » est utilisée ici comme le critère générique pour renvoyer aux différents critères dits « raciaux » qui légalement comprennent la nationalité, l'origine nationale ou ethnique, la prétendue race et la couleur de peau. Dans cette recherche, on étend ces critères aux convictions religieuses ou philosophiques.

¹ Ce rapport est un rapport de synthèse. Des rapports techniques détaillés par poste sont disponibles sur le site d'Unia : www.unia.be.

Le handicap renvoie à certaines limitations d'individus, qu'elles soient physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles, qui sont durables et dont l'actualisation au sein de différents contextes non aménagés peut faire obstacle à leur pleine et effective participation au sein de la société.

L'origine sociale fait référence à la position économique et sociale d'un individu, d'une famille ou d'un groupe au sein d'une structure sociale hiérarchisée.

La notion d'orientation sexuelle renvoie à l'hétérosexualité, à l'homosexualité et à la bisexualité. Dans le cadre du Baromètre de la diversité - Enseignement, il s'agit de la sexualité des lesbiens et gays à l'école en général, confrontée aux normes et stéréotypes de genre renforçant l'hétéronormativité et entravant ou stigmatisant l'expression de la sexualité des lesbiens et gays ou l'association avec la sexualité des lesbiens et gays.

Le genre sera principalement étudié d'un point de vue transversal, dans les combinaisons qu'il offre avec les autres critères.

L'opérationnalisation de ces motifs de discrimination diffère selon les parties de ce rapport. Dans la première partie qui consiste en un état de la littérature, cette opérationnalisation s'effectue selon la manière dont ces critères sont appréhendés au sein des recherches et des travaux existants. Ils y sont principalement traités de manière sociologique et en fonction du contexte éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en ce compris les initiatives politiques, juridiques et sociales pour chaque critère protégé. Pour les deux autres parties du rapport, cette opérationnalisation dépend de la manière dont sont formulées et traitées les questions de diversité au sein de cette recherche.

Le Baromètre de la diversité - Enseignement appréhende les questions de diversité dans le système éducatif de la FWB à partir de plusieurs perspectives : premièrement, à partir de la

question des inégalités, deuxièmement, selon les **processus de discriminations directes et indirectes** qui contribuent à produire ou renforcer ces inégalités, troisièmement, à partir de la gestion de la diversité au sein des écoles.

Par inégalités scolaires, on signifie ici les écarts de position au sein du système scolaire entre les groupes. Ces écarts de position sont produits et/ou renforcés par le fonctionnement et l'organisation du système scolaire et conduisent à des opportunités inégales entre les groupes d'élèves. Sont traitées ici les inégalités relatives à l'origine sociale des élèves, au genre, à l'orientation sexuelle, au handicap, et enfin à l'origine ethnique des élèves. Pour les inégalités relatives à l'origine ethnique, on parlera d'« inégalités ethno-raciales » afin de renvoyer à l'ensemble des marqueurs tels que la couleur de peau, l'origine, la nationalité, la religion, la langue qui au sein d'une société donnée sont associés à une catégorisation ethnique et/ou raciale pouvant être vectrice d'inégalités. La stratification ethno-raciale renvoie en effet à des mécanismes de distribution inégale des ressources économiques, sociales, politiques et symboliques selon ses marqueurs qui sont associés selon la société à une catégorisation ethnique et/ou raciale².

La loi du 10 mai 2007 définit la discrimination comme « la situation qui se produit lorsque sur la base de l'un des critères protégés, une personne (ou un groupe) est traitée de manière moins favorable qu'une autre personne (ou un groupe) ne l'est, ne l'a été ou ne le serait dans une situation comparable »³. Dans cette perspective, on entend par discrimination un traitement individuel (ou de groupe) différencié en raison d'un préjugé relatif à l'un des critères protégés. On différencie dans le cadre de cette recherche les discriminations directes et indirectes. Par discrimination directe, on entend une distinction qui a pour conséquence qu'une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre personne dans une situation comparable et sans qu'une justification ne puisse être apportée. Par discrimination indirecte, on réfère à un

² Safi 2013.

³ Loi du 10 mai 2007 tendant à lutter contre certaines formes de discrimination, M.B. 30/05/2007.

ensemble de mesures apparemment neutres (règlements, culture de l'organisation ...) qui ont pour effet de désavantager les personnes présentant un motif de discrimination. On parlera aussi de discrimination indirecte lorsque des processus non conscients des acteurs sont en jeu, tels que des stéréotypes ou des préjugés, qui conduisent à un traitement désavantageux pour les groupes d'élèves concernés par les critères protégés sous analyse.

Le Baromètre de la diversité - Enseignement se décline en trois parties.

Premièrement, il vise à dresser un état des lieux des connaissances relatives aux questions de diversité et d'inégalités dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles aux différents échelons de la scolarité obligatoire (primaire et secondaire). La première partie de ce rapport analyse l'état des connaissances sous l'angle de l'égalité des chances et de la discrimination à l'école pour les groupes d'élèves concernés par les critères protégés de l'origine sociale, de l'origine ethnique, du handicap et de l'orientation sexuelle, ainsi que le genre comme dimension transversale. L'objectif est de dégager les grandes tendances dans la littérature, tant sur le plan des connaissances que sur le plan des limites de l'état des connaissances. Cette analyse de la littérature procède en trois temps : elle analyse d'abord le contexte éducatif pour chaque critère protégé, en ce compris les initiatives politiques, sociales et juridiques. Ensuite, l'analyse reprend pour chaque critère protégé les connaissances sur les parcours des élèves aux différents échelons de la scolarité obligatoire. Sur ce plan, elle traite des mesures disponibles dans les bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour analyser les parcours des élèves au sein du système éducatif et les limites des mesures disponibles. Enfin, les connaissances mises en avant dans la littérature sur les causes des inégalités scolaires en FWB sont étudiées.

Deuxièmement, le Baromètre de la diversité au sein de l'enseignement cherche à établir un

état des lieux de la gestion de la diversité par les écoles aux niveaux primaire et secondaire. En raison de la liberté d'enseignement qui confère légalement une grande liberté d'action et de gestion aux établissements scolaires, il est en effet nécessaire d'analyser la gestion de la diversité à cette échelle. La seconde partie de ce rapport consiste en une cartographie de la gestion de la diversité par les écoles aux niveaux primaire et secondaire en se centrant sur trois dimensions : les politiques, les pratiques et les moyens mis à disposition pour gérer la diversité dans les écoles. Elle sonde les politiques des écoles qui leur permettent d'appréhender la diversité en général et la diversité des publics scolaires relative aux différents critères protégés analysés, c'est-à-dire l'origine sociale, l'origine ethnique, le handicap, l'orientation sexuelle et le genre comme dimension transversale. Les politiques dont il s'agit dans cette deuxième partie ne correspondent pas aux initiatives et aux cadres juridiques, politiques et sociaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit des politiques des écoles, telles qu'elles sont définies et établies par les directions à l'échelle des établissements scolaires. On montrera combien ces politiques sont façonnées par le fonctionnement du système scolaire en quasi-marché scolaire qui participe à la production d'espaces hiérarchisés, compétitifs entre les écoles et ségrégatifs. Cette partie sondera également les pratiques en matière de diversité, c'est-à-dire les pratiques formelles et informelles, mises en place pour gérer au quotidien une population d'élèves diversifiée. On s'intéressera tout particulièrement aux pratiques en classe. Cette partie porte également sur les moyens dont disposent les différents acteurs des écoles pour appréhender la diversité à l'école et comment ils évaluent ces moyens.

Troisièmement, ce Baromètre de la diversité approfondit l'analyse du processus d'orientation scolaire, notamment pour saisir comment les élèves issus des milieux socio-économiques plus faibles et les jeunes issus de l'immigration sont orientés vers les différentes filières d'enseignement. Bien que le Pacte pour un Enseignement d'excellence s'attèle à sa suppression en intro-

duisant un tronc commun pour tous les élèves jusque 15 ans dans les années à venir⁴, l'enseignement secondaire belge est toujours caractérisé par un système d'orientations précoces en cascades, allant des formes d'enseignement les plus académiques (enseignement de transition), vers les formes d'enseignement les plus professionnalisantes (enseignement de qualification). Mais de nombreuses inconnues demeurent sur les processus de discrimination directe ou indi-

recte au cœur de ce processus. Nous analysons les politiques d'orientation des écoles à travers un questionnaire ainsi qu'en procédant à une analyse des bases de données administratives. La troisième partie de ce rapport analyse également comment l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre interagissent et façonnent les attitudes et les évaluations des acteurs de l'école dans les processus d'orientation scolaire.

4 <http://www.pactedexcellence.be>.

PARTIE 1 - LA DIVERSITÉ ET LES INÉGALITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

REVUE ANALYTIQUE DE LA LITTÉRATURE

INTRODUCTION

Cette première partie du rapport consiste en un état des lieux des connaissances relatives aux questions de diversité et d'inégalités dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles aux différents échelons de la scolarité obligatoire (primaire et secondaire). Cette revue de la littérature analyse l'état des connaissances sous l'angle de l'égalité des chances et de la discrimination à l'école en Belgique francophone pour les groupes d'élèves concernés par les critères protégés de l'origine sociale, de l'origine ethnique, du handicap et de l'orientation sexuelle, ainsi que le genre comme dimension transversale. Sans prétention à l'exhaustivité, cet état de l'art dégage les grandes tendances dans la littérature, tant sur le plan des connaissances que sur celui des limites de l'état des connaissances⁵.

Premièrement, l'analyse de la littérature se centre sur le contexte éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour chacun des groupes sous analyse. Elle montre combien les initiatives politiques, juridiques et sociales à l'égard des groupes d'élèves concernés par le critère de l'origine sociale, de l'origine ethnique et du handicap relèvent d'un système scolaire au sein duquel la mixité sociale ne va pas de soi. Cependant, des progrès récents ont été faits pour intégrer davantage de mixité à l'école, dans le cas des élèves défavorisés sur le plan socio-économique et des élèves en situation de handicap, et plus d'ouverture à la diversité des langues et des

cultures en présence à l'école et dans la société. Dans le cas des critères protégés du genre et de l'orientation sexuelle, un programme prometteur a été initié dans le système éducatif depuis une petite décennie.

Deuxièmement, les connaissances sur les parcours de ces élèves aux différents niveaux de la scolarité obligatoire (primaire et secondaire) en Belgique francophone sont analysées. Cette partie met en avant les obstacles en termes de mesures disponibles auxquels doivent faire face les chercheurs pour étudier les parcours des groupes d'élèves sous analyse, ainsi que les solutions mises en place par différents groupes de recherche. Cette partie souligne les parcours très inégaux des groupes d'élèves d'origine sociale plus faible, d'élèves d'origine étrangère, et des élèves en situation de handicap. Chacun de ces trois groupes expérimente, dès le niveau de l'enseignement maternel, des processus ségrégatifs qui pèsent sur leur trajectoire scolaire de manière cumulative. Pour les élèves LGBT, c'est le manque de connaissances qui doit être souligné. Quant à la dimension du genre, elle a moins retenu l'attention parmi les études sur les parcours scolaires dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Soulignons néanmoins, à un niveau général, les positions scolaires des filles dans le système scolaire dans des formes et des filières plus valorisées au sein de la hiérarchie scolaire et leurs bonnes perfor-

5 Cooper, Hedges, et Valentine 2009.

mances, mais les choix très genrés en matière d'options à la défaveur des filles dans l'enseignement qualifiant.

Troisièmement, l'état de l'art se penche sur les facteurs et les dimensions expliquant cette participation inégale et insiste sur les causes les plus décisives, à savoir celles qui sont relatives à l'organisation et aux structures du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le « quasi-marché scolaire », le système d'orienta-

tions précoces en cascade et, par conséquent, la composition des types, des formes et des établissements scolaires non seulement reconduisent, mais aussi renforcent les inégalités sociales, ethno-raciales et celles relatives au handicap. Ce dernier point analyse également les connaissances existantes, par critère protégé, sur les attitudes des différents acteurs de l'école, tant celles des acteurs institutionnels que celles des parents et des élèves.

1. LE CONTEXTE ÉDUCATIF DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES PAR CRITÈRE PROTÉGÉ

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la tendance générale en matière de gestion de la diversité consiste à séparer les groupes d'élèves et à constituer des groupes d'apprentissage qui soient les plus homogènes. Cependant, des progrès ont récemment été faits vers plus de mixité, à la faveur des élèves d'origine sociale plus faible et pour les élèves en situation de handicap. Des initiatives promouvant la diversité des langues et des cultures des élèves ont également été prises. Dans le cas des critères protégés du genre et de l'orientation sexuelle, un programme prometteur, l'EVRAS (l'Éducation à la Vie Relationnelle Affective et Sexuelle), dont un des objectifs est de lutter contre les stéréotypes de genre et relatifs à l'orientation sexuelle, a été introduit dans le système éducatif depuis une petite décennie.

1.1. Critère de l'origine sociale

En Belgique, les enfants et les jeunes constituent la tranche d'âge la plus vulnérable sur le plan socio-économique⁶, même si il y a de fortes disparités entre les Régions. Plus particulièrement pour les populations en âge d'être scolarisées, 28% des individus pauvres en Région wallonne

sont des enfants et des jeunes ; le taux de risque de pauvreté pour les 0-15 ans en Région bruxelloise est de 40%⁷.

En réponse aux risques de pauvreté de certains élèves en Belgique francophone, des mesures à visées compensatoires et ciblant des publics précarisés, dans l'esprit de la discrimination positive, ont été adoptées à partir de la fin des années 1980. Mises en place en 1989 et basées sur des principes de différenciation et de compensation, les mesures dites « ZEP » (Zones d'éducation prioritaires) visaient à mettre en place une égalité des chances au bénéfice des élèves les plus défavorisés sur les plans socio-économique et socio-culturel⁸. Sur la base de critères tant académique que socio-économique établis par un groupe de chercheurs⁹, les mesures ZEP fournissaient à certains établissements scolaires des moyens supplémentaires et encourageaient les écoles accueillant un public moins favorisé sur le plan socio-économique à s'ouvrir davantage à l'environnement de leur quartier afin de travailler plus en collaboration avec les familles¹⁰. Aucune évaluation systématique des résultats produits par ces mesures n'a été effectuée¹¹.

6 Guio 2013 ; Humblet 2014.

7 Humblet 2014.

8 Demeuse et Nicaise 2005 ; Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski et Idesbald 2008.

9 Demeuse et Monseur 1999 ; Demeuse et Nicaise 2005, Demeuse et alii 2011.

10 Friant et alii, *Op. cit.*

11 Demeuse et Nicaise, *Op. cit.*

Le décret du 30 juin 1998 a substitué aux mesures « ZEP » les mesures de discrimination positive. Poursuivant les mêmes objectifs d'égalisation des chances et d'émancipation sociale, des établissements scolaires étaient identifiés comme accueillant un public défavorisé, sur la base d'une mesure objective de leur niveau socio-économique moyen, reposant sur l'indice socio-économique du quartier d'origine¹² de chaque élève. Identifiées de la sorte, les écoles recevaient des ressources supplémentaires (p. ex. des ressources humaines supplémentaires sous la forme de « périodes-professeurs », des moyens pour l'engagement de personnel de soutien supplémentaire, l'acquisition de matériel, ou encore l'organisation d'évènements sportifs, culturels¹³). Les études, peu nombreuses à les évaluer¹⁴, soulignent qu'en dépit de l'insuffisance des moyens alloués, les mesures de discrimination positive ont produit certains résultats très positifs comme la mise en place d'activités de soutien scolaire et de remédiation, davantage de collaboration avec les familles défavorisées, etc.¹⁵ Elles concernaient 12% des implantations de l'enseignement ordinaire.

« Le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements de la Communauté française¹⁶ » a été mis en place pour intégrer davantage d'écoles dans le système de discrimination positive. Toujours sur la base de leur indice socio-économique, calculé sur la base des indices socio-économiques des quartiers d'origine des élèves, les écoles sont distinguées en vingt classes. Celles appartenant aux cinq premières classes bénéficient de l'encadrement différencié. A condition de proposer un « Projet général d'action d'encadrement différencié », elles bénéficient d'une marge de manœuvre assez grande dans l'utilisation des moyens supplémentaires alloués. Le Projet général d'action d'encadrement dif-

férencié poursuit quatre objectifs : « le renforcement des apprentissages de base », « la lutte contre l'échec scolaire », « la remédiation » et « la prévention du décrochage scolaire »¹⁷. L'encadrement différencié étant récent, il existe peu d'études sur ses résultats. Mais une étude toute récente a cherché à analyser l'usage que font les établissements secondaires des moyens supplémentaires qui leur sont alloués par les mesures de l'encadrement différencié. Sur la base d'enquêtes par questionnaire et de monographies de 5 établissements scolaires, cette étude montre les résultats très « modestes » de ces mesures et remet en question « certains postulats » de la politique d'encadrement différencié¹⁸.

Ce qui frappe dans ces mesures, prises à la faveur des élèves défavorisés en Belgique francophone, est qu'elles ne sont pas intégrées dans un projet plus large de mixité sociale qui porterait sur l'ensemble du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles visent à apporter une compensation aux écoles qui accueillent un public vulnérable sur le plan socio-économique.

Sur ce plan, les politiques de régulation du libre choix de l'école par les parents et le « Décret inscription » adopté le 17 mars 2010 par le Parlement de la Communauté française¹⁹, lequel porte sur l'entrée dans l'enseignement secondaire, sont sous-tendus par un objectif de mixité sociale visant à lutter contre la dualisation des écoles secondaires en Belgique francophone. Basée sur un formulaire unique d'inscription transmis par les parents à l'école secondaire de leur préférence, évitant ainsi la « démultiplication » des demandes, et une « gestion semi-centralisée » par la CIRI (Commission Interréseaux des inscriptions) qui « accélère l'allocation des places pour les écoles en sur-demande »²⁰, cette procédure d'inscription a un objectif de mixité sociale en faveur des élèves défavorisés. En ef-

12 Nous y reviendrons dans la partie sur les parcours d'élèves de cette partie du rapport.

13 Friant et alii, *Op. cit.*

14 Demeuse et Nicaise, *Op. cit.*

15 Bouchat et alii 2005 cités par Demeuse et alii 2005.

16 Communauté française de Belgique 2009.

17 *Ibidem.*

18 Laetitia Desmet, Vincent Dupriez et Benoit Galand 2017.

19 http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/35189_000.pdf.

20 Cantillon 2013.

fet, « 20,4% » des places qui ont été déclarées disponibles par les établissements scolaires sont réservées à des élèves d'écoles primaires à indice socio-économique faible (ISEF)²¹. Ces politiques ont donné lieu à de nombreux débats²² et soulèvent les passions et l'anxiété des familles²³ à chaque rentrée scolaire, ce qui témoigne que le projet de mixité sociale ne va pas de soi en Belgique francophone. Or, « l'acceptabilité sociale »²⁴ d'un tel projet est essentielle pour que les différents acteurs, tant les acteurs institutionnels de l'école que les parents, ne contournent pas les règles de ces politiques²⁵. Etant très récentes et les critères de priorisation des places étant fréquemment revus, elles n'ont pas encore donné lieu à des études scientifiques approfondies qui portent sur leurs résultats en matière de mobilité sociale des élèves défavorisés.

1.2. Critère de l'origine ethnique

Durant l'année scolaire 2013-2014, l'enseignement obligatoire en Belgique francophone accueillait 11,8% d'élèves de nationalité étrangère²⁶. Contrairement à la Communauté flamande, il n'existe pas en Fédération Wallonie-Bruxelles de tradition visant à recenser l'origine ethnique des élèves au-delà de la nationalité²⁷. Plusieurs chercheurs ont néanmoins souligné que les élèves d'origine étrangère sont particulièrement représentés au sein des établissements scolaires, notamment dans la Région de Bruxelles-Capitale²⁸.

Malgré la composition ethnique diversifiée des populations scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, les politiques éducatives de pro-

motion de la diversité culturelle y ont été peu développées et sont assez « récentes »²⁹. En fait, lors de la définition de l'indice socio-économique dans le cadre des mesures de compensation et de différenciation en faveur des groupes d'élèves issus des quartiers à indice socio-économique plus faible, les facteurs se rapportant à la nationalité ou à l'origine ethnique n'ont pas été mobilisés par les chercheurs³⁰. A l'époque, l'état des connaissances indiquait le primat des effets de l'origine sociale sur les résultats scolaires des élèves d'origine étrangère³¹. Afin d'éviter la stigmatisation des groupes d'origine étrangère, le législateur avait lui aussi mis de côté la nationalité des élèves³². Depuis, certains chercheurs, sur la base des résultats PISA et en neutralisant le facteur de l'origine sociale, ont montré l'effet spécifique de l'origine ethnique sur les performances scolaires des élèves³³. Cette mise à l'écart des mesures ethniques a soulevé et continue de soulever de nombreux débats en Belgique francophone, ils sont relatifs à l'importance des effets respectifs à l'origine sociale, à l'origine ethnique et au croisement de ces deux facteurs³⁴.

En dehors des mesures compensatoires citées plus haut, destinées aux écoles accueillant un public issu des quartiers défavorisés, mais sans tenir compte de l'origine ethnique de leurs effectifs, différentes structures et dispositifs ont été mis en place ciblant les élèves nouvellement arrivés en Fédération Wallonie-Bruxelles. En fait, depuis la fin des années 1990, le droit à l'enseignement pour tous les mineurs d'âge quelque soit leur statut de séjour est garanti par le décret du 30 juin 1998³⁵. Mais il existe de nombreux

21 http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/35189_000.pdf.

22 Delvaux et Maroy 2009.

23 Cantillon 2013.

24 *Ibidem*.

25 *Ibidem*.

26 Traitement par le Germe du fichier Comptage des élèves.

27 Jacobs et Rea 2005.

28 Sacco, Smits, Kavadias, Spruydt et d'Andriomont 2016.

29 Verhoeven 2011.

30 Friant et alii, *Op. cit.*

31 Ouali et Réa 1994 cités par Demeuse et alii, *Op. cit.*

32 Friant et alii, *Op. cit.*

33 Jacobs, Réa et Hanquinet 2007.

34 Hirtt, 2004, 2006 et 2007 ; Jacobs, Réa et Hanquinet 2007.

35 Timmerman, Verhoeven, Vandenhole et Mahieu 2010.

obstacles pour concrétiser ce droit³⁶. En 2001, en soutien aux écoles situées proches de centres d'accueil pour réfugiés et en réponse aux besoins spécifiques des élèves dits « primo-arrivants », le dispositif de « la classe passerelle » a été créé. Ces classes étaient directement intégrées au sein d'écoles d'enseignement, elles regroupaient des élèves « primo-arrivants » et leur fournissaient un encadrement spécifique pendant une période limitée à un an. L'apprentissage du français comme langue seconde y était la principale activité. Certains travaux ont mis en avant les difficultés qu'impliquent de telles structures : le flou existant dans les « catégories d'entrée » dans le dispositif, les difficultés sur le plan pédagogique (absence de programmes spécifiques aux classes passerelles), la gestion complexe des problématiques psychosociales qu'impliquent les histoires de migration des primo-arrivants, l'usage de la classe passerelle à d'autres fins que l'objectif officiel³⁷, par exemple gérer les élèves en difficultés d'apprentissage etc. Par ailleurs, les travaux existants indiquent que la manière dont la classe était gérée dépendait de la position et du positionnement de chaque école sur le quasi-marché scolaire³⁸.

Depuis 2012, les classes passerelles ont été remplacées par les Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA). Les DASPA sont créés suite à la candidature d'écoles primaires ou secondaires organisées ou subventionnées par la FWB qui scolarisent au minimum huit élèves primo-arrivants et qui ont obtenu l'autorisation du gouvernement de la FWB³⁹. Ces écoles doivent par ailleurs être situées en Région wallonne à proximité d'un centre d'accueil pour réfugiés ou, plus récemment, en Région bruxelloise, en raison de l'intensification des « réalités d'accueil et de scolarisation » des élèves primo-arrivants dans la capitale⁴⁰. Les DASPA ont un mode de fonctionnement similaire aux classes passerelles, ils poursuivent le

même objectif d'acquisition/mise à niveau du français comme seconde langue. La différence entre les deux dispositifs réside dans l'extension de la responsabilité du public du dispositif à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école et plus uniquement au seul enseignant de la classe passerelle. Il n'existe pas de travaux scientifiques ayant produit une analyse approfondie des résultats produits par le DASPA, ce dispositif étant assez récent. D'autres dispositifs poursuivent également l'intégration des primo-arrivants dans le système scolaire par l'acquisition du français. Il s'agit du cours d'adaptation à la langue de l'enseignement (ALE), cette fois l'élève est directement intégré dans une classe correspondant à son niveau, avec des mesures de soutien linguistique. Ce dispositif peut être mis en place dans chaque école primaire comptant au moins dix élèves de nationalité étrangère (ou belges d'origine étrangère).

Au-delà de ces dispositifs de ciblage des élèves nouvellement arrivés sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, certains dispositifs récents visent à promouvoir les langues et les cultures des élèves issus de l'immigration et à sensibiliser l'ensemble des élèves à la diversité ethno-culturelle à l'école et au sein de la société. En réponse à une directive européenne des années 1970, la FWB avait créé le programme LCO, « Langues et Cultures d'origine » qui s'adressait principalement aux enfants issus de l'immigration⁴¹. Ce programme a connu de nombreux changements. En 2010, il prend l'appellation de programme « d'Ouverture aux Langues et aux cultures d'origine »⁴². Dans le cadre d'un partenariat entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et 9 pays (Chine, Espagne, Grèce, Italie, Maroc, Portugal, Roumanie, Tunisie et Turquie), des écoles volontaires peuvent proposer des cours OLC à leurs élèves de l'enseignement fondamental et secondaire⁴³. Les pays partenaires mettent à la disposition des

36 *Ibidem*. Nous y reviendrons dans la troisième section de cette partie du rapport.

37 Timmerman, Verhoeven, Vandenhole et Mahieu 2010.

38 *Ibidem*.

39 Fédération Wallonie-Bruxelles 2014.

40 *Ibidem*.

41 http://www.enseignement.be/download.php?do_id=11721&do_check=.

42 *Ibidem*.

43 Fédération Wallonie-Bruxelles 2016.

écoles intéressées un ou des enseignants chargés d'assurer ces cours (enseignants OLC). Deux types de cours peuvent être organisés : un cours de langue qui est dispensé aux élèves de l'enseignement fondamental et secondaire dont les parents en ont fait la requête et un cours d'ouverture à la langue et à la culture d'origine s'adressant à tous les élèves de la classe⁴⁴. Plus récemment encore, en réponse à la diversité croissante de la société, le parlement de la Communauté française a adopté le 22 octobre 2015 un « Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté », qui introduit ces cours dans la formation obligatoire à partir du 1^{er} septembre 2016 pour les établissements d'enseignement primaire (ordinaire et spécialisé) et à partir du 1^{er} septembre 2017 pour les établissements de l'enseignement secondaire (ordinaire et spécialisé).

Il ressort tout particulièrement des différents dispositifs d'accueil des élèves nouvellement arrivés en FWB qu'ils sont sous-tendus par un « modèle assimilationniste de l'intégration » ethno-culturelle⁴⁵, leur principale visée étant l'apprentissage de la langue scolaire. Cependant, les travaux existants indiquent qu'entre le modèle et la pratique il y a une différence et qu'en classe les acteurs peuvent davantage pratiquer l'intégration sous le mode d'une « rencontre interculturelle » laissant de la place aux langues et aux cultures de leurs élèves d'origine étrangère⁴⁶. Les dispositifs très récents tendent par contre vers une logique d'ouverture aux différentes langues et cultures en présence à l'école en Belgique francophone. Rappelons la tendance historique de neutralisation des marqueurs ethniques dans les politiques de soutien aux écoles défavorisées, y compris, dans leurs mesures et leurs critères d'octroi. Cette tendance se poursuit dans les politiques de régulation du libre choix d'école, puisque la nationalité ou toute autre dimension ethnique ne

fait pas partie des critères de priorisation des inscriptions.

1.3. Critère du handicap

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la scolarité des élèves en situation de handicap est, à ses débuts, organisée sur le mode d'un enseignement « ségrégatif »⁴⁷. En effet, dès l'instauration de l'instruction obligatoire, les communes sont tenues d'organiser des classes séparées pour ce qu'on appelait à l'époque avec peu de finesse les « enfants faiblement doués ou arriérés ou les enfants anormaux »⁴⁸. Mais l'enseignement spécial est réellement organisé et mis en place avec la Loi du 6 juillet 1970 pour les élèves âgés de 3 à 21 ans encadrés par des équipes pédagogiques et paramédicales⁴⁹. En 1978, l'arrêté royal du 28 juin distingue les 8 types de l'enseignement spécial que connaît aujourd'hui l'enseignement spécialisé⁵⁰ (Type 1: Retard mental léger; Type 2: Retard mental modéré ou sévère; Type 3: Troubles du comportement et/ou de la personnalité; Type 4: déficience physique; Type 5: Maladies ou convalescence; Type 6: déficiences visuelles; Type 7: déficiences auditives; Type 8: Troubles des apprentissages).

Dans les années 1980, une série de mesures plus intégratives sont mises en place. Mais il faut attendre les années 2000 pour que le dispositif de l'intégration soit mis en place. En 2004, « le décret du 3 mars organisant l'enseignement spécialisé » réorganise l'enseignement spécial en enseignement spécialisé. Celui-ci se voit attribuer de nouvelles ressources pour accompagner l'intégration d'élèves de type 4 (Déficience physique), 6 (déficiences visuelles) et 7 (déficiences auditives) au sein de l'enseignement ordinaire⁵¹. Pour que l'intégration soit mise en place, un partenariat entre une école de l'enseignement spécialisé qui accompagne un ou plusieurs élèves en intégration, et une école de

44 *Ibidem.*

45 Verhoeven 2011.

46 *Ibidem.*

47 Tremblay 2010.

48 Ministère de la Communauté française 2011; Fédération Wallonie-Bruxelles 2012.

49 *Ibidem.*

50 *Ibidem.*

51 *Ibidem.*

l'enseignement ordinaire qui le/les accueille est préconisé⁵².

Dans les années 2000, la Belgique a adopté des législations anti-discrimination reposant entre autres sur le handicap dans différents domaines. Parmi ces discriminations, figure le refus de mettre en place des aménagements raisonnables pour les personnes handicapées. En ce qui concerne le champ de l'éducation, le décret du 12 décembre 2008 de la Communauté française relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination a interdit les processus de discrimination directe tels que les refus d'inscription et a rendu obligatoires les aménagements raisonnables à l'école pour tous les élèves de l'enseignement belge qui en font la demande. Le 2 juillet 2009, la Belgique a ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées qui reconnaît en son article 24 le droit à l'éducation inclusive. L'enseignement inclusif se distingue de l'intégration d'élèves dans l'enseignement ordinaire dans le sens où ce n'est plus à l'élève de faire le travail d'adaptation pour être en mesure de suivre les cours de l'enseignement ordinaire⁵³. Dans le cas de l'école inclusive, les « méthodes, le matériel pédagogique et les équipes pédagogiques »⁵⁴ s'adaptent aux besoins de l'élève, quelques soient ses besoins, ses singularités (physiques, sensorielles, intellectuelles, sociales, etc.) et ses capacités.

En 2009, le décret du 5 février modifie le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé et crée des formes d'enseignement adaptées pour les élèves autistes, aphasiques, dysphasiques, polyhandicapés et les élèves avec handicaps physiques lourds mais dotés de compétences intellectuelles leur permettant de suivre les apprentissages scolaires⁵⁵. En janvier 2011, un décret élargit l'intégration dans l'enseignement ordinaire à tous les types. Des travaux scientifiques ont produit des analyses approfondies

sur les dispositifs d'intégration dans l'enseignement ordinaire. Comparant deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des troubles d'apprentissage (l'enseignement spécialisé c'est-à-dire le type 8 et l'intégration), les travaux ont mis en avant des différences significatives en termes de performances des élèves en lecture et en écriture entre les deux dispositifs à la faveur du dispositif de l'intégration qui se montre plus efficace⁵⁶. Enfin, le « Décret inscription » adopté le 17 mars 2010 par le Parlement de la Communauté française donne également la priorité dans l'enseignement secondaire ordinaire « aux enfants à besoins spécifiques » liés à un handicap et faisant l'objet d'un projet d'intégration » dans l'enseignement primaire et qui se poursuit dans l'enseignement secondaire⁵⁷. Ce projet d'intégration implique sans que ce soit obligatoire « un protocole reprenant à la fois l'accord du chef d'établissement ; l'accord des parents de l'élève ; l'énumération des équipements spécifiques permettant à l'élève de poursuivre sa scolarité ; les partenaires éventuels chargés de l'accompagnement de l'élève », et « les éventuelles dispositions spécifiques établies entre l'école et les parents »⁵⁸.

Ainsi, si la scolarité des élèves avec un handicap en Belgique francophone a d'abord été abordée de manière ségrégative, les années 2000 opèrent un tournant vers plus d'intégration dans l'enseignement ordinaire.

1.4. Critère de l'orientation sexuelle et du genre

Le critère protégé de l'orientation sexuelle est ici abordé conjointement avec le genre car un dispositif de taille mis en place dans le champ éducatif porte sur ces deux critères protégés.

La Belgique a ratifié la Convention ONU du 18 décembre 1979 sur l'élimination de toutes les

52 *Ibidem*.

53 Unia, 2014.

54 *Ibidem*.

55 Fédération Wallonie-Bruxelles 2016.

56 Tremblay 2010 et 2012.

57 Les élèves qui viennent du type 8 au sein de l'enseignement primaire n'ont pas de priorité car il n'existe pas de type 8 dans l'enseignement secondaire.

58 http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/35189_000.pdf, p.9.

formes de discrimination à l'égard des femmes. Dans le cadre de plans nationaux, le Gouvernement de la Communauté française, le Gouvernement wallon et le Collège de la COCOF se sont engagés dans la lutte contre les violences faites aux femmes et contre les violences et les discriminations homophobes et transphobes. Le Programme d'action gouvernemental pour la promotion de l'égalité femmes-hommes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale du 25 février 2005 visait notamment la promotion de l'égalité entre les sexes dans l'enseignement obligatoire et supérieur⁵⁹. La Belgique est par ailleurs considérée comme à l'avant-garde de bon nombre de droits pour les populations LGBT⁶⁰. Pour les couples de même sexe, les contrats de cohabitation légale sont rendus possibles depuis les années 1990, le mariage est autorisé depuis 2003 et l'accès à la parentalité aux parents de même sexe est ouvert depuis 2006⁶¹. Cette tendance d'ouverture à l'égard des populations LGBT semble se confirmer dans le champ éducatif de la Belgique francophone à partir des années 2000.

Le 21 janvier 2010, le Parlement de la Communauté française, le Parlement wallon, et le Parlement francophone bruxellois ont adopté une note d'orientation visant la généralisation progressive de l'EVRAS (Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle) dans le cursus scolaire des élèves. En juillet 2012, le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a modifié le Décret précisant les objectifs généraux de l'enseignement obligatoire en vue d'inscrire l'EVRAS parmi les missions-clés de l'école. Il s'agissait également de conduire les établissements scolaires à prendre des initiatives en la matière, tout en respectant leur autonomie. Mais les derniers états des lieux sur la question indiquent cependant que de nombreux élèves n'ont pas encore accès à l'EVRAS⁶².

L'EVRAS est un processus éducatif à la vie relationnelle des élèves dans ses multiples composantes : relationnelle, affective, sexuelle, sociale etc. C'est un « un processus global » qui doit se développer tout au long de la scolarité et dont les différents points d'entrée possibles s'adaptent aux âges des élèves et aux différents moments de la scolarité. Les enjeux et les objectifs sont multiples. Dans les grandes lignes, l'EVRAS vise : (1) le bien-être individuel dans le développement de la sexualité et des relations amoureuses (2) la prévention à l'égard de certaines thématiques et enjeux liés à la sexualité (les risques encourus pour les jeunes utilisateurs dans leurs usages des technologies de l'information et de la communication, mais aussi les risques de grossesses précoces et d'infections sexuellement transmissibles etc.) (3) la promotion du respect et de la tolérance à l'égard de la diversité des sexualités et des orientations sexuelles ; (4) la promotion du respect et de l'égalité à l'égard de la diversité en termes de genre et (5) la prévention des discriminations relatives au genre et à l'orientation sexuelle⁶³.

Le 20 juin 2013, la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale⁶⁴ ont signé un protocole d'accord définissant le rôle de chacun des acteurs et secteurs concernés par l'EVRAS : les acteurs scolaires et les acteurs non scolaires (centres de Planning familial, associations etc.). Ce protocole a été révisé le 24 mars 2017, précisant les 7 thématiques générales de l'EVRAS et créant un label EVRAS qui détermine les conditions minimales d'intervention. L'EVRAS est en effet une démarche collective et il est demandé aux acteurs de première ligne, les directeurs surtout, de l'intégrer comme tel dans les projets d'établissements. Les Centres PMS et les services PSE (Promotion de la santé à l'école) doivent soutenir les acteurs scolaires de première ligne et faire le lien avec les res-

⁵⁹ Faits et Gestes 2010.

⁶⁰ Paternotte 2008 ; Scali et D'Amore 2015.

⁶¹ Herbrand 2012.

⁶² Amerijckx, Moreau et Godin 2015.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ Ministère de la Communauté française 2013.

sources et les acteurs extérieurs divers⁶⁵. Le 1^{er} septembre 2013, des « points d'appui EVRAS » ont été créés pour épauler les écoles et leurs acteurs dans leur démarche de construction et de mise en place de leur projet relatif à l'EVRAS⁶⁶.

Au niveau interfédéral, en janvier 2013, un « Plan d'action interfédéral contre les violences homophobes et transphobes » a été élaboré avec les différents niveaux de pouvoir concernés et avec le soutien de l'Institut pour l'Égalité des Femmes et des Hommes (en termes de genre) et le Centre pour l'Égalité des Chances et la Lutte contre le Racisme (en matière d'orientation sexuelle) et des associations LGBT⁶⁷. Ce plan interfédéral a des enjeux importants dans le domaine de l'éducation. Il y est question en effet d'améliorer la sensibilisation aux questions d'orientation sexuelle, de genre et de lutte contre les stéréotypes et les discriminations à travers l'éducation à la citoyenneté et plus

concrètement à travers le développement et le renforcement de l'EVRAS. Plus récemment, le Gouvernement de la FWB a adopté le 19 novembre 2014 le Plan égalité femmes/hommes et le 17 décembre 2014 le Plan anti-discrimination, plans qui incluent également des mesures de renforcement de l'EVRAS et de lutte contre les stéréotypes liés au genre et à l'orientation sexuelle.

En 2016, le Parlement de la Communauté française a adopté un « Décret relatif à l'intégration de la dimension genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française »⁶⁸.

A ce jour, vu les développements récents de l'EVRAS, il n'existe pas de travaux ayant produit une analyse approfondie des effets de l'implémentation de l'EVRAS dans le champ scolaire en termes de lutte contre les stéréotypes de genre et relatifs à l'orientation sexuelle⁶⁹.

2. LA PARTICIPATION INÉGALE À L'AUNE DES PARCOURS DES ÉLÈVES

Cette section de la revue de la littérature s'intéresse aux travaux sur la participation inégale des groupes d'élèves sous analyse, en se centrant sur leurs parcours scolaires à travers les différents niveaux de l'enseignement (primaire, secondaire).

Relevons d'emblée l'absence de grandes enquêtes longitudinales telles qu'elles ont été et sont déployées en Communauté flamande, d'une part, et les limites des indicateurs disponibles au sein des bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour analyser les parcours des groupes d'élèves sous analyse, d'autre part. Cependant, la qualité, la fiabilité et l'exhaustivité des bases de données

administratives doit être soulignée⁷⁰ : elles permettent, en effet, de travailler sur l'ensemble des effectifs aux différents niveaux du système éducatif de la Belgique francophone.

De grands progrès ont d'ailleurs été faits en Fédération Wallonie-Bruxelles depuis le début des années 2000 en matière de connaissances sur les inégalités scolaires relatives à l'origine sociale, à l'origine ethnique des élèves, au handicap. Une solide base de connaissances sur la participation inégale à l'éducation de ces groupes a été construite au cours des 15 dernières années grâce à la recherche menée dans diverses universités et groupes de recherche. Ces groupes de recherche ont pu effectuer ces avancées en

65 Fédération Wallonie-Bruxelles 2014.

66 *Ibidem*.

67 Amerijckx, Moreau et Godin 2015.

68 http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/42131_000.pdf.

69 Nous reviendrons sur l'EVRAS dans le Poste 2. Il en a été question dans le cadre des focus groups réunissant les experts de la diversité relative au critère de l'orientation sexuelle.

70 Delvaux 2011.

mobilisant les bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles et celles livrées par les enquêtes internationales PISA, ou encore en construisant leurs propres bases de données. En revanche, il n'existe pas de travaux analysant les parcours d'élèves LGBT en Fédération Wallonie-Bruxelles. La dimension genre a également été moins traitée dans les analyses sur les parcours des élèves aux différents échelons de la scolarité.

2.1. Critère de l'origine sociale

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les travaux visant à mesurer la participation des élèves aux différents niveaux de la scolarité selon l'origine sociale sont abondants. Il existe cependant des obstacles à une telle analyse.

Contrairement à la Flandre, les bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne comportent pas de variables socio-économiques au niveau de l'élève, telles que le niveau de diplôme des parents. Pour mesurer l'origine sociale de l'élève, les chercheurs doivent recourir à l'indice socio-économique de son quartier de résidence (ISE). Celui-ci a été défini par une équipe de chercheurs⁷¹ dans le cadre des mesures de soutien aux écoles défavorisées précédemment évoquées. L'indice socio-économique du quartier de résidence de l'élève est calculé pour chaque « secteur statistique belge »⁷² à partir de 11 variables socio-économiques au niveau des quartiers qui portent sur les niveaux de diplôme, les revenus, les professions au sein des ménages, les logements (confort, taille, possibilité d'une connexion internet), le taux de chômage et de bénéficiaires des revenus d'intégration. L'indice du statut socioéconomique de l'école est agrégé au niveau de l'implantation en calculant la moyenne des indices socio-économiques des quartiers d'origine des élèves qui y sont inscrits⁷³. Les limites de cet indice pour

mesurer l'origine sociale de l'élève tiennent à son manque de précision individuelle. En effet, cet indice ne permet pas de mesurer l'hétérogénéité à l'intérieur des quartiers et donc d'identifier des profils socio-économiques parfois très différents⁷⁴. Cela soulève des défis quelquefois conséquents en matière de recherche, surtout lorsqu'il s'agit d'appréhender certains niveaux d'enseignement comme l'enseignement fondamental où le recrutement des effectifs y est relativement plus local que dans l'enseignement secondaire⁷⁵. Certains chercheurs essaient de préciser cet indice en construisant des variables à partir de celles existantes comme le parcours résidentiel de l'élève⁷⁶. Des travaux sont par ailleurs en cours pour réviser l'indice socio-économique. Nous plaidons en faveur de la récolte et l'utilisation de données individuelles sur base de variables qui tendent à mesurer plus directement l'origine sociale, comme c'est le cas en Communauté flamande.

Au-delà de ces limites, de nombreux travaux ont mis en relation cet ISE avec les indicateurs des parcours d'élèves de la FWB. Les indicateurs de l'enseignement fournissent des variables académiques qui reposent sur le retard scolaire, les taux de redoublement, les changements d'établissement, aux différents échelons de la scolarité, à l'exception de l'enseignement maternel.

Les études prenant en compte l'ISE du quartier de l'élève et l'indicateur de retard scolaire indiquent que, dès l'enseignement maternel, le retard scolaire affecte plus les élèves issus des quartiers défavorisés que les élèves issus des quartiers favorisés. Ainsi, pour la période 2005-2010, les « 25% d'élèves issus des quartiers les plus défavorisés » sont ceux qui sont le plus affectés par « le maintien en 3^{ème} maternelle »⁷⁷. Le taux de maintien en 3^{ème} maternelle est aussi plus élevé pour les élèves résidant en Région wallonne que pour ceux résidant en Région

71 Demeuse 2005 ; Demeuse et alii 2011.

72 C'est-à-dire le ratio habitants/élèves.

73 Demeuse 2005.

74 Demeuse 2005.

75 Marisal 2014.

76 Delvaux 2011.

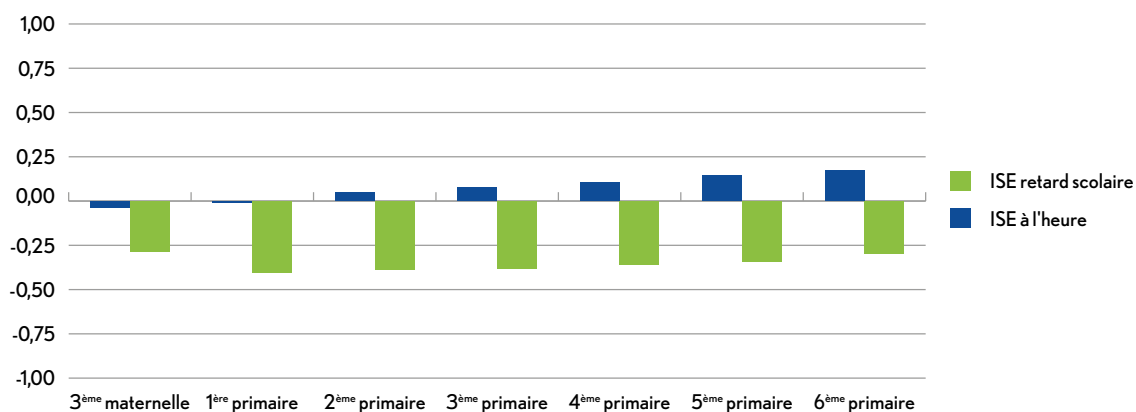
77 Chenu, Dupont, Lejong, Staelens et Grisay 2012.

bruxelloise⁷⁸. Des tendances semblables sont dégagées pour les élèves de l'enseignement primaire : dès la première primaire, il y a « 10% d'élèves à l'heure en moins » parmi les élèves issus des quartiers défavorisés et les écarts entre les élèves des quartiers favorisés et les élèves des quartiers défavorisés s'accroissent tout au long du cursus primaire au point d'atteindre les 20% en 6^{ème}⁷⁹. En dernière année de l'enseignement primaire, ce n'est que « 68,1% des élèves défavorisés » qui n'ont pas de retard scolaire contre plus de « 86,4% parmi les élèves favorisés »⁸⁰.

Notre analyse du fichier « comptage » des élèves en fonction de l'ISE des élèves et de l'indicateur de retard scolaire pour la période 2013-2014 permet d'illustrer d'une autre façon le même lien entre retard scolaire et origine sociale. Nous présentons, dans la figure 1, la moyenne de l'indice socio-économique des élèves à l'heure (en rouge) et l'indice des élèves ayant un retard scolaire (en bleu). Un premier constat est que

l'indice socio-économique moyen des retardataires est systématiquement beaucoup plus faible que celui des élèves qui sont à l'heure. On peut également noter qu'en 2013-2014, le profil socio-économique des retardataires était particulièrement plus faible au début de l'enseignement primaire. C'est donc surtout pendant ces premières années que redoublement et indice socio-économique sont étroitement liés et que les retardataires proviennent des quartiers les plus défavorisés. Au fur et à mesure de la progression dans l'enseignement fondamental, les élèves qui sont à l'heure ont un profil beaucoup plus favorisé (vu qu'une plus grande proportion des élèves défavorisés a un retard scolaire), tandis que les élèves avec un retard scolaire sont toujours en moyenne plus défavorisés (même si également des élèves plus favorisés ou légèrement défavorisés prennent de plus en plus de retard scolaire dans les dernières années de l'enseignement primaire).

Figure 1 : Indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves selon le retard scolaire (2013-2014)



Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Dans l'enseignement secondaire, les travaux indiquent que les écarts selon l'origine sociale continuent de croître. En 3^{ème} secondaire, alors que 60,8% des élèves issus des quartiers favori-

sés sont à l'heure, ce n'est que 35,4% des élèves issus des quartiers défavorisés qui le sont⁸¹. Les travaux existants indiquent que la Région de Bruxelles-Capitale est caractérisée par une

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Lafontaine, Felouzis, Crahay et Monseur 2012, cités par le Rapport du groupe de travail 1. Etat des lieux du Pacte pour un enseignement d'excellence, p. 47.

⁸⁰ Ibidem.

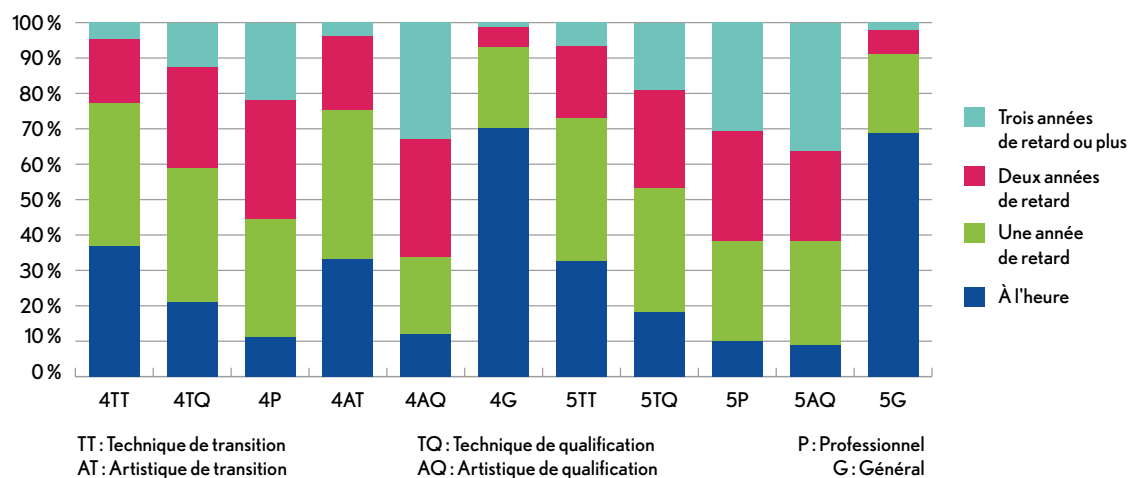
⁸¹ Lafontaine et alii 2012, Op. cit.

dualisation très forte des parcours scolaires selon l'ISE⁸² : l'écart en termes de retard scolaire entre implantations au niveau de la troisième année de l'enseignement maternel est déjà très important. A Bruxelles, le taux de retard scolaire est de 28% pour les 20% des élèves issus des implantations les plus défavorisées alors qu'il n'est que de 3% pour les 20% des élèves issus des implantations maternelles les plus favorisées⁸³.

Des tendances similaires sont mises en lumière par les travaux sur le redoublement : celui-ci concerne tout particulièrement les élèves issus des milieux défavorisés. Dès la 1^{ère} primaire, 16,3% des élèves défavorisés sont concernés par le redoublement alors que seulement 6,5% des élèves favorisés le sont⁸⁴. Tout au long du cursus, l'écart s'agrandit de telle sorte qu'en

dernière année du secondaire, 69,2% des élèves défavorisés ont redoublé pour seulement 47,7% des élèves favorisés⁸⁵. Les indicateurs de l'enseignement 2015 indiquent que les taux de redoublement augmentent selon les formes de l'enseignement secondaire au détriment de l'enseignement de qualification : il est de 12% dans la forme générale, de 26% dans la forme technique de transition, de 32% dans la forme technique de qualification et de 28% dans la forme professionnelle⁸⁶. Notre analyse du fichier « comptage » des élèves (année scolaire 2013-2014) indique dans la figure 2 des taux d'élèves à l'heure les plus bas pour les 4^{ème} et 5^{ème} professionnelles : 8% d'élèves sont à l'heure dans l'enseignement professionnel contre 67% dans l'enseignement général.

Figure 2 : Retard scolaire dans l'enseignement secondaire selon l'enseignement suivi, 4^{ème} année et 5^{ème} année (2013-2014)



Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Les analyses s'intéressant au redoublement mettent en avant « l'enchevêtrement entre la ségrégation sociale et la ségrégation académique »⁸⁷ : les élèves issus des quartiers à faible indice socio-économique redoublent davantage que les élèves issus des quartiers à ISE élevé et

aboutissent dans des écoles qui accueillent des élèves aux profils social et académique défavorisés. Les travaux indiquent que l'effet d'un faible ISE est important sur le risque de redoublement et qu'il y a donc un effet d'agrégation. Le risque de redoublement pour les élèves défavorisés

⁸² Marissal 2014 ; Delvaux et Serhadlioglu 2014.

⁸³ Marissal 2014.

⁸⁴ Baye, Chenu, Crahay, Lafontaine et Monseur 2014, p. 47.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles 2015.

⁸⁷ Chenu et alii 2012, p. 26.

est d'autant plus élevé qu'ils proviennent d'une région défavorisée et/ou d'établissements défavorisés⁸⁸. Les travaux confirment les effets d'un faible ISE sur le double redoublement : plus le milieu social d'origine de l'élève est défavorisé, plus le risque redoubler une deuxième fois est élevé⁸⁹.

Les mêmes tendances sont mises en lumière par les travaux sur les changements d'établissements et l'orientation scolaire. « La mobilité scolaire » (ou « le changement d'école en cours de trajectoire scolaire ») est un phénomène fort répandu en Belgique francophone et commence dès le niveau de l'enseignement fondamental⁹⁰. Elle a été principalement analysée dans ses liens avec les ségrégations scolaires⁹¹. Dans l'enseignement fondamental, les écoles à faible indice socio-économique présentent le taux d'élèves mobiles le plus élevé alors qu'il décroît à mesure que l'indice socio-économique moyen des écoles s'élève⁹². Les écoles de l'enseignement fondamental à faible indice socio-économique opèrent des échanges entre elles. Plus encore, « le taux d'envoi » vers l'enseignement spécialisé est 3,5 fois plus élevé dans les écoles à faible ISE que dans les écoles les plus favorisées de l'enseignement fondamental⁹³.

Dans l'enseignement secondaire, la mobilité scolaire a également été thématiquée dans ses liens avec les ségrégations entre les écoles et entre les filières⁹⁴. Les travaux sur l'orientation vers l'enseignement qualifiant indiquent qu'elle est fortement corrélée au retard scolaire et au redoublement. Les flux d'élèves entre les écoles d'enseignement secondaire participent à la pro-

duction d'espaces hiérarchisés en haut desquels les écoles aux formes d'enseignement les plus académiques (l'enseignement de transition) présentent des effectifs plus importants à l'entrée de l'enseignement secondaire⁹⁵. Les écoles du haut de la hiérarchie scolaire (comportant uniquement ou essentiellement de l'enseignement de transition) redirigent, par le biais du redoublement⁹⁶ et de l'orientation⁹⁷, les élèves jugés inaptes à rester en leur sein, vers les établissements aux formes d'enseignement les moins valorisées (l'enseignement de qualification). Les conclusions de ces travaux, réalisés durant la première décennie des années 2000, semblent toujours d'actualité si l'on se penche sur les derniers indicateurs de l'enseignement⁹⁸ : dans l'enseignement général, le taux de redoublement généré est de 11% et est supérieur au taux de redoublement accueilli⁹⁹. C'est le contraire dans l'enseignement technique de qualification, le taux de redoublement généré en 3^{ème} technique de qualification est inférieur (21%) au taux de redoublement accueilli (32%¹⁰⁰). En 3^{ème} année de l'enseignement professionnel, le taux de redoublement accueilli est également supérieur (27%) au taux de redoublement généré (21%)¹⁰¹. Alors que l'enseignement général en produit plus qu'il n'en accueille, l'enseignement qualifiant continue de recevoir davantage de redoublants qu'il n'en génère.

Dans le bas de la hiérarchie scolaire, les écoles d'enseignement qualifiant continuent donc d'être le réceptacle d'élèves évincés par les écoles du haut de la hiérarchie¹⁰². Par ailleurs, ces flux d'orientation descendants (du haut vers le bas de la hiérarchie) sont fortement corrélés

88 *Ibidem*.

89 *Ibidem*.

90 Bouchat et Delvaux et Hindryckx 2008.

91 Joseph et Delvaux 2005 ; Bouchat et alii 2008.

92 Bouchat et alii 2008.

93 *Ibidem*.

94 Joseph et Delvaux 2005.

95 *Ibidem*.

96 Draelants 2008 et 2009.

97 André 2012.

98 Les indicateurs de l'enseignement 2015, p. 36.

99 *Ibidem*.

100 *Ibidem*.

101 *Ibidem*.

102 Joseph et Delvaux 2005.

à l'ISE de l'élève¹⁰³. Les indicateurs de l'enseignement montrent, en effet, pour la période de 2013-2014, des disparités socio-économiques entre les différentes formes de l'enseignement secondaire. L'écart est de 0,5 entre les ISE moyens du premier degré différencié (-0,51) et ceux du premier degré commun (+0,07). Les différences s'accroissent aux deuxième et troisième degrés : dans la forme générale, l'ISE moyen est de +0,31; dans l'enseignement technique de transition, il est de +0,23%, dans l'enseignement technique de qualification, il n'est plus qu'à +0,04 pour atteindre -0,27 dans l'enseignement professionnel. En Région bruxelloise, des chercheurs ont pu mesurer plus finement l'ISE des effectifs de l'enseignement secondaire dans le cadre d'une enquête par questionnaires en mesurant le niveau d'études de la mère, la profession du père et la détention de certains « produits de confort » et de consommation (bibliothèque, connexion internet, jardin, chambre personnelle etc.)¹⁰⁴. Ce faisant, ils indiquent que les élèves de l'enseignement de qualification en Région bruxelloise sont bien plus souvent issus de familles au sein desquelles la mère n'a pas fait d'études, le père est ouvrier ou sans emploi¹⁰⁵ et le taux de confort, c'est-à-dire la détention à l'échelle familiale et individuelle de certains produits de confort et de consommation, est bas.

Les enquêtes PISA permettent de compléter les analyses des indicateurs de parcours en Fédération Wallonie-Bruxelles en fonction de l'ISE de l'élève. Les travaux recourant aux enquêtes PISA soulignent que le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles est particulièrement défavorable pour les élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socio-économique. Ils montrent, en effet, qu'il existe d'importantes différences de résultats entre les élèves défavorisés et les élèves plus favorisés¹⁰⁶. Ainsi, plus

de 136 points, l'équivalent de plus de 4 années d'études, séparent les 25% des élèves les plus favorisés aux 25% des élèves les plus défavorisés¹⁰⁷. La prise en compte des enquêtes PISA a permis de mettre en avant la ségrégation entre les écoles : selon l'indice socio-économique de l'établissement scolaire fréquenté, les résultats scolaires diffèrent de façon significative¹⁰⁸. L'analyse des résultats concernant la lecture souligne ainsi l'écart particulièrement marqué entre les 25% d'écoles les plus fortes et les 25% d'écoles plus faibles¹⁰⁹.

Toujours à partir des enquêtes PISA, des chercheurs se sont intéressés aux parcours d'élèves dans l'enseignement secondaire, sous l'angle de la question de la mobilité sociale des élèves par l'école¹¹⁰. En fusionnant plusieurs enquêtes PISA (PISA 2003, 2006, 2009 et 2012), ils ont montré que, dans le cas de la Belgique, la possibilité pour les élèves issus des milieux socio-économiques de connaître une mobilité sociale par l'école est relativement faible (53%) en comparaison avec celle de la moyenne de l'OCDE (62%) et que la mobilité sociale est étroitement liée à l'inégalité scolaire¹¹¹.

2.2. Critère de l'origine ethnique

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les analyses des parcours des élèves en fonction de l'origine ethnique mettent en avant le fait que les élèves d'origine étrangère ne participent pas au système éducatif de manière égale aux élèves belges.

Cependant, les variables disponibles pour mesurer l'origine ethnique au sein des bases de données administratives sont restreintes. Les variables ethniques se limitent en effet à la nationalité de l'élève, laquelle est loin de rendre compte

¹⁰³ Les indicateurs de l'enseignement 2015, p. 26.

¹⁰⁴ Jacobs et Rea 2007.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ Baye et al. 2004; Baye et al. 2009; Jacobs, Rea et Hanquinet 2007, Jacobs et al. 2009, Jacobs et alii 2011, Jacobs et alii 2014.

¹⁰⁷ Baye et alii 2010.

¹⁰⁸ Jacobs et al. 2009.

¹⁰⁹ Baye et alii 2010.

¹¹⁰ Hindriks et Godin 2016.

¹¹¹ *Op. cit.* 26.

de sa « communauté d'origine »¹¹². Il existe aussi la variable « primo-arrivant » mais elle est peu fiable et, les effectifs de primo-arrivants étant restreints, les chercheurs qui y recourent évitent de tirer des conclusions à partir de son usage¹¹³. Dans les travaux existants, les chercheurs tentent d'affiner cette mesure en utilisant des indicateurs indirects tels que le prénom des élèves¹¹⁴ ou le sentiment d'appartenance aux populations d'origine étrangère¹¹⁵ ou encore en étudiant l'évolution de la nationalité de l'élève au fur et à mesure de sa scolarité¹¹⁶. Pour l'enseignement secondaire, les chercheurs font usage des enquêtes PISA, lesquelles fournissent d'autres variables ethniques plus précises, par exemple le lieu de naissance des parents des élèves¹¹⁷. La mesure de l'origine ethnique est souvent combinée avec la mesure de l'indice ISE. Leur croisement a souvent plus d'effet que la seule origine ethnique de l'élève, sans pour autant épuiser le poids et les effets de l'origine ethnique seule. D'une manière générale, de nombreux travaux indiquent que les élèves d'origine étrangère ont des parcours scolaires qui ne sont pas égaux à ceux des élèves belges.

Les études sur le retard scolaire montrent que les élèves étrangers ont plus de risques d'être

maintenus en 3^{ème} maternelle que les élèves non étrangers¹¹⁸. Plus précisément, pour chaque année de la période 2001-2007¹¹⁹, le taux de maintien est plus élevé pour les élèves « hors union européenne » (« risque relatif de 1,5 fois à 2 fois plus élevé par rapport aux élèves belges »)¹²⁰. Les élèves de nationalité « hors union européenne » étant particulièrement représentés parmi les 25% des élèves les plus défavorisés, les chercheurs font l'hypothèse que le taux de maintien élevé parmi les élèves de nationalité non européenne s'explique par leur ISE¹²¹. Cependant, il y a un effet propre à l'origine ethnique puisque les enfants de nationalité « hors union européenne », « à origine sociale constante », ont « 1,4 fois plus de risques d'être maintenus en maternelle que les enfants de nationalité belge »¹²².

Notre analyse du fichier « comptage » des élèves portant sur l'ensemble des effectifs de l'enseignement fondamental conforte ce résultat. On peut observer dans la figure 3, qu'au cours de l'année 2013-2014, plus de 90% des élèves belges sont à l'heure, tandis que seulement un peu plus de 80% des élèves étrangers le sont également. Les Bulgares, et les Turcs sont parmi les élèves étrangers qui présentent un taux de retard le plus élevé.

112 Delvaux 2010, Jacobs et alii 2009.

113 Chenu et alii 2011.

114 Demeuse 2002.

115 Jacobs et Rea 2007.

116 Plus précisément : l'évolution entre l'arrivée en Belgique et l'éventuelle obtention de sa naturalisation Delvaux 2011.

117 Lafontaine et alii 2003, Hirtt 2006 et 2007, Jacobs et alii 2007, Jacobs et alii 2009, Jacobs et alii 2011, Jacobs et alii 2014, Demeuse et Baye 2007 et 2008.

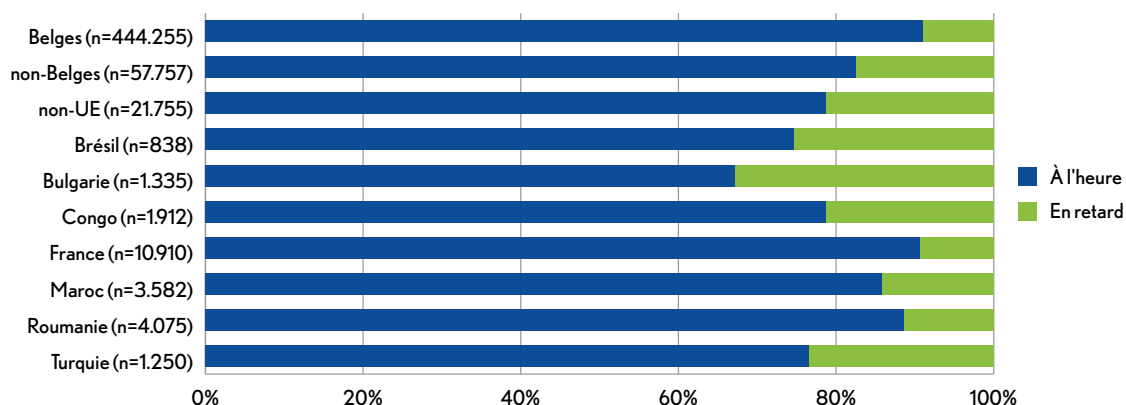
118 Chenu et alii 2011.

119 Par la suite, il y a une diminution du taux de retard scolaire. Entamée avant l'introduction du décret, les chercheurs font l'hypothèse qu'elle ne peut lui être imputée Chenu et alii 2011.

120 Chenu et alii 2011.

121 Chenu et alii 2011.

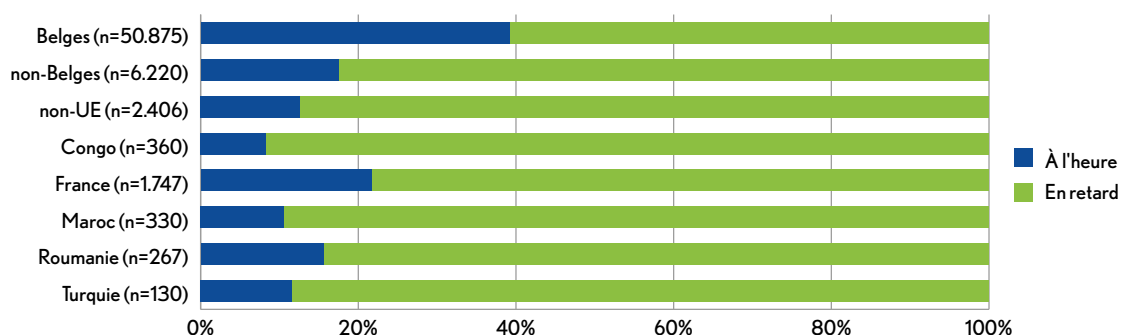
122 Chenu, Dupont, Lejong, Staelens et Grisay 2011.

Figure 3 : Retard scolaire dans l'enseignement fondamental selon la nationalité (2013-2014)

Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

La figure 4 indique le retard scolaire selon la nationalité de l'élève au cours de l'année 2013-2014 dans la cinquième année de l'enseignement secondaire. On peut observer que la Fédération Wallonie-Bruxelles est confrontée à un problème de retard scolaire généralisé dans tous les groupes nationaux. Tandis que la proportion d'élèves belges qui sont à l'heure s'élève encore à 39,3%, pour les non-belges ce taux reste limité à 17,6%. Parmi les élèves qui sont des ressortissants de pays tiers (non-eu-

ropéenne) le taux d'élèves à l'heure se limite à 12,7%. Signalons encore une fois qu'il s'agit de données exhaustives, tirées du comptage des élèves. Il convient de néanmoins souligner que ces données sur la nationalité des élèves ne sont pas validées et qu'elles peuvent donc contenir des erreurs. Soulignons également qu'il s'agit de la nationalité et non de l'origine nationale. Les personnes qui sont d'origine étrangère, mais qui disposent de la nationalité belge, sont classifiées comme des Belges.

Figure 4 : Retard scolaire dans l'enseignement secondaire (5^{ème} année) selon la nationalité (2013-2014)

Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Les études sur la mobilité scolaire des élèves entre établissements ou entre formes d'enseignement, aux différents échelons de la scolarité, mesurent également l'origine ethnique

des élèves se basant sur la nationalité de ces derniers. Au niveau de l'enseignement fondamental, ce sont surtout les écoles à faible indice socio-économique qui accueillent les élèves

étrangers « hors Union Européenne »¹²³. Ainsi, alors qu'elles n'accueillent que « 12% » des effectifs de l'enseignement fondamental, « 48% » des élèves étrangers hors Union européenne entrent dans les écoles primaires de la FWB en cours de scolarité par le biais des écoles qui ont l'indice socio-économique le plus faible¹²⁴. Par ailleurs, les travaux sur la mobilité scolaire indiquent qu'il y a un nombre significatif de flux d'élèves des écoles à faible indice socio-économique vers des écoles plus favorisées. Les auteurs en concluent que les écoles à faible indice socio-économique constituent « les portes d'entrée » de la scolarité en FWB pour les élèves hors Union européenne¹²⁵ et ce quelque soit leur origine sociale. Par la suite, les élèves hors Union européenne à origine sociale plus élevée rejoignent des écoles avec un ISE plus élevé.

Dans l'ensemble du système scolaire, les élèves étrangers¹²⁶ ont les positions scolaires les moins favorables. Parmi les élèves étrangers, les Polonais, les Rwandais et les Burundais occupent les positions scolaires les plus avantageuses tandis que les élèves ressortissants de la Turquie de l'ex-Yougoslavie et des pays de l'Europe de l'Est membres de l'Union européenne sont les moins bien positionnés¹²⁷. Les élèves ressortissants du Congo, de l'ex-URSS et du Maroc occupent des positions intermédiaires, mais sont plus proches des moins bonnes positions scolaires que des meilleures¹²⁸. A Bruxelles, l'ethno-stratification des quartiers et du champ scolaire assez marquée. Même si aucun quartier n'est homogène, il existe une dualisation de l'espace bruxellois : les périphéries sont, comparativement aux quartiers du centre, plus favorisées et plus euro-

péennes. Dans l'enseignement fondamental, les élèves qui vivent dans les quartiers les plus européens sont aussi ceux qui vont dans les écoles les plus européennes¹²⁹. Dans les quartiers relativement moins européens, la mobilité scolaire ascendante est plus souvent le fait d'élèves Belges ou ressortissants de l'EU15 que leurs voisins « immobiles »¹³⁰. Cela témoigne, à Bruxelles, de stratégies scolaires, de la part de familles belges ou européennes, de mise à distance des écoles de quartiers quand elles vivent dans les quartiers moins favorisés.

En termes d'orientation scolaire, les travaux soulignent la surreprésentation des élèves étrangers dans les formes techniques et professionnelles de l'enseignement¹³¹ en Fédération Wallonie-Bruxelles. En Région bruxelloise, si l'on mesure l'origine ethnique uniquement à partir de la variable nationalité, le taux d'élèves étrangers dans l'enseignement technique et professionnel est important. Par exemple, il y a dix ans ce taux était de « 21,4% » contre « 12,7% » dans l'enseignement général¹³². Mais, si l'on prend en compte l'origine étrangère des élèves et non plus seulement leur nationalité, ce taux est beaucoup plus élevé. Rea et Jacobs (2007) ont précisé la mesure de l'origine ethnique en tenant compte du lieu de naissance des parents récolté à partir d'une enquête par questionnaire, conduite dans des écoles secondaires bruxelloises. Les auteurs montrent que 80% des parents des élèves de l'enseignement qualifiant bruxellois étaient nés à l'étranger alors que ce n'était le cas que pour 40% des mères et des pères des effectifs de l'enseignement général¹³³.

123 Bouchat et alii 2008.

124 *Ibidem*.

125 *Ibidem*.

126 Delvaux 2011.

127 *Ibidem*.

128 *Ibidem*.

129 *Ibidem*.

130 Delvaux et alii 2014.

131 Delvaux et Joseph 2005 ; Jacobs et Réa 2007.

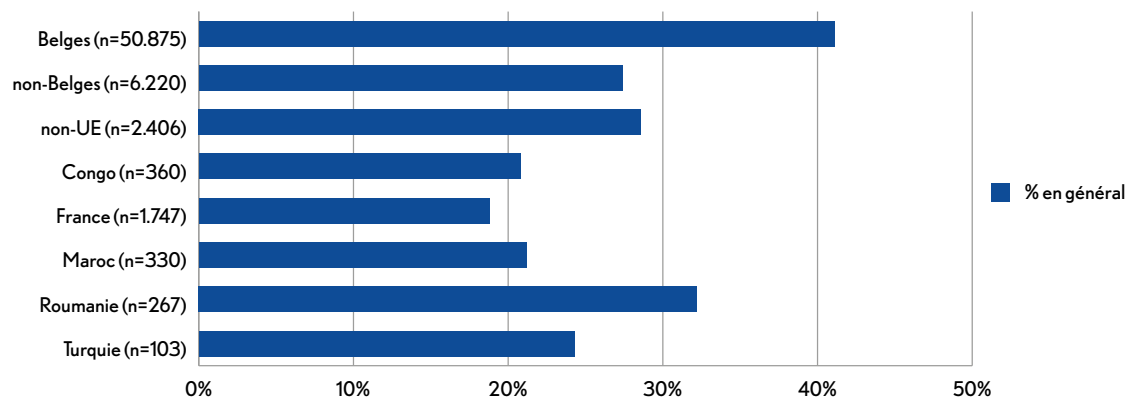
132 Jacobs et Rea 2007.

133 *Ibidem*.

Notre analyse du fichier « comptage » des élèves pour l'année scolaire 2013-2014 souligne les mêmes tendances. En cinquième année de l'enseignement secondaire, 40% des élèves belges

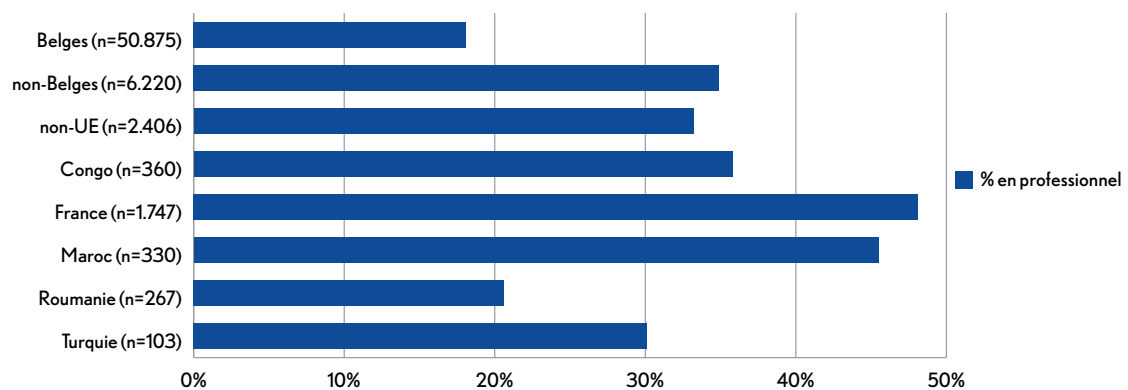
se retrouvent dans l'enseignement général (figure 5), alors qu'ils sont 17% des élèves de nationalité belge à être scolarisés dans la filière professionnelle (figure 6).

Figure 5 : Part des élèves qui se trouvent dans l'enseignement secondaire orientation générale en 5^{ème} année, selon la nationalité (2013-2014)



Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Figure 6 : Part des élèves qui se trouvent dans l'enseignement secondaire orientation professionnelle en 5^{ème} année, selon la nationalité (2013-2014)



Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Les recherches n'ont pas seulement fourni des données sur les positions objectives au sein du système éducatif, particulièrement défavorables pour les élèves issus de l'immigration. Certains travaux renseignent aussi sur les effets de ces positions inégalitaires sur le plan identitaire. Jacobs et Rea ont mesuré le taux d'identification

des élèves aux populations issues de l'immigration entre les différentes filières de l'enseignement secondaire en Belgique francophone¹³⁴. Sans surprise, les élèves d'origine étrangère étant surreprésentés dans cette forme d'enseignement, le taux d'identification aux groupes issus de l'immigration est plus élevé parmi les

134 Ibidem.

élèves de l'enseignement qualifiant que parmi les élèves de l'enseignement général. Cependant, « la différence d'affirmation subjective » est plus faible que la « mesure ethnique objective » relative au lieu de naissance des parents, ce qui indique que certains élèves ne souhaitent pas être identifiés comme tels¹³⁵. Ce différentiel est plus élevé dans l'enseignement technique et professionnel que dans l'enseignement général. Cela renseigne sur l'impact de parcours et de positions scolaires particulièrement défavorables pour les élèves issus de l'immigration sur leurs processus de construction identitaire. Dans des contextes scolaires dévalorisés dans l'ensemble du système, l'identification à l'origine migratoire semble jouer comme un stigmate¹³⁶.

Des travaux tentent de croiser l'ISE et la nationalité et montrent que les taux de réussite des étrangers sont inférieurs à ceux des Belges à ISE identique¹³⁷, mais indiquent qu'il est difficile de vérifier l'effet propre de la nationalité sur les performances scolaires des élèves. Les données PISA apportent une mesure plus fine de l'origine migratoire puisqu'elles permettent de distinguer les autochtones « (élèves nés dans le pays et dont au moins un des deux parents est né dans le pays) » ; les élèves de seconde génération « (élèves nés dans le pays mais dont les deux parents sont nés à l'étranger) » ; les élèves immigrés de première génération « (élèves nés à l'étranger et dont les parents sont nés à l'étranger) »¹³⁸. L'analyse des enquêtes PISA sur les résultats des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles indique les écarts qui existent entre les élèves issus de l'immigration et ceux qui ne le sont pas. Parmi les travaux portant sur les performances des élèves issus de l'immigration à partir des enquêtes PISA, les études du GERME-ULB pour la Fondation Roi Baudouin sur les performances des élèves aux tests en mathématiques selon l'origine ethnique sont parmi les plus développés¹³⁹. Elles apportent une plus-value à l'état des

connaissances et tout particulièrement quant au débat sur l'effet de l'origine ethnique. Elles montrent ainsi que le statut socio-économique des élèves est la variable qui a l'effet le plus important, le croisement de l'origine migratoire et de l'origine socio-économique ont également des effets majeurs sur les performances inégales des élèves. Mais cela n'épuise pas pour autant les effets des autres variables liées au statut migratoire telles que la langue parlée à la maison qui influencent l'écart entre les élèves belges et ceux issus de l'immigration. La variable ethnique apporte donc une dimension explicative supplémentaire que la seule origine sociale¹⁴⁰. Les résultats des enquêtes PISA sur la lecture indiquent que même si les scores des non belges sont plus faibles que ceux des natifs, les élèves étrangers ou dont les parents sont nés à l'étranger ont progressé davantage que les élèves belges¹⁴¹.

2.3. Critère du handicap

Il existe en Belgique francophone des travaux sur les parcours d'élèves concernés par le critère protégé du handicap. Mais ils ne sont pas nombreux et ils portent essentiellement sur les parcours des élèves en situation de handicap entre les différentes options de scolarité qui leur sont offertes, à savoir l'enseignement spécialisé et l'intégration dans l'enseignement ordinaire¹⁴². Les bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'ont pas de variables individuelles se référant au handicap de l'élève. Elles mentionnent si l'élève se trouve dans l'enseignement spécialisé et, dans l'affirmative, le type et/ou la forme au sein de celui-ci, ainsi que, le cas échéant, l'intégration et la catégorie d'intégration dans l'enseignement ordinaire. Au-delà de l'intérêt et de la qualité de ces données, le type et/ou la forme dans l'enseignement spécialisé et le handicap « réel » de l'élève ne s'équivalent pas totalement.

135 *Ibidem*.

136 Jacobs et Rea 2007.

137 Delvaux 2011, p. 42.

138 Jacobs, Rea et Hanquinet 2007.

139 Jacobs et alii 2007 ; Jacobs et alii 2009 ; Jacobs et alii 2011 ; Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin et Alarcon 2014.

140 Jacobs et alii 2007, p. 36.

141 Baye 2010.

142 Tremblay, Wolfs, Detraux 2007.

Les indicateurs de l'enseignement¹⁴³ montrent que, durant les 10 dernières années (2004-2014), les effectifs de l'enseignement spécialisé ont connu une augmentation constante à tous les niveaux : +32% dans l'enseignement maternel, +13% dans l'enseignement primaire et +21% dans l'enseignement secondaire¹⁴⁴. En 2013-2014, 4% des élèves scolarisés en Fédération Wallonie-Bruxelles se trouvent dans l'enseignement spécialisé.

Les effectifs au niveau de l'enseignement maternel spécialisé sont peu nombreux et sa part relative dans l'ensemble de ce niveau de la scolarité est restée stable. Les effectifs au niveau primaire sont par contre nombreux. La part de l'enseignement primaire spécialisé dans l'enseignement primaire total est passée de 4,9% en 2004-2005 à 5,3% en 2013-2014¹⁴⁵. L'effectif dans l'enseignement spécialisé atteint son maximum pour les élèves de 12 ans, soit 3421 élèves¹⁴⁶. Ce pic à cet âge trouve certainement son explication dans le décret (du 3 mars 2004) organisant l'enseignement spécialisé, qui prévoit que les élèves entrent plus tard dans l'enseignement secondaire. C'est à partir de 13 ans qu'il y a une baisse des effectifs car l'enseignement secondaire ordinaire accueille une partie des élèves qui ont fréquenté l'enseignement spécialisé primaire¹⁴⁷. Pour la même période 2004-2014, la part de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement secondaire total a augmenté de 3,8% à 4,6%¹⁴⁸. Les élèves entrant dans l'enseignement spécialisé y arrivent surtout en première, ou en deuxième ou en troisième année primaire (30% en 2013-2014), tandis qu'en 2008-2009 ils arrivent surtout en maternelle ou en première année primaire. En 2003-2004, 81,14% des élèves entrent dans l'enseignement primaire spécialisé avec un « retard officiel » d'au moins

une année scolaire (redoublement en fin de cycle ou maintien en maternelle)¹⁴⁹.

Les indicateurs de l'enseignement 2015¹⁵⁰ indiquent que ce sont les types d'enseignement spécialisé pour les handicaps dont les frontières avec la prétendue « normalité »¹⁵¹ sont les plus ténues qui accueillent le plus d'élèves. Dans l'enseignement primaire spécialisé, ce sont les Types 1 (Retard mental léger) et 8 (Troubles des apprentissages), qui accueillent le plus d'élèves : 39% fréquentent le Type 8 et 26% le Type 1. Dans l'enseignement secondaire, c'est le type 1 (sous la forme 3 : enseignement secondaire professionnel spécialisé) qui accueille le plus d'élèves, soit 51%. Le type 2 (Retard mental modéré ou sévère) accueille 20% des effectifs au sein des formes 1 (enseignement secondaire spécialisé d'adaptation sociale) et 2 (enseignement secondaire spécialisé d'adaptation sociale et professionnelle). Le type 3 (troubles du comportement) qui, entre le primaire et le secondaire connaît une augmentation significative de ses effectifs, accueille 18% des élèves dans la forme 3 (enseignement secondaire professionnel spécialisé). En fait, la forme 4, seule forme de l'enseignement secondaire spécialisé qui délivre des qualifications équivalentes à celles de l'enseignement ordinaire, ne scolarise que 5% des effectifs de l'enseignement spécialisé¹⁵².

Toujours pour l'année scolaire 2013-2014, sur les 34.706 élèves de l'enseignement spécialisé, niveaux primaires et secondaires confondus, seulement 2069 élèves bénéficient de l'intégration¹⁵³, soit à peine 6%. Parmi les 4 catégories d'intégration, c'est l'intégration permanente totale qui concerne le plus grand nombre d'élèves : 57% des élèves en intégration dans l'enseignement fondamental ordinaire et 88% des élèves

143 Fédération Wallonie-Bruxelles 2015, p. 22.

144 Fédération Wallonie-Bruxelles 2015.

145 *Ibidem.*

146 *Ibidem.*

147 *Ibidem.*

148 *Ibidem.*

149 Tremblay, Wolfs, Dutraux 2007.

150 Fédération Wallonie-Bruxelles 2015.

151 Cette observation avait aussi été faite dans le Rapport du groupe de travail 1. Etat des lieux du Pacte pour un enseignement d'excellence.

152 Les indicateurs de l'enseignement 2015.

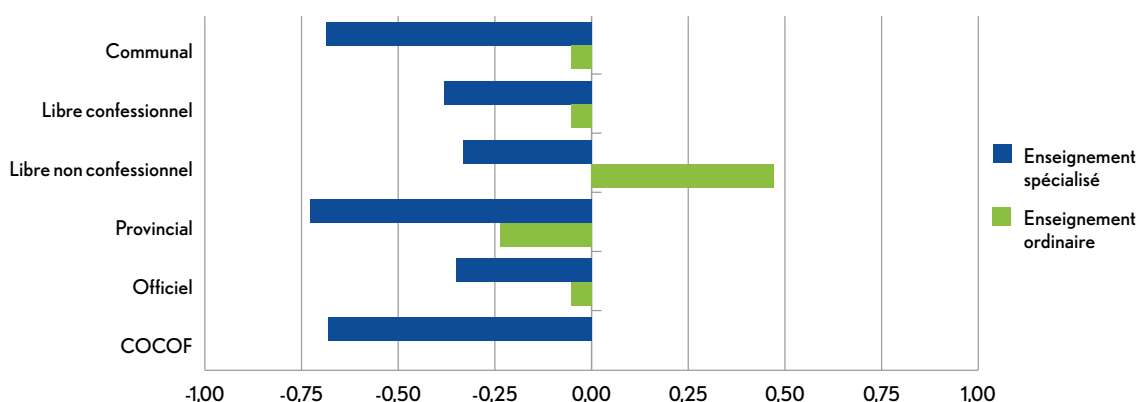
153 *Ibidem.*

en intégration dans l'enseignement secondaire ordinaire¹⁵⁴. L'objectif de l'enseignement primaire spécialisé de type 8 est la réintégration dans l'enseignement ordinaire, ceci n'est obtenu que dans 55% des cas et essentiellement en première année différenciée¹⁵⁵. Des travaux fournissent des taux d'intégration dans l'enseignement secondaire ordinaire quasi-identiques pour la période 2003-2004¹⁵⁶, ce qui indique qu'après une décennie et malgré les mesures prises, le recours à l'intégration n'a pas augmenté. La plupart des élèves réintégréés dans le secondaire ordinaire sont réorientés dans l'enseignement qualifiant de forme professionnelle.

Les indicateurs de l'enseignement 2015 indiquent que les élèves issus des quartiers les plus défavorisés sont particulièrement représentés dans l'enseignement spécialisé (tous critères confondus): l'ISE moyen est proche de -0,37. Ceci est confirmé par notre propre traitement du fichier « comptage » des élèves (figures 7, 8 et 9). Tous réseaux confondus, l'écart entre l'indice socio-économique de l'enseignement ordinaire et du spécialisé est particulièrement important à tous les niveaux de la scolarité : maternel, primaire et secondaire.

Dans l'enseignement fondamental

Figure 7 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé au niveau de l'enseignement maternel : indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves (2013-2014) selon les réseaux



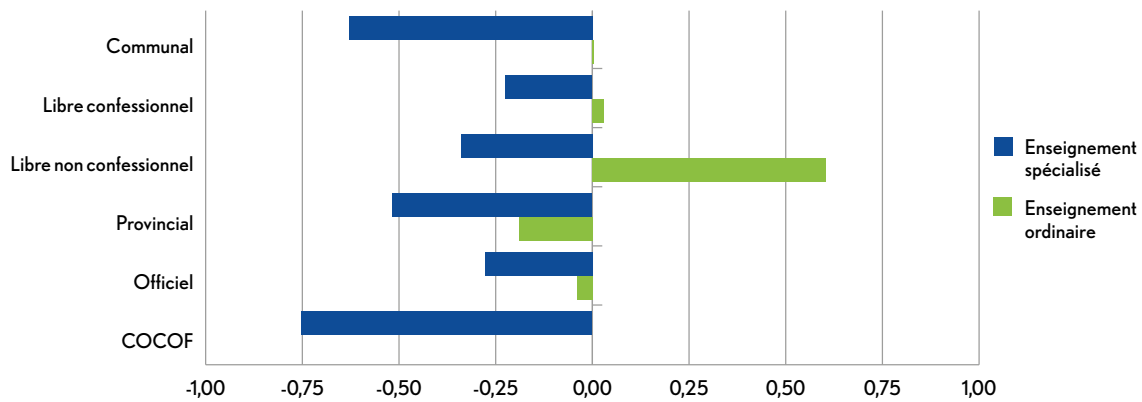
Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

154 Ibidem.

155 Ibidem.

156 Tremblay 2003 ; Tremblay, Wolfs, Dutraux 2007, p. 7.

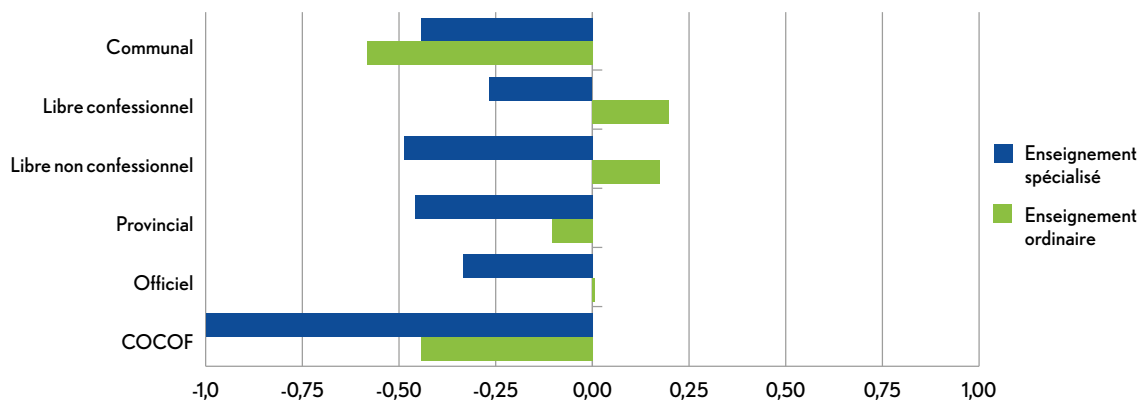
Figure 8 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé au niveau de l'enseignement primaire : indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves (2013-2014) selon les réseaux



Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Dans l'enseignement secondaire

Figure 9 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé au niveau de l'enseignement secondaire : indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves (2013-2014) selon les réseaux



Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

L'analyse de l'indice socio-économique moyen indique que l'enseignement spécialisé est davantage fréquenté que l'enseignement ordinaire par un public défavorisé. Des chercheurs ont réalisé un suivi longitudinal sur l'orientation d'une cohorte d'élèves étant sortis de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wal-

lonie en 2003-2004¹⁵⁷. L'origine sociale de leur échantillon est en moyenne fort basse puisque les enfants sont massivement issus des milieux plus défavorisés¹⁵⁸. Les auteurs montrent également que l'intégration profite davantage aux enfants de milieux favorisés¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Tremblay, Wolfs, Detraux 2007.

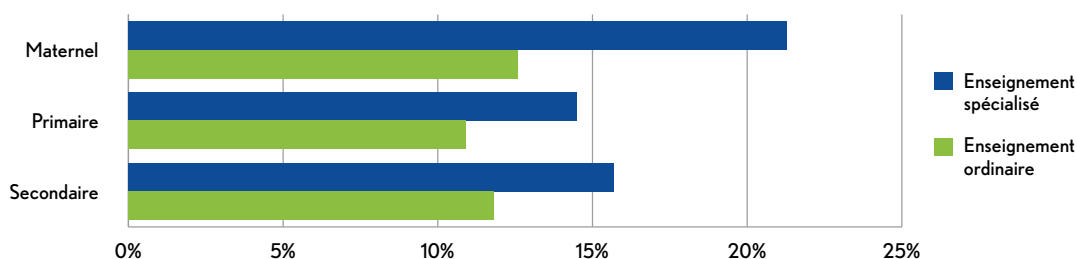
¹⁵⁸ Tremblay, Wolfs, Detraux 2007, p. 7.

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 9.

Outre la ségrégation des élèves entre l'enseignement ordinaire et spécialisé selon l'indice socio-économique, il y a également une ségrégation des élèves selon la nationalité. Pour la période de 2003-2004, des travaux avaient montré une surreprésentation des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé¹⁶⁰. Notre analyse du fichier « comptage » des élèves indique également que, pour tous les niveaux d'enseignement confondus (figure 10),

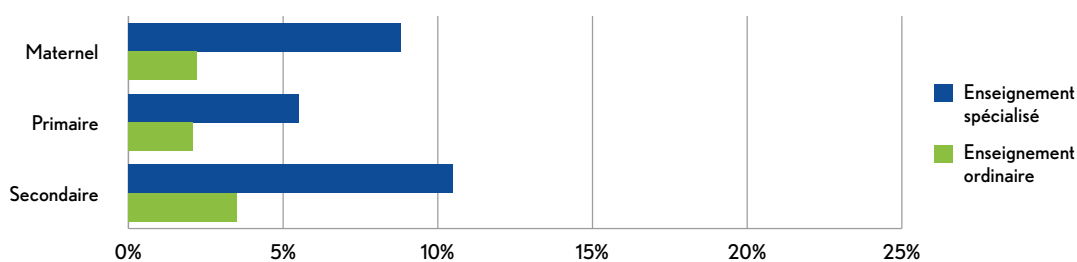
les élèves non-Belges sont proportionnellement plus nombreux dans l'enseignement spécialisé que dans l'enseignement ordinaire. Notons qu'il n'y a pas de nationalité spécifique qui soit surreprésentée dans l'enseignement spécialisé, à l'exception des élèves de nationalité française (figure 11). Il s'agit ici vraisemblablement d'élèves pour lesquels les parents préfèrent chercher une solution en Belgique, l'offre scolaire de ce type n'étant pas aussi développée en France.

Figure 10 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé : proportion des élèves non-belges (2013-2014)



Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Figure 11 : Publics de l'enseignement ordinaire et spécialisé : proportion des élèves de nationalité française (2013-2014)



Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Les travaux et les données disponibles en Fédération Wallonie-Bruxelles sur les parcours d'élèves avec un handicap permettent de mettre en évidence que, malgré les réformes et les mesures institutionnelles prises vers une école plus intégrative, c'est la formule plus ségrégative qui est utilisée. En outre, il y a une ségrégation des

élèves entre les deux types d'enseignement (ordinaire/spécialisé) selon l'origine sociale. La nationalité étrangère qui y est fort représentée est française et est surtout à comprendre en lien avec l'offre plus limitée en France en matière de scolarité des élèves en situation de handicap.

¹⁶⁰ Ibidem.

2.4. Critère de l'orientation sexuelle

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les chercheurs ne peuvent pas étudier les parcours des élèves LGBT aux différents niveaux de l'enseignement puisque les variables relatives à l'orientation sexuelle n'existent pas au sein des bases de données administratives. Une piste alternative serait de mobiliser des données issues d'enquêtes par échantillon. « L'enquête sur la santé et le bien-être des jeunes »¹⁶¹, la version belge francophone de « l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children » est réalisée depuis 1986 tous les quatre ans en Belgique francophone et est soutenue par le bureau Europe de l'OMS. Les données collectées comprennent deux types d'enquêtes : le questionnaire adressé au coordinateur de l'enquête au sein de chaque école et le questionnaire à l'attention des élèves de la cinquième primaire à la dernière année de l'enseignement secondaire. Les questionnaires abordent différentes thématiques relatives à la santé et aux modes de vie des élèves, en ce compris « la santé sexuelle et reproductive »¹⁶², mais aucune question ne porte sur l'orientation sexuelle au grand regret des associations promouvant les droits des personnes LGBT en FWB¹⁶³. Par ailleurs, l'état de la littérature indique qu'il n'y a pas d'études menées sur le bien-être à l'école des élèves LGBT en Fédération Wallonie-Bruxelles et sur les éventuels problèmes d'harcèlement. Ce type de travaux fait défaut en Fédération Wallonie-Bruxelles.

2.5. Critère du genre

D'une manière générale, notre état des lieux des connaissances sur la participation inégale des élèves dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles indique que la dimension

genre est moins prioritaire comme sujet de recherche dans les travaux sur l'école. Les travaux analysant les parcours d'élèves selon le genre sont peu nombreux¹⁶⁴.

Si l'on prend en compte les indicateurs de l'enseignement¹⁶⁵, les comptes-rendus statistiques et les analyses s'y rapportant, on note qu'il y a une « répartition inégale » des garçons et des filles entre les différentes formes et les différents types d'enseignement¹⁶⁶. Les filles ont en effet de meilleures performances scolaires et sont plus représentées que les garçons dans les positions scolaires qui sont plus valorisées au sein de la hiérarchie scolaire.

Les indicateurs de l'enseignement montrent que les garçons sont plus en retard que les filles et que cet écart se maintient tout au long du cursus. En 2013-2014, l'écart entre les deux groupes se réduit néanmoins au niveau de l'enseignement primaire¹⁶⁷. Les études relatives au redoublement mettent en avant la surreprésentation des garçons parmi les doubleurs¹⁶⁸. Les filles sont davantage représentées dans l'enseignement général de transition et les garçons dans l'enseignement professionnel (de plein exercice ou en alternance)¹⁶⁹. Il y a cependant depuis la fin des années 1990 une augmentation des filles dans l'enseignement technique de qualification¹⁷⁰. Dans l'enseignement en alternance, les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles¹⁷¹. Les garçons sont aussi largement plus représentés dans l'enseignement spécialisé que les filles, tous niveaux de scolarité confondus¹⁷².

L'analyse des performances des élèves aux tests PISA en fonction du genre a également été menée. Elle souligne les écarts entre les deux groupes dans certaines matières. Les ré-

161 SIPES 2014.

162 *Ibidem*.

163 Nous y reviendrons dans le Poste 2.

164 Baye 2010, Faits et Gestes 2002 et 2010.

165 Fédération Wallonie-Bruxelles 2015.

166 Faits et Gestes 2010.

167 *Ibidem*.

168 Chenu et alii 2011, p. 8.

169 Fédération Wallonie-Bruxelles 2015.

170 Faits et Gestes 2010.

171 Ghaye 2010.

172 Fédération Wallonie-Bruxelles 2015.

sultats des enquêtes PISA 2009 sur la lecture indiquent que les résultats moyens des filles sont meilleurs¹⁷³. Pour l'édition des résultats PISA 2015, la moyenne des filles reste supérieure à celle des garçons mais elle régresse¹⁷⁴. Entre 2000 et 2009, une progression de l'ensemble des élèves peut être observée, mais les progrès sont plus importants pour les garçons que pour les filles¹⁷⁵. En sciences, les écarts entre les filles et les garçons ne sont pas significatifs¹⁷⁶. En mathématiques, il existe des écarts entre les filles et les garçons à la faveur des garçons, mais comparés aux tests en lecture, ils restent faibles¹⁷⁷.

S'agissant des choix d'orientation des filles et des garçons, les données existantes montrent des écarts entre les deux groupes au niveau de l'enseignement qualifiant. En 2013-2014, dans la forme technique de qualification, un élève sur trois s'oriente vers le secteur du « services aux personnes », dont plus de 70% sont des filles. Dans le secteur de l'habillement, 91% des élèves sont des filles alors que le secteur « industrie » et le secteur « construction » sont fréquentés à plus de 95% par des garçons. Les choix sont tout aus-

si genrés dans l'enseignement professionnel. Les bases de données administratives ne fournissant pas de données individuelles sur l'option aux 2^{ème} et aux 3^{ème} degrés de l'enseignement général, il ne nous a pas été possible d'établir si, dans l'enseignement général de transition, les choix d'options sont également genrés. Mais des travaux antérieurs ont montré pour la période 1997-2001 qu'en 5^{ème} et 6^{ème} année de l'enseignement secondaire, « 48% » des garçons se trouvaient dans une « option *maths fortes* » alors que c'était le cas de seulement 30% des filles¹⁷⁸. Selon une étude plus récente¹⁷⁹, aux 2^{ème} et 3^{ème} degrés, les filles sont minoritaires dans les options les plus valorisées dans la hiérarchie scolaire comme les sciences et les maths fortes.

Enfin, parmi les élèves qui ont eu des parcours scolaires peu favorables (parcours de retard scolaire et de redoublement, scolarité secondaire dans l'enseignement qualifiant, sortie du système précoce sans qualification), les filles connaissent plus de difficultés d'insertion professionnelle que les garçons aux parcours semblables¹⁸⁰.

3. FACTEURS ET DIMENSIONS DES INÉGALITÉS AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

3.1. L'organisation du système scolaire

La section précédente a montré que le système scolaire de la Belgique francophone est fortement ségrégatif et qu'on y observe, à tous les niveaux de la scolarité, une participation particulièrement désavantageuse des élèves issus des

milieux socio-économiques défavorisés, issus de l'immigration ou en situation de handicap.

Notre état de la littérature a recensé les travaux avançant les dimensions les plus déterminantes de ces inégalités. De nombreuses études ont pu montrer que les inégalités sociales et ethno-raciales à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles étaient en grande partie impu-

¹⁷³ Baye et alii 2010, p. 11.

¹⁷⁴ http://le15jour.uliege.be/jcms/c_52626/fr/dominique-lafontaine.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ Demonty et alii 2013.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ Faits et Gestes 2002.

¹⁷⁹ Faits et Gestes 2010, p. 3.

¹⁸⁰ Demarez, Ceniccola, Cortese et Veinstein 2010.

tables aux quasi-marchés scolaires¹⁸¹, au système d'orientations précoces en cascades et à la composition des établissements scolaires. C'est à ces dimensions et facteurs des inégalités scolaires en Belgique francophone que cette section est consacrée.

3.1.1. Le « quasi-marché scolaire » : positions et prises de position des écoles

Le « quasi-marché scolaire »¹⁸² correspond à une situation du système éducatif qui articule (1) un mode de financement public (2) une liberté de choix d'établissements (3) un mode de calcul pour l'affectation des moyens aux écoles dépendant du nombre d'élèves inscrits¹⁸³. Des travaux ont montré que ce mode de fonctionnement entraîne une répartition des élèves entre les écoles selon leurs caractéristiques académiques et socio-économiques. Cette répartition devient un enjeu décisif qui structure, au sein d'un même espace local, un ensemble de positions hiérarchisées et des « relations d'interdépendance » entre les écoles qui sont « compétitives » et « asymétriques »¹⁸⁴. L'impact de la concurrence engendrée par le système de quasi-marché sur la structure des inégalités à l'école en Belgique francophone a été analysé par différents auteurs¹⁸⁵. Certains ont avancé des propositions : le concept de « bassin scolaire » a été élaboré pour réguler les effets néfastes du quasi-marché et susciter davantage de collaboration entre les établissements¹⁸⁶.

Des travaux¹⁸⁷ ont analysé les effets néfastes du quasi-marché scolaire dans l'enseignement fondamental. Ils se sont tout particulièrement concentrés sur la Région bruxelloise car l'impact négatif du système en termes de libre choix s'y fait davantage ressentir en raison de la très forte pression démographique. En Région de

Bruxelles Capitale, les ségrégations scolaires ne sont donc pas la simple traduction des structures sociales urbaines¹⁸⁸.

Dans l'enseignement secondaire, des recherches ont étudié les rapports de compétition entre les établissements quant au nombre d'élèves, à leur profil académique (en termes de retard scolaire et de redoublement) et socio-économique¹⁸⁹. La répartition des élèves, déterminée par le libre choix des écoles par les parents, ainsi que par les processus de flux descendants d'élèves (la relégation) entre les écoles, produit des positions hiérarchisées entre les établissements. En haut de la hiérarchie, les établissements se délestent des effectifs peu avantagés sur les plans socio-économique et académique pour maintenir leur position et, en bas de la hiérarchie, les établissements deviennent les réceptacles des élèves que les autres ne souhaitent plus accueillir. Les travaux indiquent que le quasi-marché scolaire conduit en fait à la spécialisation. Chaque école constitue une « niche éducative » qui correspond à la fois à un positionnement stratégique au sein du quasi-marché scolaire et au façonnement d'une identité ou d'une culture d'établissement¹⁹⁰ à l'égard des élèves et de leur profil social et académique.

Le quasi-marché scolaire n'implique pas seulement une différenciation et une spécialisation des établissements scolaires selon les caractéristiques académiques et socio-économiques des élèves. Les chercheurs indiquent qu'il y a également une « ethno-stratification » à l'œuvre¹⁹¹. Des travaux qualitatifs indiquent que la position occupée par chaque école dans le quasi-marché scolaire conduit les établissements à développer des politiques particulières de gestion de la

181 Vandenberghe 2000 ; Dupriez et Vandenberghe 2004 ; Dupriez et Dumay 2006.

182 Vandenberghe 1996.

183 Delvaux, Demeuse et Dupriez, 2005 ; Friant et alii 2008.

184 Maroy et Delvaux 2006.

185 Vandenberghe 1996 ; Hirtt 2002 ; Baye 2004.

186 Delvaux et alii 2005.

187 Marissal 2014 ; Delvaux et alii, 2014.

188 *Ibidem*.

189 Delvaux et Joseph 2005 ; André 2012 ; André et Hilgers 2014.

190 Verhoeven 2011.

191 *Ibidem*.

diversité culturelle¹⁹². Le quasi-marché scolaire conduit chaque école à se positionner aussi par rapport aux populations d'origine étrangère tant sur le plan stratégique que sur le plan culturel. Ainsi, chaque école a sa conception locale de la mixité et de l'intégration¹⁹³. Selon les auteurs, certains établissements aux positions désavantageuses sur le quasi-marché scolaire se spécialisent dans l'accueil des élèves issus de l'immigration. Pour certaines écoles, cette spécialisation peut être opérée de manière plus volontaire, certaines présentant même la mixité en terme de composition ethnique de manière très positive¹⁹⁴. Pour d'autres écoles, c'est malgré elles qu'elles répondent aux défis de l'accueil et de la scolarisation des élèves primo-arrivants ou des élèves issus de l'immigration¹⁹⁵.

Une étude qualitative examine également les ressorts du quasi-marché scolaire en termes de genre¹⁹⁶ : elle montre que certaines écoles se spécialisent dans la mixité à l'école, développant même une politique d'émancipation des filles. Cette politique ne parvient néanmoins pas à contrecarrer les stéréotypes de genre puisque les choix en matière d'option dans les écoles concernées restent fortement genrés. L'entre-soi féminin que produit la politique d'émancipation des filles aurait ainsi des effets pervers¹⁹⁷. Cette étude qualitative conduit à s'interroger sur l'extension de ces observations à l'ensemble du système scolaire. Dans quelle mesure et pour quelles raisons, certaines écoles se positionnent-elles sur le quasi-marché scolaire en termes de genre ? Dans quelle mesure, certaines écoles choisissent-elles délibérément de valoriser un groupe plutôt qu'un autre, ou la parité entre les garçons et les filles ?

Il n'existe pas d'études sur les enjeux du quasi-marché scolaire en termes de positionnement des écoles à l'égard des élèves en situation de

handicap et des élèves LGBT. Mais c'est une dimension qui mérite d'être soulevée et qui sera investiguée dans les autres parties de ce rapport.

3.1.2. Le système d'orientations en cascades

Les travaux analysant les résultats aux tests PISA relèvent que les pays présentant des systèmes éducatifs avec des filières au niveau secondaire sont les plus inégalitaires tant sur le plan socio-économique que sur le plan de l'origine ethnique¹⁹⁸. Un des seconds facteurs de la participation inégale des élèves est la structuration du système éducatif belge en orientations précoces en cascades, allant des formes d'enseignement les plus valorisées, l'enseignement de transition (filières générale et technique), vers les formes d'enseignement les moins valorisées, l'enseignement de qualification (filières technique et professionnelle).

Ce système d'orientations précoces, en cascade, participe aussi à la spécialisation des écoles : certaines produisent le retard scolaire et le redoublement et les sous-traitent à d'autres qui sont contraintes de se spécialiser dans l'accueil de ces publics en difficultés¹⁹⁹. André²⁰⁰ a montré combien les décisions d'orientation au sein des conseils de classe des écoles bien positionnées dans le champ scolaire tant sur le plan du nombre d'élèves (leur capital économique) que sur les plans socio-économique et académique (leur capital culturel) reconduisent à leur échelle cette structure d'enseignement en cascades et la structure des inégalités sociales qui lui est liée.

3.1.3. Effets de composition

De nombreux travaux montrent et analysent combien les processus de ségrégation résultent

¹⁹² Lenel 2010 ; Verhoeven 2011.

¹⁹³ *Ibidem*.

¹⁹⁴ Lenel 2010.

¹⁹⁵ Timmerman et alii 2010, p. 135.

¹⁹⁶ Lenel 2010.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

¹⁹⁸ Jacobs et alii 2007 ; Baye et alii 2015, p. 15. ; Hindriks et Godin 2016.

¹⁹⁹ Monseur et Lafontaine 2009.

²⁰⁰ André 2012 ; André et Hilgers 2014.

tant du fonctionnement du système éducatif de la Belgique francophone participent à la production de contextes scolaires très contrastés et à la constitution de groupes d'apprentissage très homogènes²⁰¹. La production de contextes scolaires très contrastés et son impact sur la structure des inégalités ont été étudiés à différents niveaux, que ce soit sur le plan des résultats des élèves, mais aussi sur les performances langagières des élèves²⁰² ou en termes de constructions identitaires²⁰³. Dans cette perspective, des chercheurs indiquent pourquoi les pairs jouent un rôle si important dans les résultats très inégaux des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles²⁰⁴.

Le mode de fonctionnement de notre système scolaire très ségréatif a conduit des chercheurs à mesurer les effets de composition sur la réussite des élèves²⁰⁵. L'effet de composition est l'effet produit par le regroupement d'élèves, il peut être académique, socio-économique, ethnique²⁰⁶. Cela renvoie à « une multitude d'influences touchant tant aux élèves et à leurs interactions qu'à une série de caractéristiques associées aux enseignants et aux écoles scolarisant leurs publics »²⁰⁷, ainsi les relations entre les pairs, les cultures anti-école, les pratiques et l'engagement des enseignants dans leur travail, la gestion de l'école par la direction etc. Au-delà du débat sur l'effet-établissement²⁰⁸, des travaux récents ont montré que le rassemblement d'élèves issus de milieux défavorisés a un impact négatif supplémentaire sur leurs résultats scolaires²⁰⁹ que leur seule origine sociale. Selon ces travaux, les élèves issus des milieux socio-économiques défavorisés doivent faire face à un double handicap, ils cumulent les désavantages sur le plan de leur origine sociale et les handi-

caps relatifs à la composition de l'établissement qu'ils fréquentent²¹⁰.

3.2. Les attitudes des acteurs : effets de position, stéréotypes et discriminations

Après avoir mis en évidence les dimensions systémiques de la participation inégale des groupes d'élèves sous-analyse, cette section de la première partie du rapport évalue les connaissances relatives aux attitudes des acteurs pour chaque critère protégé.

3.2.1. Critère de l'origine sociale

Les travaux existants indiquent que les acteurs institutionnels de l'école (directeurs, enseignants) ont largement intériorisé l'organisation du système éducatif de la Belgique francophone, en quasi-marché scolaire, et qu'ils la reproduisent à leur échelle à travers leurs pratiques. Des travaux soulignent que cette organisation façonne les politiques, les stratégies et les actions que les directeurs, qui jouissent d'une grande marge de manœuvre de par la liberté d'enseignement, développent au sein de leur établissement²¹¹.

Des travaux révèlent que les comportements des enseignants à l'égard des élèves issus des milieux défavorisés est fonction de la position objective de leur établissement et de celles des autres écoles. Ces comportements s'expriment, par exemple, dans le cadre des conseils de classe ou d'autres activités relatives à l'orientation et à la remédiation scolaire²¹². Ainsi, dans les conseils de classe, le nombre d'élèves d'une école peut façonner les prises de décision selon une logique marchande. De même, la composition

201 Delvaux, Demeuse, Dupriez, Fagnant, Guisset, Lafontaine, Marissal et Maroy 2005.

202 Siroux 2008, 2010 et 2012.

203 Vienne 2004 et 2008 ; Verhoeven 2003 et 2005.

204 Vandenberghe 1998 ; Crahay 2000 ; Dupriez et Draelants 2003 ; Monseur et Crahay 2008.

205 Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin et Alarcon 2014 ; Danhier et Martin 2014 ; Danhier 2016 a, b et c.

206 *Ibidem*.

207 Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin et Alarcon 2014, p. 45.

208 Dumay 2004 ; Dupriez et Dumay 2004.

209 Danhier et Martin, 2014 ; Danhier 2016.

210 *Ibidem*.

211 Delvaux et Joseph 2004.

212 André 2012.

socio-économique et académique des écoles et leur position dans le marché scolaire conduisent les enseignants à prendre des décisions au nom de la réputation de leur établissement²¹³, parfois au détriment du bien-être et du futur scolaire des élèves issus des milieux défavorisés. Cela ne signifie pas que les comportements des acteurs de l'école (directeurs, enseignants) ne sont que le reflet des structures du quasi-marché scolaire. Les travaux existants indiquent que les acteurs institutionnels de l'école peuvent les objectiver et qu'ils peuvent être divisés entre plusieurs logiques d'action²¹⁴ : dans les écoles du milieu de la hiérarchie, les agents sont divisés entre la logique marchande, le bien-être ou les progrès scolaires de l'élève en difficultés ou la réputation de l'établissement²¹⁵.

Au-delà de l'effet de la position de l'école sur les pratiques des enseignants, les représentations des enseignants sont propres à leur groupe social, lesquelles peuvent aller à l'encontre de celles de leurs élèves issus des milieux défavorisés²¹⁶. Dans leurs jugements et leurs décisions, les enseignants peuvent avoir de préjugés et stéréotypes à l'égard des élèves de milieux défavorisés et leurs familles²¹⁷. Ces préjugés peuvent amener les enseignants à ne pas accorder de soutien ou de remédiation aux élèves issus des milieux défavorisés, considérant que les environnements familiaux ne pourront pas mettre cette aide à profit²¹⁸.

On peut ainsi comprendre pourquoi les attitudes des familles de milieux défavorisés à l'égard de l'école oscillent entre « collaboration, lutte, repli et distanciation »²¹⁹. Des travaux ont montré que deux types d'enjeux façonnent les relations que les familles défavorisées entretiennent avec

l'école maternelle : la façon dont leur enfant est traité et le maintien de leur identité sociale de parents²²⁰. Les élèves issus de milieux très défavorisés voient leur identité sociale souvent menacée dans les contacts avec l'institution scolaire²²¹. Les travaux indiquent que l'analphabétisme des parents entraîne des difficultés pour les parents à soutenir leurs enfants dans leurs études car ils manquent de confiance en leurs capacités²²².

3.2.2. Critère de l'origine ethnique

Les travaux qualitatifs indiquent qu'à l'égard des élèves étrangers ou d'origine étrangère, les acteurs institutionnels de l'école ont également des attitudes façonnées par le quasi-marché scolaire. Lorsque les établissements occupent une bonne position sur le marché scolaire, ils poursuivent davantage « une conception méritocratique » de la justice scolaire, ainsi qu'une « conception plus assimilationniste »²²³. Dans le bas de la hiérarchie scolaire, les auteurs tendent à observer une conception différenciée et « compensatoire » de la justice éducative²²⁴. Les acteurs institutionnels n'en ont pas moins des interrogations sur la manière de faire face à la composition ethniquement diversifiée de leur public. Des travaux montrent que des tensions dans le chef des acteurs institutionnels se manifestent tout particulièrement dans des établissements occupant des positions intermédiaires dans la hiérarchie scolaire. L'analyse qualitative, par le biais d'entretiens, de la gestion de la diversité au sein des écoles moyennes à Bruxelles indique que leurs acteurs oscillent entre pratiques sélectives et discours plus égalitaristes²²⁵.

213 Charlier 1987 ; André 2012.

214 André 2011.

215 *Ibidem*.

216 André 2012.

217 *Ibidem*.

218 André 2012 ; Houssonloge 2013.

219 Mangez et Joseph 2002.

220 *Op. cit.*, p. 93-94.

221 André 2012.

222 Houssonloge 2013.

223 Verhoeven 2011.

224 Timmerman et alii 2010.

225 Devleeshouwer 2014.

Au-delà de ces effets de positions des établissements, façonnant les attitudes des acteurs à l'égard des élèves étrangers et issus de l'immigration, des tensions parmi les acteurs institutionnels de l'école se manifestent. En effet, la gestion de la diversité ethnique ne va pas de soi. Certains travaux indiquent que, dans les dispositifs d'accueil des élèves primo-arrivants, les enseignants sont peu informés quant aux statuts de séjour de leurs élèves et méconnaissent les difficultés relatives à leur situation migratoire, y compris l'impact que cela peut exercer sur leur expérience et parcours scolaire²²⁶. Des travaux indiquent que l'attitude des enseignants, qui sont tenus à la neutralité, ainsi que les contenus d'enseignement, peuvent susciter des réactions négatives de leurs élèves issus de l'immigration. Ces derniers peuvent en effet se sentir incompris dans leurs croyances religieuses²²⁷ ou peu reconnus, au regard de l'histoire de domination et de subordination de leur groupe national d'origine²²⁸.

Ces expériences négatives des élèves d'origine étrangère ne provoquent pas des attitudes contraires à l'école, qui les précipiteraient vers le décrochage scolaire. Teney, Devleeshouwer et Hanquinet²²⁹ ont analysé les aspirations scolaires parmi la jeunesse bruxelloise issue des minorités ethniques. Elles montrent que l'expérience personnelle de discrimination à l'école est associée avec des aspirations éducatives plus élevées. Celles-ci sont également transmises par les parents qui ont souvent de fortes attentes à l'égard de l'école. Devleeschouwer²³⁰ met en avant les logiques d'évitement et de distanciation des jeunes issus de l'immigration, inscrits dans l'enseignement général, dans des écoles du milieu de la hiérarchie scolaire. Verhoeven²³¹ insiste sur le fait que les stratégies d'ascension dé-

pendent des contextes scolaires et qu'elles sont limitées par les espaces de ségrégation. Cependant, les travaux mettent en avant la différenciation sociale des familles d'origine étrangère dans leur manière d'aborder l'école²³². Certaines ne maîtrisant pas encore le médium de la société d'accueil sont plutôt réservées et distantes²³³. Progressivement, au fur et à mesure de leur parcours de naturalisation, les familles d'origine étrangère peuvent mettre progressivement en place des stratégies de promotion scolaire²³⁴.

3.2.3. Critère du handicap

En matière de handicap, des recherches ont montré les effets positifs de l'intégration dans l'enseignement ordinaire sur les performances des élèves en situation de handicap²³⁵. Une enquête quantitative sur les attitudes des élèves belges dans l'enseignement secondaire indique des attitudes de tolérance et de compassion à l'égard des élèves en situation de handicap. Elle montre également que cette tolérance a une dimension genrée, les filles semblent plus tolérantes à l'égard des élèves en situation de handicap que les garçons²³⁶. L'enquête montre également que des supports visuels représentant des élèves en situation de handicap contribuent à susciter des réactions de tolérance parmi les élèves²³⁷.

En revanche, les travaux font défaut en termes de connaissances sur les attitudes des autres acteurs de l'école à l'égard de l'intégration des élèves en situation de handicap. En effet, dans quelle mesure les directeurs accueillent-ils les élèves en situation de handicap? Les acteurs institutionnels de l'école – directeurs, enseignants et agents des centres psycho-médico-sociaux – sont-ils coopérants à l'égard des parents

226 Timmerman et alii 2010.

227 Merry 2005.

228 Manço et al. 2013.

229 Teney, Devleeshouwer et Hanquinet 2013.

230 Devleeschouwer 2013-2014.

231 Verhoeven 2002 et 2006.

232 Ouali et Rea 1995.

233 Pierrard 2012.

234 Bouchat et alii 2008.

235 Tremblay, Wolfs, Detraux 2010.

236 Bossaert 2011.

237 Bossaert 2011.

qui arrivent avec un projet d'intégration ? Ou, au contraire, ont-ils des réticences à l'égard de l'arrivée d'élèves en situation d'handicap ? Est-ce qu'il y a des différences qui peuvent être identifiées en fonction des différents types de handicap ? De telles questions se posent également à l'égard des parents des autres élèves : dans quelle mesure les parents n'ont-ils pas des peurs pour la réussite de leur progéniture ? Différentes attitudes affectent-elles le succès des projets d'intégration ? Ce sont autant d'inconnues auxquelles la seconde partie de ce rapport apportera des éléments de réponse.

3.2.4. Critère de l'orientation sexuelle

En matière d'orientation sexuelle, les travaux sur les attitudes à l'égard des élèves LGBT ne sont également pas nombreux. Teney et Subramanian²³⁸ étudient les attitudes à l'égard des homosexuels parmi la jeunesse ethniquement diversifiée à Bruxelles, à partir d'un échantillon de 70 écoles d'enseignement secondaire. Recourant à des items mesurant les préjugés en matière d'orientation sexuelle et le soutien au mouvement des droits LGBT, les chercheurs montrent que les élèves d'origine étrangère ont des attitudes beaucoup plus négatives à l'égard des populations LGBT que les élèves d'origine belge qui se montrent davantage tolérants.

De nombreuses questions relatives aux attitudes à l'égard des élèves LGBT restent donc en suspens. Est-ce qu'il existe des différences d'attitudes d'un établissement à l'autre, d'une filière à l'autre, voire d'un niveau d'enseignement à un autre parmi les acteurs du monde scolaire ? Dans quelle mesure les établissements mettent-ils en place des activités dans le cadre d'EVRAS ? A nouveau, la seconde partie du rapport apportera des éléments de réponse par rapport à ces inconnues.

3.2.5. Critère du genre

Les travaux sur les attitudes soulignent que les acteurs institutionnels de l'école ont un « discours de neutralité et de progressisme »²³⁹ en termes de différences entre les sexes. Mais leurs attentes, leurs attitudes différenciées participent au maintien et au renforcement des rôles et des identités stéréotypées des garçons et des filles. Ils accorderaient plus de place et de temps de parole aux garçons qu'aux filles et auraient davantage confiance dans les capacités et les talents des premiers. Par ailleurs, les contenus des matières enseignées, ainsi que l'occupation de l'espace de la cours de récréation sont largement « andro-centrés »²⁴⁰, sans que cela soit problématisé par les acteurs institutionnels de l'école.

Sur le plan des attitudes des élèves, des travaux soulignent que les filles manifestent moins d'intérêt que les garçons à l'égard des apprentissages en mathématiques²⁴¹ et en sciences²⁴². Dans ces deux matières, le degré de confiance en soi est plus important chez les garçons que chez les filles qui se montrent particulièrement anxieuses²⁴³. Parmi les garçons issus des groupes défavorisés sur le plan socio-économique, le déclassement scolaire, ainsi que le déclassement professionnel des pères en lien avec les processus de désindustrialisation massifs dans certaines régions depuis la fin des années 1970, conduiraient à une exacerbation de la virilité sous la forme de conduites à risques²⁴⁴.

Dans quelle mesure les établissements mettent-ils en place des activités dans le cadre d'EVRAS visant à lutter contre ces stéréotypes de genre ? La seconde partie du rapport apportera des éléments de réponse par rapport à ces inconnues.

²³⁸ Teney et Subramanian 2012.

²³⁹ Faits et Gestes 2002, p. 3.

²⁴⁰ Dieu 2006, p. 8.

²⁴¹ Demonty et alii 2013.

²⁴² Faits et Gestes 2010, p. 8.

²⁴³ Baye et alii 2010.

²⁴⁴ Wattiez et Cornet 2006 ; Jamouille 2015.

4. CONCLUSIONS

L'analyse de la littérature a montré combien les initiatives politiques, juridiques et sociales à l'égard des groupes d'élèves concernés par le critère du statut socio-économique, de l'origine ethnique et du handicap relèvent d'un système scolaire au sein duquel la mixité sociale ne va pas de soi. Cependant, des progrès récents ont été faits pour intégrer davantage de mixité à l'école, dans le cas des élèves défavorisés sur le plan socio-économique et des élèves en situation de handicap et plus d'ouverture à la diversité des langues et des cultures en présence pour les élèves d'origine étrangère. Dans le cas des critères protégés du genre et de l'orientation sexuelle, un programme prometteur a été initié dans le système éducatif depuis une petite décennie dont on serait curieux de connaître les effets tant les stéréotypes relatifs au genre et à l'orientation sexuelle demeurent.

L'état des connaissances a mis en avant les parcours très inégaux des groupes d'élèves issus des milieux socio-économiques plus faibles, des élèves d'origine étrangère, ainsi que des élèves en situation de handicap. Chacun de ces trois groupes expérimente dès le niveau de l'enseignement maternel des processus ségrégatifs qui pèsent sur leur trajectoire scolaire de manière cumulative. La dimension du genre a reçu moins d'attention dans les études sur les parcours scolaires dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le choix d'options très genré, à la défaveur des filles, dans l'enseignement qualifiant indique que les stéréotypes de genre semblent persistants. Ces connaissances ont été dégagées par différents centres de recherche, malgré les limites en terme de mesures disponibles.

La révision en cours de l'indice socio-économique actuellement utilisé est la bienvenue. Nous plaçons pour la récolte et l'utilisation de données individuelles sur la base de variables qui tentent de saisir plus directement l'origine sociale, comme c'est le cas en Communauté flamande. Insistons sur la tendance historique en Fédération Wallonie-Bruxelles de neutralisation des marqueurs ethniques dans les politiques de

soutien aux écoles défavorisées, y compris, dans leurs mesures et leurs critères d'octroi. Cette tendance est identique dans les politiques de régulation du libre choix d'école puisque la nationalité ou toute autre dimension ethnique ne fait pas partie des critères de priorisation des inscriptions. Les effets liés à l'origine ethnique sur les parcours, les performances et les expériences scolaires des jeunes d'origine étrangère incitent à relancer le débat, au moins au niveau des indicateurs afin de mieux pouvoir suivre les évolutions (et ceci au-delà du critère de la nationalité). Enfin, le choix d'option apparaissant comme un point important de cristallisation d'inégalités de genre, il serait utile que les bases de données administratives mises à la disposition des chercheurs renseignent sur la variable des options tant pour l'enseignement secondaire de transition que de qualification.

Parmi les déterminants de la participation inégale des groupes d'élèves passés en revue, notre analyse de la littérature met en avant le fonctionnement du système éducatif en quasi-marché scolaire et ses effets en termes de production d'espaces hiérarchisés et compétitifs entre les écoles. Certains travaux empiriques soulignent que ce fonctionnement en quasi-marché aurait un impact décisif en matière de gestion de la diversité des élèves. Nous avons choisi d'approfondir cette piste dans la deuxième partie du rapport, qui propose de sonder la gestion de la diversité des élèves à l'échelle des écoles. Les positions des établissements scolaires dans la hiérarchie scolaire constitueront un axe privilégié d'investigation et d'analyse des données quantitatives récoltées sur la gestion de la diversité par les établissements scolaires.

L'état de la littérature a également montré la prégnance de certains stéréotypes et préjugés parmi les acteurs institutionnels de l'école, ainsi que leurs attitudes très contrastées à l'égard de leurs populations, selon l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre. Cependant, de nombreuses inconnues restent quant à la manière dont les acteurs de l'école se positionnent à l'égard de leurs élèves quand on fait interagir ces trois fac-

teurs. C'est ce que nous proposons d'analyser dans la troisième partie du rapport qui porte sur le processus d'orientation scolaire. À partir d'un dispositif expérimental de vignettes techniques nous tâcherons de sonder comment l'origine so-

ciale, l'origine ethnique et le genre interagissent et façonnent les attitudes et les évaluations des acteurs de l'école dans les processus d'orientation scolaire.

FACT SHEET

Bref résumé

La première partie du rapport consiste en un état des lieux des connaissances relatives aux questions de diversité et d'inégalités dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles aux différents échelons de la scolarité obligatoire (primaire et secondaire). L'état des connaissances se base sur la littérature existante et est établie sous l'angle de l'égalité des chances et de la discrimination à l'école pour les groupes d'élèves concernés par des critères protégés par la législation anti-discrimination: l'origine

sociale, l'origine ethnique, le handicap et l'orientation sexuelle, ainsi que le genre. Cette revue de la littérature analyse les connaissances selon trois dimensions: (1) le contexte éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour chaque critère protégé en ce compris les initiatives politiques, juridiques et sociales, (2) les parcours aux différents niveaux de la scolarité obligatoire (primaire et secondaire) des élèves concernés par les cinq critères protégés analysés, (3) les causes et les facteurs des parcours inégaux au sein du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Principaux résultats

Critère protégé	Résultats
Origine sociale	Résultat 1 : contexte éducatif
	Les initiatives politiques, juridiques et sociales à l'égard des groupes d'élèves à l'origine sociale faible n'ont pas été intégrées dans un projet plus large de mixité sociale qui porterait sur l'ensemble du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elles visent plutôt à apporter une compensation aux écoles qui accueillent un public vulnérable sur le plan socio-économique. Les récentes politiques de régulation du libre choix de l'école par les parents sont sous-tendues cependant par un objectif de mixité sociale visant à lutter contre la dualisation des écoles secondaires.
	Résultat 2 : mesures
	Pour mesurer l'origine sociale des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles, les chercheurs doivent recourir à l'indice socio-économique de leur quartier de résidence, défini dans le cadre des mesures de soutien aux écoles défavorisées. En effet, les bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne comportent pas de variables socio-économiques au niveau de l'élève telles que le niveau de diplôme des parents.
	Résultat 3 : parcours scolaires
	La littérature montre que les élèves qui ont une origine sociale peu élevée expérimentent dès le niveau de l'enseignement maternel des processus ségrégatifs qui pèsent sur leur trajectoire scolaire de manière cumulative. Les taux de retard scolaire, de redoublement, les changements d'établissement, enfin la réorientation vers des formes d'enseignement secondaire dévalorisées comme l'enseignement qualifiant concernent plus les élèves issus des quartiers socio-économiquement faibles que les élèves issus des quartiers favorisés.
	Résultat 4 : causes et facteurs
	Le « quasi-marché scolaire » et le système d'orientations précoces en cascades reproduisent et renforcent les inégalités scolaires relatives à l'origine sociale des élèves. Par ailleurs, ces phénomènes produisent un effet de composition (c'est-à-dire l'effet produit par le regroupement d'élèves qu'il soit académique, socio-économique, ethnique) préjudiciable aux élèves à l'origine sociale peu élevée.

Critère protégé	Résultats
Origine ethnique	Résultat 1 : contexte éducatif
	Les politiques éducatives visant la promotion de la diversité ethno-culturelle ont été peu développées en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il existe cependant des dispositifs qui ciblent les élèves nouvellement arrivés sur le territoire. Par ailleurs, des dispositifs récents visent à promouvoir les langues et les cultures des élèves d'origine étrangère et à sensibiliser l'ensemble des élèves à la diversité ethno-culturelle à l'école et au sein de la société.
	Résultat 2 : mesures
	Les variables disponibles pour mesurer l'origine ethnique au sein des bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont restreintes. Les variables liées à l'origine des élèves se limitent en effet à la nationalité de l'élève, laquelle est loin de rendre compte de son origine.
Handicap	Résultat 3 : parcours scolaires
	Les élèves d'origine étrangère expérimentent dès le niveau de l'enseignement maternel des processus ségrégatifs qui pèsent sur leur trajectoire scolaire de manière cumulative. Ils ont ainsi des parcours scolaires affectés par de multiples discriminations. Les taux de retard scolaire, de redoublement, les changements d'établissement, enfin la réorientation vers des formes d'enseignement secondaire dévalorisées comme l'enseignement qualifiant concernent plus les élèves non belges que les élèves belges.
	Résultat 4 : causes et facteurs
	Le quasi-marché scolaire n'implique pas seulement une différenciation et une spécialisation des établissements scolaires selon les caractéristiques socio-économiques des élèves. Les chercheurs indiquent qu'il y a également une ethno-stratification à l'œuvre : le « quasi-marché scolaire », le système d'orientations précoces en cascades reproduisent et renforcent les inégalités ethno-raciales. Par ailleurs, ces phénomènes produisent un effet de composition (c'est-à-dire l'effet produit par le regroupement d'élèves qu'il soit académique, socio-économique, ethnique) préjudiciable aux élèves d'origine étrangère.
Résultat 1 : contexte éducatif	En Fédération Wallonie-Bruxelles, la scolarité des élèves en situation de handicap est, à ses débuts, organisée sur le mode d'un enseignement ségrégatif. À partir des années 1980, une série de mesures plus intégratives voient le jour. C'est surtout dans les années 2000 que le dispositif d'intégration est mis en place suite au décret intégration de 2004.
Résultat 2 : mesures	Les bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'ont pas de variables individuelles se référant au handicap de l'élève. Elles mentionnent la position de l'élève dans l'enseignement spécialisé ainsi que le type et/ou la forme fréquentés au sein de l'enseignement spécialisé. Dans le cas d'une intégration de l'élève au sein de l'enseignement ordinaire, on mentionne le type d'intégration.
Résultat 3 : parcours scolaires	Les élèves en situation de handicap expérimentent dès le niveau de l'enseignement maternel des processus ségrégatifs qui pèsent sur leur trajectoire scolaire de manière cumulative. Les travaux et les données disponibles en Fédération Wallonie-Bruxelles relatives aux parcours des élèves porteur d'un handicap mettent en évidence le fait que, malgré les réformes et les mesures institutionnelles prises pour ériger une école plus intégrative, la ségrégation perdure. En outre, on constate une ségrégation des élèves entre les deux types d'enseignement (ordinaire/spécialisé) selon l'origine sociale.
Résultat 4 : causes et facteurs	Il existe peu de travaux analysant les causes et les facteurs explicatifs à l'égard des parcours des élèves en situation de handicap les conduisant massivement vers l'enseignement spécialisé plutôt que vers l'enseignement ordinaire à travers le dispositif de l'intégration.

Critère protégé	Résultats
Orientation sexuelle	Résultat 1 : contexte éducatif
	Depuis une dizaine d'années, différentes mesures sont prises pour généraliser l'EVRAS dans le cursus scolaire des élèves. L'EVRAS (Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle) est un dispositif qui vise à favoriser la santé et le développement affectif, sexuel et relationnel de tous les jeunes, quelle que soit leur orientation sexuelle.
	Résultat 2 : mesures
	Les chercheurs ne peuvent pas étudier le parcours des élèves LGBT aux différents niveaux de l'enseignement à partir des bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles puisque ces dernières ne comportent pas de variables relatives à l'orientation sexuelle.
Genre	Résultat 3 : parcours scolaires
	Il n'existe pas de travaux analysant les parcours des élèves LGBT au sein du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
	Résultat 4 : causes et facteurs
	Il existe peu de travaux sur les causes et les facteurs des inégalités scolaires relatives à l'orientation sexuelle. Les chercheurs montrent cependant que les élèves d'origine étrangère ont des attitudes beaucoup plus négatives à l'égard des populations LGBT que leurs pairs d'origine belge qui se montrent davantage tolérants.
	Résultat 1 : contexte éducatif
	Depuis une dizaine d'années, différentes mesures ont été prises pour généraliser l'EVRAS dans sa dimension « genre » dans le cursus scolaire des élèves.
	Résultat 2 : mesures
	Les chercheurs peuvent étudier les parcours des élèves selon le sexe aux différents niveaux de l'enseignement à partir des bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
	Résultat 3 : parcours scolaires
	L'état des lieux des connaissances sur la participation inégale des élèves dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles indique que la dimension genre est moins prioritaire dans les travaux de recherche menés sur l'école. Néanmoins, les travaux existant indiquent des phénomènes de ségrégation sur la base du genre : les filles ont de meilleures performances scolaires que les garçons et globalement elles occupent des positions scolaires relativement plus valorisées dans la hiérarchie scolaire. Par exemple, les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles dans l'enseignement qualifiant et dans l'enseignement spécialisé. C'est le contraire qui est observé sur le plan des options dans l'enseignement qualifiant : les filles sont surreprésentées dans les options moins valorisées.
	Résultat 4 : causes et facteurs
	Les stéréotypes de genre persistent. Ceux-ci transparaissent dans les attentes et les attitudes des enseignants qui sont différenciées selon le genre. Celles-ci participent au maintien et au renforcement des rôles et des identités stéréotypées des garçons et des filles.

PARTIE 2 - LA GESTION DE LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE

POLITIQUES, PRATIQUES, CAPACITÉS ET MOYENS EN MATIÈRE DE DIVERSITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

INTRODUCTION

La seconde partie du rapport analyse la gestion de la diversité des élèves par les établissements scolaires aux niveaux primaire et secondaire au sein de l'enseignement ordinaire. La première partie du rapport en appréhendant le contexte éducatif pour chacun des groupes d'élèves sous analyse a mis en avant les initiatives politiques, juridiques et sociales qui ont été prises en Fédération Wallonie-Bruxelles à leur égard. En raison de la liberté d'enseignement qui confère légalement une grande liberté d'action et de gestion aux établissements secondaires, il nous est apparu comme particulièrement significatif d'analyser la gestion de la diversité à cette échelle.

L'objectif principal de cette seconde partie est donc d'établir une cartographie de la gestion de la diversité des établissements, aux niveaux primaire et secondaire, en se centrant sur trois dimensions : les politiques de diversité au niveau des écoles, les pratiques qu'elles mettent en place en matière de diversité et les moyens et capacités dont elles disposent pour gérer cette diversité. La cartographie de la gestion de la diversité, telle que mise en œuvre dans les écoles (les politiques, les pratiques, les moyens et les capacités) sera établie compte tenu des cinq critères considérés, c'est-à-dire l'origine sociale, l'origine ethnique, le handicap, l'orientation sexuelle et le genre comme dimension transversale.

Premièrement, sur le plan des politiques des écoles en matière de diversité, l'état de l'art a déjà fourni certains éléments de connaissance que cette partie mobilisera. En étudiant les

déterminants de la participation inégale des élèves, notre analyse de la littérature a mis en avant le fonctionnement du système éducatif en quasi-marché scolaire et ses effets en termes de production d'espaces hiérarchisés et compétitifs pour les écoles. Dans notre revue de la littérature, l'analyse de certaines enquêtes de terrain a montré que le quasi-marché scolaire avait un impact important sur la gestion de la diversité par les écoles, tout particulièrement pour l'origine sociale et l'origine ethnique.

Les positions des établissements scolaires au sein de hiérarchie scolaire ainsi que les effets de composition constitueront donc un axe privilégié d'investigations et d'analyses des données récoltées sur la gestion de la diversité par les établissements scolaires.

Deuxièmement, nous chercherons à analyser les pratiques en matière de diversité qui ont cours au sein des écoles. Par la notion de « pratiques en matière de diversité », on entend les pratiques formelles et informelles, mises en place pour gérer au quotidien une population d'élèves diversifiée. On s'intéressera tout particulièrement aux pratiques en classe. Il s'agit des pratiques en matière de diversité qui rentrent dans le cadre des missions pédagogiques et didactiques d'une école mais aussi les pratiques qui favorisent la cohabitation au sein d'une école, dans un contexte de diversité.

Troisièmement, nous analyserons les moyens et les capacités des écoles en matière de diversité en nous intéressant tout particulièrement

à la manière dont les acteurs institutionnels de l'école évaluent le cadre scolaire dans lequel ils travaillent.

L'étude de la gestion de la diversité dans les écoles a été menée par le biais d'un dispositif méthodologique mixte (qualitatif-quantitatif) comprenant trois phases de récolte de données : (1) une phase exploratoire qualitative pour cibler et affiner la formulation d'hypothèses et de questionnements pour la phase quantitative ; (2) une

phase quantitative consistant en l'administration d'un questionnaire au sein d'un échantillon représentatif d'écoles de l'enseignement primaire et secondaire de la Belgique francophone ; (3) une phase qualitative visant à approfondir l'analyse des résultats obtenus lors des deux phases précédentes. Nous présentons successivement chacune de ces parties. Pour chacune des phases, nous présentons la méthodologie et les résultats clés.

5. PHASE EXPLORATOIRE

5.1. Méthodologie

La phase exploratoire a consisté en la mise en place de « séminaires d'experts ». Ceux-ci visaient, d'une part, à recueillir des informations qui permettaient de répondre aux questions de recherche portant sur la gestion de la diversité dans les écoles et, d'autre part, au renforcement de l'enquête quantitative adressée aux acteurs institutionnels de l'école (directeurs, enseignants et agents des centres psycho-médico-sociaux).

Ces séminaires d'experts ont été mis en place en s'inspirant de la « méthode d'analyse en groupes »²⁴⁵ et de la « méthode Delphi »²⁴⁶. Dans ce type de méthodes, les acteurs sont considérés comme des experts et leurs connaissances ne sont pas perçues comme en rupture par rapport au mode de connaissance sociologique. Connaissant souvent mieux que les chercheurs les enjeux et les ressorts du phénomène étudié, ils sont conviés pour engager leur expertise et leur savoir au service de son analyse.

Concrètement, comme préconisé dans la « méthode d'analyse en groupe »²⁴⁷, pour chaque critère protégé analysé, à savoir l'origine sociale, l'origine ethnique, le handicap, l'orientation sexuelle et le genre, nous avons essayé de for-

mer des groupes de discussion composés de 5/6 participants minimum à 12 au maximum. Pour des questions de recoupement des domaines d'expertise, les participants conviés pour les séminaires concernant l'origine sociale et l'origine ethnique ont été regroupés. Trois séminaires d'experts ont donc eu lieu : un séminaire rassemblant les experts de la diversité relative à l'origine ethnique et l'origine sociale ; un séminaire d'experts de la diversité relative au handicap ; un séminaire d'experts de la diversité relative à l'orientation sexuelle.

Chacun des groupes de discussion constitué a conduit les participants, au cours de plusieurs tours de table, à restituer des expériences de terrain vécues. Les expériences concernaient la gestion de la diversité au sein des écoles, y compris les formes éventuelles de discrimination relevées, qu'elles soient directes ou indirectes. Les participants sont conviés à engager une analyse en s'appuyant sur la diversité et la complexité de chacun des récits rapportés²⁴⁸. Dans ce type de dispositif méthodologique, la réunion de plusieurs acteurs du domaine vise à rassembler une pluralité d'expériences et d'interprétations²⁴⁹. C'est dans la « dimension groupale » du dispositif que réside toute sa rigueur, puisqu'il permet un recul de chacun des participants à

²⁴⁵ Van Campenhoudt, Chaumont et Franssen 2005 ; Van Campenhoudt, Franssen et Cantelli 2009.

²⁴⁶ Talbot 1992 ; Williams et Webb 1994 ; <http://www.spiral.ulg.ac.be/fr/outils/methode-delphi>.

²⁴⁷ Van Campenhoudt et alii, *Op. cit.*

²⁴⁸ *Ibidem.*

²⁴⁹ *Ibidem.*

l'égard de sa propre expérience et de construire conjointement l'analyse de la problématique, à travers la diversité des points de vue et leur confrontation²⁵⁰.

Cette technique de recherche a une vocation pratique et chacun des séminaires visait également à ce que la dynamique de groupe débouche sur des propositions de pistes d'action et de solutions. Des échanges ouverts entre les participants ont été suscités et guidés par le chercheur en charge du séminaire, lequel avait préalablement préparé la rencontre par l'élaboration d'un guide d'entretien. Le guide d'entretien portant sur les politiques, les pratiques et les moyens disponibles pour gérer la diversité dans les écoles a été transmis préalablement à certains parti-

cipants qui l'avaient demandé. Chaque focus group a été enregistré. Outre le chercheur pilotant les échanges, un second chercheur a pris des notes durant la consultation.

5.2. Résultats de la phase exploratoire

5.2.1. Séminaire d'experts de la diversité relative à l'origine sociale et à l'origine ethnique

Cette section présente la synthèse des éléments d'analyse dégagés lors du séminaire réunissant les experts de la diversité relative à l'origine sociale et à l'origine ethnique. Les 12 experts ayant participé à ce séminaire étaient issus des organisations reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Organisations représentées lors du séminaire d'experts de la diversité relative à l'origine sociale et à l'origine ethnique

Organisations critère protégé de l'origine sociale	Organisations critère protégé de l'origine ethnique
RWLP, Réseau wallon de lutte contre la pauvreté	CRIPPEL, Centre régional d'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère de Liège
CSCE, Collectif solidarité contre l'exclusion	CRIC, Centre régional d'intégration de Charleroi
Infor Jeunes Laeken	Asbl Mentor escale
AMO SAS-Service d'Actions sociales	MRAX, Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie

5.2.1.1. Des formes de discrimination indirecte

Sans dénier l'existence de formes de discrimination directe (des pratiques illégales en termes de frais scolaires ou lors de l'inscription ont été soulignées), ce sont surtout les formes de discrimination indirecte auxquelles les élèves défavorisés et/ou issus de l'immigration et leurs familles sont confrontés qui ont été mises en avant par les experts de la diversité.

Parmi ces formes de discrimination indirecte, le manque d'information à l'égard du système éducatif dans le chef des populations issues des milieux défavorisés et/ou issues de l'immigration est le principal élément qui a été souligné. Tout particulièrement, la méconnaissance du

décret inscription a été identifiée comme à la base de processus discriminatoires. Ce décret ne semble en effet pas connu par les populations cibles. En amont donc de l'orientation scolaire vers les différentes filières de l'enseignement secondaire, le processus d'inscription est, pour les experts de la diversité en présence, au cœur de processus discriminatoires indirects et ce dès le niveau de l'enseignement maternel. Le manque d'information porte également sur les structures et l'organisation du champ éducatif dans son ensemble. Ce manque d'information concerne les familles peu pourvues sur les plans socio-culturel et socio-économique, mais tout particulièrement pour les populations nouvellement arrivées sur le territoire belge. Les primo-arrivants et davantage les MENA (mineurs étrangers

²⁵⁰ *Ibidem*.

non accompagnés) ne sont, par exemple, pas au fait de la dualisation du système scolaire. Par manque de connaissance, ils se retrouvent généralement dans des écoles à faible indice socio-économique.

Les formes de discrimination indirecte portent également sur ce que les experts de la diversité en présence dénomment « la fausse gratuité » scolaire. Les experts ont rapporté que certaines écoles discriminent indirectement des élèves issus des groupes défavorisés sur le plan socio-économique par des frais de surveillance du temps de midi ou des frais de garderie qui sont particulièrement élevés. Pour les experts en présence, ce n'est pas l'école qui écarte volontairement ces populations. Les familles peu favorisées sur le plan socio-économique s'auto-excluent de certaines écoles car elles estiment ne pouvoir assumer certains frais relatifs à la surveillance, ou liés aux voyages scolaires. C'est donc aussi en raison du manque de connaissance à l'égard de leurs droits qu'elles s'auto-excluent des positions scolaires les plus avantageuses.

Le manque d'information à l'égard du système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de ses structures, mais aussi à l'égard de leurs droits à la scolarité, semble particulièrement préjudiciable pour les élèves et leurs familles qui sont issus des groupes défavorisés sur le plan socio-économique et/ou issus de l'immigration. Dans un contexte éducatif qui confère aux familles la liberté de choix de l'école, ce manque d'informations est particulièrement conséquent sur la participation des élèves défavorisés sur le plan socio-économique et/ou issus de l'immigration et participe à la construction des inégalités scolaires. Les acteurs en présence imputent finalement ces formes de discrimination indirecte principalement au système de quasi-marché scolaire.

5.2.1.2. Des actions mises en œuvre

Afin de pallier à ces formes de discrimination résultant des structures éducatives, les experts en présence ont souligné les différentes actions que leurs organisations mettaient en œuvre.

Premièrement, ils ont mis en avant le travail d'information et d'orientation des populations cibles au sein d'un champ éducatif où la mixité sociale n'était pas de mise. Par exemple, ils font un travail d'information sur le décret inscription auprès des familles de milieux populaires (distribution de tracts dans l'espace public, dans les marchés etc., projection de films sur des pratiques d'écoles frôlant la légalité en termes de frais scolaires) ou de sensibilisation par rapport à leurs droits (droit pour une scolarité gratuite, droits en termes d'inscription).

Deuxièmement, par rapport aux élèves issus de l'immigration, les associations assistent également les primo-arrivants et les mineurs étrangers non accompagnés dans leurs procédures d'inscription dans une école. Les experts présents essaient de contrecarrer les structures du champ éducatif qui conduisent leurs populations cibles dans des espaces scolaires ségrégués, mais leurs efforts sont souvent vains. Ainsi, par exemple, les acteurs en présence ont fait l'observation que malgré leurs tentatives et leur insistance en matière de procédure d'inscription auprès d'écoles bien positionnées dans la hiérarchie scolaire, les MENA aboutissaient dans des établissements à faible indice socio-économique. Au-delà des réticences des écoles du haut de la hiérarchie à ouvrir leurs portes à un tel public, les établissements à faible indice socio-économique qui bénéficient d'un encadrement différencié sont souvent les plus à mêmes d'accueillir un tel public car elles comportent en leur sein des dispositifs adéquats comme un DASPA.

Troisièmement, les experts de la diversité soulignent qu'ils sont tout particulièrement sollicités pour appuyer les écoles du bas de la hiérarchie sociale. Malgré leurs efforts à prôner une mixité sociale à l'ensemble du système éducatif, ils sont surtout conduits à appuyer des écoles qui se sont spécialisées dans la scolarité des élèves défavorisés et/ou issus de l'immigration. Les experts en présence font le constat d'un désarroi dans ces espaces ségrégués. Le personnel éducatif se sent souvent démuné tant sur le plan financier que sur le plan des ressources humaines, ainsi

qu'en termes de formation. La gestion des populations s'y effectue souvent au coup par coup, sans réel projet d'établissement. Les experts de la diversité relèvent néanmoins le dynamisme de certains acteurs de l'éducation, en termes d'initiatives et de projets à l'égard des populations cibles.

5.2.1.3. Politiques et pratiques de diversité des écoles

Ces témoignages et ces actions relayées par les experts de la diversité tout comme leurs analyses ont permis de renforcer les hypothèses dégagées de l'état de la littérature. En effet, au terme de ce séminaire, les experts et les chercheurs faisaient l'hypothèse que les politiques de diversité des écoles sont le résultat d'un champ éducatif très ségrégué.

Dans le bas de la hiérarchie scolaire, là où les écoles accueillent davantage de populations défavorisées et/ou issues de l'immigration, les établissements se spécialisent dans l'accueil de certains publics (les public plus précarisés ou issus de l'immigration) et autour de certains thèmes comme l'exil, les migrants, les réfugiés. Leurs politiques de diversité visent à pallier aux manques et aux spécificités de ces publics.

Dans le haut de la hiérarchie scolaire, les établissements poursuivant un projet élitiste n'ont que rarement une visée en matière d'accueil et de scolarisation de ces populations. Tout au plus, ont-ils une « politique », ou plutôt des « pratiques de charité » à l'égard de certains élèves défavorisés sur le plan socio-économique. Pour les

élèves issus de l'immigration, ils n'ont pas non plus de politiques d'accueil et de mixité sociale. Ils peuvent néanmoins développer des « pratiques exotiques » à travers des projets scolaires exotisant les cultures ou les pays dont sont issus les élèves d'origine étrangère. Au terme du séminaire, les experts suggéraient également l'hypothèse de la différence entre les réseaux : que le réseau de l'enseignement libre confessionnel développerait davantage des « pratiques de charité » que le réseau officiel.

Pour les écoles du milieu de la hiérarchie, par manque d'informations et de témoignages, les experts de la diversité se sont abstenus d'élaborer des hypothèses solides en matière de politiques de diversité. Ils suggéraient de se pencher sur les politiques et les pratiques des écoles intermédiaires qui, en raison de leur mixité sociale plus grande au sein de leurs effectifs, devaient davantage développer une gestion plus mixte de la diversité de leurs élèves.

5.2.2. Séminaire d'experts de la diversité pour le critère protégé du handicap

Le séminaire d'experts du handicap est parvenu à réunir 4 experts issus des organisations et des associations reprises dans le tableau ci-dessous. Sur la base des critères géographiques (Bruxelles-Hors Bruxelles) et des différents types de handicap, dix structures avaient été identifiées, contactées et conviées au séminaire. Le nombre limité de participants au focus group reflète, pour les experts en présence, l'insuffisance de salariés dans le domaine, qui fonctionne avec beaucoup de bénévoles.

Tableau 2 : Organisations représentées lors du séminaire d'experts de la diversité relative au critère protégé du handicap

Organisations critère protégé du handicap
Inclusion Asbl (mouvement travaillant à l'inclusion des personnes en situation de handicap mental)
Apeda Belgique-Association pour enfants en difficultés d'apprentissage
Celia, Centre d'entraide locale pour l'intégration active d'élèves avec un handicap moteur et troubles d'apprentissage associés dans l'enseignement ordinaire
La ligue des droits de l'enfant

L'état de la littérature avait indiqué les lacunes en termes de connaissances sur les attitudes des acteurs institutionnels de l'école à l'égard de l'intégration des élèves en situation de handicap. En effet, dans quelle mesure les acteurs de l'école, directeurs et enseignants, accueillent-ils les élèves en situation de handicap ? Les acteurs institutionnels de l'école – directeurs, enseignants et agents des centres psycho-médico-sociaux – sont-ils coopérants à l'égard des parents qui arrivent avec un projet d'intégration ? Ou au contraire, ont-ils des réticences à l'égard de l'arrivée d'élèves en situation de handicap ? Ce séminaire a apporté des éléments de réponse par rapport à ces interrogations.

5.2.2.1. Des discriminations indirectes

Les experts de la diversité relative au handicap ont particulièrement mis en avant les formes de discrimination indirecte à l'œuvre à l'égard des élèves en situation de handicap. Le débat s'est tout particulièrement cristallisé sur deux formes possibles de scolarité pour les élèves en situation de handicap dans le champ éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles : l'intégration des élèves dans l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé.

Premièrement, les peurs et les réticences des acteurs institutionnels de l'école (directeurs, enseignants, agents des CPMS) à l'égard de l'intégration dans l'enseignement ordinaire des élèves en situation de handicap ont été particulièrement mises en avant. Ces peurs et ces réticences ont été identifiées comme ne facilitant pas le recours au dispositif de l'intégration par les familles d'élèves en situation de handicap. Les experts relevaient des différences selon le type de handicap : alors que les aménagements raisonnables liés aux handicaps physiques (par exemple, l'installation d'une rampe pour des élèves ayant un handicap moteur) étaient mis en œuvre avec facilité par les écoles, c'était loin d'être le cas pour les handicaps mentaux. Les peurs des acteurs institutionnels semblent donc être plus grandes à l'égard des handicaps mentaux que des handicaps physiques. Ces peurs et ces réticences constituent selon les experts de la diversité un des principaux obstacles pour les parents à solliciter et mobiliser le dispositif d'apprentissage de l'intégration.

Bien que l'enseignement spécialisé ne soit pas la solution voulue au départ par les familles, par manque d'expérience des écoles, elles finissent par se rabattre sur cette forme d'enseignement bien qu'il soit ségrégatif.

Deuxièmement, le manque d'information des acteurs institutionnels de l'école sur l'intégration et les apprenants en situation de handicap constitue une deuxième source d'obstacles au dispositif de l'intégration par les familles et par les écoles elles-mêmes. Bien que les bases légales existent, celles-ci ne sont pas connues et explicitées à tous les acteurs concernés, que ce soit les acteurs institutionnels de l'école, mais aussi les parents.

Troisièmement, ce sont aussi les coûts financiers et humains de l'intégration qui constituent une sorte de discrimination indirecte pour les élèves en situation de handicap. L'enseignement spécialisé apparaît aux familles comme la formule « all inclusive » où l'ensemble des besoins et des soins nécessaires sont pris en charge et couverts alors que ce n'est pas le cas dans l'enseignement ordinaire. Au-delà des coûts financiers, l'intégration semblerait demander un investissement humain conséquent aux familles. A ce propos, toutes les familles ne sont pas égales face à l'intégration. Les familles favorisées sur le plan socio-culturel et socio-économique seraient dans une position plus favorable pour engager de leur temps et des moyens financiers nécessaires pour mobiliser le dispositif d'apprentissage de l'intégration.

5.2.2.2. Des recommandations et des pistes de solution

Au terme de ce séminaire, les experts en matière de scolarité des élèves en situation de handicap recommandaient différentes pistes d'action.

Premièrement, ils suggéraient qu'un travail de sensibilisation et d'explicitation des bases légales de l'intégration soit davantage effectué auprès des différents acteurs du monde éducatif, qu'il s'agisse des parents, des directeurs, des enseignants ou du personnel de soutien. Ce travail de sensibilisation auprès de la communauté scolaire devrait par ailleurs mettre en avant les

capacités des élèves en situation d'handicap plutôt que leurs lacunes.

Deuxièmement, ils soulignaient l'importance de travailler sur les curriculums d'enseignement et les méthodes d'apprentissage afin que ceux-ci ne constituent pas en soi des formes de discrimination indirecte des élèves en situation d'handicap mental. Ils suggéraient de réfléchir davantage à des aménagements raisonnables

en termes de vision de l'apprentissage et de méthodes d'enseignement.

5.2.3. Séminaire d'experts de la diversité pour le critère protégé de l'orientation sexuelle

Le séminaire d'experts de la diversité relative à l'orientation sexuelle a rassemblé 7 participants issus des organisations reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Organisations représentées lors du séminaire d'experts de la diversité relative au critère protégé de l'orientation sexuelle

Organisations critère protégé de l'orientation sexuelle
Arc-en-ciel Wallonie. Fédération wallonne des associations LGBT
Genres pluriels
Les Cheff-Fédération étudiante LGBTQI
Aller visio-Organisation de jeunesse LGBTQI
Rainbow House

5.2.3.1. Des formes de discrimination directe et indirecte

En dépit du cadre législatif relativement favorable à l'égard des populations LGBT, les experts ont témoigné de formes de discrimination directe diverses dans le champ éducatif. Ces formes de discrimination directe concernaient surtout les élèves entre eux, les experts de la diversité ont témoigné de pratiques et d'insultes homophobes parmi les pairs. Les pratiques et les insultes homophobes semblaient plus présentes dans les formes qualifiantes de l'enseignement secondaires que dans l'enseignement général et, parmi celles-ci, dans des options plus fréquentées par les garçons et les populations issues de l'immigration. D'une manière générale, les experts de la diversité en présence ont fait le constat que les stéréotypes relatifs au genre et à l'orientation sexuelle parmi les pairs étaient plus présents dans certaines filières de l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition. Ces constats et observations vont dans le sens des résultats dégagés dans le Poste 1, qui avait souligné le degré moindre de tolérance à l'égard des populations LGBT parmi les élèves issus de l'immigration. Les experts de la diversité

soulignaient également certaines formes de discrimination directe à l'égard du personnel enseignant après avoir fait l'annonce en classe de leur orientation sexuelle homosexuelle (« coming out »).

Des formes de discrimination indirecte touchant les populations LGBT dans le cadre scolaire ont également été dégagées. Par exemple, une conception de la famille très normative ou des représentations des rôles très stéréotypés des garçons et des filles sont présents dans les manuels scolaires, les documents pédagogiques ou les livres des bibliothèques des écoles.

5.2.3.2. Des activités en réponse à l'homophobie ou dans le cadre de l'EVRAS

Les experts ont décrit les interventions qu'ils font dans le cadre scolaire. Leurs interventions font souvent suite à des discriminations vécues par les élèves qui ont été victimes d'attitudes ou de discours homophobes par des pairs. Ils interviennent également à la demande de certains enseignants ou directeurs particulièrement sensibilisés et soucieux de faire un travail de prévention. En matière de sollicitation par les

écoles, aucune différence n'a été relevée selon les réseaux ou selon la position des écoles dans la hiérarchie scolaire. Notons cependant, que les associations défendant les droits des populations LGBT sont surtout mobilisées au niveau de l'enseignement secondaire et relativement peu au niveau de l'enseignement primaire.

En termes de types d'activités de sensibilisation et de prévention, les actions menées à l'école s'inscrivent dans le cadre de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS). Pour rappel, l'EVRAS est un processus éducatif à la vie relationnelle des élèves dans ses multiples composantes : relationnelle, affective, sexuelle, sociale etc. C'est un « un processus global » dont les enjeux et les objectifs sont multiples. Dans la perspective de l'EVRAS, c'est avant tout un travail global sur la diversité des normes en termes de familles (la famille n'est pas seulement la famille bi-parentale avec un père, une mère et deux enfants), de genre et d'orientation sexuelle qui est effectué afin de ne pas renforcer les

stéréotypes relatifs au genre et à l'orientation sexuelle. Dans le sillage de l'EVRAS, le principal objectif des interventions des structures associatives dans le cadre scolaire est de décentrer les élèves afin d'éviter les stéréotypes sur les populations LGBT (« le gay » est effeminé et la « lesbienne » est très masculine, « les gays et les lesbiennes sont des artistes »), ainsi que les insultes homophobes. Deuxièmement, toujours afin de lutter contre les stéréotypes, les associations pratiquent dans les écoles des activités de « témoignages » faites par des individus appartenant aux groupes LGBT. Ces activités de témoignage visent à présenter aux élèves des trajectoires scolaires et de vie positives. Enfin, les associations font de la prospection auprès des directions afin de toucher davantage d'écoles, mais leurs ressources humaines sont très limitées. Comportant beaucoup de bénévoles et relativement peu de salariés, les associations sont limitées et se restreignent souvent à répondre aux demandes introduites par les écoles suite à des incidents homophobes entre élèves.

6. SONDAGE EN LIGNE

La seconde phase de cette partie de la recherche, concernant l'analyse de la gestion de la diversité des écoles en Belgique francophone, a consisté en l'administration d'un sondage en ligne au sein d'un échantillon représentatif d'écoles aux niveaux primaire et secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette section du rapport présente d'abord la méthodologie, en ce compris la méthode d'échantillonnage, les échantillons d'écoles et les hypothèses pour les analyses ; et ensuite les résultats les plus significatifs par niveau d'enseignement, primaire puis secondaire. Les résultats sont davantage interprétés dans la troisième section, laquelle présente la phase d'approfondissement, consistant en des séminaires d'experts.

6.1. Méthodologie

6.1.1. Mesures de la diversité

Le questionnaire a été élaboré en collaboration avec les partenaires flamands issus du « Steunpunt Diversiteit & Leren » de l'Université de Gand, en recourant à des « échelles » d'items existantes ou nouvellement construites, visant à mesurer différents éléments relatifs à la gestion de la diversité dans les écoles²⁵¹.

Premièrement, les items portaient sur le cadre formel de gestion de la diversité dans les écoles et concernaient la politique de diversité des écoles pour chacun des critères protégés sous analyse : la politique de diversité en général (composition des classes, contenu des manuels scolaires), la politique en termes de diversité linguistique, de diversité religieuse, philosophique

²⁵¹ Le questionnaire et la répartition des répondants se trouvent dans le rapport technique.

et culturelle, de genre et d'orientation sexuelle, en termes socio-économique, et de handicap. Le questionnaire abordait aussi les procédures de plainte, la politique de recrutement et de communication. Cette partie s'adressait surtout aux directeurs, mais certaines questions étaient aussi destinées aux enseignants et aux agents des CPMS des écoles.

Deuxièmement, les items portaient sur les pratiques de diversité et les sujets délicats. Cette partie du questionnaire s'adressait aux enseignants.

Troisièmement, les items portaient sur les moyens et les capacités disponibles pour gérer la diversité et s'adressaient aux trois types d'acteurs. Ils visaient à mesurer la manière dont les acteurs institutionnels de l'école (directeurs, enseignants, personnel de soutien tels que agents des centres psycho-médico-sociaux) évaluent les moyens et les capacités dont ils disposent pour appréhender la diversité au sein de leur établissement.

La base du questionnaire a été élaborée par les partenaires flamands. Le questionnaire a été modifié sur la base des résultats dégagés dans les séminaires d'experts tels que présentés ci-dessus, testé et adapté au contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'enquête a été administrée via le logiciel d'administration de sondages et de formulaires en ligne, Lime Survey, aux directeurs, aux enseignants et au personnel de soutien (les agents des centres psycho-médico-sociaux) des écoles primaires et secondaires d'un échantillon préalablement établi.

6.1.2. Procédure d'échantillonnage et échantillons

La procédure d'échantillonnage mobilisée pour sélectionner les écoles était un échantillon stratifié à allocation proportionnelle. Ce type de méthode d'échantillonnage permet de classer les écoles en sous-groupes (strates) sur base

d'informations auxiliaires disponibles au sujet de l'ensemble des établissements. Les écoles ont ensuite été sélectionnées indépendamment dans chacune des strates. L'avantage de cette méthode est qu'elle permet de garantir une représentation appropriée des différents types d'écoles en fonction des critères de stratification choisis. De plus, l'allocation proportionnelle, permet à chaque école d'avoir une probabilité identique d'appartenir à l'échantillon.

Nous avons utilisé deux types de stratification dans la conception de l'échantillon. La stratification explicite consiste à établir différentes listes d'écoles selon l'ensemble de variables de stratification explicite considérées. La stratification implicite consiste à trier les écoles à l'intérieur de chaque strate explicite selon un ensemble de variables de stratification implicite.

Pour l'enseignement primaire, l'indice socio-économique des écoles (ISE) a été utilisé comme variable de stratification explicite. Les écoles ont été réparties en 4 strates ISE. Les extrémités des strates ont été déterminées sur base des quartiles de la distribution de l'ISE des écoles. Nous avons donc le même nombre d'écoles dans chacune des strates ISE avec une probabilité de sélection de 0.25. Afin de créer les strates implicites, les écoles ont été classées à l'intérieur des 4 strates explicites, selon deux critères : la taille de l'école (nombre d'élèves au sein de l'école) la zone géographique (Bruxelles vs hors Bruxelles). Une fois les différentes strates déterminées, les écoles ont été sélectionnées par tirage systématique. L'intervalle d'échantillonnage a été obtenu en divisant le nombre d'écoles dans la population par le nombre d'écoles dans l'échantillon ($1663/200 = 8$).

Sur un total de 1663 établissements scolaires, 200 établissements ont été sélectionnés pour notre échantillon. L'échantillon représente donc 12% des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons obtenu un taux de participation de 51%.

Tableau 4 : Echantillon dans l'enseignement primaire

	Population	Échantillon stratifié	Échantillon réalisé
Établissements	1.663 écoles	200 écoles	102 écoles
Proportion		12%	6,1%
Taux de participation			51%

Dans l'échantillon réalisé, nous avons une bonne représentativité selon les strates ISE.

Tableau 5 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement primaire selon les strates ISE

Strates ISE	Population	Proportion	Echantillon	Proportion dans l'échantillon
1^{ère} quantile	416	0.25	26	0.26
2^{ème} quantile	416	0.25	25	0.25
3^{ème} quantile	415	0.25	30	0.29
4^{ème} quantile	416	0.25	21	0.20
TOTAL	1.663	1	102	1

Nous avons également une bonne représentativité selon la stratification par Région.

Tableau 6 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement primaire selon les Régions

Région	Population	Proportion	Echantillon	Proportion dans l'échantillon
Bruxelles	236	0.14	15	14,7%
Wallonie	1.437	0.86	87	85,3%
TOTAL	1.663	1	102	100%

Le réseau n'était pas une variable de stratification, mais nous avons une bonne représentativité par réseau.

Tableau 7 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement primaire selon les réseaux

Réseau	Population	Proportion	Echantillon	Proportion dans l'échantillon
Communal/Provincial	973	52%	59	58%
Libre confessionnel	731	39%	29	28,4%
Libre non confessionnel	17	1%	1	1%
Fédération Wallonie-Bruxelles	155	8,2%	13	12,7%
TOTAL	1.876		102	100%

Pour l'enseignement secondaire, l'indice socio-économique des écoles (ISE) a été utilisé comme variable de stratification explicite, ainsi que la structure (c'est-à-dire le type d'enseignement). Ainsi, STRUC = Structure renvoie soit à Transition, soit à Qualification soit à Transition et Qualification). Par conséquent, les écoles ont été réparties en 12 strates ISE-STRUC.

Afin de créer les strates implicites, les écoles ont été classées à l'intérieur des 12 strates explicites, selon deux critères : taille de l'école (nombre d'élèves au sein de l'école) ; zone géographique (Bruxelles vs Hors Bruxelles).

L'intervalle d'échantillonnage a été obtenu en divisant le nombre d'écoles dans la population par le nombre d'écoles dans l'échantillon ($503/202 = 2$). Il a ensuite fallu générer un point de départ aléatoire pour le tirage systématique, celui-ci devant être compris entre 1 et 2. (Intervalle d'échantillonnage = 2 et Point de départ = 2e école).

Sur un total de 503 établissements scolaires, 200 établissements ont été sélectionnés pour notre échantillon. L'échantillon représente donc 40% des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons obtenu un taux de participation de 59%.

Tableau 8 : Echantillon dans l'enseignement secondaire

	Population	Échantillon stratifié	Échantillon réalisé
Établissements	503 écoles	200 écoles	118 écoles
Proportion		40%	23,4%
Taux de participation			59%

Dans l'échantillon, nous avons une bonne représentativité selon les strates ISE.

Tableau 9 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement secondaire selon les strates ISE

Strates ISE	Population	Proportion	Echantillon	Proportion dans l'échantillon
1^{ère} quantile	126	0.25	30	0.25
2^{ème} quantile	126	0.25	25	0.21
3^{ème} quantile	125	0.25	31	0.26
4^{ème} quantile	126	0.25	32	0.27
TOTAL	503	1	118	1

Nous avons une bonne représentativité en fonction de la structure des établissements.

Tableau 10 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement secondaire selon la structure des établissements

Strates Structure	Population	Proportion	Echantillon	Proportion dans l'échantillon
Transition	142	0.28	34	0.29
Qualification	96	0.19	15	0.13
Transition-Qualification	265	0.53	69	0.58
TOTAL	503	1	118	1

Nous avons également une bonne représentativité en termes de Région.

Tableau 11 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement secondaire selon les Régions

Région	Population	Proportion	Echantillon	Proportion dans l'échantillon
Bruxelles	115	0.23	23	19,5%
Wallonie	388	0.77	95	80,5%
TOTAL	503	1	118	100%

Le réseau n'était pas un critère pour l'échantillonnage mais nous avons également une bonne représentativité en termes de réseau.

Tableau 12 : Représentativité de l'échantillon dans l'enseignement secondaire selon les réseaux

Réseau	Proportion	Echantillon	Proportion dans l'échantillon
Communal/Provincial	16,3%	19	16,1%
Libre confessionnel	57,2%	69	58,5%
Libre non confessionnel	2,1%	3	2,5%
Fédération Wallonie-Bruxelles	24%	27	22,9%
TOTAL		118	100%

6.1.3. Hypothèses pour les analyses

Les données récoltées ont été analysées en fonction des hypothèses dégagées dans la première partie de ce rapport, ainsi qu'à travers les séminaires d'experts.

Pour l'origine sociale, les éléments de connaissance et d'analyse dégagés dans la revue de la littérature et dans le séminaire d'experts relatifs aux critères protégés de l'origine sociale et de l'origine ethnique indiquaient que la gestion de la diversité des élèves défavorisés différait selon la position des écoles au sein de la hiérarchie scolaire. Cette position dépendait de l'ISE des écoles aux niveaux primaire et secondaire; elle était également tributaire de la structure des écoles en termes de filières au niveau de l'enseignement secondaire. Dans le sillage de ces analyses, nous avons fait l'hypothèse que la gestion de la diversité était influencée par l'ISE des écoles, tant aux niveaux primaire que secondaire, et par la structure des écoles au niveau de l'enseignement secondaire.

Pour l'origine ethnique, les éléments de connaissance et d'analyse dégagés dans la revue de la littérature et dans le séminaire d'experts relatifs aux critères protégés de l'origine sociale et de l'origine ethnique indiquaient que la gestion de la diversité des élèves issus de l'immigration était fonction de la composition ethnique des écoles. Dans le sillage de ces analyses, nous avons fait l'hypothèse que la gestion de la diversité était influencée par la composition des écoles, à savoir, la proportion d'élèves de nationalité étrangère au sein des écoles, tant au niveau primaire que secondaire, compte tenu des variables disponibles dans les bases de données administratives.

Durant les séminaires d'experts, l'influence des différents réseaux d'enseignement avait été envisagée. Dans cette perspective, nous avons fait l'hypothèse que le réseau d'enseignement exerçait des effets sur la gestion de la diversité au sein des écoles.

Nous avons donc mesuré, au moyen de régressions ordinales multivariées²⁵², les effets des strates ISE des écoles, les effets de composition (limités ici à la proportion d'élèves de nationalité étrangère), l'effet du réseau d'enseignement et enfin, l'effet « région » (Bruxelles-Wallonie), aux niveaux primaire et secondaire. Dans l'enseignement secondaire, nous avons également mesuré les effets liés à la structure des établissements.

Pour le genre, les éléments de connaissance et d'analyse dégagés dans la revue de la littérature avaient indiqué que certaines écoles menaient une politique de mixité en termes de genre. Plus précisément, avoir un pourcentage élevé de filles en leur sein, conduisait certaines écoles à développer une politique d'émancipation féminine. Cela nous a amené à faire l'hypothèse que la gestion de la diversité des élèves en termes de genre pourrait être relative à la composition des écoles en termes de genre. Cela a été mesuré pour certains items quand cela nous est apparu pertinent.

6.2. Résultats

Cette section présente une partie des résultats obtenus dans l'enseignement primaire puis dans l'enseignement secondaire. Sont présentés, les grandes tendances en termes de fréquence et les résultats significatifs obtenus suite aux analyses effectuées sur la base des hypothèses préalablement mentionnées.

Pour les deux niveaux d'enseignement, une première observation générale s'impose. La tendance générale des répondants au questionnaire est de répondre favorablement ou très favorablement aux items proposés concernant la gestion de la diversité au sein de leur école, ce qui conduit à supposer qu'il y a des biais relatifs à la « désirabilité sociale »²⁵³. Nous reviendrons sur ces biais de désirabilité sociale dans la

phase d'approfondissement de cette partie de la recherche.

6.2.1. Résultats pour l'enseignement primaire

Pour l'enseignement primaire, nous mettons l'accent sur les résultats obtenus pour les directeurs et donc sur le cadre forme, les moyens et les capacités en matière de diversité. En effet, au niveau de la direction des écoles, on peut dire que les résultats sont représentatifs au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Par contre, la participation des enseignants dépendant de la volonté des directions à transmettre le questionnaire, nous n'avions pas de maîtrise sur leur participation et ne pouvons donc pas garantir la représentativité. Les résultats pour les enseignants sont donc à interpréter avec précaution.

6.2.1.1. Cadre formel et moyens en matière de diversité tous critères confondus

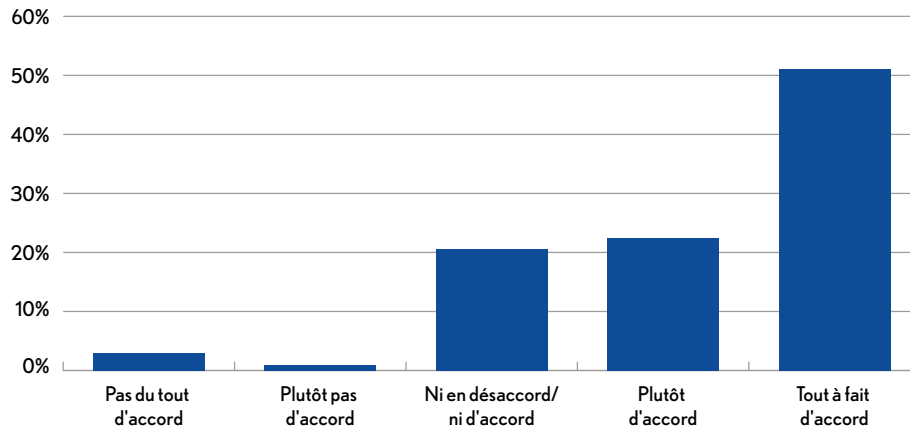
Dans l'enseignement primaire, la proportion de directeurs à être « Tout à fait d'accord » à l'égard des items prônant une politique de diversité est assez élevée. La figure 12 présente la manière dont se répartissent les réponses des directeurs à l'item suivant : « Dans notre école, nous faisons en sorte que la composition des classes soit aussi diversifiée que possible ». Nous pouvons observer de manière assez frappante qu'il y a peu de variabilité dans les réponses apportées à cet item. En effet, bien qu'un peu plus de 20% des directeurs ne prennent pas position, la plupart des répondants sont « Plutôt d'accord » (23%) ou « Tout à fait d'accord » (52%) avec cette proposition. Les test Anova et t-test n'ont pas démontré de différences statistiquement significatives selon le réseau, la région ou les strates ISE. La régression ordinale multivariée ne démontre pas non plus d'effet de composition (en termes d'élèves de nationalité étrangère), de région ou de strates ISE.

²⁵² En mobilisant une régression multivariée, le chercheur vise à en connaître plus sur les relations entre une variable dépendante et une multiplicité d'indicateurs (les variables indépendantes ou prédictives) en vue d'identifier quels sont les meilleurs indicateurs de cette variable dépendante. Dans le cas de la présente étude, la régression multivariée visait à identifier parmi plusieurs indicateurs le meilleur indicateur permettant de prévoir la gestion de la diversité.

²⁵³ Ce terme renvoie non seulement à la correspondance des opinions aux normes sociales et culturelles en vigueur au sein de la société à une période donnée, mais aussi à la tendance des participants à des enquêtes quantitatives à donner des réponses « socialement désirables ». Voir à ce propos p. ex. Derek, Phillips, and Kevin Clancy 1972.

Figure 12 : Répartition des réponses des directeurs au sujet de la diversité dans la composition des classes

Dans notre école nous faisons en sorte que la composition des classes soit aussi diversifiée que possible.



En matière de contenu des manuels, il n'y a pas beaucoup de variabilité dans les positions. A la proposition suivante: « Dans notre école, nous veillons à ce que les manuels scolaires ne contiennent ni préjugés ni stéréotypes », plus de 40% des directeurs répondent qu'ils sont plutôt d'accord et près de 30% sont tout à fait d'accord (tandis qu'un peu plus de 25% ne se prononcent pas). Les tests ANOVA et T-test n'indiquent pas de différence selon la région ou les strates ISE. Par contre, ils indiquent une différence statistiquement significative selon le réseau ($F(2,97)=7,27, p<0.001$). On accorde ainsi moins d'importance à la proposition au sein du réseau libre confessionnel.

En termes de procédures de plainte par contre, plus de 75% des répondants répondent par la négative à l'item: « au sein de votre établissement, existe-t-il une procédure formalisée pour recueillir les plaintes pour les comportements inacceptables (harcèlement, agression, intimidation, discrimination, racisme)? ». Il n'y a pas de différences significatives selon la région, le réseau ou les strates ISE (test Cramer's V). Une régression logistique multivariée ne démontre aucun effet de composition, de strates ISE, de région ou de réseau. Dans deux tiers des cas, quand il existe une procédure formalisée, elle n'a pas dû être mobilisée les trois dernières années scolaires. Nous n'avons pas demandé le nombre d'incidents aux écoles qui n'ont pas de procédure formalisée. Une analyse plus poussée n'est donc pas possible et n'a donc pas de valeur ajoutée.

6.2.1.2. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative au critère protégé du genre

Une tendance similaire à être largement favorable à des items prônant une politique de diversité a été observée sur les items relatifs au genre. Pour l'item suivant « dans notre école, nous essayons de rompre les attentes traditionnelles concernant les garçons et les filles (par ex. on veille à une distribution égale de la parole entre les filles et les garçons) », il y a peu de variabilité dans les réponses. Plus de 75% des répondants ont répondu qu'ils étaient tout à fait d'accord avec cet item.

6.2.1.3. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative au critère de l'origine sociale

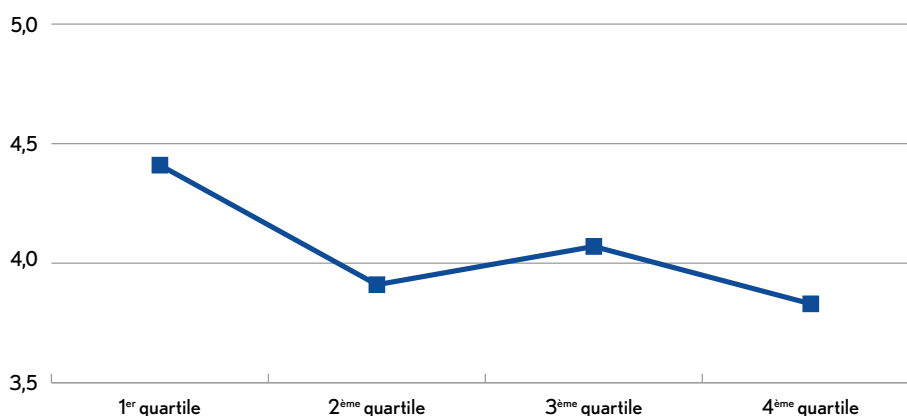
A l'item suivant, « Les élèves ayant des difficultés financières devraient recevoir une aide financière supplémentaire (par exemple: réduction des frais, fonds spécial pour les élèves qui ne peuvent pas se permettre de payer les voyages scolaires) », presque 50% des directeurs répondent qu'ils sont plutôt d'accord et 35% des directeurs répondent qu'ils sont entièrement d'accord. La régression ordinaire multivariée démontre qu'il y a des effets statistiquement significatifs de composition, de strates ISE et de réseau. L'effet de composition est lié au nombre de non-Belges: lorsqu'il y a plus d'élèves non-belges, il y a plus de probabilité d'être d'accord avec la proposition. La figure 13 présente le score moyen des réponses à l'item selon l'ISE de l'école. Nous pouvons observer que

les répondants faisant partie des 25% des écoles les plus défavorisées semblent être davantage en accord avec cette proposition (score moyen

de 4.4) que les répondants faisant partie des 25% des écoles les plus favorisées (score moyen de 3.8).

Figure 13 : Réponses selon l'ISE des écoles pour l'aide financière à accorder aux élèves en difficultés financières

Les élèves ayant des difficultés financières devraient recevoir une aide financière (par exemple : réduction des frais, fonds spécial pour les élèves qui ne peuvent pas se permettre de payer les voyages scolaires).



On retrouve ce type de résultats sur d'autres items relatifs au critère protégé de l'origine sociale. Par exemple, concernant la politique d'égalité des chances, à la question « quels sont les efforts faits par votre école pour la participation de la diversité des élèves », plus de 60% des répondants ont coché l'item suivant « Mon école a une politique d'égalité des chances soutenue par une large base en son sein ». La régression logistique multivariée ne démontre pas d'effet de composition, de région, ni réseau. Il y a, par contre, un effet de strates ISE : il y a relativement moins de politique d'égalité de chances dans les écoles avec un ISE élevé que dans les écoles avec un faible ISE.

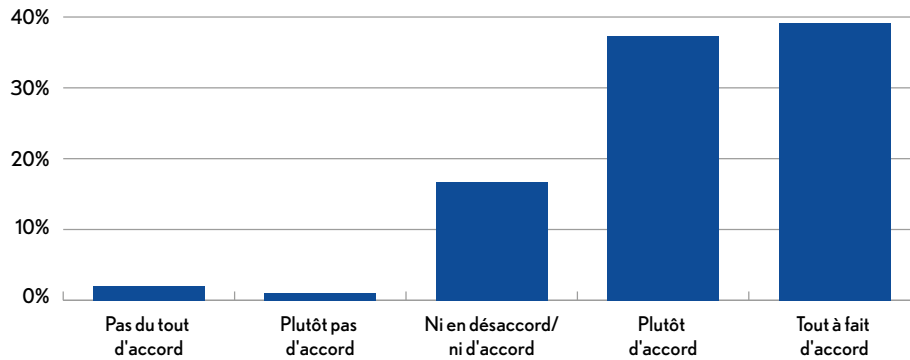
6.2.1.4. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative au critère protégé du handicap

En matière de handicap, la figure 14 présente la manière dont se répartissent les réponses des directeurs à l'item « dans notre école, on fournit aux enseignants les modalités de prise en charge des élèves en situation d'handicap que ce soit sur le plan physique, sensoriel, intellectuel ou psychique ». A nouveau, les réponses apportées à cet item démontrent peu de variabilité. En effet, bien qu'un peu moins de 20% des directeurs ne prennent pas position, la plupart des répondants sont « plutôt d'accord » (un peu moins de 40%) ou « tout à fait d'accord » (plus de 40%). Les test Anova et T-test n'ont pas démontré de différence statistiquement significative selon le réseau, la région ou les strates ISE. La régression ordinaire multivariée²⁵⁴ ne démontre pas non plus d'effet de composition (en termes d'élèves de nationalité étrangère), de région ou de strates ISE sur les réponses.

²⁵⁴ En mobilisant une régression multivariée, le chercheur vise à en connaître plus sur les relations entre une variable dépendante et une multiplicité d'indicateurs (les variables indépendantes ou prédictives) en vue d'identifier quels sont les meilleurs indicateurs de cette variable dépendante. Dans le cas de la présente étude, la régression multivariée visait à identifier parmi plusieurs indicateurs le meilleur indicateur permettant de prévoir la gestion de la diversité.

Figure 14 : Répartition des réponses des directeurs pour les modalités de prise en charge des élèves en situation de handicap

Dans notre école, on fournit aux enseignants les modalités de prise en charge des élèves en situation de handicap, que ce soit sur le plan physique, sensoriel, intellectuel ou psychique.



Sur d'autres items relatifs au critère protégé du handicap qui portent sur des mesures et des efforts de leur école pour plus d'intégration, les positions sont moins affirmatives. A la question « quels sont les efforts faits par votre école pour la participation de la diversité des élèves », peu de répondants cochent les propositions relatives aux aménagements raisonnables. Seulement un peu plus de 20% des répondants cochent « l'école a un programme particulier pour les élèves qui viennent de l'enseignement spécialisé ». En matière de réorientation vers l'enseignement spécialisé, plus de 38% des directeurs sont plutôt d'accord avec l'item « il est raisonnable de réorienter les élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques vers l'enseignement spécialisé », tandis que 25% des répondants ne se prononcent pas et 18% est entièrement d'accord.

6.2.1.5. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative à l'orientation sexuelle

En matière d'orientation sexuelle, près de la moitié des répondants affirment qu'ils sont tout à fait d'accord avec l'item « dans notre école, nous faisons comprendre à tout le monde que chaque orientation est égale » et un peu plus de 25% est plutôt d'accord (un peu moins de 30% n'est ni en désaccord/ni d'accord). Les tests ANOVA indiquent qu'il n'y a pas de différences selon les strates ISE mais qu'il y a des différences significatives selon le réseau ($F(2,93)=8,07, p<0.001$). Le T-test indique qu'il n'y a pas de différence selon la région. Une régression ordinale multivariée ne

démontre aucun effet de composition, de strates ISE ou de région. Par contre, l'effet réseau se confirme : c'est surtout dans le libre confessionnel que l'on est moins affirmatif concernant l'importance de souligner que chaque orientation sexuelle est égale.

Cet effet de réseau en matière d'orientation sexuelle transparaît sur d'autres items. À l'item « dans notre école, nous travaillons à ce que les enseignants homosexuels se sentent à l'aise pour assumer leur identité sexuelle à l'égard de l'ensemble de la communauté éducative », la moitié des répondants ne se prononcent pas tandis qu'un peu plus de 35% soutient la proposition. Les tests ANOVA indiquent une différence selon le réseau ($F(2,90)=3, p<0.05$), mais pas d'effet de strates. Le T-test indique qu'il n'y a pas de différence selon la région. Ceci est confirmé dans une régression ordinale multivariée : c'est dans le libre confessionnel que l'on soutient relativement moins cette proposition. Il n'y a pas d'effet de composition.

6.2.1.6. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative à l'origine ethnique

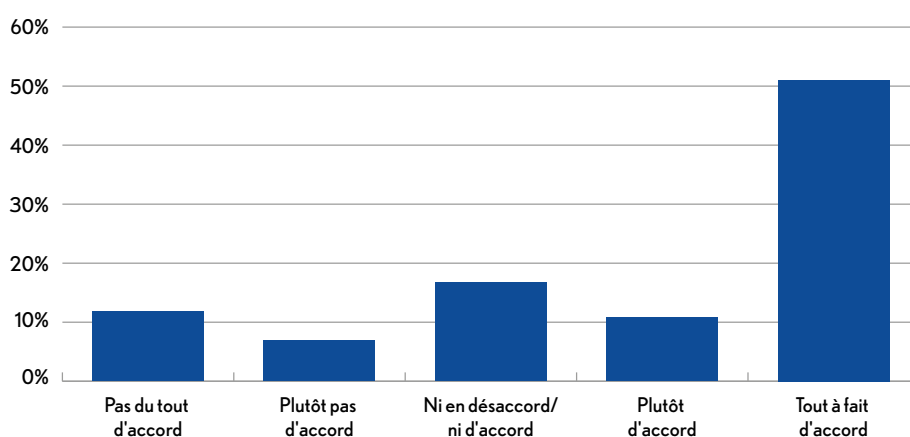
Bien que diversité ethnique et diversité religieuse ne se recouvrent pas, nous avons inclus des items relatifs à la diversité religieuse, parce qu'en pratique la dimension confessionnelle est étroitement liée à la question de la diversité ethnique. En matière d'origine ethnique, les positions sont favorables lorsqu'il s'agit d'items sur

l'interdiction des signes religieux dans le cadre scolaire. La figure 15 présente la manière dont se répartissent les réponses des directeurs à l'item suivant : « dans notre école, le port de symboles qui se réfèrent à une religion ou une autre

croissance est interdit ». Nous pouvons faire l'observation que plus de la moitié des répondants sont « Tout à fait d'accord » (52%) avec cet item, tandis qu'un peu moins de l'autre moitié se distribue entre les 4 autres réponses.

Figure 15 : Répartition des réponses des directeurs au sujet de l'interdiction du port de symboles religieux à l'école

Dans notre école, le port de symboles qui se réfèrent à une religion ou une autre croyance est interdit.

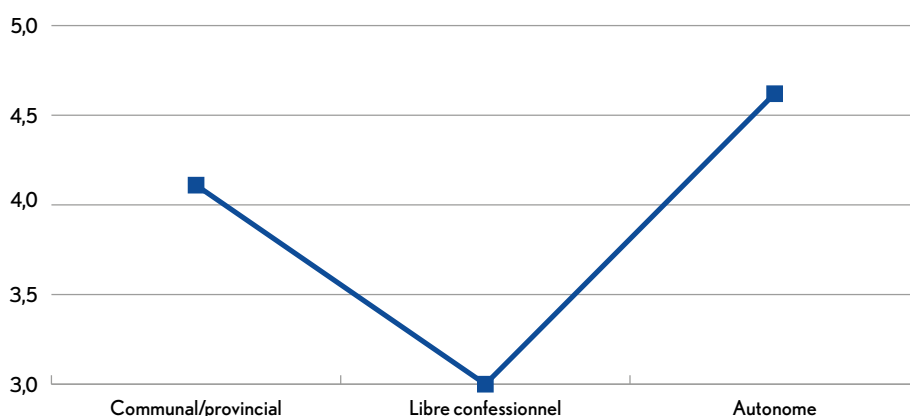


Pour aller un peu plus loin dans l'interprétation de ces résultats, nous avons conduit des Test Anova pour mesurer les effets propres aux strates ISE (Test Anova : $F(3,95)=6$, $p<0.001$) et au réseau (Test Anova : $F(2,95)=8,99$, $p<0.001$) et un T-test pour les effets propres à la région (T-test: $t=2,295$, $p<0.05$). Nous avons ensuite conduit une régression ordinaire multivariée afin d'évaluer si les réponses apportées par les

directeurs étaient significativement différentes en fonction des trois critères. Elle ne démontre ni d'effet de composition ni d'effet de région. Par contre, il reste un effet de réseau : il y a relativement moins d'interdiction dans le libre confessionnel, comme on peut l'observer dans la figure 16, qui représente le score moyen à la question (sur une échelle de 1 à 5).

Figure 16 : Réponses selon le réseau au sujet de l'interdiction du port de symboles religieux à l'école

Dans notre école, le port de symboles qui se réfèrent à une religion ou une autre croyance est interdit.

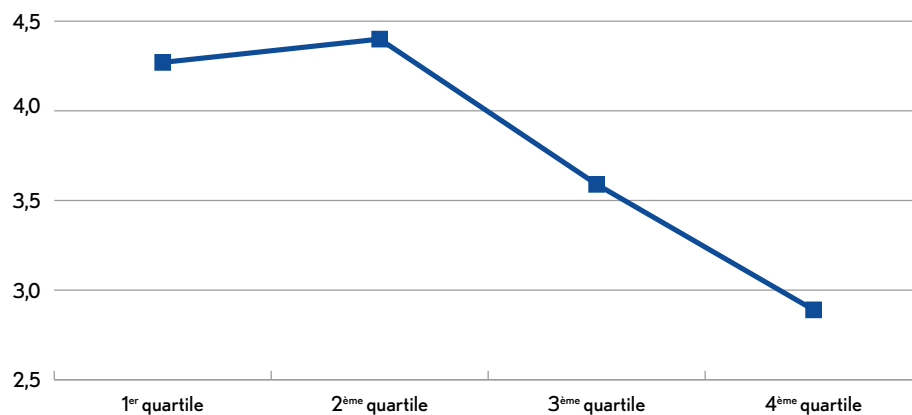


Il reste également un effet de strates ISE : il y a donc relativement moins d'interdiction dans les écoles avec un ISE élevé, comme on peut voir dans la figure 17. L'analyse Post hoc (Scheffé) démontre qu'on y donne relativement moins

d'importance dans les écoles les plus favorisées (différence statistiquement significative entre le 4^{ème} quartile et les 1^{er} et 2^{ème} quartiles ($p < 0.05$). Ceci se confirme dans une régression ordinale multivariée.

Figure 17 : Réponses selon l'ISE des écoles au sujet de l'interdiction du port de symboles religieux à l'école

Dans notre école, le port de symboles qui se réfèrent à une religion ou une autre croyance est interdit.



En termes linguistiques, les répondants semblent peu favorables à l'usage d'une autre langue que la langue scolaire, en l'occurrence le français, que ce soit en classe ou dans les cours de récréation. Par exemple, l'item « dans notre école, les élèves ont la possibilité de parler en classe leur langue maternelle », presque 30% des répondants ne se prononcent pas, un peu plus de 25% des répondants n'est pas d'accord et 25% n'est pas du tout d'accord. Seulement, 15% des répondants sont d'accords et moins de 8% sont tout à fait d'accords. Interrogés sur le recours aux traductions, aux compétences linguistiques du personnel dans les contacts avec les parents non francophones, ou à un interprète, une grande partie des répondants affirme ne « jamais » utiliser ces types de soutiens. Mais à ces items, les réponses sont contrastées et l'on note un effet de composition. Les régressions ordinales multivariées sur plusieurs items ont démontré qu'il y avait un effet de composition (proportion d'élèves de nationalité étrangère). La proportion d'élèves belges a tendance à diminuer l'importance du recours aux compétences linguistiques du personnel dans les contacts avec les parents non francophones. Il y a également relativement moins de

traduction dans des écoles où la proportion des Belges est plus élevée. Quand la proportion de Marocains est plus élevée, il y a une plus grande probabilité d'avoir un interprète à disposition. C'est l'inverse quand il y a une proportion plus importante de Belges. Dans l'enseignement libre confessionnel, les compétences linguistiques du personnel ont également tendance à être jugées moins importantes.

En ce qui concerne les « aménagements en matière de repas chauds », les directeurs sont 40% à être tout à fait d'accord et plus de 28% à être plutôt d'accord avec l'item « dans notre école, les offres en matière de repas chauds permettent aux élèves de respecter les normes et les règles de leur religion » tandis que moins de 8% des directeurs ne prennent pas position. Les tests ANOVA et T-test n'indiquent pas de différence selon la région ou les strates ISE. Le test ANOVA indique par contre des différences selon le réseau ($F(2,95)=17,873$, $p < 0.001$). La régression ordinale multivariée ne démontre pas d'effet de composition, de région ou de strates ISE. Par contre, il reste un effet de réseau. Il y a relativement moins d'aménagements dans le

libre confessionnel et relativement moins dans l'enseignement communal.

En termes de collaborations avec des organisations dont le travail vise les minorités ethniques et/ou les populations défavorisées sur le plan socio-économique, plus de 30% des répondants affirment ne « jamais » **développer de telles collaborations**. La régression ordinale multivariée démontre qu'il n'y a pas d'effet statistiquement significatif de strates ISE, ni de région, ni de composition. Il y a un effet du réseau : dans le libre confessionnel, il y a relativement moins de collaboration avec des organisations externes. La tendance est la même pour les réponses à l'item « l'école rencontre les parents dans des endroits au sein desquels ces derniers se sentent plus à l'aise (maison, centre communautaire, mosquée, etc.) ». Presque 80% des répondants répondent « jamais ». La régression ordinale multivariée démontre qu'il n'y a pas d'effet statistiquement significatif de réseau. Par contre, elle indique qu'il a un effet de la composition : avec une proportion élevée d'élèves marocains, il y a plus de probabilité d'être d'accord avec la proposition.

6.2.1.7. Pratiques de diversité, sujets délicats et sentiments de compétence en matière de diversité

Concernant les pratiques de diversité, il y a également peu de variabilité dans les positions des enseignants et ce, quelque soit le critère protégé concerné. Parmi d'autres exemples, à l'item « je veille à ce que les élèves ayant un faible statut (élèves issus de l'immigration ou de milieux sociaux défavorisés) » participent aux différents échelons des apprentissages », près de 75% des enseignants répondent qu'ils sont « Tout à fait d'accord ». A propos des sujets délicats, plus de 92% des enseignants répondent « j'aborde avec mes élèves de manière ouverte l'ensemble

des sujets sensibles en lien avec la diversité ». Concernant le critère de l'orientation sexuelle, les positions sont moins affirmées. A l'item « j'essaie de faire comprendre à mes élèves qu'il est normal qu'un garçon puisse éprouver des sentiments pour un garçon et qu'une fille puisse en ressentir pour une fille », plus de 40% des enseignants ne se prononcent pas.

6.2.2. Résultats pour l'enseignement secondaire

Soulignons d'emblée que des différences ont été remarquées entre les réponses des directeurs et des enseignants soumis aux mêmes items. Relevons également que, dans l'enseignement secondaire, à l'instar de l'enseignement primaire, la proportion des répondants à être plutôt favorables à l'égard des items prônant une politique de diversité est également assez élevée. Néanmoins, sur certains items, les acteurs de l'enseignement secondaire ont tendance à être plus stricts que dans l'enseignement primaire.

6.2.2.1. Cadre formel tous critères confondus

La figure 18 (directeurs) et la figure 19 (enseignants) présentent la manière dont se répartissent les réponses des directeurs et des enseignants à l'item suivant : « Dans notre école, nous faisons en sorte que la composition des classes soit aussi diversifiée que possible ». Nous observons de manière assez frappante qu'il y a peu de variabilité dans les réponses des directeurs apportées à cet item. En effet, bien qu'un peu moins de 20% des directeurs ne prennent pas position, la plupart des directeurs sont « Plutôt d'accord » (plus de 40%) ou « Tout à fait d'accord » (plus de 35%) avec cette proposition, tandis qu'à peine 10% ne sont pas d'accord avec cette proposition (« Plutôt pas d'accord » et « Pas du tout d'accord » confondus). Il est frappant de constater que les enseignants sont, en revanche, moins d'accord que les directeurs avec la proposition.

Figure 18 : Répartition des réponses des directeurs au sujet de la diversité dans la composition des classes

Dans notre école, nous faisons en sorte que la composition des classes soit aussi diversifiée que possible.

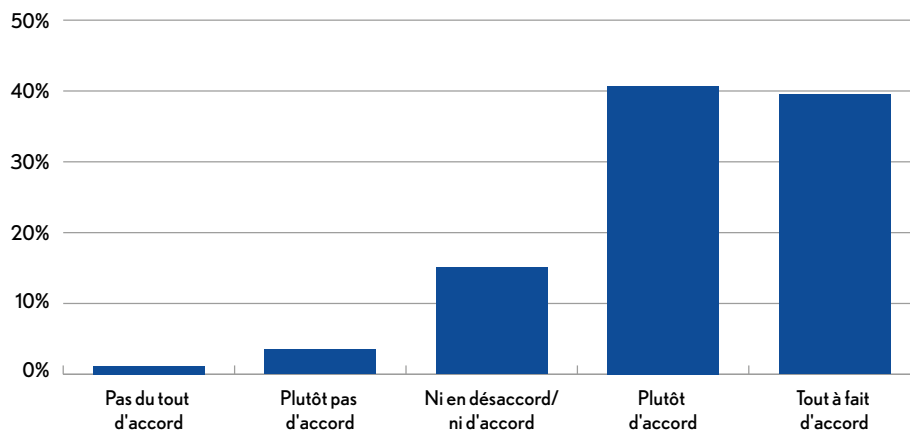
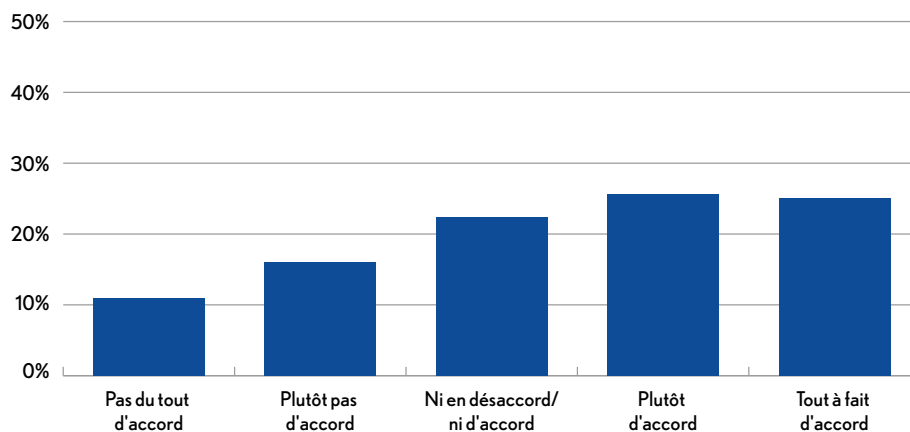


Figure 19 : Répartition des réponses des enseignants au sujet de la diversité dans la composition des classes

Dans notre école, nous faisons en sorte que la composition des classes soit aussi diversifiée que possible.



En matière de contenus des manuels, à la proposition suivante : « dans notre école, nous veillons à ce que les manuels scolaires ne contiennent ni préjugés ni stéréotypes », plus de 40% des répondants, directeurs et enseignants confondus, répondent qu'ils sont plutôt d'accord et un peu plus de 35% sont tout à fait d'accord (un peu plus de 20% ne se prononcent pas). La régression ordinale multivariée ne démontre pas d'effet de composition, de taille, de réseau, de structure, de région ou d'ISE. Au niveau des écoles primaires, il y avait un effet réseau, ce n'est pas le cas au niveau des écoles secondaires.

En matière de procédures de plaintes, les positions diffèrent de celles de l'enseignement primaire. À l'item « au sein de votre établissement, existe-t-il une procédure formalisée pour recueillir les plaintes pour des comportements inacceptables (par ex. harcèlement, agression, intimidation, discrimination, racisme), près de 60% des répondants, directeurs et enseignants confondus, ont répondu par l'affirmative.

6.2.2.2. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative au critère protégé du genre

Une tendance à être largement favorable à des items prônant une politique de diversité a été observée sur les items relatifs au critère protégé du genre.

À l’item suivant « dans notre école, nous essayons de rompre les attentes traditionnelles concernant les garçons et les filles (par ex. on veille à une distribution égale de la parole entre les filles et les garçons) », il y a peu de variabilité parmi les répondants. Près de 80% des directeurs ont répondu qu’ils étaient tout à fait d’accord avec cet item. Les enseignants sont un peu moins affirmatifs puisqu’ils sont 60% à être totalement en accord avec la proposition. La régression ordinale multivariée ne démontre pas d’effet de composition (à l’exception du genre), de taille, de structure, de région, de réseau ou de strates ISE. Pour les réponses des directeurs, la proportion de garçons dans l’école n’a pas d’impact. Par contre chez les enseignants, plus il y a de garçons dans l’école, moins les répondants sont d’accord.

6.2.2.3. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative au critère protégé de l’orientation sexuelle

Une tendance similaire à être largement favorable à des items prônant une politique de diversité a été observée sur les items relatifs au critère protégé de l’orientation sexuelle.

À l’item suivant « dans notre école, nous travaillons à créer un climat au sein duquel les élèves LGBT (lesbiens, gays, bisexuels et transgenres) se sentent les bienvenus, il y a peu de variabilité dans les réponses. Bien qu’un peu plus de 20% ne se prononcent pas, plus de 40% des répondants, directeurs et enseignants confondus, ont répondu qu’ils étaient tout à fait d’accord avec cet item et un peu plus de 30% sont plutôt d’accord. Par contre, concernant des items portant sur des mesures plus concrètes comme des documents adressés aux parents, les positions sont plus contrastées et moins affirmatives et tout particulièrement parmi les enseignants. Ainsi, à l’item « l’école veille à ce que sa manière de communiquer (par exemple, formulaire à remplir par les parents) puisse correspondre à toutes les formes de familles (par ex. les parents homosexuels, les parents divorcés, les familles monoparentales), les enseignants sont près de 30% à répondre « jamais » tandis que 18% répondent « souvent ».

6.2.2.4. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative au critère de l’origine sociale

Par rapport au critère de l’origine sociale, on retrouve la même tendance à être largement favorable à des items prônant une politique de diversité. À la proposition « dans notre école, nous nous assurons que les voyages scolaires sont abordables pour tous les élèves (par ex. maintenir des coûts relativement bas en organisant des activités pour récolter des fonds) », près de 70% des acteurs répondent « tout à fait d’accord » tandis qu’à peine 2% répondent « pas du tout d’accord ». À la proposition suivante : « dans notre école, nous essayons d’avoir une idée de la situation socio-économique de chacun des élèves », les avis sont plus dispersés. La plupart des répondants, directeurs et enseignants confondus, sont cependant davantage en accord avec cette proposition (un peu moins de 30% sont d’accord et un peu moins de 30% sont tout à fait d’accord contre 21% qui ne sont pas du tout d’accord). La régression ordinale multivariée ne démontre pas d’effet de taille, de structure, de région, de réseau ou de strates. Mais il y a un effet de composition : plus il y a de non-belges parmi les élèves, plus on essaie de se renseigner sur la situation socio-économique des élèves.

6.2.2.5. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative au critère protégé du handicap

En ce qui concerne le critère protégé du handicap, comme dans l’enseignement primaire, les réponses apportées à l’item « dans notre école, on fournit aux enseignants les modalités de prise en charge des élèves en situation de handicap que ce soit sur le plan physique, sensoriel, intellectuel ou psychique » démontrent peu de variabilité dans les positions. En effet, la plupart des directeurs sont « plutôt d’accord » (un peu moins de 40%) ou « tout à fait d’accord » (un peu plus de 40%). Les enseignants sont moins affirmatifs que les directeurs (un peu plus de 17% ne sont pas du tout d’accord). La régression ordinale multivariée ne démontre pas d’effet de composition, de taille, de structure, de région, de réseau ou de strates ISE. Signalons un effet de la structure des écoles, c’est surtout dans l’enseignement de transition que les directeurs sont plus affirmatifs

que les enseignants. Sur d'autres items relatifs au critère protégé du handicap portant sur des aménagements concrets, les avis sont beaucoup plus contrastés. Les deux figures 20 et 21 ci-dessous témoignent du contraste entre les réponses tant parmi les directeurs que parmi les ensei-

gnants. Elles montrent également que les enseignants sont beaucoup moins affirmatifs que les directeurs. Ce contraste de réponses entre les directeurs et les enseignants est présent pour plusieurs items se rapportant au critère protégé du handicap.

Figure 20 : Répartition des réponses des directeurs quant à l'existence d'une procédure bien établie au sein de l'école en cas de besoin de soutien supplémentaire pour un élève en situation de handicap

Lorsqu'un élève en situation de handicap a besoin d'un soutien supplémentaire, il existe une procédure bien établie connue de tous les enseignants.

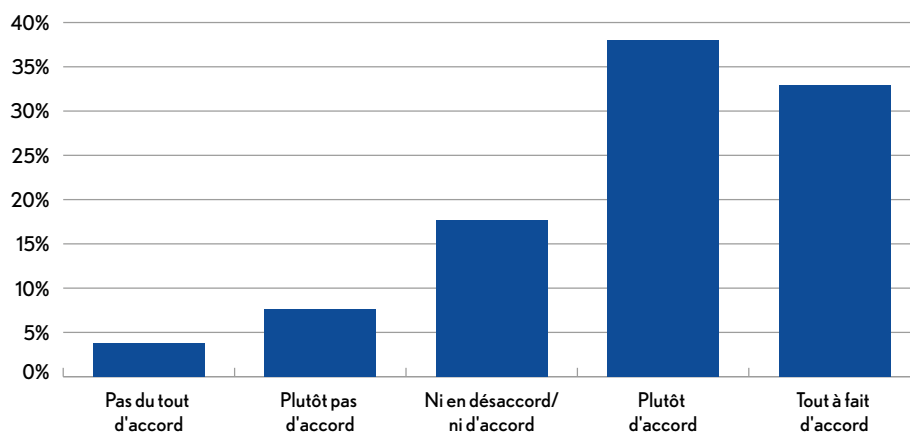
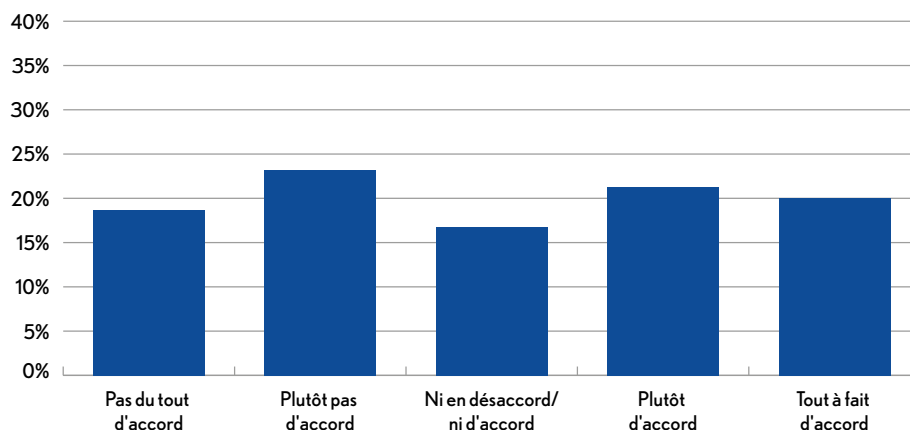


Figure 21 : Répartition des réponses des enseignants quant à l'existence d'une procédure bien établie au sein de l'école en cas de besoin de soutien supplémentaire pour un élève en situation de handicap

Lorsqu'un élève en situation de handicap a besoin d'un soutien supplémentaire, il existe une procédure bien établie connue de tous les enseignants.



La régression ordinaire multivariée ne démontre pas d'effet de composition, de taille, de structure, de région. Il y a par contre un effet de strates ISE (figure 22) et un effet de réseau (figure 23). Les répondants des 25% des écoles

les plus défavorisées soutiennent relativement moins la proposition. La proposition est relativement plus soutenue dans le réseau libre que dans le réseau officiel.

Figure 22 : Réponses des directeurs selon l'ISE de l'école quant à l'existence d'une procédure bien établie en cas de besoins de soutien supplémentaire pour les élèves en situation de handicap

Lorsqu'un élève en situation de handicap a besoin d'un soutien supplémentaire, il existe une procédure bien établie connue de tous les enseignants.

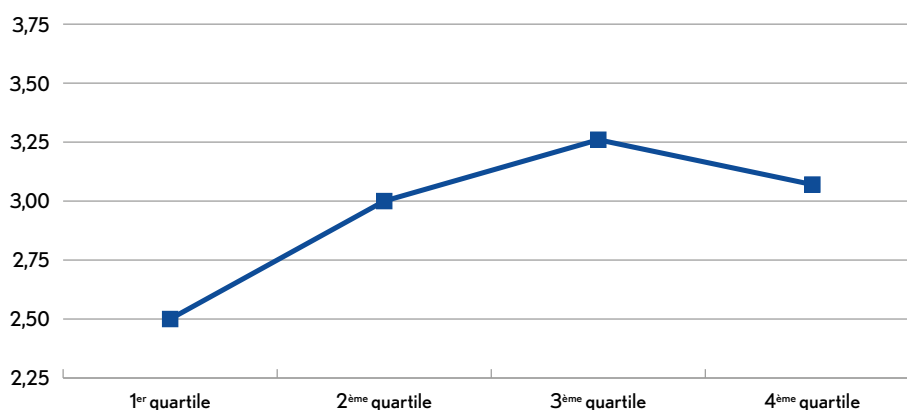
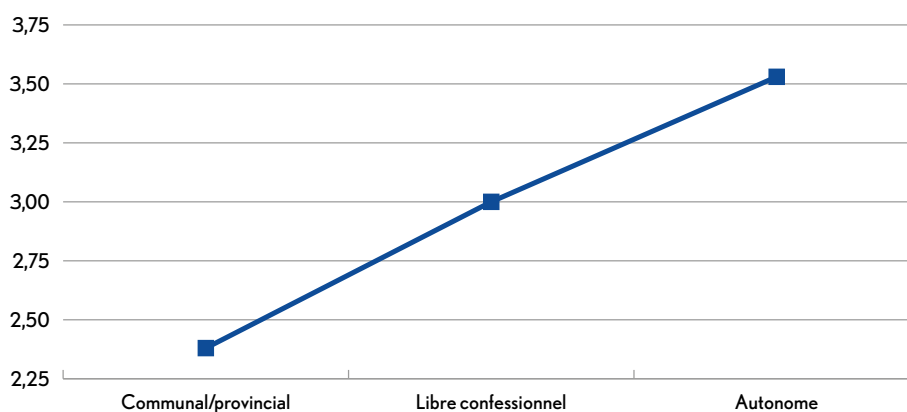


Figure 23 : Réponses des enseignants selon le réseau quant à l'existence d'une procédure bien établie en cas de besoins de soutien supplémentaire pour les élèves en situation de handicap

Lorsqu'un élève en situation de handicap a besoin d'un soutien supplémentaire, il existe une procédure bien établie connue de tous les enseignants.

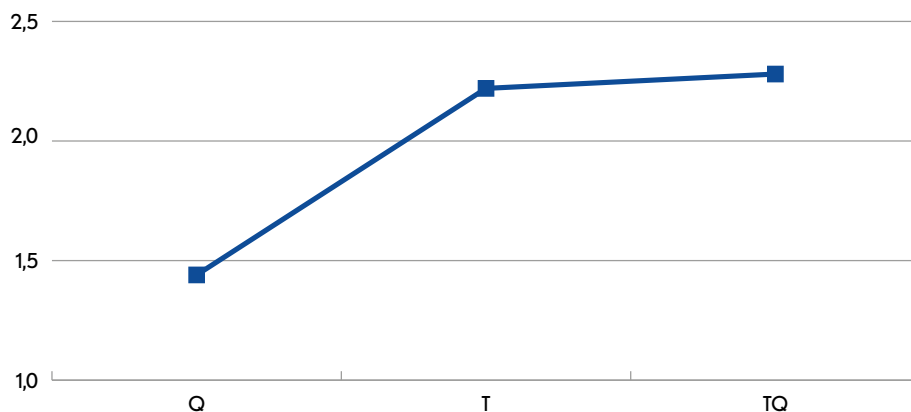


Aux items portant sur la scolarité d'élèves en situation de handicap au sein de leurs écoles, quel qu'ils soient, les enseignants répondent plus négativement. A l'item « Sophie utilise un fauteuil roulant, a une déficience visuelle et des difficultés d'apprentissage, indiquez dans quelle mesure elle pourrait participer aux activités d'apprentissage au sein de votre établissement » près de 45% des enseignants répondent « plutôt difficilement », 30% répondent « impossible »

tandis que moins de 5% répondent « facilement ». A l'item « Philippe est aveugle, il a besoin d'un soutien matériel, indiquez dans quelle mesure il pourrait participer aux activités d'apprentissage au sein de votre établissement », près de 45% des enseignants répondent « Plutôt difficilement ». Il y a un effet de structure : cette position des enseignants est relativement plus représentée dans l'enseignement qualifiant (figure 24).

Figure 24 : Réponses des enseignants selon la structure de l'école (Q-T-TQ) sur la participation des élèves en situation de handicap visuel au sein de leur école

Philippe est aveugle, il a besoin de soutien matériel, indiquez dans quelle mesure il pourrait participer aux activités d'apprentissage au sein de votre établissement.



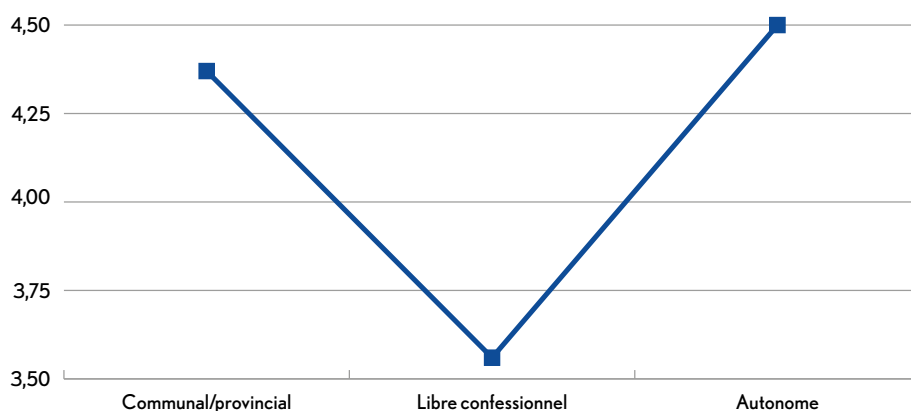
6.2.2.6. Cadre formel et moyens en matière de diversité relative au critère protégé de l'origine ethnique

Dans l'enseignement secondaire, d'une manière semblable à l'enseignement primaire, les positions se prononcent en faveur de l'interdiction des signes religieux dans le cadre scolaire. A l'item suivant, « dans notre école, le port de symboles qui se réfèrent à une religion ou une autre croyance est interdit », près de 60% des répondants, directeurs et enseignants confondus, sont « tout à fait d'accord » avec cet item. La régres-

sion ordinaire multivariée ne démontre pas d'effet de composition, de structure ou de taille. Par contre, comme dans l'enseignement primaire, il reste un effet de réseau et un effet de strates ISE. Elle montre également un effet de région. L'analyse Post hoc (Scheffé) démontre qu'il y a relativement moins d'interdiction dans le réseau libre confessionnel et qu'on donne relativement plus d'importance à cette interdiction dans les écoles de l'enseignement officiel (figure 25). Ceci se confirme dans une régression ordinaire multivariée.

Figure 25 : Réponses selon le réseau quant à l'interdiction du port de symboles religieux à l'école

Dans notre école, le port de symboles qui se réfèrent à une religion ou une autre croyance est interdit.

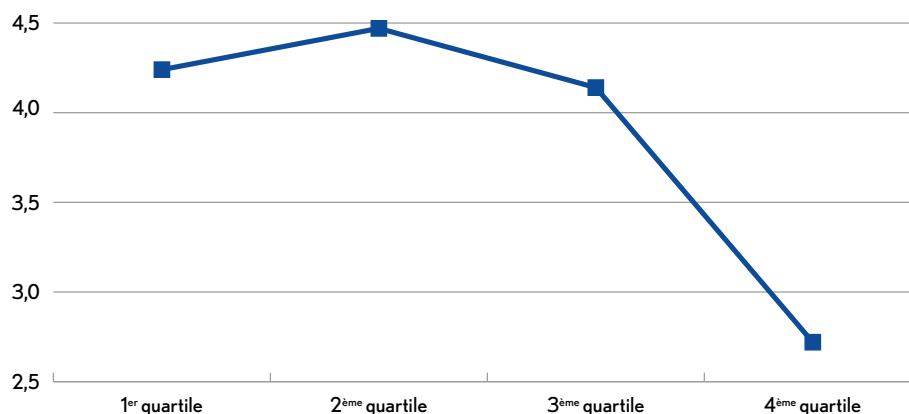


L'analyse Post hoc (Scheffé) démontre qu'on accorde relativement moins d'importance à l'interdiction de port de symboles religieux dans les

25% des écoles les plus favorisées (figure 26). Ceci se confirme dans une régression ordinaire multivariée.

Figure 26 : Réponses selon l'ISE des écoles quant à l'interdiction du port de symboles religieux

Dans notre école, le port de symboles qui se réfèrent à une religion ou une autre croyance est interdit.

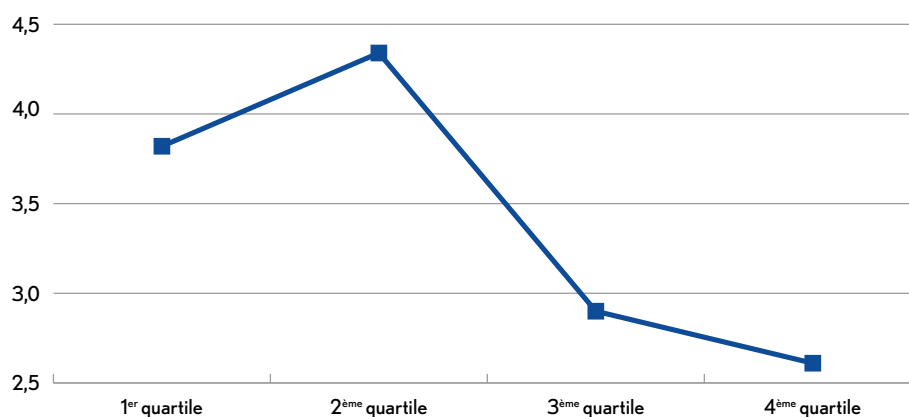


Au niveau des écoles secondaires, les répondants sont stricts en ce qui concerne l'usage du français au sein de l'école. Les répondants semblent peu favorables à l'usage d'une autre langue que le français, que ce soit en classe ou dans les cours de récréation. A l'item « dans notre école, les élèves multilingues doivent parler le français dans les couloirs, dans les réfectoires et au sein des cours de récréation », à peine la moitié des directeurs est « tout à fait d'accord ». Comparativement aux directeurs, les enseignants sont un peu moins stricts puisqu'un peu moins de 40%

sont « tout à fait d'accord ». La régression ordinale multivariée ne démontre pas d'effet de réseau, de structure ou de taille. Par contre, il y a un effet de composition : on est relativement plus strict quand la proportion d'élèves non-belges est importante. Il existe également un effet relatif aux strates ISE. L'analyse Post hoc (Scheffé) démontre que l'on accorde relativement moins d'importance à l'usage du français à l'école par les élèves multilingues dans les 25% des écoles les plus favorisées (figure 27). Ceci se confirme dans une régression ordinale multivariée.

Figure 27 : Réponses selon l'ISE de l'école quant à l'usage du français par les élèves multilingues à l'école dans les espaces autres que la classe (couloirs, réfectoires, etc.)

Dans notre écoles, les élèves multilingues doivent parler le français dans les couloirs, dans les réfectoires et au sein des cours de récréation.



Concernant les « aménagements en matière de repas chauds », les répondants, enseignants et directeurs confondus, sont plus de 35% à être « tout à fait d'accord » et plus de 30% à être plutôt d'accord avec l'item « dans notre école, les offres en matière de repas chauds permettent aux élèves de respecter les normes et les règles de leur religion ». La régression ordinale multivariée ne démontre pas d'effet de composition, de taille, de structure, de région, de réseau ou de strates ISE. Signalons que contrairement aux écoles primaires, il n'y a pas d'effet réseau ici.

S'agissant des fêtes propres aux différentes cultures présentes au sein des écoles, les réponses sont peu favorables, puisque près de 40% des répondants, directeurs et enseignants confondus, ne sont pas du tout d'accord avec l'item « dans la planification de nos activités, nous tenons compte des fêtes les plus importantes et spécifiques aux différentes cultures qui sont représentées au sein de notre école », tandis que moins de 5% sont tout à fait d'accord.

En termes de collaborations avec des acteurs extérieurs à l'école, un peu plus de 25% des directeurs répondent « parfois » tandis qu'un peu plus de 18% répondent « jamais ». La régression ordinale multivariée démontre qu'il n'y a pas d'effet statistiquement significatif de strates ISE, ni de région, ni de composition, ni de réseau. Par contre, elle indique qu'il y a un effet de taille et de structure : on est relativement plus d'accord avec la proposition dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition et dans les écoles avec beaucoup d'élèves. La tendance est la même pour les réponses à l'item « l'école rencontre les parents dans des endroits au sein desquels ces derniers se sentent plus à l'aise (maison, centre communautaire, mosquée, etc.) ». Près de 70% des enseignants répond « jamais ». La régression ordinale multivariée démontre qu'il n'y a pas d'effet statistiquement significatif de strates ISE, ni de région, ni de composition, ni de réseau. Par contre, elle indique qu'il y a un effet de structure : on est relativement plus d'accord avec la proposition dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition. A l'item concernant les relations avec les familles issues de l'immigration, « dans les contacts avec les familles issues de l'immigration, l'école

considère le frère ou la sœur aîné(é) comme un partenaire à part entière », plus de 35% des directeurs répondent « souvent », 28% répondent « parfois » et près de 15% répondent « toujours ». La régression ordinale multivariée ne démontre pas d'effet de composition, de taille, de région, de réseau ou de strates. En tenant compte des réponses des directeurs, on a relevé un effet de la structure : dans l'enseignement de transition on est moins d'accord avec la proposition que dans l'enseignement qualifiant.

En ce qui concerne les politiques de recrutement, à l'item « dans notre école, les aptitudes des enseignants à l'égard de la diversité constituent un critère essentiel dans la politique de recrutement », les positions parmi les directeurs sont contrastées. La régression ordinale multivariée ne démontre pas d'effet de taille, de structure, de région, de réseau ou de strates. Par contre, il y a un effet de composition : plus il y a d'élèves non belges, plus les directeurs marquent leur accord avec la proposition.

6.2.2.7. Pratiques en classes, sujets délicats et sentiments de compétence

Concernant les pratiques de diversité, les positions des enseignants manifestent peu de variabilité et ce quelque soit le critère protégé concerné. Parmi d'autres exemples, à l'item « je veille à ce que les élèves ayant un faible statut (élèves issus de l'immigration ou de milieux sociaux défavorisés) participent aux différents échelons des apprentissages », près de 60% des enseignants répondent qu'ils sont « tout à fait d'accord » tandis qu'à peine 1% des enseignants répond « plutôt pas d'accord ». Concernant les sujets délicats, plus de 90% répond « j'aborde avec mes élèves de manière ouverte l'ensemble des sujets sensibles en lien avec la diversité ». Par contre, en ce qui concerne le sentiment de compétence, les positions des enseignants sont moins positives. Aux items « pouvez-vous indiquer dans quelle mesure vous vous sentez compétent par rapport aux éléments répertoriés ci-dessous » le pourcentage d'enseignants à répondre « relativement peu compétent » est élevé. Les questions posées sur les sentiments de compétence portaient sur la gestion de différents types de diversité et de problèmes relatifs à celle-ci, à sa-

voir : « faire face aux problèmes d'intimidation et de harcèlement », « enseigner de manière adéquate aux primo-arrivants », « gérer la diversité linguistique », « appliquer des aménagements raisonnables aux élèves en situation de handicap », « mettre en œuvre des programmes individualisés », « faire face aux troubles d'apprentissage », « faire face aux limitations mentales », « faire face aux limitations intellectuelles ». Cependant, le sentiment de compétence des enseignants varie selon le type de problème. Lorsqu'il s'agit de problèmes généraux, sans spécifier le critère protégé, le sentiment de compétence est relativement plus élevé que lorsque les items spécifient le critère protégé. Ainsi, concernant les problèmes d'intimidation et de harcèlement en général, plus de 40% des enseignants se sentent plutôt compétents contre un peu moins de 40% qui se sentent relativement peu compétents. Par contre, concernant le critère de l'origine ethno-culturelle, à l'item « enseigner de manière adéquate aux primo-arrivants », près de 40% des enseignants répondent « relativement peu compétent » et un peu moins de 40% « pas du tout compétent » tandis que moins de 5% se dit « très compétent ». Dans le cas de la diversité linguistique, on peut faire une observation semblable puisque seulement 30% des enseignants se sentent plutôt compétents et moins de 5% très compétents tandis que presque 40% des enseignants se sentent peu compétents par rapport à la diversité linguistique et près de 30% pas du tout compétents. Pour l'application d'aménagements raisonnables sans précision sur le type de handicap, un peu plus de 40% se sentent plutôt compétents et un peu moins de 40% se sentent relativement peu compétents. Lorsque les items précisent le type de handicap, le sentiment de compétence est encore moins élevé : pour les troubles de l'apprentissage, presque 50% des enseignants se sentent relativement peu compétents et un peu moins de 45% se sentent plutôt compétents. Face aux limitations mentales, presque 45% des enseignants se sentent relativement peu compétents et un peu plus de 35% ne se sentent pas du tout compétents. Face aux limitations intellectuelles, près de 45% se sentent relativement peu compétents et presque 25% pas du tout compétents et un peu moins de 30% se sentent plutôt compétents.

6.3. Conclusions

Nous synthétisons ici les principaux résultats du sondage sur la gestion de la diversité dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cela est particulièrement utile pour présenter ensuite la dernière phase de la deuxième partie du rapport, laquelle vise à approfondir avec de nouveaux séminaires l'analyse des résultats à l'enquête quantitative conduite dans les écoles.

Aux niveaux primaires et secondaires, la proportion de répondants à être tout à fait d'accord avec les propositions qui affirment que leur école développe une politique de diversité est particulièrement élevée, et ce pour la plupart des critères protégés sous analyse (à l'exception du critère protégé de l'origine ethnique où c'est moins le cas). Notons cependant que, dans l'enseignement secondaire, les positions entre les enseignants et les directeurs diffèrent sur certains items relatifs aux politiques et aux moyens disponibles pour gérer la diversité : les enseignants soutiennent relativement moins que les directeurs certaines propositions relatives à la politique de diversité. La même tendance à répondre favorablement, voire très favorablement, a également été relevée parmi les enseignants des niveaux primaires et secondaires lorsqu'on les interroge sur leurs pratiques de diversité en classe ou sur leur facilité à aborder des sujets délicats, à l'exception du critère protégé de l'orientation sexuelle où les répondants sont moins affirmatifs pour certains items. Il existe donc des effets de désirabilité sociale, encore faut-il pouvoir interpréter à bon escient ces derniers. Nous y reviendrons dans la phase d'approfondissement.

Relevons la différence en termes de procédure de plainte entre les niveaux primaire et secondaire. Les répondants dans l'enseignement primaire sont relativement moins nombreux que dans l'enseignement secondaire à affirmer qu'elle a été la mobilisée.

Pour le critère protégé de l'orientation sexuelle, nous avons relevé, dans l'enseignement primaire, un effet de réseau. C'est dans le réseau de l'enseignement libre confessionnel au niveau primaire qu'on soutient relativement moins les

propositions concernant une politique de diversité en matière d'orientation sexuelle. Cet effet de réseau n'a pas été relevé dans l'enseignement secondaire. Toujours en matière d'orientation sexuelle, soulignons également que les réponses des acteurs, et parmi ceux-ci les enseignants tout particulièrement, sont moins affirmatifs vis-à-vis de certaines propositions sur des mesures plus concrètes, comme des documents adressés aux parents (communication à l'égard de tous les types de familles, en ce compris les familles homoparentales).

Pour le critère protégé de l'origine sociale, les éléments de connaissance et d'analyse dégagés dans la revue de la littérature et dans le séminaire d'experts indiquaient que la gestion de cette diversité était relative à la position des écoles au sein de la hiérarchie scolaire. Des travaux antérieurs portant sur la structuration du champ éducatif en espaces compétitifs et hiérarchiques entre établissements de l'enseignement secondaire, ont mesuré la position des écoles en fonction de leur ISE, mais aussi en fonction de leur structure en filières (G/T/TQ et P). Dans le sillage de ces analyses, nous avons fait l'hypothèse que la gestion de la diversité était influencée par l'ISE des écoles et/ou leur structure en filières et/ou la proportion d'élèves de nationalité étrangère. Dans l'enseignement primaire, nous avons relevé des effets de strate ISE. Par exemple, il y a relativement moins de politique d'égalité de chances dans les écoles avec un ISE élevé que dans les écoles avec un faible ISE. Dans l'enseignement secondaire, il y a un effet de composition : plus il y a de non-belges parmi les effectifs, plus les directeurs et/ou enseignants essaient de se renseigner sur la situation socio-économique des élèves.

Concernant la gestion de la diversité en termes d'handicap, les positions sont moins affirmatives quand les propositions portent sur des mesures concrètes comme des aménagements raisonnables. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants soutiennent relativement moins que les directeurs les propositions ayant trait à la scolarisation d'élèves en situation d'handicap et/ou d'aménagements raisonnables. On a également relevé un effet de strate ISE et de structure au niveau de l'enseignement secondaire. Les ac-

teurs des écoles avec un faible ISE soutiennent relativement moins les propositions portant sur des mesures liées à la gestion de la diversité en termes d'handicap au sein de leur école. Les enseignants dans les filières du qualifiant sont également relativement moins favorables aux propositions portant sur la scolarité dans leur école d'élèves en situation d'handicap.

Pour le critère de l'origine ethnique, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, les répondants sont très favorables à l'interdiction de symboles relatifs à des croyances à l'école. Un effet de réseau et de strates ISE est relevé, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire : il y a relativement moins d'interdiction dans le libre confessionnel et relativement moins d'interdiction dans les écoles avec un ISE élevé. En matière linguistique, les répondants sont stricts quant à l'usage du français au sein de leur école, que ce soit en classe ou dans les cours de récréation. Il y a cependant un effet de composition et de strate ISE. On est relativement plus strict quand la proportion d'élèves de nationalité étrangère est importante. On accorde relativement moins d'importance à l'usage du français à l'école par les élèves multilingues dans les écoles les plus favorisées. Tant aux niveaux primaire et secondaire, les répondants semblent peu recourir aux traductions, aux interprètes, aux compétences linguistiques diverses du personnel dans les contacts avec les parents non francophones. Tant dans l'enseignement primaire que secondaire, il y a un effet de composition (en termes de population de nationalité étrangère) qui tend à indiquer qu'on prend davantage de mesures de diversité linguistique quand le taux de population étrangère est important.

En termes de relations avec les parents d'origine étrangère, dans l'enseignement primaire, nous avons relevé des effets de composition qui tendent à indiquer que les répondants issus des écoles avec un taux de nationalité étrangère important sont davantage favorables à de telles relations. Concernant, l'enseignement secondaire, il y a un effet de structure selon lequel on est relativement plus favorable aux relations avec les parents issus de l'immigration dans l'enseignement qualifiant.

En matière de genre, on observe rarement un effet de composition. Signalons néanmoins que plus il y a de garçons à l'école, moins les enseignants sont d'accord avec de mesures pour augmenter la mixité en termes de genre.

Ces différents résultats ont été soumis à discussion à des experts de la diversité et du domaine de l'éducation dans la phase d'approfondissement.

7. PHASE D'APPROFONDISSEMENT

La phase d'approfondissement vise à approfondir l'analyse et l'interprétation de ces résultats, et à dégager des pistes d'action ou des recommandations en matière de gestion de la diversité au sein des écoles. On présente d'abord la méthodologie, et ensuite les principaux résultats en termes d'interprétation et de solutions.

7.1. Méthodologie

La phase d'approfondissement a consisté en la mise en place d'une seconde vague de « séminaires d'experts », également inspirés de la « méthode d'analyse en groupes »²⁵⁵ et de la « méthode Delphi »²⁵⁶. Leurs objectifs et leur mode de fonctionnement étaient cependant différents. La phase d'approfondissement visant à discuter des résultats de l'enquête sur la gestion de la diversité, les experts ont cette fois été conviés principalement pour engager leur expertise au service de l'analyse des résultats.

Cette phase d'approfondissement consistait en deux séries de séminaires d'experts, les experts par critère protégé et les experts de l'éducation.

Dans la première série qui rassemblait des experts de la diversité, les résultats présentés sur la gestion de la diversité avaient été sélectionnés par critère protégé. Pour chacun des critères protégés analysés, nous avons essayé de former des groupes de discussion composés de 5/6 participants minimum à 12 au maximum. Les experts

de la diversité qui avaient été convoqués lors de la première consultation ont été invités, mais tous n'ont pas pu participer et d'autres experts ont été conviés. Cela a permis d'entendre de nouveaux points de vue. Comme dans la phase exploratoire, pour des questions de recouplement des domaines d'expertise, les participants conviés pour les séminaires concernant l'origine sociale et l'origine ethnique ont été regroupés. Pour des questions de nombre limité de participants, nous avons regroupé les participants des séminaires relatifs à l'orientation sexuelle et au handicap.

La seconde série de séminaires d'experts a réuni des experts propres au champ éducatif, les résultats présentés portaient sur tous les critères protégés. Elle a donné lieu à deux séminaires : un séminaire rassemblant des directeurs d'établissements scolaires²⁵⁷ et un séminaire rassemblant des parties prenantes de l'éducation (des personnes impliquées dans l'orientation des élèves, des services de soutien à l'enseignement, de la formation des enseignants, les plateformes de consultation locales, dans le domaine des politiques et des pratiques de diversité dans l'éducation).

Nous présentons dans les deux sections suivantes les éléments d'interprétation et d'analyse les plus pertinents pour chacun des focus groups.

²⁵⁵ Van Campenhoudt, Chaumont et Franssen 2005.

²⁵⁶ Talbot 1992.

²⁵⁷ Nous avons essayé de constituer un séminaire avec des enseignants mais par faute de participants, il a été annulé (cfr. conclusion de la deuxième partie de ce présent rapport, ainsi que le rapport technique sur la gestion de la diversité).

7.2. Première série de séminaires d'experts : les experts de la diversité par critère protégé

7.2.1. Statut socio-économique et origine ethnique

Le séminaire d'experts de la diversité relative aux critères protégés de l'origine ethnique et de l'origine sociale a réuni 7 experts des organisations et des associations reprises dans le tableau ci-dessous. Nous présentons ici les éléments d'analyse les plus significatifs qui ont été dégagés au cours de ces séminaires.

Tableau 13 : Organisations représentées dans le séminaire des experts de la diversité relative aux critères de l'origine ethnique et de l'origine sociale

Experts de la diversité : critère origine ethnique	Experts de la diversité : critère origine sociale
CBAI-Centre Bruxellois d'Action Interculturelle	SAS-Service d'Actions Sociales-Liège
CAI-Centre d'action Interculturelle (Namur)	Cgé-Changeement pour l'égalité
CRIBW-Centre Régional d'Intégration du Brabant Wallon	
Institut pour l'égalité des hommes et des femmes	

Un des principaux éléments de discussion portait sur les effets de désirabilité précédemment relevés. Nous avons essayé de comprendre ensemble pourquoi, tant aux niveaux primaire que secondaire, la proportion de répondants à être tout à fait d'accord avec les propositions qui affirment que leur école développe une politique de diversité et met en œuvre des moyens en matière de diversité était particulièrement élevée. Les acteurs en présence ont plutôt plaidé pour une « bonne foi du personnel » éducatif. Mais aussi, selon l'expérience des experts de la diversité, les acteurs institutionnels de l'école ont peur de méconnaître les directives et les décrets officiels. Ils faisaient l'hypothèse que les répondants répondent favorablement afin de ne pas mettre au jour d'éventuelles infractions à la loi à l'échelle de leurs classes ou de leur établissement scolaire.

Les experts soulignaient ainsi que l'hypothèse de la bonne foi était particulièrement plausible au regard des taux très élevés de répondants très favorables à l'usage strict du français dans le cadre scolaire ou encore à l'interdiction de symboles religieux. Ils interprétaient ces positions comme une volonté de montrer qu'ils ne sont pas dans l'illégalité par rapport à la langue d'enseignement et qu'ils sont conformes aux modèles, aux règles en vigueur, par exemple le principe de neutralité dans l'enseignement. Cela est

d'autant plus plausible selon eux qu'il y a un effet de réseau. On avait en effet relevé tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire un effet de réseau : il y a relativement moins d'interdiction dans le réseau de l'enseignement libre confessionnel. Selon les experts de la diversité, chaque réseau a son modèle, ses règles ayant trait à la diversité, sa conception de l'accueil, de l'intégration des populations issues de l'immigration. Dans le réseau libre confessionnel, on est sans doute plus tolérants à l'égard des signes ostentatoires de sa foi.

Les experts de la diversité ajoutaient qu'entre les règles officielles, que celles-ci soient situées à l'échelle de l'ensemble du champ éducatif, à l'échelle du réseau ou des écoles, et la manière dont font face les acteurs de l'école au port du voile, à l'usage d'une autre langue, de larges différences avaient pu être observées. Selon les experts, les pratiques de diversité sont beaucoup plus « fluides » que les réponses à un questionnaire. Selon les experts, les directeurs, dans une certaine mesure, et les enseignants tout particulièrement, sont des « bricoleurs » de la diversité. Ces analyses des experts de la diversité rejoignent les constats dégagés dans la première partie de ce rapport : si les différents dispositifs d'accueil des élèves nouvellement arrivés en FWB pouvaient être sous-tendus par un « modèle assimilationniste de l'intégration »

ethno-culturelle²⁵⁸, les travaux montraient que les acteurs institutionnels de l'école pouvaient mettre en place une pratique de l'intégration comme « rencontre interculturelle » faisant davantage place au quotidien à la diversité des langues et des cultures de leurs élèves²⁵⁹. Sans affirmer que les acteurs institutionnels de l'école n'ont pas de vision de la diversité, les experts ont remarqué qu'ils essaient surtout de composer au cas par cas des solutions pour faire face à la diversité qui se présente à eux. Cela est d'autant plus plausible, selon les experts, qu'il y a des effets de composition. Ainsi au niveau primaire, les écoles dont le taux de population de nationalité étrangère est important semblent recourir davantage que les autres établissements aux traductions, aux interprètes, aux compétences linguistiques diverses du personnel, et coopérer davantage avec les familles issues de l'immigration. Dans l'enseignement secondaire, nous n'avons pas relevé d'effet de composition, cependant il y avait un effet de structure selon le-

quel on est relativement plus affirmatif à l'égard des relations avec les parents issus de l'immigration dans l'enseignement qualifiant.

7.2.2. Séminaire relatif aux critères de l'orientation sexuelle et au handicap

Le séminaire d'experts de la diversité relative aux critères protégés de l'orientation sexuelle et du handicap a réuni 6 experts des organisations et des associations reprises dans le tableau 30 présenté ci-dessous. Bien que le handicap et l'orientation sexuelle sont deux critères bien distincts et que les domaines d'expertise des experts en la matière sont bien spécifiques, le rassemblement a donné lieu à des interventions particulièrement stimulantes. De par leur caractère extérieur, les points de vue des experts d'un critère protégé sur les résultats d'un autre critère protégé ont mis au jour des éléments d'analyse en matière de stéréotypes et d'expérience de la discrimination qui sont transversaux aux deux critères.

Tableau 14 : Organisations représentées dans le séminaire des experts de la diversité relative aux critères du handicap et de l'orientation sexuelle

Experts de la diversité : critère handicap	Experts de la diversité : critère orientation sexuelle
Association Francophone d'aide aux Handicapés Mentaux	CHEFF-Fédération étudiante LGBTQI
IRHAM, Institut Royal d'accueil pour le handicap moteur	CBPS-Centre bruxellois de promotion de la santé
ASPH Association socialiste de la personne handicapée	Crible (Association)

Ces experts ont interprété dans un tout autre sens la tendance générale des répondants à être favorables aux propositions sur les politiques, les moyens et les pratiques de diversité. Selon eux, cette tendance doit être comprise en raison même du thème du questionnaire et de la prégnance des tabous sur le handicap et l'orientation sexuelle. Les experts de ces deux critères protégés ont ainsi rappelé les nombreux stéréotypes en termes de genre, d'orientation sexuelle et en termes de handicap qui pèsent sur les modèles enseignés à l'école et au sein de la société en général (par exemple, le modèle hétérocentré de la « famille IKEA » sans personnes

handicapés). L'EVRAS (« Education à la vie relationnelle, affective et sexuelle »), ainsi que le dispositif d'intégration des élèves en situation de handicap, sont des dispositifs très louables, mais ils sont aussi très récents et mal connus. Ils suscitent des craintes parmi les acteurs institutionnels de l'école. Ainsi, parmi d'autres exemples, les experts de la diversité relative à l'orientation sexuelle ont évoqué l'absence d'engouement parmi les écoles conviées à un projet développé dans le cadre de l'EVRAS : une pièce de théâtre qui déconstruisait les stéréotypes de genre au cœur de l'orientation scolaire et professionnelle. Les directeurs ayant participé au séminaire

²⁵⁸ Verhoeven 2011.

²⁵⁹ *Ibidem*.

d'experts de l'éducation soulignent le malaise et la gêne des acteurs institutionnels (directeurs, enseignants, agents des CPMS) à l'égard de la gestion des groupes d'élèves concernés par ces deux critères protégés dans le cadre de l'enseignement ordinaire.

Les experts de la diversité ont également souligné les difficultés à saisir, à travers un dispositif d'enquête quantitative, ces craintes et ces peurs des acteurs institutionnels à l'égard de l'EVRAS et des programmes d'intégration d'élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire. Ces peurs et ces réticences transparaissent néanmoins dans la teneur des réponses aux propositions portant sur des mesures concrètes tant pour le handicap que pour l'orientation sexuelle. En effet, concernant la gestion de la diversité en termes de handicap, on avait relevé que les positions étaient moins affirmatives quand les propositions abordent les aménagements raisonnables ou une éventuelle scolarité d'élèves en situation de handicap dans leurs établissements. Les experts de la diversité relative au handicap soulignent que les acteurs institutionnels sont en général d'accord sur le principe de l'intégration, mais que c'est tout autre chose quand il s'agit de mettre en place des mesures concrètes pour l'accueil d'un élève en situation de handicap. En matière d'orientation sexuelle, nous avons relevé que les réponses des acteurs, et parmi ceux-ci les enseignants tout particulièrement, sont moins affirmatives quant à des propositions sur des mesures plus concrètes telles que des documents adressés aux parents (communication à l'égard de tous les types de familles, en ce compris les familles homoparentales). Les experts ont relevé qu'il y a un malaise à aborder les questions de genre et d'orientation sexuelle à l'école. Toutes les écoles sont censées montrer qu'elles font preuve d'initiatives en matière d'EVRAS, mais dans la pratique elles s'en remettent à d'autres acteurs, par exemple les plannings familiaux.

Pour le critère protégé de l'orientation sexuelle, nous avons relevé, dans l'enseignement primaire, un effet de réseau. C'est dans le réseau de l'enseignement libre confessionnel au niveau primaire qu'on soutenait relativement moins les propositions concernant une politique de diversité en matière d'orientation sexuelle. Dans les activités développées par les acteurs associatifs dans les écoles dans le cadre de l'EVRAS, les experts n'ont pas remarqué de différences. Par contre, lors du vote du décret pour intégrer l'EVRAS dans les missions clés de l'enseignement belge francophone, ils se rappellent de l'insistance des responsables du réseau de l'enseignement libre confessionnel à mettre en avant la dimension « relationnelle » plutôt que la dimension « sexuelle ».

Selon les experts de la diversité, les acteurs institutionnels sont insuffisamment formés aux dispositifs de l'EVRAS et de l'intégration. Cela a par ailleurs été confirmé par les directeurs ayant participé au séminaire d'experts de l'éducation. Il faudrait davantage faire de l'information, de la sensibilisation et du coaching du personnel éducatif quant à une école inclusive. Ces activités d'information, de sensibilisation, de prévention doivent également concerner les parents. Selon les experts de la diversité, un des grands obstacles à la mise en place d'initiatives et de bonnes pratiques en matière de diversité relative au handicap et à l'orientation sexuelle sont les attitudes des parents d'élèves non concernés eux-mêmes par le handicap et l'orientation sexuelle. Les parents non directement concernés par ces deux critères craignent que des activités de sensibilisation luttant contre l'homophobie ou, dans le cas du handicap, le dispositif de l'intégration dans l'enseignement ordinaire exercent des effets négatifs sur la réussite de leur progéniture. Enfin, en matière du critère protégé du handicap, les experts de la diversité suggèrent de mettre sur le tapis des grands chantiers scolaires futurs la question de la suppression de la forme plus ségrégative de scolarité des élèves en situation de handicap en Belgique francophone.

7.3. Deuxième série de séminaires d'experts : les experts de l'éducation (tous les critères protégés)

7.3.1. Les directeurs

Malgré de nombreux efforts²⁶⁰, nous ne sommes parvenus à réunir que quatre directeurs pour ce séminaire. Soulignons d'emblée que les directeurs qui ont répondu à l'invitation sont des directeurs d'écoles secondaires avec un public largement concerné par les critères protégés du statut socio-économique et de l'origine ethnique. Trois directeurs, issus du réseau officiel, étaient des chefs d'établissement d'enseignement qualifiant implantés en Région bruxelloise, à Liège et à Charleroi. Le quatrième chef d'établissement était une directrice d'une école comportant les trois formes de l'enseignement secondaire (G, T, P) et un DASPA ayant été organisé suite à l'ouverture d'un centre d'accueil pour réfugiés et demandeurs d'asile près de son établissement. Selon les directeurs en présence, l'absence au séminaire des directeurs des établissements occupant des positions avantageuses dans les espaces hiérarchisés du champ éducatif de la Belgique francophone (écoles à ISE élevé, écoles d'enseignement de transition tout particulièrement) n'est pas anodine. Selon eux, elle témoigne du fait qu'ils se sentent peu concernés par les questions de diversité.

Selon les directeurs présents, les termes de « diversité » et de « mixité » sont connotés de manière négative dans le champ éducatif de la Belgique francophone et sont stigmatisants. En effet, la gestion de la diversité relative aux critères protégés de l'origine sociale et de l'origine ethnique est une « matière » largement déléguée par les établissements occupant des positions avantageuses dans les hiérarchies scolaires vers les écoles aux positions désavantagées (faible ISE, structures T/TQ).

Le séminaire rassemblant les directeurs s'est largement attardé sur les résultats concernant la politique d'égalité des chances et les effets de strates ISE et de composition sur ce point.

Dans l'enseignement primaire, nous avons relevé qu'il y avait relativement moins de politique d'égalité des chances dans les écoles avec un ISE élevé que dans les écoles avec un faible ISE. Dans l'enseignement secondaire, nous avons relevé un effet de composition : plus il y a de non-belges parmi les élèves, plus on essaie de se renseigner sur leur situation socio-économique. Selon les directeurs en présence, la question n'est pas qu'ils détiennent une politique de diversité ou ont une conception a priori de la mixité sociale et ethno-culturelle. La question est qu'ils répondent aux spécificités et aux difficultés de leur public et, ce faisant, ils se spécialisent dans la scolarité des publics issus des milieux défavorisés sur le plan socio-économique et/ou issus de l'immigration. Ainsi, c'est généralement les écoles aux positions désavantageuses qui sont les candidats pour l'organisation de DASPA. Les analyses des directeurs font ainsi largement droit aux travaux analysés dans la première partie du rapport qui ont mis en avant l'importance des effets de composition²⁶¹.

Une de leur recommandation est d'aller vers une politique de mixité sociale et ethno-culturelle qui soit globale et davantage centralisée au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les directeurs présents voient d'un très bon œil la politique globale de mixité en matière de genre et d'orientation sexuelle promue à travers l'EVRAS, tout comme la politique plus globale d'intégration des élèves en situation d'handicap dans l'enseignement ordinaire. Ils se sentent davantage accompagnés dans ces deux matières. Par contre, ils regrettent l'absence d'une politique générale de mixité sociale et ethno-culturelle à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles qui permettrait d'aller contre les effets pervers du quasi-marché scolaire. Une politique globale de diversité aux niveaux des critères protégés de l'origine sociale et de l'origine ethnique permettrait selon eux d'aller à l'encontre de l'organisation du champ scolaire en espaces hiérarchisés au bas desquels les écoles aux positions sociales désavantageuses se doivent de se spécialiser dans l'accueil des élèves relégués, qu'ils soient issus de l'immigration ou de familles

260 Voir le rapport technique.

261 Danhier, Jacobs, Devleeshouwer, Martin et Alarcon 2014 ; Danhier et Martin 2014 ; Danhier 2016 a, b et c.

défavorisées sur le plan socio-économique, par les écoles aux positions favorables.

7.3.2. Les parties prenantes au sein de l'éducation

Le dernier séminaire d'experts a rassemblé 9 experts de l'éducation issus des organisations,

des associations et des structures reprises dans le tableau ci-dessous. Par mesure d'économie, nous ne reprendrons pas l'ensemble des éléments d'analyse qui ont été dégagés parce qu'ils vont dans le sens de ce qui a été proposé dans les séminaires d'experts précédents. Nous mettrons en avant les pistes d'action et les solutions qui ont été suggérées.

Tableau 15 : Organisations, institutions et services de la FWB représentés au séminaire des experts de l'éducation

Parties prenantes de l'éducation
(1) CAL - Centre d'action laïque
(2) Direction de l'égalité des chances-Ministère FWB
(3) Haute école de Bruxelles/Henri Spaak
(4) Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique
(5) Centre PMS de la Communauté française pour l'enseignement spécialisé de Flémalle
(6) Centre PMS communal de Bruxelles 1
(7) Observatoire de l'enfance et du décrochage scolaire
(8) Administration générale de l'enseignement FWB
(9) Commission enseignement du CFFB (Conseil des femmes francophones de Belgique)

Au terme de ce séminaire, les experts de l'éducation en présence ont suggéré quatre grandes pistes de réflexion.

La première répond à la critique de l'absence d'une politique générale de mixité sociale et ethno-culturelle à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles qui permettrait d'aller contre les effets pervers du quasi-marché scolaire. Une piste de solution suggérée est de travailler en amont de l'orientation et des processus de ségrégation résultant des mécanismes du quasi-marché scolaire, à savoir aux niveaux des procédures d'inscription. Sur ce plan, les efforts récents vers plus de mixité sociale par les politiques de régulation du libre choix d'écoles visant à lutter contre la dualisation des écoles secondaires en Belgique francophone sont appréciés. Mais la question d'une plus grande centralisation des demandes d'inscription et ce, dès le niveau de l'enseignement maternel, doit être mise sur la table des grands chantiers éducatifs futurs.

Deuxièmement, à la lumière de certains résultats soulignant l'effet du réseau, une piste de solution proposée est de renforcer, voir développer davantage les régulations, les collaborations, les formations inter-réseaux.

Troisièmement, les experts en présence soulignaient la nécessité de ne pas négliger la dimension « genre » et de renforcer la lutte contre les stéréotypes de genre et d'orientation sexuelle à travers l'EVRAS.

Quatrièmement, la formation des enseignants pourrait être renforcée par des cours obligatoires dans leur cursus de formation sur la diversité au sens large du terme. Les cours actuellement dispensés sur la diversité, dans les cursus de formation des enseignants, se limitent trop souvent à la diversité ethno-culturelle. Des cours au sujet de la diversité à l'école appréhendant la dynamique des inégalités scolaires, ainsi que des exemples de dispositifs scolaires plus inclusifs à l'égard de tous les critères protégés pourraient être mis en place dans le cursus de formation des enseignants (hautes écoles, agrégation etc.).

8. CONCLUSION

La seconde partie du rapport a analysé la gestion de la diversité des élèves par les établissements scolaires aux niveaux primaire et secondaire.

L'objectif principal de cette seconde partie était d'établir une cartographie de la gestion de la diversité des écoles aux niveaux primaire et secondaire en se centrant sur trois dimensions : les politiques de diversité, les pratiques en matière de diversité, et enfin, les moyens et les capacités disponibles pour gérer la diversité dans les écoles. L'étude de la gestion de la diversité dans les écoles a été menée par la mise en place d'un dispositif méthodologique original et innovant (qualitatif-quantitatif, une diversité de points de vue) croisant et enrichissant mutuellement les différentes phases de la recherche.

En matière de gestion de la diversité par les acteurs institutionnels de l'école, l'état de l'art avait fourni certains éléments de connaissance sur lesquels notre analyse des cadres, des moyens et des pratiques de diversité dans les écoles s'est appuyée. Dans notre revue de la littérature, l'analyse de certaines enquêtes de terrain avait montré que le quasi-marché scolaire avait un impact sur la gestion de la diversité par les écoles, tout particulièrement en matière d'origine sociale et d'origine ethnique. Cela a également été souligné à plusieurs reprises dans les phases qualitatives de la recherche. Les positions des établissements scolaires au sein de hiérarchie scolaire ont constitué un axe privilégié d'investigations et d'analyses des données récoltées sur la gestion de la diversité par les établissements scolaires. En mesurant les effets de strates ISE et de la composition des écoles (en termes de proportion d'élèves de nationalité étrangère) aux deux niveaux d'enseignement sous analyse, ainsi que les effets de structure pour l'enseignement secondaire, nos analyses permettent de souligner que la gestion de la diversité par les acteurs institutionnels de l'école est en partie déterminée par la position des écoles et les prises de position qui en découlent au sein des espaces hiérarchisés et compétitifs pro-

duits par le fonctionnement de notre système éducatif. Cette analyse implique que toutes les écoles n'ont pas affaire au même public et que certaines se spécialisent dans la gestion de certaines populations. Le dispositif quali-quantitatif tend à indiquer que les établissements aux positions désavantageuses sur le quasi-marché scolaire répondent aux spécificités de leur public, à savoir les groupes d'élèves concernés par les critères protégés de l'origine ethnique et/ou de l'origine sociale.

L'état de la littérature avait indiqué qu'il n'y a pas d'études faites sur les enjeux du quasi-marché scolaire en termes de positionnement des écoles à l'égard des élèves en situation de handicap et des élèves LGBT. Sur le plan du critère protégé du handicap, nous avons pu montrer que, dans l'enseignement secondaire, les acteurs des écoles aux positions désavantageuses dans le quasi-marché scolaire, sont relativement moins favorables aux propositions portant sur les aménagements raisonnables et l'intégration d'élèves en situation de handicap. Ce type de résultats tend à soulever l'hypothèse que les acteurs qui sont dans des positions désavantageuses, et déjà spécialisés dans la gestion de groupes d'élèves concernés par d'autres critères protégés se sentent moins en position de répondre à ce type de public.

En matière de genre, une étude qualitative indiquait également les ressorts du quasi-marché scolaire en termes de genre²⁶² dans le sens où certaines écoles se spécialisent dans la mixité à l'école, développant même une politique d'émancipation des filles. Dans nos analyses, nous avons pu observer qu'il y a moins de soutien pour la mixité sociale en termes de genre parmi les enseignants quand la proportion de garçons est importante à l'école. Plus il y a de garçons à l'école, moins les répondants sont d'accord. Mais sur ce plan, des questions restent en suspens : dans quelle mesure, certaines écoles choisissent délibérément de valoriser un groupe plutôt qu'un autre, ou la parité entre les deux

²⁶² Lenel 2010.

groupes ? Doit-on plutôt conclure à un effet de composition en termes de genre qu'à un choix délibéré de se positionner en termes de genre ?

Si la recherche quantitative a mis en avant les effets de structures, elle ne permet pas de rendre compte entièrement des différentes tensions du personnel éducatif à l'égard de la gestion de la diversité. Les phases qualitatives réalisées ont déjà mis en avant combien les pratiques de diversité sont beaucoup plus « fluides » que les réponses à un questionnaire et donnent à penser que les acteurs institutionnels ne sont pas que le reflet des structures, mais aussi des « bricoleurs » de la diversité. Des études qualitatives sont donc recommandées pour approfondir l'analyse des arrangements et des montages locaux en termes de gestion de la diversité²⁶³.

Concluons en rappelant les difficultés d'investiguer sur les questions de diversité à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces difficultés tiennent avant tout au fait que la « diversité » ou la « mixité » est loin d'aller de soi en Belgique francophone. Les tendances héritées de la gestion de la diversité qui sont largement ségrégatives, ainsi que le fonctionnement du champ éducatif en quasi-marché scolaire font qu'investiguer sur un tel sujet ne va pas de soi. Il y a tout un travail de sensibilisation qui doit ainsi être mené pour que les réformes en matière de dispositifs plus inclusifs soient acceptées et mises en place par les acteurs de l'école, tant le personnel éducatif que les parents.

263 Voir à ce propos les travaux de Verhoeven, en particulier Verhoeven 2011.

FACT SHEET

Bref résumé

La seconde partie de ce rapport vise à établir une cartographie de la gestion de la diversité des établissements scolaires aux niveaux primaire et secondaire et ce compte tenu des 5 critères protégés par la législation anti-discrimination que nous analysons, à savoir : l'origine sociale, l'origine ethnique, le handicap, l'orientation sexuelle et le genre. L'analyse de la gestion de la diversité se décline en trois dimensions, toutes au niveau des établissements scolaires :

les politiques de diversité, les pratiques mises en place en matière de diversité et les capacités des écoles à gérer la diversité. L'analyse de la gestion de la diversité dans les écoles a été menée par le biais d'un dispositif méthodologique mixte (qualitatif-quantitatif) comprenant trois phases de récolte de données. Les positions des établissements scolaires au sein des espaces de concurrence produits par le quasi-marché scolaire ainsi que les effets de composition ont constitué un axe privilégié d'investigations et d'analyses des données récoltées sur la gestion de la diversité par les établissements scolaires.

Principaux résultats

Critère protégé	Résultats
Tous critères confondus	A un niveau général, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, les établissements scolaires semblent être très favorables à l'instauration de politiques en faveur de la diversité, à la mise en œuvre de pratiques par les enseignants et à y investir des moyens et, ce pour tous les critères. Cependant, des différences ont été relevées entre les écoles selon certains critères protégés. Par ailleurs, dans l'enseignement secondaire, les acteurs ont tendance à être plus stricts que dans l'enseignement primaire.
Origine sociale	Résultat 1 : formes de discrimination indirecte Il existe de nombreuses formes de discrimination indirecte à l'égard des élèves avec une faible origine sociale. Parmi ces formes de discrimination indirecte relevons, entre autres éléments, le manque d'information à l'égard du système éducatif et la méconnaissance du décret inscription. Ces formes de discrimination indirecte sont particulièrement porteuses d'inégalités scolaires dans le système de quasi-marché scolaire où le libre choix d'écoles par les parents reste prégnant.
	Résultat 2 : politique d'égalité des chances Les écoles concernées par la diversité selon l'origine sociale adoptent relativement plus de mesures pour contrer la discrimination indirecte que les écoles moins concernées par un public défavorisé sur le plan socio-économique. Ainsi par exemple, dans l'enseignement primaire, il y a relativement moins de politiques d'égalité des chances dans les écoles avec un indice socio-économique élevé que dans les écoles avec un faible indice socio-économique. Dans l'enseignement secondaire, plus il y a de non-Belges parmi les élèves, plus on essaie de se renseigner sur la situation socio-économique des élèves.
Origine ethnique	Résultat 1 : formes de discrimination indirecte Il existe de nombreuses formes de discrimination indirecte à l'égard des élèves d'origine étrangère. Parmi ces formes de discrimination indirecte relevons, entre autres éléments, le manque d'information à l'égard du système éducatif et la méconnaissance du décret inscription. Ces formes de discrimination indirecte sont particulièrement porteuses d'inégalités dans le système de quasi-marché scolaire où le libre choix des écoles par les parents reste prégnant.
	Résultat 2 : signes exprimant des convictions religieuses D'une manière générale, les écoles sont favorables à l'interdiction des signes exprimant des convictions religieuses dans le cadre scolaire. Mais il y a relativement moins d'interdiction à l'égard des signes convictionnels dans le réseau libre confessionnel. Il y a également relativement moins d'interdiction à l'égard de ceux-ci dans les écoles avec un indice socio-économique élevé, sans doute parce qu'elles sont moins confrontées à un public d'origine étrangère.

Critère protégé	Résultats
Origine ethnique	Résultat 3 : diversité linguistique
	<p>En termes linguistiques, les écoles semblent peu favorables à l'usage d'une autre langue que le français, que ce soit en classe ou dans les cours de récréation. Cependant, dans l'enseignement secondaire, les écoles dont la proportion d'élèves non-belges est importante sont plus strictes à l'égard de l'usage du français à l'école alors que les écoles les plus favorisées socio-économiquement le sont moins.</p> <p>Quand les écoles sont confrontées à la diversité linguistique, elles semblent mettre des dispositifs en place. Ainsi, une plus grande proportion d'élèves belges a tendance à diminuer l'importance du recours aux compétences linguistiques du personnel dans les contacts avec les parents non francophones. Il y a également relativement moins de traduction dans des écoles où la proportion des Belges est plus élevée. Lorsque la proportion d'élèves d'origine étrangère est plus élevée, la probabilité d'avoir un interprète à disposition est plus grande. C'est l'inverse lorsque la proportion d'élèves belges est plus importante.</p>
	Résultat 4 : adaptations en matière de repas chauds
	<p>Contrairement aux positions strictes à l'égard des signes exprimant des convictions religieuses, les écoles semblent être favorables, voire très favorables, à adapter leur offre de repas chauds permettant aux élèves de respecter leurs convictions religieuses. Il y a cependant relativement moins d'adaptations dans le libre confessionnel.</p>
	Résultat 5 : communication avec des acteurs extérieurs à l'école
	<p>D'une manière générale, les écoles sont peu favorables à développer des relations avec les parents d'origine étrangère en dehors de l'école ou des partenariats avec des associations visant l'intégration des populations d'origine étrangère. Par contre, dans l'enseignement secondaire, les écoles d'enseignement qualifiant semblent aller plus souvent à la rencontre des parents d'origine étrangère que les écoles d'enseignement de transition.</p>
Handicap	Résultat 6 : politique de recrutement
	<p>Concernant la politique de recrutement, les écoles qui ont une proportion d'élèves d'origine étrangère relativement importante semble rechercher davantage, pour leur personnel éducatif, des profils exprimant des compétences relatives à la gestion de la diversité.</p>
	Résultat 1 : formes de discrimination indirecte
	<p>Les peurs et les réticences des acteurs institutionnels de l'école (directeurs, enseignants, agents des CPMS) à l'égard de l'intégration des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire constituent des obstacles à l'utilisation de dispositifs d'intégration, par les familles d'élèves en situation de handicap. Ces peurs et ces réticences s'expriment différemment selon le type de handicap : elles semblent, par exemple, être plus grandes à l'égard des handicaps mentaux que des handicaps physiques.</p>
	Résultat 2 : mesures concrètes
<p>Les écoles, et les enseignants en particulier, semblent réticents à mettre en place des mesures concrètes renforçant l'intégration des élèves en situation de handicap au sein de l'enseignement ordinaire.</p>	
Résultat 3 : différences entre acteurs et entre écoles	
<p>Dans l'enseignement secondaire ordinaire, les enseignants semblent être plus réticents que les directeurs à l'égard de l'intégration des élèves en situation de handicap. Cette différence s'explique sans doute par le fait qu'ils sont plus confrontés que les directeurs à la gestion au quotidien de ces élèves.</p>	
<p>Les réticences des acteurs de l'école sont plus grandes dans l'enseignement de qualification et dans les écoles défavorisées sur le plan socio-économique. Face à un public défavorisé, les acteurs de l'école se sentent sans doute relativement moins disponibles que leurs collègues des écoles de l'enseignement de transition ou d'écoles favorisées pour faire face à ce type de diversité.</p>	

Critère protégé	Résultats
Orientation sexuelle	Résultat 1 : formes de discrimination directe
	<p>D'une manière générale, les formes de discrimination directe et les stéréotypes relatifs à l'orientation sexuelle semblent plus présents dans l'enseignement qualifiant, et en particulier dans certaines filières de l'enseignement qualifiant, que dans l'enseignement de transition.</p>
	Résultat 2 : effet de réseau
<p>Dans l'enseignement primaire, le réseau libre confessionnel semble relativement moins favorable à l'égard de la diversité en termes d'orientation sexuelle, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement secondaire.</p>	
Résultat 3 : réticences à l'égard de la gestion relative à l'orientation sexuelle	
<p>Les écoles, et les enseignants en particulier, semblent relativement moins favorables à des mesures ou des pratiques concrètes promouvant la gestion de la diversité relative à l'orientation sexuelle.</p>	
Genre	Résultat 1 : cadre formel
	<p>Les écoles sont très favorables à des politiques promouvant la diversité en termes de genre.</p>
	Résultat 2 : Mesures concrètes
<p>Dans l'enseignement secondaire, dans les écoles où la proportion de garçons est importante, les enseignants semblent relativement moins adopter des mesures concrètes promouvant la parité garçons-filles.</p>	

PARTIE 3 - L'ORIENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

POLITIQUES, PRATIQUES ET ARGUMENTS LIÉS À L'ORIENTATION

INTRODUCTION

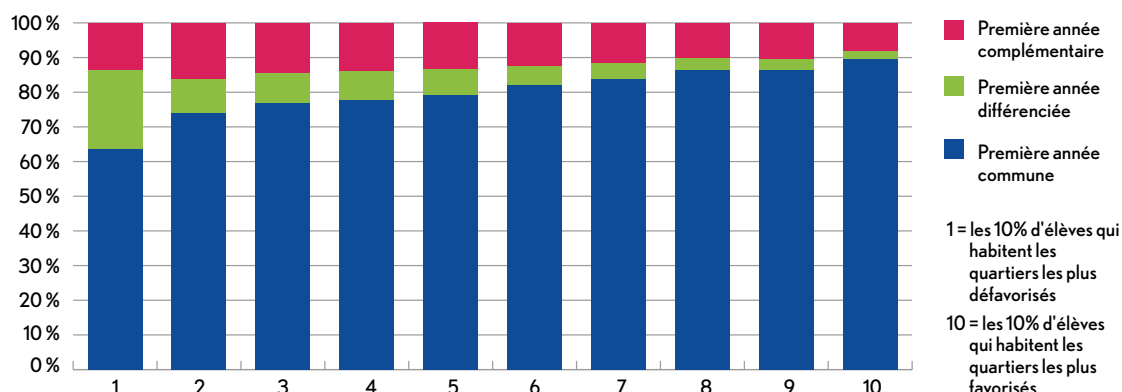
Le première partie de ce rapport consacré à la revue de la littérature a souligné combien le système de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est particulièrement inégalitaire. La dynamique des inégalités se joue particulièrement aux points de réorientation vers les différentes formes de l'enseignement secondaire. Bien que le Pacte pour un Enseignement d'excellence s'attèle à sa suppression en introduisant, dans les années à venir, un tronc commun pour tous les élèves jusque 15 ans²⁶⁴, l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est toujours caractérisé par un système d'orientations précoces en cascades, allant des formes d'enseignement les plus académiques (enseignement de transition), vers les formes d'enseignement les plus professionnalisantes (enseignement de qualification).

Les figures suivantes (28 et 29) illustrent l'importance des inégalités au cœur du processus

d'orientation scolaire en mobilisant les données (exhaustives) du fichier « comptage » des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour l'année 2013-2014. La figure 28 représente un classement de tous les élèves en 10 groupes selon l'indice socio-économique (ISE) de leur quartier d'habitation (score ISE). Le classement va du percentile 1 qui regroupe les 10% d'élèves qui habitent les quartiers les plus défavorisés au percentile 10 qui regroupe les 10% d'élèves qui habitent les quartiers les plus favorisés. Selon ce classement, nous pouvons par exemple clairement observer que les élèves qui habitent les quartiers les plus défavorisés sont surreprésentés dans la première année différenciée de l'enseignement secondaire (D11D) tandis que les élèves qui habitent les quartiers les plus favorisés sont majoritairement en première année commune (D11C) et sont sous-représentés dans la première année complémentaire (D11S) et dans la première année différenciée (D11D).

²⁶⁴ <http://www.pactedexcellence.be>.

Figure 28 : Orientation scolaire dans l'enseignement secondaire, 1^{ère} année (2013-2014) selon le décile ISE (quartier élèves)

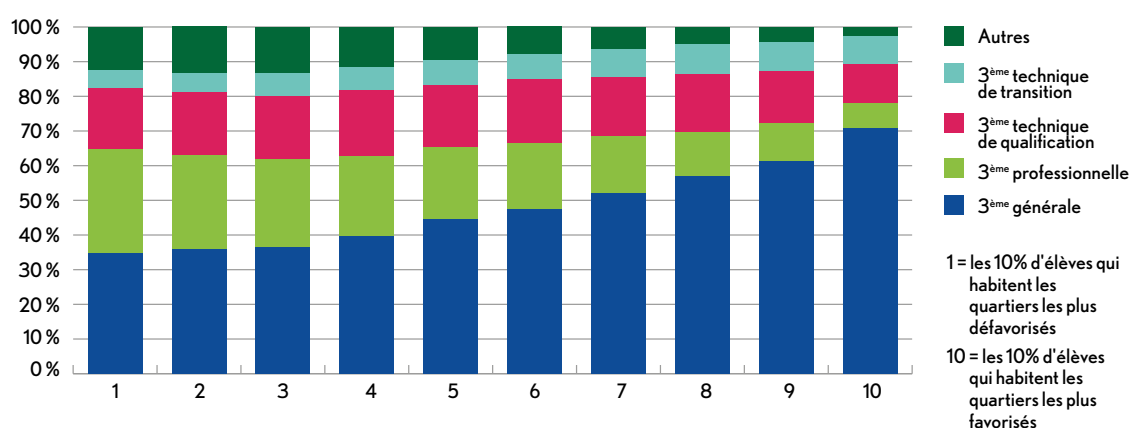


Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Quand nous regardons les tendances pour la première année du deuxième degré, c'est-à-dire la troisième année de l'enseignement secondaire (figure 29), nous pouvons observer qu'il y a un lien très prononcé entre l'origine sociale et la filière d'orientation. A nouveau, le classement va du percentile 1 qui regroupe les 10% d'élèves qui habitent les quartiers les plus défavorisés au percentile 10 qui regroupe les 10% d'élèves qui habitent les quartiers les plus favorisés. Selon

ce classement, les 10% d'élèves issus des quartiers les plus favorisés, sont surreprésentés dans l'enseignement général (3G), tandis que les 10% d'élèves qui sont issus des quartiers les plus défavorisés se retrouvent dans une plus grande mesure dans l'enseignement professionnel (3P). Ces constats sont valables pour toutes les années de l'enseignement secondaire (voir rapports techniques).

Figure 29 : Orientation scolaire dans l'enseignement secondaire ordinaire, 3^{ème} année (2013-2014) selon le décile ISE (quartier élèves)



Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

L'orientation est donc un point de cristallisation des inégalités en Fédération Wallonie-Bruxelles. La troisième partie de ce rapport se penche sur

les processus d'orientation au niveau de l'enseignement secondaire. Cette partie se décline en deux temps.

Dans un premier temps, les politiques et les pratiques d'orientation des établissements d'enseignement secondaire sont étudiées. L'analyse des politiques et des pratiques d'orientation des écoles porte d'abord sur leurs politiques d'attestation. On a ainsi procédé à une analyse approfondie des bases de données administratives et on a mobilisé et construit différents indicateurs pour mesurer les différences entre les écoles en matière de politiques d'attestation. Ensuite, pour analyser les politiques et les pratiques d'orientation des écoles, un sondage a été conduit au sein du même échantillon d'établissements d'enseignement secondaire établi pour l'enquête sur la gestion de la diversité (voir partie 2 de ce rapport).

Dans un second temps, cette partie du rapport étudie les attributions d'attestations AOA, AOB

et AOC par les enseignants. Plus particulièrement, on étudie la manière dont les différents acteurs scolaires motivent leurs pratiques. Il existe en effet beaucoup d'inconnues sur les différents raisonnements sous-jacents aux pratiques d'orientation scolaire, notamment quant à la manière dont certaines caractéristiques des élèves (correspondant aux critères protégés de l'origine ethnique, de l'origine sociale et du genre) interagissent et influencent les processus d'attribution d'attestations AOA, AOB et AOC au sein des conseils de classe de l'enseignement secondaire. C'est sur ces effets d'interaction entre les différents critères protégés du genre, de l'origine sociale et de l'origine ethnique dans le cadre des conseils de classe que nous clôturerons notre analyse de l'orientation et de la diversité.

9. POLITIQUES D'ORIENTATION DES ÉCOLES

9.1. Politiques d'attestation des écoles

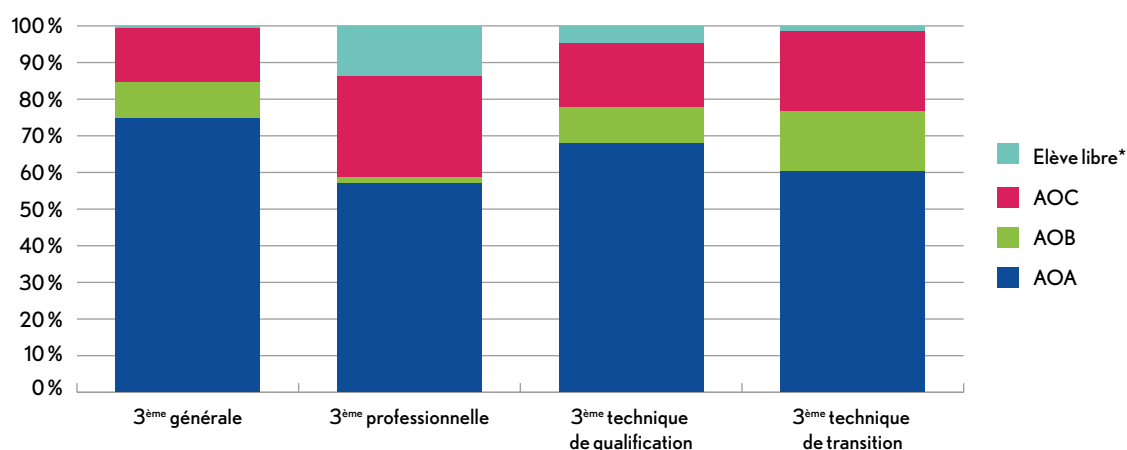
9.1.1. Méthodologie

Pour une analyse globale de la politique d'attestations dans le système d'enseignement de la FWB, nous avons mobilisé la base de données administratives de la FWB « Attestations » qui répertorie le nombre et le type d'attestations délivrées pour chaque établissement d'enseignement secondaire. Nous avons procédé à des analyses bivariées pour évaluer le poids propre à différentes variables sur la proportion d'attestations AOA (attestation de réussite), AOB (attestation de réussite avec restriction) et AOC (attestation d'échec conduisant au redoublement) au deuxième et au troisième degrés par établissement secondaire dans l'enseignement ordinaire. Ensuite, nous avons mené des analyses de régressions multivariées. Ces différentes ana-

lyses visent à saisir les facteurs qui influencent la délivrance des trois types d'attestations au sein des écoles d'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour commencer illustrons par la figure 30 (ci-dessous) les différences entre les formes d'enseignement (technique de transition (TT), technique de qualification (TQ) professionnelle (P) et générale (G) en matière de proportion de types d'attestations délivrées à la fin de la 3^{ème} année de l'enseignement secondaire. Outre les trois types d'attestations nous analysons la proportion d'élèves « libres » (L) c'est-à-dire les élèves qui ne sont pas délibérés parce qu'ils comptent plus de 20 demi-jours d'absence injustifiées. Le graphique ci-dessous indique le pourcentage particulièrement élevé d'attestations AOA dans l'enseignement général (plus de 70%) alors qu'il atteint seulement un peu plus de 50% dans l'enseignement professionnel.

Figure 30 : Attestation dans l'enseignement secondaire, 3^{ème} année (2013-2014)



* L'élève du 2^{ème} ou 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire qui compte plus de 20 demi-jours d'absences injustifiées perd automatiquement son statut d'élève régulier et devient élève libre. Conséquence : l'élève ne pourra obtenir d'attestation d'orientation ou de certificat à la fin de son année scolaire.

Données exhaustives, source : Fédération Wallonie-Bruxelles, fichier comptage des élèves, traitement GERME-ULB

Pour aller un peu plus loin dans l'analyse des facteurs influençant les politiques d'attestations des écoles d'enseignement secondaire, nous avons fait une série d'hypothèses entre autres sur la base d'un travail qualitatif conduit au sein de conseils de classe en Fédération Wallonie-Bruxelles²⁶⁵. Ce travail visait à saisir les logiques sous-jacentes aux politiques d'attestations AOA, AOB, AOC des établissements de l'enseignement secondaire. Parmi les logiques mises en lumière par ce travail, certaines étaient relatives aux caractéristiques socio-économiques et académiques des élèves et consistaient en logiques de maintien de la réputation de l'école. D'autres logiques d'attribution d'attestation étaient relatives au mode de financement des écoles qui, en Fédération Wallonie-Bruxelles, est proportionnel au nombre d'élèves au sein des établissements. Dans ce travail, la délivrance d'attestations était fonction du nombre d'élèves dans l'école, ainsi que de l'évolution du nombre d'élèves.

Entre autres sur la base de ce travail et suite à un effort de coordination avec nos homologues flamands, nous avons sélectionné et construit une

série de variables²⁶⁶ afin d'essayer d'expliquer la proportion d'attestations AOA, AOB, AOC par établissements d'enseignement secondaire. Les variables retenues ont été :

1. le réseau (Communauté française, Libre, Communal, Provincial).
2. L'offre scolaire (Transition, Qualification, Transition et Qualification).
3. La taille de l'établissement (nombre d'élèves répartis dans en quartiles : <471, 471-646, 647-853, 854+).
4. L'évolution de la taille de l'école (comparaison de la taille de l'école pour l'année scolaire 2013-2014 avec la taille de l'école pour l'année scolaire 2006-2007).
5. Le degré de stabilité de la population scolaire dans l'établissement (le rapport entre le nombre d'élèves entre le deuxième degré et le premier degré, ainsi que le rapport entre le nombre d'élèves entre le troisième degré et le deuxième degré).

Le rapport entre le nombre d'élèves dans les différents degrés indique si l'école reste stable dans son volume d'élèves ou est plutôt marquée par une diminution ou par une

²⁶⁵ André 2012.

²⁶⁶ Pour plus de détails sur la construction de ces différentes variables, nous vous renvoyons aux rapports techniques.

croissance du nombre d'élèves. Cet indicateur aide à évaluer dans quelle mesure l'école participe à des pratiques de relégation ou subit plutôt les conséquences des stratégies d'autres écoles, en accueillant les élèves qui quittent d'autres écoles.

6. La proportion d'élèves avec un retard scolaire.
7. L'évolution de la proportion d'élèves avec un retard scolaire.
8. La proportion d'élèves issus de quartiers avec un ISE élevé dans l'école (1^{er} quintile, 20% des ICE les plus élevés).
9. L'évolution de la proportion d'élèves issus de quartiers avec un ISE élevé (comparaison 2013-2014 par rapport à 2006-2007).
10. La proportion d'élèves féminins.
11. Le taux de diversité sur base du nombre d'élèves ayant une nationalité étrangère au sein de l'école (indice de Herfindahl) et l'évolution de ce taux de diversité sur base de l'indice de Herfindahl (comparaison 2013-2014 par rapport à 2006-2007).

Sur la base de ces différents indicateurs, nous avons pu réaliser des analyses permettant d'identifier certains facteurs clés influençant les politiques d'attribution des attestations des établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. En revanche, les bases de données transmises par l'administration de la FWB, ne permettent pas d'analyser en profondeur l'impact des caractéristiques individuelles des élèves, que ce soit selon l'origine sociale, l'origine ethnique, le handicap, l'orientation sexuelle ou le genre, sur les politiques d'attestation des écoles. Il est impossible également de faire le suivi des parcours des élèves après l'attribution de l'attestation. Nous avons donc été dans l'impossibilité d'approfondir les analyses à ce niveau de détail, contrairement à nos collègues flamands qui ont évalué l'impact de l'attribution d'attestations sur le parcours scolaire et le changement d'école à un niveau individuel. Nous plaçons pour que la Fédération Wallonie-Bruxelles rende techniquement possible ces analyses.

9.1.2. Résultats

9.1.2.1. Facteurs explicatifs pour l'attribution d'attestations AOB des écoles

Dans les analyses bivariées, presque toutes les variables mobilisées et énumérées précédemment ont un impact sur la délivrance d'attestations AOB (réussite avec restriction), à l'exception de l'indice de Herfindahl mesurant la diversité. Discutons d'abord les variables qui dans une analyse bivariée ont un lien évident avec la proportion d'attestations délivrées, mais qui n'ont plus vraiment d'effet singulier lorsqu'elles sont combinées entre elles dans une analyse multivariée.

1. Les écoles de plus grande taille ont tendance à délivrer plus d'attestations AOB.
2. Dans les écoles qui ont fortement perdu des élèves les dernières années (c'est à dire qui ont connu une chute du nombre d'élèves entre 2006-2007 et 2013-2014), on donne moins d'attestations AOB.
3. Dans les écoles qui connaissent une forte diminution du nombre d'élèves au deuxième degré en comparaison avec le premier degré, il y a un taux plus élevé de délivrance d'attestations AOB. C'est l'inverse dans les écoles qui connaissent une hausse entre le premier et le second degré (en d'autres termes qui « reçoivent » des élèves).

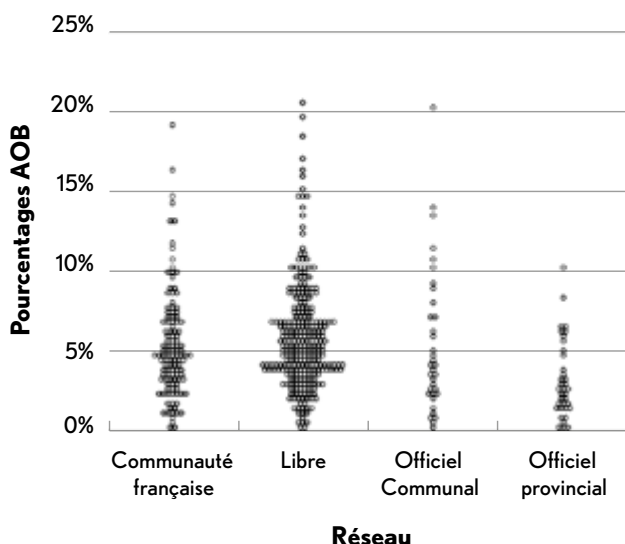
Signalons que toutes ces tendances ont également été constatées en Communauté flamande. Pour plus de détails sur les relations bivariées veuillez consulter les rapports techniques.

Dans les analyses de régression multivariée au sein desquelles les variables sont combinées entre elles, il n'y a qu'une partie des variables décrites précédemment qui maintiennent leurs effets pour expliquer la proportion d'attestations AOB par école. Il s'agit d'effets nets, c'est-à-dire l'effet propre qui subsiste après le contrôle de l'impact potentiel de toutes les autres variables incluses dans l'analyse. Ainsi, suite à l'analyse multivariée, il reste un effet de la variable réseau. Pour la lisibilité, la figure 31 représente cet effet de la variable réseau en reprenant une représentation bivariée. La figure 31 montre

ainsi que dans les écoles de l'enseignement provincial, on donne moins d'attestations AOB que dans les autres réseaux. En revanche, les écoles

du réseau libre confessionnel ont relativement aux autres réseaux plus tendance à donner des attestations AOB.

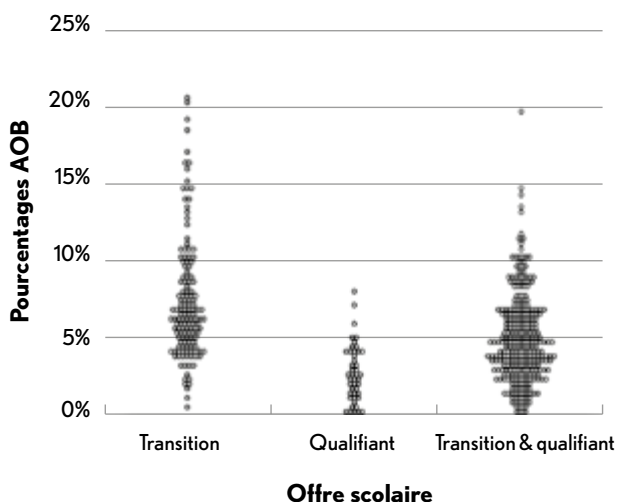
Figure 31 : Effet de la variable « réseau » sur la délivrance d'attestations AOB



Les analyses multivariées ont mis également en avant un effet net de l'offre scolaire qui est représenté dans la figure 32 (ci-dessous. Par souci didactique, cet effet est présenté de manière bivariée). La figure 32 permet de voir que c'est surtout dans les écoles qui offrent uniquement l'enseignement de transition qu'on donne le plus

d'attestations AOB. On donne relativement moins d'attestations AOB dans les écoles qui offrent uniquement l'enseignement de qualification, toutes choses étant égales par ailleurs. Notons qu'on observe en Fédération Wallonie-Bruxelles le même phénomène qu'en Communauté flamande.

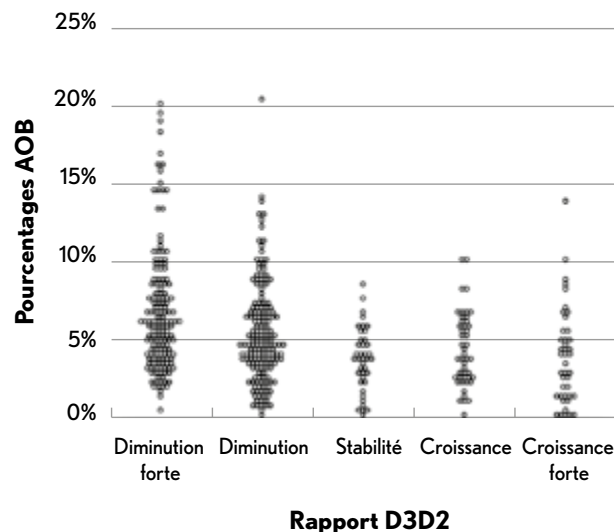
Figure 32 : Effet de la variable « offre scolaire » sur la délivrance d'attestations AOB



Un autre effet net qui persiste après l'analyse multivariée est celui de l'évolution du nombre d'élèves entre le second et le troisième degré. Cet indicateur permet d'approcher l'effet de la position de l'école dans les logiques de compétition entre les écoles par le biais de pratiques de relégation. La figure 33 permet de montrer que

les écoles qui connaissent une forte diminution du nombre d'élèves au troisième degré par rapport au deuxième degré, ont tendance à délivrer plus d'attestations AOB. Les écoles qui restent stables délivrent en revanche moins d'attestations AOB.

Figure 33 : Effet de la variable « rapport D3D2 » sur la délivrance d'attestations AOB



Finalement, toutes choses étant égales par ailleurs, quand il y a une diminution importante de la proportion des élèves issus des quartiers les plus favorisés dans l'école, le taux d'attribution des attestations AOB est plus élevé. Parallèlement, l'analyse bivariée démontre que dans les écoles qui ont très peu d'élèves qui sont parmi les 20% d'élèves issus des quartiers les plus favorisés, on donne relativement moins d'attestations AOB.

9.1.2.2. Facteurs explicatifs des attributions d'attestations AOC des écoles

Vu que les proportions des attestations AOB, AOC et AOA sont interdépendantes, nous n'allons pas présenter l'ensemble des résultats pour les attestations AOC (attestation d'échec conduisant au redoublement). On reprend ici les résultats clés pour les facteurs explicatifs des attributions d'attestations AOC.

1. Les analyses multivariées concernant la délivrance des attestations AOC ont montré

que la proportion d'élèves favorisés tend à diminuer la proportion d'AOC, toutes choses étant égales par ailleurs.

2. La proportion d'élèves avec un retard scolaire par contre tend à augmenter le nombre d'attestations AOC : plus il y a d'élèves en retard, plus on donne des attestations AOC. Il s'agit ici d'effets nets.
3. Le réseau a également un effet : c'est dans l'enseignement autonome et dans le réseau libre confessionnel qu'on donne le moins d'attestations AOC.
4. L'offre scolaire exerce également un effet : il y a relativement moins d'attestations AOC dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition.
5. Bien que nous n'ayons pas pu établir un tel lien dans le cas des attestations AOB, une augmentation du taux de diversité selon l'indice Herfindahl (l'année scolaire 2013-2014 en comparaison avec l'année 2006-2007), toutes choses étant égales par ailleurs, est associée avec un taux plus élevé d'attributions d'attestations AOC.

6. La stabilité de la population scolaire dans un établissement (rapport entre le deuxième et le premier degré et le second et le troisième degré) exerce également un effet sur le taux d'attribution d'attestations AOC. Les écoles qui reçoivent plus d'élèves au second degré attribuent plus d'attestations AOC. C'est également la même chose pour le rapport entre le troisième et le deuxième degré. Les écoles qui reçoivent plus d'élèves au troisième degré attribuent plus d'attestations AOC.
7. Dans les écoles où la diversité en termes de nationalité est importante, on attribue également moins d'attestations AOA.
8. Le rapport entre les deuxième et premier degrés exerce aussi un effet sur l'attribution d'attestations AOA. Les écoles qui reçoivent plus d'élèves au deuxième degré délivrent plus d'attestations AOA. Il y a également un impact du rapport entre les troisième et deuxième degrés (les écoles qui reçoivent des élèves délivrent plus d'attestations AOA). On observe ici, bien entendu, l'expression de logiques de sélection et de relégation.

9.1.2.3. Facteurs explicatifs pour l'attribution des attestations AOA des écoles

Les résultats des analyses de régression multivariée pour les attestations AOA (réussite) confirment logiquement une série de tendances observées pour les attestations AOB (réussite avec restrictions) et pour les attestations AOC (échec). Rappelons que tous ces effets sont des effets nets, indiquant l'impact des variables toutes choses étant égales par ailleurs :

1. l'offre scolaire a un effet clair : il y a moins de délivrance d'attestations AOA dans l'enseignement de transition que dans l'enseignement de qualification ou que dans les écoles où les deux formes d'enseignement sont organisés.
2. Le réseau exerce également des effets, on attribue moins d'attestations AOA dans le réseau de l'enseignement communal.
3. La taille de l'école a un effet important. Plus la taille de l'école est importante, moins on attribue des attestations AOA.
4. Dans les écoles où la proportion d'élèves issus des quartiers les plus favorisés est importante, on attribue également plus d'attestations AOA.
5. De plus, les écoles, qui connaissent une augmentation d'élèves issus des quartiers les plus favorisés entre 2006 et 2013, délivrent plus d'attestations AOA.
6. Dans les écoles où la proportion d'élèves présentant un retard scolaire est importante, on attribue moins d'attestations AOA.

9.2. Politiques et pratiques d'orientation dans les écoles d'enseignement secondaire

9.2.1. Méthodologie

En collaboration avec les partenaires flamands en charge de l'élaboration du Baromètre de la diversité - Enseignement en Région flamande, un questionnaire a été élaboré en recourrant et construisant des items visant à mesurer différents éléments relatifs aux politiques d'orientation au sein des écoles.

Les items portaient sur les politiques d'évaluation dans les écoles (éléments pris en compte pour établir le résultat final de l'élève etc.), sur les politiques de remédiation au sein des écoles (conseils de guidance, travaux de vacances etc.), sur le fonctionnement des conseils de classe (composition et influence respective de chacun des membres en présence etc.), sur les pratiques de délibération dans les conseils de classe et les critères procédant aux attributions des différentes attestations AOA, AOB, AOC. Ce questionnaire s'adressait tant aux directeurs qu'aux enseignants du second degré de l'enseignement secondaire.

La base du questionnaire a été élaborée par l'Institut de recherche pour le travail et la société (KUL) et a été retravaillée sur la base d'un travail de recherches qui portait sur l'orientation scolaire dans les conseils de classe en Fédéra-

tion Wallonie-Bruxelles²⁶⁷. Le questionnaire a été testé et adapté au contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'enquête a été administrée via le logiciel d'administration de sondages et de formulaires en ligne, Lime Survey, aux directeurs, aux enseignants et au personnel de soutien (les agents des centres psycho-médico-sociaux) des écoles secondaires relevant du même échantillon établi pour l'enquête sur la gestion de la diversité.

9.2.2. Hypothèses

Nous avons posé une série d'hypothèses entre autres sur la base du travail qualitatif préalablement mentionné portant sur les conseils de classe en Fédération Wallonie-Bruxelles²⁶⁸. Cette recherche avait contribué à mettre en lumière un grand nombre de logiques sous-jacentes aux processus d'orientation et d'attribution d'attestations AOA, AOB, AOC dans le cadre des conseils de classe. Parmi ces logiques, certaines étaient relatives aux caractéristiques socio-économiques et académiques des élèves, mais aussi d'autres relevaient de la position des écoles au sein de la hiérarchie scolaire. Ainsi par exemple, en fonction de la proportion d'élèves favorisés relativement élevées, les membres des conseils de classe attribuaient des attestations selon une logique de maintien de la réputation de leur école. Autre exemple: les ressources financières détenues par les écoles, lesquelles sont en Fédération Wallonie-Bruxelles relatives au mode de financement proportionnel au nombre d'élèves influençaient les prises de décision: la délivrance d'attestations était tributaire du nombre d'élèves dans l'école, ainsi que de l'évolution du nombre d'élèves.

Nous avons donc procédé à une série d'analyses multivariées pour mesurer les effets de strates ISE et de la taille des écoles. Nous avons également pris en compte la structure des écoles, leur composition en termes de proportion d'élèves de nationalité étrangère, de région et de réseau.

9.2.3. Résultats

9.2.3.1. Politiques d'évaluation

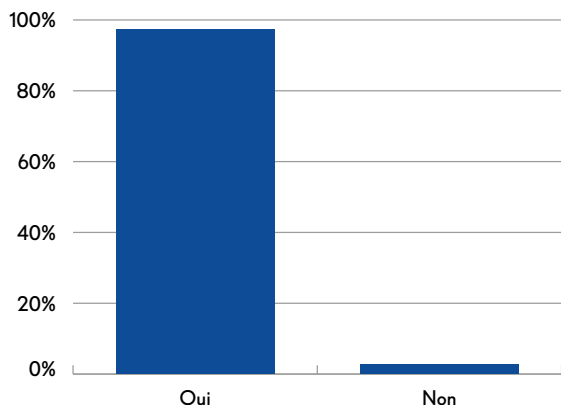
Soulignons d'emblée les effets de la désirabilité sociale. En effet, la tendance à être favorable, voire très favorable aux propositions qui présentent des critères objectifs d'évaluation est particulièrement élevée. A contrario, la tendance à être favorables voir très favorables à des items concernant des critères d'évaluation moins académiques est faible. Ainsi, par exemple, par rapport à la politique d'évaluation, il y a peu de variabilité dans les réponses à la question « pour chaque année d'études au sein du second degré, quels sont les éléments qui, dans votre école, sont pris en compte pour établir le résultat final de l'élève ? ». Le résultat final en fin d'année (figure 34) est l'élément pour lequel le pourcentage de répondants très favorables est le plus élevé (presque 100%), ensuite viennent les résultats finaux aux examens des autres sessions de l'année (plus de 90%), ensuite, le travail journalier et les résultats de stage, le cas échéant (plus de 80%).

267 André 2012.

268 *Ibidem*.

Figure 34 : Répartition des réponses pour la prise en compte des résultats des examens de la session de fin d'année dans l'établissement du résultat final

Pour chaque année d'études au sein du second degré, quels sont les éléments qui, dans votre école, sont pris en compte pour établir le résultat final de l'élève? Est-ce que les résultats des examens de la session de fin d'année sont pris en compte?

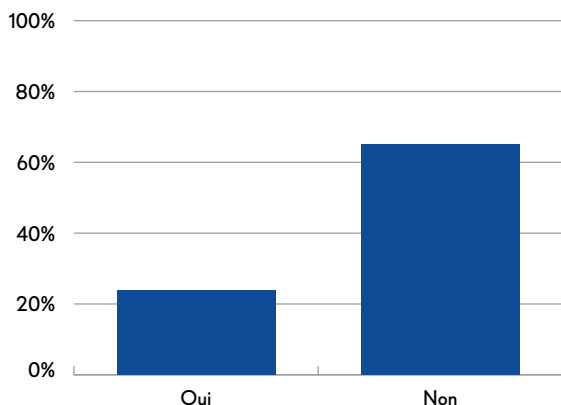


Au contraire, pour des critères moins académiques, le taux de répondants favorables di-

minue. Le comportement n'intervient plus que pour 24% des répondants (figure 35).

Figure 35 : Répartition des réponses pour la prise en compte de l'appréciation du comportement dans l'établissement du résultat final

Pour chaque année d'études au sein du second degré, quels sont les éléments qui, dans votre école, sont pris en compte pour établir le résultat final de l'élève? Est-ce que l'appréciation du comportement de l'élève est prise en compte?



9.2.3.2. Politiques de remédiation

Une fois encore, l'on voit l'importance des effets de la désirabilité sociale. Le taux de répondants très favorables à une politique de remédiation très soutenance pour les élèves présentant des difficultés scolaires est très élevé. Ainsi, par exemple, à la question « A partir de quel moment, au sein de votre école, une aide spécifique est-elle octroyée à un élève ? » près de 100%

des répondants cochent « une fois qu'au cours de l'année scolaire, il s'avère évident que l'élève présente des lacunes ». Les enseignants ne sont que 30% à cocher « uniquement à la demande de l'élève ou de ses parents », témoignant qu'ils sont attentifs aux besoins de soutien de leurs élèves et qu'ils n'attendent pas d'être sollicités par les familles ou par les élèves eux-mêmes. Une régression logistique multivariée démontre un effet de composition : dans des écoles avec

une proportion élevée de non-Belges on ne donne pas d'encadrement spécifique « uniquement à la demande de l'élève ou de ses parents ». Cela témoigne du dynamisme des acteurs en matière de soutien aux élèves en difficultés au sein des écoles présentant une proportion relativement plus importante d'élèves de nationalité étrangère. Ce genre de résultats va dans le même sens que certains résultats dégagés sur la gestion de la diversité à l'égard de l'origine sociale.

Par rapport à l'existence de cours de rattrapage au sein de leur école, les enseignants sont presque 100% à répondre par l'affirmative. A l'item, « au sein du second degré de votre établissement, des travaux de vacances sont-ils organisés permettant aux élèves d'approfondir ou d'améliorer leurs connaissances sur un sujet bien particulier ? », près de 80% des enseignants répondent par l'affirmative. Une régression logistique multivariée démontre un effet de structure et de réseau (qui fait disparaître l'effet univarié du score ISE : il y a plus de travaux de vacances dans des écoles au score ISE élevé). C'est dans l'enseignement de transition qu'on soutient le plus la proposition relative aux travaux de vacances. On pourrait supposer que l'importance des travaux de vacances dans l'enseignement de transition traduit les exigences scolaires plus élevées dans cette forme d'enseignement.

9.2.3.3. Pratiques de délibération

Le taux de répondants à être favorable voire très favorable à l'égard de propositions qui portent sur des critères de délibération centrés sur la personne de l'élève, sa réussite, la suite de sa trajectoire, est très élevé. A contrario, le taux de répondants à être favorables, voir très favorables à l'égard de propositions qui portent sur des critères de délibération centrés sur la réputation de l'école ou des logiques marchandes relatives au nombre d'élèves dans l'école est relativement plus faible.

Ainsi, à la proposition « les décisions sont prises afin de ne pas trop limiter l'étudiant dans la suite de son parcours scolaire », le taux de participants à être plutôt d'accord est de presque 60% et le taux de participants à être tout à fait d'accord

est de 28% tandis que moins de 5% ne sont pas du tout d'accord. De la même manière, à la proposition, « lors d'une attestation AOB, les restrictions sont établies avec prudence et laissent un large éventail de possibilités et de choix aux élèves », plus de 50% des participants sont plutôt d'accord et plus de 30% tout à fait d'accord. De la même manière, à la proposition, « dans les conseils de classe de mon établissement, on prend également en compte la situation sociale de l'étudiant (situation familiale, contexte socio-économique etc.), plus de 50% des répondants sont d'accord et plus de 20% sont tout à fait d'accord, tandis que ceux qui ne sont pas du tout d'accord ne sont que 5%. Par contre, la tendance s'inverse quand il est question de logiques marchandes ou de réputation. A la proposition, « dans les conseils de classe de mon établissement, on prend également en compte la capacité de l'école en termes de places disponibles (nombre maximum d'étudiants) », 40% des répondants ne sont pas du tout d'accord tandis qu'ils ne sont que 10% à être tout à fait d'accord.

Ces résultats traduisent vraisemblablement des effets de la désirabilité sociale, sans s'y limiter. Le travail ethnographique de André (2012) dans les conseils de classe en Fédération Wallonie-Bruxelles indique que les enseignants n'apprécient pas de devoir prendre des décisions et statuer pour un type d'attestations au nom de la réputation de leur école. Ils préfèrent se limiter aux dimensions les plus académiques.

Un effet de structure sur des items relatifs à l'influence de la réputation au sein des pratiques de délibération des conseils de classe a cependant été relevé à travers une analyse multivariée. A la proposition « Pour caractériser la manière dont fonctionnent les conseils de classe au sein de votre école, positionnez-vous par rapport [à la déclaration suivante] : dans les conseils de classe de mon établissement, se joue également la réputation de notre école », il y a de la variabilité dans les réponses et l'analyse multivariée indique qu'il y a un effet de structure. C'est dans l'enseignement de transition qu'on soutient le plus que la réputation de l'école a de l'influence sur les décisions prises dans les conseils de classe. Ce résultat rejoint les analyses dégagées par André (2012) dans le cadre de son travail

ethnographique dans les conseils de classe en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle montrait en effet que les logiques de réputation étaient prégnantes dans les conseils de classe des écoles les mieux positionnées dans la hiérarchie scolaire locale.

A l’item, « dans les conseils de classe de mon établissement, on prend également en compte la situation sociale de l’étudiant », 52% des répondants sont favorables et 18% très favorables. Il y a un effet de structures, c’est dans l’enseignement qualifiant qu’on soutient le plus la proposition relative à la prise en compte de la situation sociale et familiale de l’étudiant dans le cadre des conseils de classe.

9.2.3.4. Opinions sur l’orientation

En matière d’opinions sur l’orientation, à l’item « il est important que les étudiants aient la possibilité de rester aussi longtemps que possible au sein de l’enseignement général », il y a une variabilité dans les réponses. L’analyse multivariée indique qu’il y a un effet de structure, mais cet effet n’est pas le même si l’on considère les enseignants ou les directeurs. Dans l’enseignement général de transition, les enseignants s’expriment relativement moins favorablement à l’idée de garder les élèves le plus longtemps possible (figure 36) alors que les directeurs disent vouloir le contraire (figure 37).

Figure 36 : Opinions des enseignants sur l’orientation selon la structure

Il est important que les étudiants aient la possibilité de rester aussi longtemps que possible au sein de l’enseignement général.

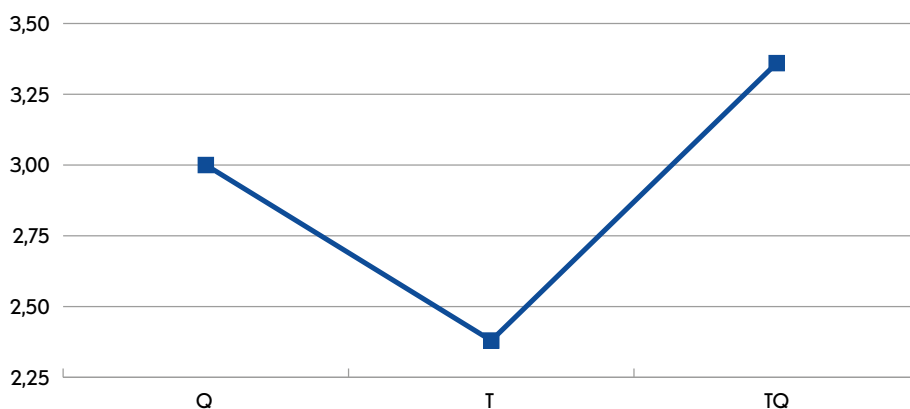
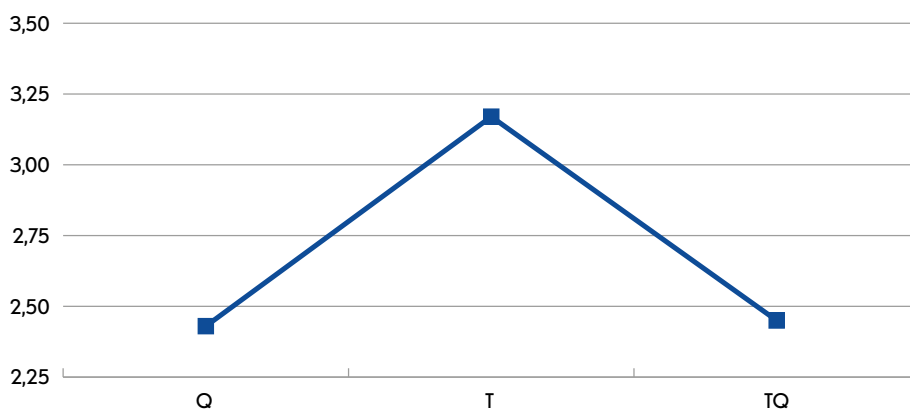


Figure 37 : Opinions des directeurs sur l’orientation selon la structure

Il est important que les étudiants aient la possibilité de rester aussi longtemps que possible au sein de l’enseignement général.



A la proposition « il est important d'orienter les élèves dès que possible », il y a une variabilité parmi les répondants. D'abord, il y a une variabilité entre les enseignants et les directeurs. Les directeurs sont nombreux à ne pas avoir d'avis. Au contraire, les enseignants sont plutôt favorables à la proposition. Une régression ordinale multivariée démontre dans le cas des positions des enseignants que c'est surtout dans les écoles avec un public défavorisé qu'on trouve qu'il est important d'orienter les élèves dès que possible. Rappelons que la revue de la littérature a démontré qu'une orientation précoce est pourtant un obstacle à l'égalité des chances.

9.2.4. Conclusions

Nous avons posé une série d'hypothèses sur les politiques d'évaluation, de remédiation et d'orientation des écoles, ainsi que sur les pratiques de délibération dans les conseils de classe. Nous faisons l'hypothèse que celles-ci étaient relatives aux caractéristiques socio-économiques des élèves et donc aux strates ISE des écoles, mais aussi relatives à la structure des écoles et à leur taille (nombre d'élèves dans l'école). Nous avons donc procédé à une série d'analyses multivariées pour mesurer les effets de strates ISE, de taille et de structures. Nous avons également pris en compte l'effet de com-

position en termes de proportion d'élèves de nationalité étrangère, l'effet de région et l'effet de réseau.

Nous avons relevé des effets de désirabilité sociale. La tendance à être favorable voire très favorable à des propositions qui mettent en avant les critères les plus objectifs et les plus académiques en termes d'évaluation, de remédiation et d'orientation est importante parmi les répondants. A contrario, les positions à l'égard de propositions qui mettent en avant des prises de décisions au nom de logiques propres aux établissements scolaires, telles qu'une logique marchande ou de la réputation sont moins affirmatives. Nous avons cependant relevé des effets de structures et de composition sur le plan des politiques de remédiation et, des effets de structure sur le plan des pratiques de délibération. En matière de politiques de remédiation, c'est dans l'enseignement de transition qu'on soutient le plus les travaux de vacances. Dans les écoles ayant une proportion élevée de non-Belges, on semble être particulièrement proactif en matière d'aide aux élèves en difficulté. En matière de délibération, il y a également des effets de structure. C'est dans l'enseignement de transition qu'on soutient le plus que la réputation de l'école a de l'influence sur les décisions prises dans les conseils de classe.

10. ARGUMENTS LIÉS À L'ORIENTATION DANS LES CONSEILS DE CLASSE

La première partie de ce rapport qui analysait l'état des connaissances en matière d'inégalité et de discrimination à l'école a montré la prégnance de certains stéréotypes et préjugés parmi les acteurs institutionnels de l'école, ainsi que leurs attitudes très contrastées à l'égard de leur population scolaire, selon l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre. Cependant, de nombreuses inconnues demeurent quant à la manière dont les acteurs institutionnels de l'école se positionnent à l'égard de leurs élèves concer-

nés par plusieurs de ces trois critères protégés. C'est ce que nous proposons d'analyser dans cette section de la troisième partie qui porte sur le processus d'orientation scolaire. A partir d'un dispositif expérimental de vignettes techniques nous tâcherons d'explorer comment l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre des élèves interagissent et façonnent les justifications qui sous-tendent les décisions de conseils de classe en matière d'orientation.

10.1. Hypothèses et questions de recherche

Certains travaux qualitatifs²⁶⁹ ont montré combien les conseils de classe des établissements scolaires participent à la structure d'enseignement en cascade et à la dynamique des inégalités qui lui est liée. Reposant sur une démarche ethnographique conduite au sein des conseils de classe, André a en effet montré combien l'origine sociale façonne les prises de décision, notamment en matière d'orientation et de réorientation, d'échec et de réussite, au sein des conseils de classe. Cependant, l'analyse de la manière dont les enseignants évaluent des élèves concernés par plusieurs critères protégés, par exemple un élève d'origine sociale peu élevée et d'origine étrangère, a été peu envisagée jusqu'ici. De nombreuses inconnues restent en suspens quant à la manière dont s'articule l'origine sociale à l'origine ethnique ainsi qu'au genre et comment ces articulations agissent sur les justifications de prises de décision des acteurs institutionnels de l'école dans le cadre de conseils de classe. Plus précisément, comment les intersections de la prétendue race, de l'origine sociale et du genre, légitiment des pratiques d'orientation au sein des conseils de classe de l'enseignement secondaire ? Cette question touche plus globalement à la manière dont se produisent et s'influencent mutuellement les inégalités sociales, ethno-raciales et de genre dans le cadre des conseils de classe. C'est à ces questions que cette section cherchera à répondre en présentant les résultats obtenus à partir d'un dispositif expérimental de vignettes techniques²⁷⁰.

10.2. Le dispositif expérimental de vignettes-techniques : méthodologie

Pour analyser les types d'arguments utilisés par les enseignants lors des processus d'orientation au sein des conseils de classe, nous avons mis en place un dispositif expérimental de vignettes techniques²⁷¹. Les vignettes élaborées sont de courtes descriptions de situations d'élèves hypothétiques et réalistes, contenant des références précises à ce qui est considéré comme les facteurs les plus importants d'un processus de décisions dans les conseils de classe.

La vignette-technique était constituée des éléments suivants :

- › la mise en situation de conseils de classe avec les critères formels de délibération.
- › Des caractéristiques scolaires de l'élève : son option, son résultat final, ses échecs éventuels.
- › Les caractéristiques de l'élève relatives aux critères protégés sous analyse.

Les critères protégés sélectionnés pour cette partie du rapport étaient opérationnalisés de la manière suivante :

1. le critère protégé de l'origine sociale était opérationnalisé via le prénom de l'élève, ainsi que la profession des parents.
2. Le critère de l'origine ethnique était opérationnalisé via le prénom et le nom de famille de l'élève.

Le tableau ci-dessous présente un exemple de la manière dont les différents critères protégés étaient opérationnalisés.

269 André 2012.

270 Alexander and Becker 1978.

271 *Ibidem*.

Tableau 16 : Exemple d'opérationnalisation des critères protégés

	Elèves d'origine belge	Elèves d'origine étrangère
Origine sociale élevée	Adélaïde Renard Profession des parents : père cadre d'entreprise et mère enseignante	Wasila Khaoulani Profession des parents : père cadre d'entreprise et mère enseignante
Origine sociale peu élevée	F Jessica Dupont Profession des parents : père ouvrier non qualifié et mère caissière	Wasila Khaoulani Profession des parents : père ouvrier non qualifié et mère caissière
	M Kelvyn Bernard Profession des parents : père ouvrier non qualifié et mère caissière	Erdal Benhamou Profession des parents : père ouvrier non qualifié et mère caissière

Les répondants sont les enseignants, du second degré au sein des écoles provenant du même échantillon que celui utilisé dans la partie 2 de ce rapport. Ils étaient soumis à deux types de vignettes :

1. Dans les vignettes techniques de type 1, les résultats de l'élève sont tels que l'issue du conseil de classe peut être soit une attestation AOB soit une attestation AOC.

Tableau 17 : Vignettes sur les processus de délibération type 1 (attestation AOB ou AOC)

Dans un conseil de classe de fin d'année scolaire portant sur une classe de troisième année d'enseignement général de transition, le directeur qui préside les délibérations, les enseignants et un agent du centre psycho-médico-social attaché à l'établissement sont réunis pour examiner les résultats de chaque élève.

Les membres du conseil de classe doivent distribuer les attestations sur la base du travail journalier, le nombre éventuel d'échecs et la moyenne des élèves. La moyenne est un pourcentage obtenu sur la base des résultats des examens des autres sessions de l'année et des bilans de fin d'année.

Wasila Khaoulani, une élève très sociable, a comme option de base « sciences sociales ». Elle manifeste d'importantes lacunes dans ses apprentissages. Lors d'une réunion du dernier trimestre, les parents, le père ouvrier non qualifié et la mère caissière, avaient déjà été informés des difficultés scolaires de leur fille. Wasila présente en fin d'année 44% de moyenne avec 4 échecs : 3 échecs dans des cours principaux (les cours de 4h et plus au sein de la grille horaire hebdomadaire de l'élève) et 1 échec dans son option. Ses résultats sont : 37% en mathématiques, 35% en français, 32% en néerlandais et 33% en sciences sociales.

2. Dans les vignettes techniques de type 2, les résultats de l'élèves sont tels que l'issue du conseil de classe peut être soit une attestation AOA soit une attestation AOB.

Tableau 18 : Vignettes sur les processus de délibération type 2 (attestation AOA ou AOB)

Dans un conseil de classe de fin d'année scolaire portant sur une troisième année d'enseignement général, l'ensemble des élèves sont passés en revue par les membres du conseil de classe qui doivent délibérer sur la base du travail journalier et la note finale des élèves.

La note finale est un pourcentage calculé à partir des résultats des examens des différentes sessions de l'année, en ce compris les bilans de fin d'année.

Mariam Chabab est une fille agréable, volubile et sportive. Elle présente des faiblesses dans certaines matières. Lors d'un projet d'orientation mis en place par l'école, les parents de Mariam, camionneur et femme de ménage, avaient été rencontrés par la titulaire de classe. Elle les avait informés des lacunes de Mariam. Sa note finale est de 58%. Elle a 3 échecs, 2 dans des cours principaux (les cours de 4h et plus au sein de la grille horaire hebdomadaire de l'élève) et 1 échec dans son option « sciences sociales ». Elle a 47% en mathématiques, 49% en français et 48% en « sciences sociales ».

Le dispositif vise à mesurer la manière dont les répondants justifient les décisions en matière d'attribution d'attestation. Pour ce faire, le dispositif se déroule en trois étapes. D'abord les répondants lisent la description fictive de la situation d'un élève et du processus de délibération se déroulant dans le conseil de classe. Ensuite, ils prennent connaissance du type d'attestation délivrée à cet élève. Enfin, il leur est demandé de se positionner par rapport à une liste d'arguments et d'évaluer l'importance du rôle que chacun de ces arguments a joué selon eux dans la prise de décision du conseil de classe. Les arguments soumis aux enseignants sont décrits dans les tableaux 19 et 20. Ils ont été construits en référence au travail de André (2012) et en concertation avec les collègues néerlandophones de l'HIVA à la KUL. Ces arguments concernent certaines logiques qui potentiellement sous-tendent les décisions dans les conseils de classe :

les résultats scolaires, le maintien d'une bonne dynamique au sein de la classe ou de la réputation de l'école, le soutien parental etc.

Dans le cas des vignettes de type 1, certains enseignants sont soumis au cas de figure dans lequel les membres du conseil de classe décrit ont décidé de délivrer une attestation AOB. Dans ce cas, ils sont soumis à la formule suivante « Les membres du conseil de classe ont décidé de délivrer une attestation AOB. De nombreux arguments peuvent avoir influencé leur décision. Selon vous, dans quelle mesure est-il probable que chacun des arguments énumérés ci-dessous ait joué un rôle dans la prise de décision au sein de ce conseil de classe ». Ils doivent donc se positionner par rapport aux arguments repris dans le tableau ci-dessous et estimer la probabilité d'influence de chacun d'entre eux sur le type d'attestation délivrée par le conseil de classe.

Tableau 19 : Arguments pour les situations de conseils de classe délivrant une attestation AOB

	Pas du tout probable	Peu probable	Plutôt probable	Très probable
Argument				
1	Les acquis dans les cours principaux (cours de 4h et plus par semaine dans la grille hebdomadaire de l'élève) ont un poids décisif dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, il y a des lacunes dans des cours principaux.			
2	Les résultats scolaires au sein de la formation optionnelle des élèves ont un poids décisif dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, il y a de sérieuses lacunes dans l'option de base de l'élève.			
3	Les résultats scolaires ont le poids le plus important dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, la moyenne est trop faible.			
4	Les résultats des élèves indiquent si l'orientation doit être ou pas ajustée. Dans ce cas-ci, les résultats ont dû suggérer qu'une réorientation vers une autre forme d'enseignement était nécessaire.			
5	Maintenir une bonne dynamique dans la classe est primordial. Dans ce cas-ci, le comportement de l'élève doit sans doute compromettre l'équilibre de la classe.			
6	Le maintien de la réputation de l'établissement a dû jouer un rôle dans la décision.			
7	Il est important d'orienter certains élèves afin qu'ils aient moins de cours théoriques.			
8	Le titulaire de classe/le directeur a dû jouer un rôle décisif dans cette décision.			
9	En donnant cette attestation, on permet à l'élève de ne pas accumuler trop de retard scolaire.			
10	Il est important d'orienter rapidement certains élèves vers une formation dans une autre forme d'enseignement plus en phase avec leurs capacités.			
11	L'absence de soutien parental a dû jouer un rôle décisif dans la décision du conseil de classe.			
12	La décision a dû être motivée par le désir des parents.			
13	Le manque de maîtrise de la langue française a dû jouer un rôle important dans la décision.			
14	Il est important d'orienter certains élèves pour qu'ils terminent avec certitude leur parcours scolaire en obtenant un diplôme ou une qualification.			
15	Il est important d'orienter certains élèves vers des formes d'enseignement qui les conduisent à rejoindre rapidement le marché du travail.			
16	Par cette décision, les membres du conseil de classe ont dû vouloir mettre en avant le choix personnel de l'élève.			

Dans le cas des vignettes de type 1, certains enseignants étaient soumis au cas de figure dans lequel les membres du conseil de classe décrit avaient décidé de délivrer une attestation AOC.

Dans ce cas, ils devaient se positionner par rapport aux arguments repris dans le tableau ci-dessous et estimer leur probabilité.

Tableau 20 : Arguments pour les situations de conseils de classe délivrant une attestation AOC

	Pas du tout probable	Peu probable	Plutôt probable	Très probable
Argument				
1	Les acquis dans les cours principaux (cours de 4h et plus par semaine dans la grille hebdomadaire de l'élève) ont un poids décisif dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, il y a des lacunes dans des cours principaux.			
2	Les résultats scolaires au sein de la formation optionnelle des élèves ont un poids décisif dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, il y a de sérieuses lacunes dans l'option de base de l'élève.			
3	Les résultats scolaires ont le poids le plus important dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, la moyenne est trop faible.			
4	Le maintien de la réputation de l'établissement a dû jouer un rôle dans la décision.			
5	Le titulaire de classe/le directeur a dû jouer un rôle décisif dans cette décision.			
6	Maintenir une bonne dynamique dans la classe est primordial. Dans ce cas-ci, le comportement de l'élève doit sans doute compromettre l'équilibre de la classe.			
7	Il est primordial de préserver pour chaque élève un maximum de chances d'atteindre l'enseignement supérieur.			
8	Les résultats de l'élève sont le résultat d'une circonstance particulière.			
9	Le type de soutien que l'élève reçoit à la maison a dû influencer la décision du conseil de classe.			
10	La décision a dû être motivée par le désir des parents.			
11	Le manque de maîtrise de la langue française a dû jouer un rôle important dans la décision.			
12	Il est important de maintenir l'élève aussi longtemps que possible dans cette forme d'enseignement.			
13	Cette décision est sans doute motivée par le fait que l'école souhaite conserver l'élève en son sein le plus longtemps possible.			
14	Par cette décision, les membres du conseil de classe ont dû vouloir mettre en avant le choix personnel de l'élève.			

Dans le cas des vignettes de type 2, certains enseignants étaient soumis au cas de figure dans lequel les membres du conseil de classe décrit avaient décidé de délivrer une attestation AOA.

Dans ce cas, ils devaient se positionner par rapport aux arguments repris dans le tableau ci-dessous et estimer leur probabilité.

Tableau 21 : Arguments pour les situations de conseils de classe délivrant une attestation AOA

	Pas du tout probable	Peu probable	Plutôt probable	Très probable
Argument				
1	Les résultats scolaires ont un poids décisif dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, on est au-dessus de la moyenne.			
2	Il est important de maintenir aussi longtemps que possible l'élève dans cette forme d'enseignement.			
3	Il est primordial de préserver pour chaque élève un maximum de chances d'atteindre l'enseignement supérieur.			
4	Les résultats de l'élève sont le résultat d'une circonstance particulière.			
5	Le type de soutien que l'élève reçoit à la maison a dû influencer la décision du conseil de classe.			
6	La décision a dû être motivée par le désir des parents.			
7	Le titulaire de classe/le directeur a dû jouer un rôle décisif dans cette décision.			
8	Par cette décision, les membres du conseil de classe ont dû vouloir mettre en avant le choix personnel de l'élève.			
9	Cette décision est sans doute motivée par le fait que l'école souhaite conserver en son sein l'élève le plus longtemps possible.			
10	Maintenir une bonne dynamique dans la classe est primordial. Dans ce cas-ci, l'élève est sans doute un bon moteur au sein de sa classe.			

10.3. Analyse de la variance

Pour analyser « l'importance estimée » des différents types d'arguments utilisés pour justifier les décisions prises en conseil de classe, en fonction du genre, de l'origine sociale ou de l'origine ethnique de l'élève décrit dans les différentes vignettes, nous avons réalisé une série d'analyses ANOVA. Les Anovas sont des analyses de variance. Lors de chaque analyse de variance, l'argument est considéré comme la variable dépendante et les différents critères qui caractérisent l'élève dans les vignettes, à savoir le genre, l'origine sociale ou ethnique, comme les variables indépendantes. En d'autres termes, il s'agit de déterminer si les caractéristiques des élèves ont un impact sur les évaluations des répondants quant au type d'argument utilisé pour

justifier le choix de l'attestation délivrée. Les situations scolaires décrites dans les vignettes sont exactement les mêmes, à l'exception des critères étudiés, de manière à détecter si une différence dans les caractéristiques de l'élève influence l'importance accordée à certains arguments plutôt qu'à d'autres.

Une première série de vignettes permettait d'étudier, pour les filles uniquement, les effets de l'origine sociale, les effets de l'origine ethnique, ainsi que les interactions de ces deux caractéristiques sur l'importance accordée aux arguments. Nous avons donc constitué 4 types de vignettes qui varient soit en fonction de l'origine sociale, soit en fonction de l'origine ethnique d'une élève, soit les 2 (voir tableau 22 ci-dessous).

Tableau 22 : Vignettes variation origine sociale/origine ethnique

Origine sociale et origine ethnique d'une élève	Origine belge	Origine étrangère
Origine sociale élevée	Fille d'origine belge et d'origine sociale élevée	Fille d'origine étrangère et d'origine sociale élevée
Origine sociale peu élevée	Fille d'origine belge et d'origine sociale peu élevée	Fille d'origine étrangère et d'origine sociale peu élevée

Une deuxième série de vignettes visait à analyser les effets de l'origine ethnique et du genre dans le cas d'un élève à l'origine sociale peu élevée sur l'importance donnée à chaque argument. Les éventuels effets attachés à l'interac-

tion de ces deux critères sont également analysés. Ici également, nous avons constitué 4 types de vignettes qui varient en fonction du genre de l'élève, de son origine ethnique, ou des deux.

Tableau 23 : Vignettes variation genre/origine ethnique

Genre et origine ethnique d'un élève avec une origine sociale peu élevée	Féminin	Masculin
Origine belge	Fille d'origine belge	Garçon d'origine belge
Origine étrangère	Fille d'origine étrangère	Garçon d'origine étrangère

10.4. Résultats

Nous présentons ici les résultats du dispositif expérimental des vignettes techniques. Lorsque nous signalons des résultats significatifs concernant des effets simples au niveau des critères du genre, de l'origine sociale ou de l'origine ethnique ou des effets d'interaction entre ces critères, cela signifie que les répondants mettent en avant des arguments différents pour expliquer le choix de l'attestation d'orientation en fonction du type de vignette qu'ils ont lues, c'est-à-dire selon le profil de l'élève présenté dans la vignette. Les statistiques obtenues dépendent de plusieurs données et entre autres, du nombre de participants à l'étude. Toutes les données utiles dans le calcul statistiques sont communiquées dans un tableau à part.

10.4.1. Filles - effets de l'origine sociale et de l'origine ethnique

10.4.1.1. Enseignement de transition

Vignette type 1 - Les membres du conseil de classe ont décidé de délivrer une attestation AOB (réussite avec restriction)

Lorsque les membres du conseil de classe ont décidé de délivrer une AOB suite à la situation décrite dans la vignette, nous observons deux effets, certes faibles mais néanmoins significatifs, qui indiquent une influence des critères protégés sur les arguments considérés par les répondants comme ayant joué un rôle pour justifier le type d'attestation donnée. Nous en rapportons les statistiques dans le tableau 25 :

1. Les participants indiquent que l'argument suivant « Les résultats scolaires ont le poids le plus important dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, la moyenne est trop faible » sous-tend plus probablement la décision du conseil de classe lorsque l'élève a une origine sociale élevée que lorsqu'elle a une origine sociale peu élevée.

Donc plus l'origine sociale de l'élève est élevée, plus les enseignants sont d'accord avec des arguments relatifs aux résultats scolaires. On peut faire l'hypothèse que dans l'enseignement général les enseignants sont particulièrement exigeants avec des élèves ayant une origine sociale plus élevée et ont des attentes plus élevées en termes de résultats scolaires, qu'avec des élèves ayant une origine sociale plus faible.

2. Nous pouvons effectuer le même constat sur l'argument suivant : « En donnant cette attestation, on permet à l'élève de ne pas accumuler trop de retard scolaire ». Les participants estiment que cet argument a plus joué un rôle dans le conseil de classe lorsque l'élève a une origine sociale favorisée, que lorsqu'elle vient d'un milieu social défavorisé.

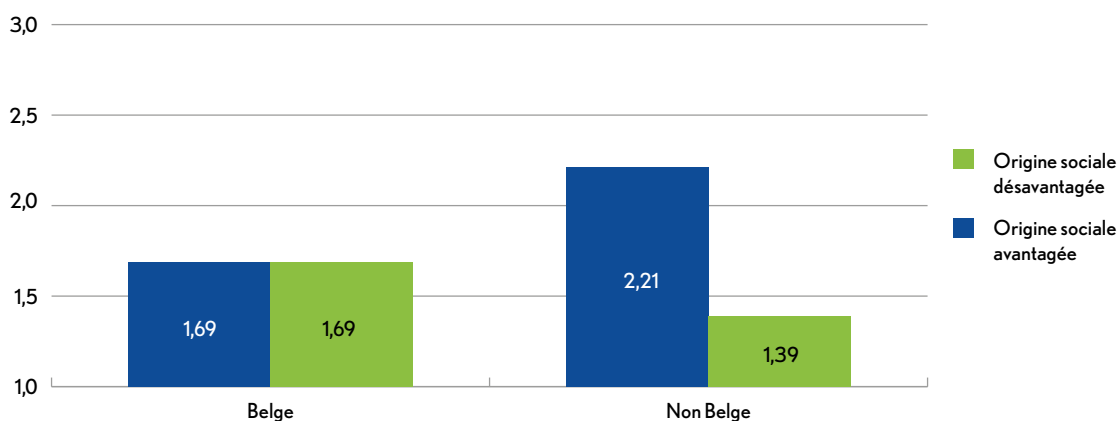
De ces résultats, on peut faire l'hypothèse, que dans l'enseignement général, les enseignants sont particulièrement attentifs à ce que les élèves ayant une origine sociale plus élevée n'accumulent pas trop de retard scolaire, ce qui est moins le cas pour les élèves ayant une origine sociale peu élevée.

Vignette type 1 – Les membres du conseil de classe ont décidé de délivrer une attestation AOC (redoublement)

Nous obtenons à la fois un effet de l'origine sociale et un effet d'interaction entre l'origine sociale et ethnique avec l'argument suivant: « Cette décision est sans doute motivée par le fait que l'école souhaite conserver en son sein l'élève le plus longtemps possible ». Les participants estiment que cet argument a sûrement plus joué dans le conseil de classe qui a délivré une attestation AOC lorsque l'élève a une origine

sociale plus élevée, que lorsqu'elle a une origine sociale faible. En réalité, la différence observée en fonction de l'origine sociale est surtout présente lorsque l'élève est d'origine étrangère, comme illustré dans le graphique suivant (cfr. Tableau 24). En effet, l'argument est surtout admis comme très probable lorsque l'élève d'origine étrangère a une origine sociale plus élevée que lorsque cette élève d'origine étrangère a une origine sociale faible. Par contre, l'argument est jugé pratiquement de la même manière quelque soit l'origine sociale de l'élève lorsque celle-ci est décrite comme ayant une origine belge.

Figure 38 : Cette décision (AOC) est sans doute motivée par le fait que l'école souhaite conserver en son sein l'élève le plus longtemps possible



Nous pouvons faire l'hypothèse que dans l'enseignement général, on est favorable au maintien des élèves avec une origine sociale élevée, et que c'est d'autant plus le cas lorsque l'élève est d'origine étrangère.

étrangère. On peut faire l'hypothèse que les enseignants ont une opinion favorable sur le soutien scolaire à la maison lorsque les élèves sont d'origine belge et que c'est moins le cas lorsque les élèves sont d'origine étrangère.

Vignette type 2 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOA (réussite)

Nous observons un effet de l'origine ethnique de l'élève pour l'argument suivant: « Le type de soutien que l'élève reçoit à la maison a dû influencer la décision du conseil de classe ». Les participants estiment cet argument plus probable lorsque l'élève est d'origine belge que lorsqu'elle est d'origine étrangère.

Nous pouvons faire une analyse semblable pour l'argument suivant: « Maintenir une bonne dynamique dans la classe est primordial. Dans ce cas-ci, l'élève est sans doute un bon moteur au sein de sa classe ». Cet argument est estimé plus probable lorsque l'élève est d'origine belge que lorsque l'élève est d'origine étrangère. Dans l'enseignement général, les enseignants justifient l'attribution d'attestations de réussite aux élèves d'origine belge par la bonne dynamique qu'elles suscitent et ce en dépit de leur résultat final très moyen. Cette justification n'est pas mobilisée à score égal pour les élèves d'origine étrangère, ce qui conduit à faire l'hypothèse

En d'autres termes, les répondants mobilisent relativement moins cet argument pour justifier une réussite lorsqu'il s'agit d'élèves d'origine

qu'ils ont une opinion moins positive en la matière sur les élèves d'origine étrangère.

Vignette type 2 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB

Les participants estiment que l'argument « Par ce conseil, l'enseignant a dû vouloir mettre en avant le choix personnel de l'élève » a davantage joué dans la décision du conseil de classe lorsque

l'élève est d'origine étrangère que lorsqu'elle est d'origine belge. Ainsi, dans l'enseignement général, les enseignants justifient l'attribution d'attestation AOB par le choix personnel de l'élève quand celle-ci est d'origine étrangère. On peut faire l'hypothèse qu'ils se dédouanent davantage de la responsabilité d'une réorientation en en faisant un choix personnel de l'élève quand celle-ci est d'origine étrangère.

Tableau 24 : Enseignement général - Filles : critères origine sociale et ethnique

Arguments	Effets significatifs, $F(d_{\text{intra}}, d_{\text{intra}}), p^*$	Moyennes (Ecart-type) par condition**	η^2 ***
Vignette type 1 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB			
Les résultats scolaires ont le poids le plus important dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, la moyenne est trop faible	Effet principal du Critère SES, $F(1, 75) = 4,39$; $p < 0,05$	SES élevé = 3,26 (0,94) SES bas = 2,78 (1)	0.005
En donnant cette attestation, on permet à l'élève de ne pas accumuler trop de retard scolaire	Effet principal du Critère SES, $F(1,71) = 6,44$; $p = 0,01$	SES élevé = 3,21 (0,81) SES bas = 2,68 (1)	0.007
Vignette type 1 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOC			
Cette décision est sans doute motivée par le fait que l'école souhaite conserver en son sein l'élève le plus longtemps possible	Effet principal du Critère SES, $F(1,105) = 4,89$; $p < 0,05$	SES élevé = 1,97 (1) SES bas = 1,45 (0,67)	0.008
	Effet d'interaction SES et ethnique, $F(1,105) = 5,01$; $p < 0,05$	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Elève d'origine étrangère, SES élevé = 2,21 (1) ➢ Elève d'origine étrangère, SES bas = 1,39 (0,59) ➢ Elève d'origine belge SES élevé et bas = 1,69 (~= 1) 	0.009
Vignette type 2 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOA			
Le type de soutien que l'élève reçoit à la maison a dû influencer la décision du conseil de classe	Effet principal du critère ethnique, $F(1,63) = 4,36$; $p < 0,05$	Origine belge = 2,35 (0,87) Origine étrangère = 2,34 (0,87)	0.011
Maintenir une bonne dynamique dans la classe est primordial. Dans ce cas-ci, l'élève est sans doute un bon moteur au sein de sa classe	Effet principal du critère ethnique, $F(1,60) = 4,53$; $p < 0,05$	Origine belge = 2,54 (1,09) Origine étrangère = 1,97 (1,02)	0.012
Vignette type 2 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB			
Par ce conseil, l'enseignant a dû vouloir mettre en avant le choix personnel de l'élève	Effet principal du critère ethnique, $F(1,50) = 8,89$; $p < 0,01$	Origine belge = 2,81 (0,83) Origine étrangère = 2,09 (0,9)	0.018

*F indique la statistique utilisée. Les indicateurs entre parenthèses qui suivent la lettre F concernent d'une part les degrés de liberté intergroupes (le nombre de niveaux par variable indépendante étudiée, ici 2 niveaux, moins 1 = 1) et d'autre part les degrés de liberté intragroupes (la somme du nombre de participants par condition, moins 1. Ou autrement dit, le nombre total de participants, répartis dans les 4 différentes conditions et qui ont répondu à l'argument, moins 4, car nous avons 4 conditions par analyse). Le nombre total de participants par vignette et argument analysés peut donc aisément être déduit à partir du deuxième indicateur entre parenthèse qui suit la lettre F, plus 4. Par exemple, pour le premier argument du tableau « les résultats scolaires ont le poids le plus important dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, la moyenne est trop faible », 79 participants ont répondu au total.

** M indique la moyenne du degré d'importance accordé aux arguments par les participants. Le score attaché au degré d'importance peut aller de 1 à 4. L'écart-type indique le degré de dispersion de cette moyenne.

*** η^2 indique l'ampleur de l'effet. Au-dessus de 0.138, l'effet est considéré comme très élevé, en dessous de 0.01, l'effet est considéré comme faible²⁷².

10.4.1.2. Enseignement de qualification

Vignette type 1 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB (réussite avec restriction)

Nous obtenons un effet de l'origine sociale pour l'argument suivant : « L'absence de soutien parental a dû jouer un rôle décisif dans la décision du conseil de classe ». Les participants estiment que cet argument a plus de poids lorsque l'élève a une origine sociale faible que lorsqu'elle a une origine sociale élevée. Il est frappant de constater que dans l'enseignement qualifiant les répondants soutiennent une réorientation par le manque de soutien parental quand l'élève a une origine sociale peu élevée. A partir de ce résultat, on pourrait faire l'hypothèse que les répondants ont des représentations plus négatives sur le soutien à la maison quand il s'agit d'élèves à origine sociale peu élevée, ce qui est moins le cas pour les élèves d'origine sociale élevée.

Nous obtenons également un effet de l'origine ethnique pour l'argument suivant : « Le maintien de la réputation de l'établissement a dû jouer un rôle dans la décision ». Les participants pensent que l'argument a plus joué lorsque l'élève est d'origine étrangère que lorsque l'élève est d'origine belge. Il est frappant de constater que dans l'enseignement qualifiant les répondants justifient davantage une réorientation par le maintien de la réputation de l'établissement quand l'élève est d'origine étrangère. On pourrait faire l'hypothèse que les répondants de l'enseignement qualifiant ont des représentations moins positives sur les attitudes et le comportement des élèves d'origine étrangère puisque le main-

tien de la réputation vient justifier des décisions de réorientation pour ces élèves, ce qui est moins le cas pour des élèves d'origine belge. Ce résultat est inédit pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans son travail, André avait déjà montré l'effet de l'origine sociale des élèves sur les prises de décision dans les conseils de classe. En particulier, l'argument du maintien de la réputation de l'école venait appuyer des décisions de réorientation pour des élèves à origine sociale faible. Cependant, ce travail n'avait pas pris en compte l'origine ethnique des élèves.

Vignette type 2 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB (réussite avec restriction)

Les participants pensent que l'argument suivant a davantage joué dans le conseil de classe lorsque l'élève a une origine sociale élevée que lorsqu'elle a une origine sociale faible : « Les résultats scolaires au sein de la formation optionnelle des élèves ont un poids décisif dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, il y a de sérieuses lacunes dans l'option de base de l'élève ».

A l'instar de l'enseignement de transition, les répondants de l'enseignement qualifiant mobilisent des arguments en termes de résultats scolaires pour justifier l'attribution d'attestations de réorientation quand il s'agit d'élèves avec une origine sociale plus élevée. On peut faire l'hypothèse que dans l'enseignement qualifiant, les enseignants sont particulièrement exigeants avec des élèves d'origine sociale plus élevée et ont des attentes plus importantes en termes de résultats scolaires.

Tableau 25 : Enseignement de qualification - Filles : critères de l'origine sociale et de l'origine ethnique

Arguments	Effets significatifs, $F^{**}(dl_{intra}, dl_{intra}), p$	Moyennes (Ecart-type) par condition*	η^{2***}
Vignette type 1 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB			
L'absence de soutien parental a dû jouer un rôle décisif dans la décision du conseil de classe	Effet principal du critère SES, $F(1,48) = 5,252, p < 0,05$	SES élevé = 1,52 (0,9) SES bas = 2 (1,07)	0.024
Le maintien de la réputation de l'établissement a dû jouer un rôle dans la décision	Effet principal du critère ethnique, $F(1,47) = 4,68, p < 0,05$	Belge = 1,55 (0,9) Origine étrangère = 1,94 (1,06)	0.022
Vignette type 2 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB			
Les résultats scolaires au sein de la formation optionnelle des élèves ont un poids décisif dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, il y a de sérieuses lacunes dans l'option de base de l'élève	Effet principal du critère SES, $F(1,50) = 4,52, p < 0,05$	SES élevé = 3,5 (0,72) SES bas = 3,03 (0,81)	0.004

10.4.2. Origine sociale faible - variations de genre et d'origine ethnique

10.4.2.1. Enseignement de transition

Vignette type 1 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB

Les participants pensent que l'argument suivant : « Les résultats scolaires ont le poids le plus important dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, la moyenne est trop faible » a plus contribué à la décision du conseil de classe lorsque l'élève est un garçon que lorsque l'élève est une fille. On peut faire l'hypothèse qu'à l'égard des élèves d'origine sociale faible les enseignants de l'enseignement de transition sont davantage exigeants avec les garçons qu'avec les filles et qu'ils ont des attentes plus élevées en termes de résultats scolaires pour les garçons que pour les filles.

Cette hypothèse est d'autant plus plausible puisque les enseignants mobilisent davantage des arguments révisant à la baisse les horizons professionnels des élèves lorsqu'il s'agit d'orienter des filles, à faible origine sociale, que des garçons, à origine sociale identique. Nous obtenons également un effet de genre pour l'argument suivant : « Il est important d'orienter certains élèves vers des formes d'enseignement qui les

conduisent à rejoindre rapidement le marché du travail ». Les participants donnent plus d'importance à cet argument lorsque l'élève est une fille que lorsque l'élève est un garçon.

Nous pouvons faire le même constat pour l'argument suivant : « Par cette décision, les membres du conseil de classe ont dû vouloir mettre en avant le choix personnel de l'élève ». Plus d'importance est donnée à cet argument lorsque l'élève est une fille que lorsque l'élève est un garçon. Ainsi, les répondants justifient davantage l'attribution d'attestation AOB par le choix personnel de l'élève quand il s'agit d'une fille plutôt que d'un garçon, tous les deux ayant une origine sociale faible.

Vignette type 1 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOC (redoublement)

Les participants pensent que l'argument suivant a plus joué lors du conseil de classe lorsque l'élève est belge que lorsqu'il est non belge : « Cette décision est sans doute motivée par le fait que l'école souhaite conserver l'élève en son sein le plus longtemps possible ». Ainsi, dans l'enseignement général, les répondants justifient davantage les attributions d'attestation AOC par le fait qu'ils veulent garder l'élève quand il est d'origine belge, ce qui est relativement moins

le cas quand l'élève est d'origine étrangère. On peut ainsi faire l'hypothèse que les enseignants ont des représentations positives sur les élèves d'origine belge et que leur redoublement peut se placer dans le contexte du maintien de la bonne réputation de l'école.

Vignette type 2 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOA

Nous obtenons un effet d'interaction entre l'origine ethnique et le genre pour l'argument suivant: «Il est important de maintenir aussi longtemps que possible l'élève dans cette forme

d'enseignement». En effet, la différence de l'importance accordée à l'argument varie en fonction de l'origine ethnique, mais différemment s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Les participants estiment l'argument plus probable lorsque l'élève est une fille d'origine belge que lorsqu'il s'agit d'une fille d'origine étrangère, mais cette différence est inverse pour les garçons. En effet, ils estiment que l'argument a plus de poids lorsqu'il s'agit d'un élève masculin d'origine étrangère que lorsqu'il s'agit d'un élève d'origine belge. Nous illustrons cet effet d'interaction entre le genre et l'origine ethnique dans le graphique ci-dessous.

Figure 39 : Il est important de maintenir aussi longtemps que possible l'élève dans cette forme d'enseignement (AOA)

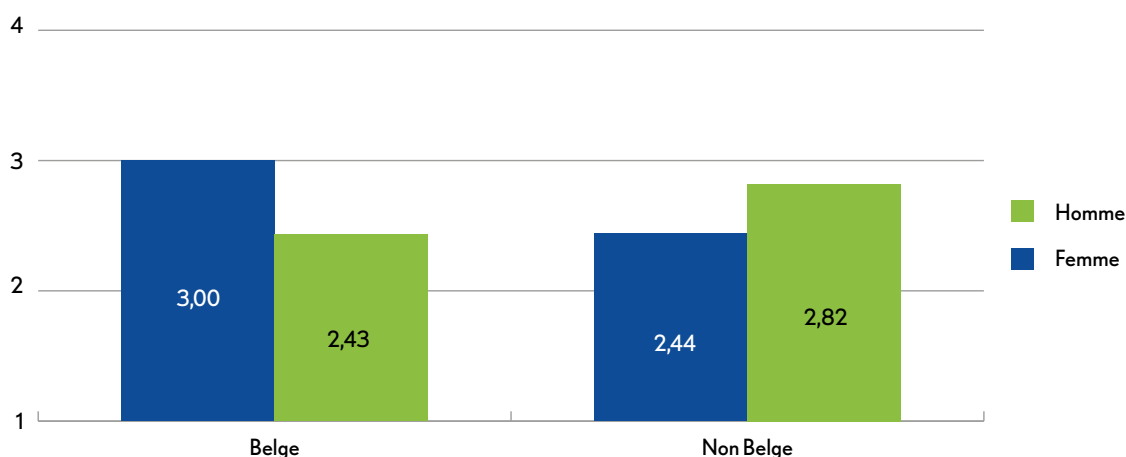


Tableau 26 : Enseignement de transition – SES bas : critères genre et ethnique

Arguments	Effets significatifs, $F^{**}(dl_{intra}, dl_{intra}), p$	Moyennes (Ecart-type) par condition*	η^2^{***}
Vignette type 1 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB			
Les résultats scolaires ont le poids le plus important dans l'attribution des attestations. Dans ce cas-ci, la moyenne est trop faible	Effet principal du critère genre, $F(1,65) = 8,06, p < 0,01$	Garçons = 3,44 (0,84) Filles = 2,78 (1)	0.01
Il est important d'orienter certains élèves vers des formes d'enseignement qui les conduisent à rejoindre rapidement le marché du travail	Effet principal du critère genre, $F(1,61) = 4,06, p < 0,05$	Garçons = 2,1 (1,01) Filles = 2,62 (1,05)	0.01
Par cette décision, les membres du conseil de classe ont dû vouloir mettre en avant le choix personnel de l'élève	Effet principal du critère genre, $F(1,59) = 5,45, p < 0,02$	Garçons = 2,27 (1) Filles = 2,89 (1,08)	0.12
Vignette type 1 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOC			
Cette décision est sans doute motivée par le fait que l'école souhaite conserver en son sein l'élève le plus longtemps possible	Effet principal du critère ethnique, $F(1,110) = 4,29, p < 0,05$	Origine belge = 1,53 (0,79) Origine étrangère = 1,34 (0,55)	0.006
Vignette type 2 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOA			
Il est important de maintenir aussi longtemps que possible l'élève dans cette forme d'enseignement	Effet d'interaction des critères genre et ethnique, $F(1,57) = 4,51, p < 0,34$	Fille d'origine belge = 3 (0,96) Fille d'origine étrangère = 2,44 (0,89) Garçon d'origine belge = 2,43 (0,85) Garçon d'origine étrangère = 2,82 (0,81)	0.007
Vignette type 2 - Les membres du conseil ont décidé de délivrer une attestation AOB			
Par ce conseil, l'enseignant a dû vouloir mettre en avant le choix personnel de l'élève	Effet d'interaction des critères genre et ethnique, $F(1,82) = 4,1, p < 0,05$	Fille d'origine belge = 2,08 (0,79) Fille d'origine étrangère = 2,87 (0,74) Garçon d'origine belge = 2,12 (0,99) Garçon d'origine étrangère = 1,90 (1,2)	0.007

11. CONCLUSION

L'état de la littérature a montré la prégnance de certains stéréotypes et préjugés parmi les acteurs institutionnels de l'école, ainsi que leurs attitudes très contrastées à l'égard de leur population scolaire, selon l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre.

A partir d'un dispositif expérimental de vignettes techniques nous avons essayé de sonder comment l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre interagissent et influencent les justifications mobilisées par les enseignants dans les processus d'orientation scolaire. Pour analyser l'im-

portance estimée des arguments qui justifient les décisions prises en conseil de classe, en fonction du genre, de l'origine sociale ou ethnique de l'élève décrit dans les différentes vignettes, nous avons réalisé une série d'analyses de la variance.

Nos analyses ont montré de nombreux effets relatifs à l'origine sociale, à l'origine ethnique et au genre, ainsi que quelques effets d'interaction entre ces caractéristiques. Ainsi, à l'égard des élèves d'origine sociale élevée, pour une réorientation, les enseignants s'appuient sur des justifications qui traduisent leurs attentes scolaires

importantes et leurs exigences. A contrario, à l'égard des élèves d'origine sociale faible, pour une réorientation, ils recourent à des justifications qui traduisent leurs représentations peu positives de l'environnement familial. Ces résultats vont dans le sens de la littérature qui montre que les représentations des enseignants sont propres à leur groupe social, lesquelles peuvent aller à l'encontre de celles de leurs élèves à origine sociale faible²⁷³ : les préjugés peuvent amener les enseignants à ne pas accorder de soutien ou de remédiation aux élèves issus des milieux défavorisés, considérant que les environnements familiaux ne pourront pas mettre cette aide à profit²⁷⁴.

Nos analyses ont également mis en avant des effets relatifs à l'origine ethnique. Ainsi, les enseignants justifient des attributions d'attestations de réussite par l'environnement familial lorsqu'il s'agit d'élèves d'origine belge, ce qui n'est pas le cas quand il s'agit d'élèves d'origine étrangère. Les enseignants mobilisent davantage les arguments du choix personnel pour les élèves

d'origine étrangère que cela n'est le cas pour les élèves d'origine belge pour justifier les attestations de réorientation. Dans l'enseignement qualifiant, ils justifient également les réorientations des élèves d'origine étrangère à l'aide d'arguments mettant en avant le maintien de la réputation de l'école.

Nos analyses ont également mis en avant des effets de genre qui vont également dans le sens de la littérature. A l'égard de leurs élèves dont l'origine sociale est faible, les enseignants de l'enseignement de transition s'appuient davantage sur des arguments traduisant des attentes élevées lorsqu'il s'agit de garçons.

Enfin, nos analyses ont également mis en avant des effets d'interaction entre les caractéristiques étudiées. Les enseignants justifient les redoublements par des arguments qui traduisent leur volonté de maintenir les élèves au sein de leur école quand ils ont une origine sociale élevée et tout particulièrement parmi ceux-ci les élèves d'origine étrangère.

273 André 2012.

274 André 2012 ; Houssonloge 2013.

FACT SHEET

Bref résumé

La troisième partie de ce rapport se penche sur les processus d'orientation scolaire au niveau de l'enseignement secondaire. Premièrement, elle étudie les **politiques d'attestation** des écoles au moyen d'une analyse approfondie des bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la mobilisation et la construction de différents indicateurs tels que la taille de l'école et son évolution, le taux de diversité en termes de nationalités représentées au sein de l'école etc. Deuxièmement, elle étudie les **politiques et les pratiques d'orientation des écoles** en analysant les données récoltées à travers un sondage au sein d'un échantillon

d'établissements d'enseignement secondaire. Enfin, cette partie du rapport étudie au moyen d'un dispositif expérimental de vignettes techniques les différences **entre les enseignants en termes d'attribution d'attestations AOA, AOB, AOC et en termes d'arguments qui sous-tendent leurs décisions d'orientation**. Plus précisément, cette analyse vise à mesurer la manière dont certains des cinq critères protégés par la législation anti-discrimination à l'étude – c'est-à-dire, l'origine ethnique, l'origine sociale et le genre – interagissent et influencent les arguments des enseignants qui justifient les attributions d'attestations AOA, AOB et AOC au sein des conseils de classe de l'enseignement secondaire.

Principaux résultats

Thèmes	Résultats
Politiques d'attestation (analyse des bases de données administratives de la FWB selon différents indicateurs)	Résultat 1 : influence du réseau Le réseau exerce un effet sur le type d'attestations délivrées : <ul style="list-style-type: none"> › dans les écoles de l'enseignement provincial, on attribue relativement moins d'attestations AOB que dans les autres réseaux. Les écoles du réseau libre confessionnel ont un peu plus tendance à attribuer des attestations AOB que les écoles des autres réseaux ; › c'est dans l'enseignement autonome et dans le réseau libre qu'on attribue le moins d'attestations AOC ; › on attribue relativement moins d'attestations AOA dans le réseau de l'enseignement communal.
	Résultat 2 : politique d'égalité des chances L'offre scolaire des écoles exerce un effet sur le type d'attestations délivrées : <ul style="list-style-type: none"> › c'est surtout dans les écoles qui n'offrent que de l'enseignement de transition que l'on attribue le plus d'attestations AOB. On attribue relativement moins d'attestations AOB dans les écoles qui ne proposent que de l'enseignement de qualification ; › il y a relativement moins d'attributions d'attestations AOC dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition ; › il y a relativement moins d'attributions d'attestations AOA dans l'enseignement de transition que dans l'enseignement de qualification ou que dans les écoles où les deux formes d'enseignement sont offertes.
	Résultat 3 : effet des logiques de compétition entre les écoles Les politiques d'attribution des attestations des écoles, révèlent à la fois les logiques de sélection en cours dans les établissements et la compétition entre les écoles : <ul style="list-style-type: none"> › les écoles qui connaissent une forte diminution du nombre d'élèves au troisième degré par rapport au deuxième degré, ont tendance à attribuer plus de AOB ; › les écoles qui connaissent une forte augmentation du nombre d'élèves au second degré attribuent plus d'attestations AOC. C'est également le cas pour les écoles qui ont une augmentation de leur population au troisième degré ; › les écoles qui connaissent une forte augmentation de leur nombre d'élèves au deuxième degré attribuent plus d'attestations AOA.

Thèmes	Résultats
Politiques d'attestation (analyse des bases de données administratives de la FWB selon différents indicateurs)	<p>Résultat 4 : proportion d'élèves à origine sociale élevée et son évolution</p> <p>La proportion d'élèves à origine sociale élevée dans les écoles exerce un effet sur les attributions d'attestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> › quand il y a eu une diminution importante de la proportion des élèves à origine sociale élevée dans l'école, le taux d'attribution des attestations AOB est plus élevé. Dans les écoles qui ont très peu d'élèves qui sont parmi les 20% des élèves à origine sociale élevée (selon l'indice socio-économique de leur quartier), on attribue relativement moins d'attestations AOB. ; › dans les écoles où la proportion d'élèves à origine sociale élevée est importante, le taux d'attribution d'attestations AOA est plus élevé. De plus, les écoles qui connaissent une augmentation d'élèves à origine sociale élevée attribuent plus de AOA.
	<p>Résultat 5 : taux de diversité (en termes de nationalité)</p> <p>Le taux de diversité (en termes de nationalité) exerce un effet sur les attributions d'attestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> › une augmentation dans le temps du taux de diversité (en termes de nationalité) au sein de l'école est associée avec un taux plus élevé d'attributions d'attestations AOC ; › dans les écoles où le taux de diversité en termes de nationalité est important, on attribue également moins d'attestations AOA.
Politiques et pratiques d'orientation (analyse des réponses au sondage)	<p>Résultat 1 : critères d'évaluation</p> <p>Dans les écoles de l'enseignement secondaire, la tendance à être favorable, voire très favorable à des critères plus académiques d'évaluation (par exemple, résultats scolaires etc.) est particulièrement élevée.</p> <p>A contrario, la tendance à être favorable voire très favorable à des critères d'évaluation moins académiques (par exemple, la réputation de l'école) est faible.</p>
	<p>Résultat 2 : politique de remédiation</p> <p>Une politique de remédiation visant à soutenir les élèves présentant des difficultés scolaires semble être développée au sein de toutes les écoles.</p> <p>Cette dynamique serait particulièrement mise en œuvre au sein des écoles présentant une proportion relativement plus importante d'élèves de nationalité étrangère.</p>
	<p>Résultat 3 : réputation des écoles</p> <p>C'est dans l'enseignement de transition que la réputation de l'école semble avoir le plus l'influence sur les décisions prises dans les conseils de classe.</p> <p>C'est dans l'enseignement qualifiant que la situation sociale et familiale de l'étudiant est la plus prise en compte lors des prises de décision dans les conseils de classe.</p>
Arguments liés à l'orientation (analyse des réponses aux vignettes)	<p>Résultat 1 : exigences scolaires</p> <p>Dans l'enseignement général, plus l'origine sociale de l'élève est élevée, plus les enseignants justifient les décisions en matière d'attribution d'attestation dans les conseils de classe avec des arguments relatifs aux résultats scolaires. Les enseignants semblent particulièrement exigeants avec des élèves avec une origine sociale plus élevée et ont des attentes plus importantes en termes de résultats scolaires qu'avec des élèves issus de milieux défavorisés.</p>
	<p>Résultat 2 : maintien des élèves</p> <p>Dans l'enseignement général, lorsque les élèves d'origine étrangère ont une origine sociale élevée, les enseignants justifient les décisions en matière d'attribution d'attestations dans les conseils de classe avec des arguments qui visent le maintien de l'élève au sein de l'école.</p> <p>Dans l'enseignement général, les enseignants justifient davantage des attributions d'attestation AOC par le fait qu'ils veulent garder l'élève quand il est belge que quand il est d'origine étrangère.</p>

Thèmes	Résultats
Arguments liés à l'orientation (analyse des réponses aux vignettes)	Résultat 3 : soutien à la maison
	<p>Dans l'enseignement général, lorsque les élèves sont belges, les enseignants justifient les décisions en matière d'attribution d'attestation dans les conseils de classe avec des arguments qui manifestent leur opinion favorable sur le soutien reçu à la maison. Les enseignants semblent avoir une opinion favorable sur le soutien scolaire reçu à la maison lorsque les élèves sont belges. A contrario, les enseignants semblent avoir une opinion moins favorable sur le soutien reçu à la maison pour des élèves d'origine étrangère.</p> <p>Dans l'enseignement qualifiant, les enseignants justifient les réorientations par le manque de soutien parental quand l'élève a une origine sociale peu élevée. Les enseignants semblent avoir des opinions largement négatives sur le soutien reçu à la maison quand il s'agit d'élèves à l'origine sociale peu élevée, ce qui est moins le cas pour les élèves à l'origine sociale plus élevée.</p>
	Résultat 4 : dynamique au sein de la classe
	<p>Dans l'enseignement général, les enseignants justifient l'attribution d'attestations de réussite aux élèves belges par la bonne dynamique qu'ils suscitent et ce en dépit de leur résultat final très moyen. Cette justification n'est pas mobilisée de la même manière quand il s'agit d'élèves non belges. Ce constat laisserait à penser que les enseignants semblent donc avoir une opinion moins positive en la matière pour les élèves d'origine étrangère.</p>
	Résultat 5 : réputation
	<p>Dans l'enseignement qualifiant, les enseignants justifient davantage une réorientation par le maintien de la réputation de l'établissement quand l'élève est d'origine étrangère. On peut faire l'hypothèse que les enseignants de l'enseignement qualifiant ont des représentations moins positives sur les attitudes et le comportement des élèves issus de l'immigration puisque le maintien de la réputation vient justifier leurs décisions de réorientation.</p>
Résultat 6 : la dimension genre	
<p>Les enseignants de l'enseignement général mobilisent des arguments en termes de résultats scolaires pour justifier l'attribution d'attestations de réorientation quand il s'agit de garçons issus de milieux sociaux défavorisés, ce qui est moins le cas lorsqu'il s'agit de filles avec une origine sociale identique. On peut faire l'hypothèse qu'à l'égard de leurs élèves issus de milieux défavorisés les enseignants sont davantage exigeants avec les garçons qu'avec les filles et qu'ils ont des attentes plus élevées en termes de résultats scolaires pour les garçons que pour les filles.</p>	

PARTIE 4

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

12. CONCLUSIONS

Le principal objectif de ce Baromètre de la diversité - Enseignement est de sonder les facteurs qui sont en relation directe ou indirecte avec la production des inégalités scolaires en Belgique francophone afin d'établir un instrument scientifique permettant de les mesurer et de contribuer à mener une politique d'égalité des chances dans l'ensemble du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce rapport se décline en trois parties. La première partie présente un état des lieux des connaissances existantes en matière d'inégalités scolaires et de discrimination dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Cette analyse de la littérature montre combien les initiatives politiques, juridiques et sociales à l'égard des groupes d'élèves concernés par le critère du statut socio-économique, de l'origine ethnique et du handicap relèvent d'un système scolaire au sein duquel la mixité ne va pas de soi. Cependant, des progrès récents ont été faits pour intégrer davantage de mixité à l'école. Cette analyse montre également combien les populations d'élèves concernés par les critères de l'origine sociale, de l'origine ethnique, du handicap et de l'orientation sexuelle, protégés par la loi anti-discrimination, sont affectées par de multiples inégalités et des processus d'exclusion en FWB et que le système scolaire, malgré les efforts consentis, reste relativement impuissant à les réduire. Les résultats mettent en avant l'inégalité qui prévaut dans les parcours scolaires des groupes d'élèves issus des milieux socio-économiques plus faibles, des élèves d'origine étrangère, ainsi que des élèves en situation

de handicap. Chacun de ces trois groupes expérimentent dès le niveau de l'enseignement maternel des processus ségrégatifs qui pèsent sur leur trajectoire scolaire de manière cumulative. Par ailleurs, le choix d'options très genré dans l'enseignement qualifiant indique que les stéréotypes de genre semblent persistants.

Ces connaissances ont pu être établies par différents chercheurs et centres de recherches en dépit des limites évidentes des bases de données administratives de la FWB en ce qui concerne l'identification de ces groupes. La révision de l'indice socio-économique qui est en cours est ainsi la bienvenue. Nous plaidons en faveur de la récolte et de l'utilisation de données individuelles sur la base de variables permettant de saisir plus directement l'origine sociale, comme c'est le cas en Communauté flamande. Les effets liés à l'origine ethnique sur les parcours, les performances et les expériences scolaires des jeunes d'origine étrangère incitent à relancer le débat sur la prise en compte de la dimension de l'origine ethnique, au moins au niveau des indicateurs afin de mieux pouvoir suivre les évolutions des trajectoires (et ceci au-delà du critère de la nationalité). Enfin, les choix d'options apparaissant comme un point important de cristallisation d'inégalités de genre, il serait utile que les bases de données administratives mises à la disposition des chercheurs renseignent sur les effectifs des différentes options dans l'enseignement secondaire de transition et de qualification afin de permettre une analyse en lien avec les caractéristiques socio-démographiques des élèves, notamment le genre.

La seconde partie du rapport analyse la gestion de la diversité des élèves par les établissements scolaires aux niveaux primaire et secondaire. L'objectif principal de cette seconde partie est d'établir une cartographie de la gestion de la diversité par les écoles aux niveaux primaire et secondaire en se centrant sur trois dimensions : les politiques de diversité, les pratiques en matière de diversité et les capacités et moyens mis à disposition pour la diversité dans les écoles. À travers la mise en place d'un dispositif méthodologique original et innovant (mêlant des méthodes qualitatives-quantitatives), croisant et enrichissant mutuellement les différentes phases de la recherche, la seconde partie nous permet de souligner que la gestion de la diversité par les acteurs institutionnels de l'école est en partie déterminée par la position des écoles au sein des espaces hiérarchisés et compétitifs produits par le fonctionnement de notre système éducatif en quasi-marché scolaire.

Cette analyse implique que toutes les écoles n'ont pas affaire au même public et que certaines se spécialisent dans la gestion de certaines populations. Le dispositif regroupant des méthodes qualitatives et quantitatives de ce Baromètre tend à indiquer que les établissements occupant des positions désavantageuses sur le quasi-marché scolaire sont amenés à devoir répondre aux spécificités de leur public, à savoir majoritairement les groupes d'élèves d'origine étrangère et/ou d'origine sociale défavorisée. Dans le sillage des experts de la diversité, notre analyse recommande de tendre vers une politique de mixité sociale et ethno-culturelle qui soit globale et davantage centralisée au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en vue d'aller à l'encontre de l'organisation du champ scolaire en espaces hiérarchisés qui conduit certaines écoles à se spécialiser dans l'accueil de certains publics.

Si la recherche quantitative a mis en avant les effets de structures, elle ne permet pas de rendre compte entièrement des difficultés et des questionnements du personnel éducatif à l'égard de la gestion de la diversité. Des études qualitatives

sont donc recommandées pour approfondir l'analyse des arrangements et des montages locaux en termes de gestion de la diversité²⁷⁵.

Le dispositif méthodologique qualitatif-quantitatif a également permis de souligner les craintes et les peurs des acteurs institutionnels à l'égard de l'EVRAS et des programmes d'intégration d'élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire, la prégnance des tabous sur le handicap et l'orientation sexuelle à l'école, et enfin les nombreux stéréotypes en termes de genre, d'orientation sexuelle et de handicap qui pèsent sur les modèles enseignés à l'école et au sein de la société en général. Il faudrait davantage faire de l'information, de la sensibilisation et du coaching du personnel éducatif quant à une école inclusive. Ces activités d'information, de sensibilisation, de prévention doivent également concerner les parents. En matière de handicap, on pourrait mettre sur le tapis des grands chantiers scolaires futurs la question de la suppression de la forme plus ségrégative de scolarité des élèves en situation de handicap en Fédération Wallonie-Bruxelles, du moins pour certains types de handicap.

La troisième partie de ce Baromètre de la diversité - Enseignement approfondit l'analyse du processus d'orientation scolaire, notamment pour saisir davantage comment les élèves d'origine sociale plus faible et les jeunes d'origine étrangère sont orientés vers les différentes filières d'enseignement. Bien que ce soit amené, dans les années à venir, à être profondément transformé dans le sillage du Pacte pour un enseignement d'excellence, l'enseignement secondaire belge (francophone) est caractérisé par un système d'orientations précoces en cascades, allant des formes d'enseignement les plus académiques (enseignement de transition), vers les formes d'enseignement les plus professionnalisantes (enseignement de qualification).

On a d'abord étudié les politiques d'orientation et d'attestation des écoles en procédant à une analyse approfondie des bases de données administratives de la FWB. Différents indica-

²⁷⁵ Voir à ce propos les travaux de Verhoeven, en particulier Verhoeven 2011.

teurs ont été mobilisés ou construits sur la base desquels des analyses valides ont été faites mettant en relation au niveau global les attributions d'attestations à certaines caractéristiques des établissements scolaires. Dans les fichiers sur les attestations mis à disposition par l'administration il est, par contre, dans le cadre de la présente étude impossible d'analyser plus en profondeur l'impact des caractéristiques individuelles des élèves, ni de faire le suivi de leur parcours après l'attribution de l'attestation. Nous avons donc été dans l'impossibilité d'approfondir les analyses à ce niveau de détail, contrairement à nos collègues flamands qui peuvent évaluer l'impact de l'attribution d'une attestation sur le parcours scolaire et le changement d'école à un niveau individuel. Nous plaidons pour que la Fédération Wallonie-Bruxelles rende possible ces analyses à l'avenir. Ceci étant dit, il est fort probable que des tendances similaires à celles présentes en Communauté flamande se dessinent en Fédération Wallonie-Bruxelles, vu les similitudes déjà présentes dans les résultats des analyses réalisées avec des méthodologies similaires.

Pour analyser les politiques et les pratiques d'orientation des écoles, un sondage a également été conduit au sein du même échantillon d'établissements d'enseignement secondaire que celui établi pour l'enquête sur la gestion de la diversité. Cette partie a mis en avant les effets

de l'offre scolaire sur les pratiques d'orientation. Ensuite, à partir d'un dispositif expérimental de vignettes techniques, nous avons exploré comment l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre des élèves interagissent et façonnent les justifications qui sous-tendent les décisions de conseils de classe en matière d'orientation. Par une analyse de variance, nous avons dégagé des effets relatifs à l'origine sociale, à l'origine ethnique et au genre, ainsi que des effets d'interaction, signifiant que ces caractéristiques des élèves ont une influence sur les types d'arguments utilisés pour justifier des décisions d'orientation au sein des conseils de classe.

Pour conclure, insistons sur les difficultés d'investiguer les questions de diversité et d'orientation à l'école selon les critères de la législation anti-discrimination en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces difficultés tiennent tant à un manque de tradition de récolte de données répondant à cet objectif, qu'aux tendances héritées de la gestion de la diversité qui sont largement ségrégatives, ainsi qu'au fonctionnement du champ éducatif en quasi-marché scolaire et en système d'orientations précoces en cascades. Nous espérons que la présente étude a démontré la nécessité de travailler à rebours de ces structures scolaires ségrégatives et inspirera de nouvelles manières de penser et gérer la diversité à l'école dans le futur.

13. RECOMMANDATIONS

Ce rapport a appréhendé les questions de diversité dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles à partir de plusieurs angles d'approches : **les inégalités, les processus de discrimination** qui contribuent à produire ou renforcer ces inégalités et la **gestion de la diversité** au sein des écoles. Nos recommandations répondent à ces trois problématiques.

13.1. Vers des mesures plus précises pour objectiver les inégalités scolaires

Afin de réaliser un meilleur monitoring et être capable de mettre en place des mesures adéquates permettant de lutter contre les inégalités scolaires, les bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles et les variables disponibles en leur sein devraient être améliorées.

13.1.1. Tous critères confondus

Actuellement, en s'appuyant sur les bases de données transmises par l'administration de la FWB, le fichier « Pilotage » et le fichier « Attestations », il est très difficile d'analyser de façon approfondie les pratiques d'attribution des attestations des écoles en fonction des caractéristiques individuelles des élèves protégées par la loi, que ce soit l'origine sociale, l'origine ethnique, le handicap ou le genre. Pour ce faire et conformément à la législation en matière de protection de la vie privée, ces variables doivent être construites ou précisées (voir ci-dessous pour plus de précisions).

Il est malheureusement impossible de faire le suivi des parcours des élèves après l'attribution d'une attestation. En effet, le fichier « Pilotage » retient l'indice socio-économique attaché à l'élève, sa nationalité, son genre, mais pas l'attestation reçue en fin d'année scolaire. Quant au fichier « Attestations », il ne comporte pas la clé de pilotage. Par conséquent, il est impossible de mettre en relation ces deux fichiers pour analyser l'impact de l'attribution d'une attestation sur les parcours scolaires et le changement d'école à un niveau individuel.

Afin d'évaluer cet impact, nous plaidons pour que la Fédération Wallonie-Bruxelles rende possible ces analyses en ajoutant la clé de pilotage dans le fichier « Attestations ». A cette fin, nous proposons d'examiner le dispositif technique qui a été mis en place à la Communauté flamande pour faire l'analyse et le suivi des parcours des élèves dans le respect de la législation en matière de la vie privée.

13.1.2. Critère de l'origine sociale

Sur le plan de l'origine sociale, l'indice socio-économique de l'élève, mis en place dans le cadre des mesures compensatoires visant les écoles accueillant un public issu des quartiers défavorisés, doit être précisé. Les limites de cet

indice pour mesurer l'origine sociale de l'élève tiennent à son manque de précision au niveau individuel. En effet, cet indice étant calculé sur la base du quartier d'habitation de l'élève, il ne permet pas de mesurer l'hétérogénéité à l'intérieur même des quartiers concernés et donc d'identifier des profils socio-économiques parfois très différents²⁷⁶.

Nous recommandons la récolte et l'utilisation de données individuelles sur base de variables qui permettent de saisir plus directement l'origine sociale, comme c'est le cas en Communauté flamande, par exemple en récoltant entre autres le dernier diplôme de la mère (ou autre responsable de l'enfant).

13.1.3. Critère de l'origine ethnique

En ce qui concerne l'origine ethnique, les variables disponibles se limitent à la nationalité de l'élève, laquelle est loin de rendre compte de son origine nationale et de sa trajectoire migratoire. Pourtant, les enquêtes internationales PISA montrent à quel point l'impact des origines migratoires peut varier en fonction des pays et de leurs systèmes éducatifs et que, dans le cas de la FWB, la variable ethnique apporte une dimension explicative supplémentaire que la seule origine sociale pour analyser les performances inégales des élèves.

Nous recommandons la récolte et l'utilisation de données plus précises qui permettent de saisir plus finement le parcours migratoire de l'élève et son impact varié au sein de nos systèmes éducatifs, par exemple le lieu de naissance des parents des élèves, et ce, à l'instar du Monitoring socio-économique (2015) tel que développé par Unia et le SPF Emploi, Travail et Concertation sociale²⁷⁷.

13.1.4. Critère du handicap

Les bases de données administratives de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'intègrent pas de

²⁷⁶ L'indice socio-économique a été recalculé récemment par une équipe interuniversitaire. Il y a davantage de précisions sur le plan de l'ISE des écoles, de sorte que les mesures de l'encadrement différencié bénéficient davantage à celles qui en ont le plus besoin.

²⁷⁷ <http://www.emploi.belgique.be/publicationDefault.aspx?id=44125>.

variables concernant le handicap. Elles mentionnent si l'élève se trouve dans l'enseignement spécialisé et, dans l'affirmative, le type, la forme au sein de l'enseignement spécialisé, ainsi que, le cas échéant, l'intégration et la catégorie d'intégration dans l'enseignement ordinaire. Au-delà de l'intérêt et de la qualité de ces données, le constat est fait que la position de l'élève dans l'enseignement spécialisé et le handicap « réel » de l'élève ne se recouvrent pas totalement. En effet, l'inscription dans l'enseignement spécialisé ne donne pas toujours d'informations précises sur le type de handicap. Cela a pour conséquence que certains élèves n'ont leur place nulle part dans le système scolaire tandis que d'autres « correspondent » à plusieurs types et formes d'intégration. Enfin, les catégories ne rendent pas compte du fait que certaines personnes ont plusieurs handicaps.

Conformément à la législation relative à la protection de la vie privée²⁷⁸, nous recommandons la récolte et l'utilisation de données plus précises sur le handicap de l'élève qui ne se limitent pas à sa position au sein du système scolaire.

13.1.5. Critère du genre

Concernant l'orientation scolaire, les données existantes montrent des écarts entre les garçons et les filles notamment au niveau de la participation à l'enseignement qualifiant. Les bases de données administratives ne fournissant pas de données individuelles sur les choix d'option aux 2^{èmes} et aux 3^{èmes} degrés de l'enseignement de transition, il ne nous a pas été possible d'établir si dans l'enseignement général de transition les choix d'options sont également genrés.

Nous recommandons la récolte et l'utilisation de données plus précises et genrées permettant de saisir plus finement les options des élèves dans l'enseignement de transition.

13.2. Vers une gestion de la diversité plus globale et centralisée

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la tendance générale en matière de gestion de la diversité consiste à séparer les groupes d'élèves et à constituer des groupes d'apprentissage qui soient les plus homogènes.

13.2.1. Une procédure d'inscription centralisée et l'établissement de quotas par école pour des groupes prioritaires

Un des résultats globaux de ce Baromètre de la diversité - Enseignement met en évidence l'impact du quasi-marché scolaire sur la gestion de la diversité à l'échelle des écoles. Dans ce cadre, en effet, la répartition des élèves entre les écoles devient un enjeu décisif qui structure un ensemble de positions hiérarchisées et des « relations d'interdépendance » entre les écoles qui sont « compétitives » et « asymétriques », mais aussi complémentaires. Cela conduit à la spécialisation des établissements scolaires. Ainsi, certains établissements semblent être amenés à se spécialiser dans l'accueil des populations d'origine étrangère et/ou des élèves d'origine sociale faible. Nous avons montré que lorsque les acteurs institutionnels sont confrontés à des groupes d'élèves d'origine sociale peu élevée ou d'origine étrangère, ils prennent des mesures pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. Mais, il semble plus opportun qu'il y ait une distribution plus égale de la gestion de la diversité.

Dans ce cadre, nous plaidons pour une politique visant à établir une mixité sociale la plus large possible, qui intègre la dimension ethno-culturelle et, pour que cette politique soit globale et davantage centralisée au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Une telle dynamique devrait selon nous contrarier la mise en place du quasi-marché scolaire et ses effets pervers ainsi que l'organisation du champ scolaire en espaces hiérarchisés. Une hiérarchie au bas de laquelle

²⁷⁸ http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a.pl?language=fr&caller=list&cn=1992120832&la=f&fromtab=loi&sql=dt=%27loi%27&tri=dd+as+rank&rech=1&numero=1.

les écoles aux positions sociales désavantagées doivent se spécialiser dans l'accueil d'élèves de faible origine sociale et ou d'origine étrangère, relégués par les écoles aux positions favorables.

Une piste de solution serait de travailler en amont de l'orientation scolaire et des processus de ségrégation résultant des mécanismes du quasi-marché scolaire, c'est-à-dire au niveau de la procédure d'inscription. Pour ce faire, nous recommandons un renforcement de l'objectif de mixité dans le décret inscription même :

- › par une gestion plus centralisée des demandes d'inscription via une plateforme web, avec l'utilisation d'une procédure basée sur l'algorithme d'acceptation différée (voir les propositions de l'économiste Estelle Cantillon de l'ULB) ;
- › par une procédure d'inscription centralisée qui concernerait tous les niveaux de l'enseignement, en ce compris l'enseignement maternel et primaire ;
- › par l'établissement de groupes prioritaires d'élèves, avec un pourcentage de places disponibles selon une logique de double contingentement par critère pertinent. La Fédération Wallonie-Bruxelles pourrait s'inspirer du système de régulation des inscriptions utilisé en Communauté flamande, notamment celui utilisé dans les *Lokaal Overlegplatforms* de Gand et de Bruxelles, qui pratiquent le système de double contingentement.

13.2.2. Sanctionner les pratiques de relégation des écoles

Stimuler la mixité sociale dans les écoles par un système plus performant de régulation des inscriptions n'est qu'une étape dans une politique plus globale qui vise à garantir la diminution de l'impact négatif de la ségrégation et de la relégation scolaire. Aussi, les écoles doivent considérer la mixité sociale comme leur mission, visant à offrir toutes les possibilités d'épanouissement et de progrès à tous leurs élèves sans distinction, avec la même considération sans tenter de contourner cet objectif par une politique de dissuasion ciblant certaines catégories d'élèves.

Les écoles pour lesquelles des analyses comparatives pourraient démontrer qu'elles alimentent une politique de relégation via une politique disciplinaire, de redoublement et/ou d'orientation, non dûment argumentée devraient être encadrée par l'inspection et, le cas échéant, sanctionnées.

13.2.3. Travail de sensibilisation

Mener un projet visant la gestion de la diversité ne va pas de soi en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le parcours est long avant qu'il ne soit accepté tant par les acteurs institutionnels de l'école que par les élèves et leur famille. Pourtant, afin de lutter contre toute forme de discrimination ou d'inégalités, nous recommandons un travail de sensibilisation s'adressant à tous les acteurs de l'école. Et notamment une formation portant sur les processus de discrimination indirectes. C'est-à-dire des formations qui renvoient aux dispositifs d'organisation de l'école et à leurs modalités de mise en place qui peuvent, indépendamment de la conscience des acteurs, produire des inégalités de traitement qui ont pour effet de désavantager certaines catégories d'élèves.

13.2.3.1. Acteurs institutionnels

Nous recommandons que la formation des enseignants (mais aussi des autres acteurs institutionnels, directeurs et agents des centres psycho-médico-sociaux) relative à la diversité soit renforcée par des cours obligatoires dans leur cursus général de formation. Les cours relatifs à la gestion de la diversité se limitent trop souvent à la diversité ethno-culturelle. Cette formation devrait au moins contenir les dimensions suivantes :

- › une approche juridique de la gestion de la diversité contenant les normes en vigueur pour chaque critère protégé ;
- › un volet sociologique établissant le lien entre gestion de la diversité, discrimination et inégalités scolaires ;
- › un volet de sensibilisation visant à deconstruire les stéréotypes relatifs aux familles défavorisées, aux familles issues de l'immigration, au genre et à l'orientation sexuelle, notamment ;

- › un volet pratique visant à mettre en évidence des mesures concrètes et des codes de bonnes pratiques, ainsi que des exemples de dispositifs scolaires plus inclusifs à l'égard de tous les critères protégés.

13.2.3.2. Travail de sensibilisation auprès des groupes de personnes discriminées

Les attitudes et les comportements qui produisent indirectement de la discrimination ne sont pas seulement le fait des acteurs institutionnels. Un des mécanismes de cristallisation des inégalités est la méconnaissance par les groupes discriminés eux-mêmes de leurs droits et des moyens mis à leur disposition afin de faciliter leur intégration à l'école. Un travail de sensibilisation et d'information devrait également être mené auprès des groupes d'élèves concernés et leurs familles afin qu'ils recourent à leurs droits : par exemple, concernant la gratuité scolaire dans le cas des groupes socio-économiquement défavorisés ou concernant le dispositif d'intégration des élèves porteur d'un handicap, etc. Ce travail de sensibilisation et d'information pourrait être réalisé par les centres psycho-médico-sociaux, les structures associatives ou encore les écoles elles-mêmes.

13.2.3.3. Travail de sensibilisation pour trois critères fortement marqués par la prégnance de stéréotypes

Un travail de sensibilisation de plus grande envergure devrait être développé par rapport aux critères protégés du handicap, du genre et de l'orientation sexuelle.

Handicap

Un travail de sensibilisation et d'explicitation relatif à l'intégration des élèves porteurs d'un handicap devrait être davantage réalisé auprès des différents acteurs du monde éducatif, qu'il s'agisse des parents, des directeurs, des enseignants ou du personnel de soutien. Ce travail de sensibilisation auprès de la communauté scolaire devrait, par ailleurs, mettre en avant les capacités des élèves en situation de handicap plutôt que leurs lacunes.

Genre et orientation sexuelle

Attendu la prégnance des stéréotypes relatifs au genre et à l'orientation sexuelle, la mise en œuvre de l'EVRAS devrait être renforcée.

13.3. Vers des méthodes mixtes

Une dernière recommandation porte sur le type d'études à réaliser dans le futur. Nous avons démontré l'utilité (et les limites) des analyses de bases de données administratives et l'utilisation d'enquêtes par questionnaire standardisé. Les effets de désirabilité sociale reflètent les difficultés à investiguer les questions de diversité et d'orientation à l'école en lien avec la diversité selon les critères protégés en Fédération Wallonie-Bruxelles à travers un dispositif auto-déclaratif. Il est donc important de combiner à la fois l'analyse des enquêtes par questionnaire standardisé et l'analyse des bases de données administratives existantes. Dans la présente étude, nous avons mobilisé surtout un dispositif méthodologique quantitatif. Nous recommandons que des recherches qualitatives soient également faites à l'avenir et ce pour tous les critères protégés retenus.

13.3.1. Genre et orientation sexuelle

Par ailleurs, l'état de la littérature indique que les critères du genre et de l'orientation sexuelle sont moins prioritaires dans les travaux sur l'école en FWB. Ainsi, pour rappel, il n'y a pas d'études menées sur le bien-être à l'école des élèves LGBT et sur les éventuels problèmes de harcèlement. Beaucoup d'inconnues demeurent quant aux inégalités et aux stéréotypes de genre. Nous recommandons la réalisation d'études concernant l'expérience des élèves LGBT à l'école, ainsi que de développer davantage la dimension genre dans les recherches.

13.3.2. Handicap

Ce rapport a également souligné les nombreuses inconnues dans les connaissances concernant le critère protégé du handicap. Ainsi, par exemple, quelles sont les attitudes des acteurs de l'école à l'égard de l'intégration des élèves en situation de handicap ? En effet, dans quelle mesure les

directeurs accueillent-ils les élèves en situation de handicap ? Les acteurs institutionnels de l'école – directeurs, enseignants et agents des centres psycho-médico-sociaux – sont-ils coopérants à l'égard des parents qui arrivent avec un projet d'intégration ? Au contraire ont-ils des réticences à l'égard de l'arrivée d'élèves en situation d'handicap ? Est-ce qu'il y a des diffé-

rences qui peuvent être identifiées en fonction du type de handicap ? Dans quelle mesure ces différentes attitudes affectent le succès des projets d'intégration ? Nous recommandons que des études soient faites sur la réception du dispositif de l'intégration par les différents acteurs de la communauté éducative.

14. BIBLIOGRAPHIE

- Amerijckx, G., Moreau N., & Godin I. (2015). La généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle en milieu scolaire. Enjeux structurels pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, Cahier Santé SIPES.
- André, G. & Hilgers, M. (2014). Position in the Field and Production of Judgment. Case Study of School Guidance Counseling. In Hilgers, M. & Mangez, E. *Social Field Theory: Concept and Applications*, London: Routledge, 121-139.
- André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Baye, A. (2015). *Le poids des origines. Influence du niveau socioéconomique et de l'origine culturelle sur les inégalités d'acquis et de parcours scolaires à partir des données PISA*. Liège: ULG. http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/179576/1/BAYE_Francqui.pdf.
- Baye, A., Chenu, F., Crahay, C., Lafontaine, D. & Monseur, Ch. (2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport d'expertise commandité par le groupe parlementaire du Parti Socialiste. <http://hdl.handle.net/2268/165801>.
- Baye, A. & Monseur, Ch. (2012, sept.). *Exploring Gender Variability and Performance at the Extreme Tails of the Distribution in Reading*. AERA 2012. Annual Meeting, Vancouver, Canada.
- Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A. & Monseur, C. (2010). La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. 31, *Les cahiers des Sciences de l'éducation*.
- Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A. & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Cahiers des Sciences de l'Education*, 29-30, 1248.
- Baye, A. & Demeuse, M. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165(4), 91-103.
- Baye, A. (2004). La gestion des spécificités linguistiques et culturelles dans les évaluations internationales de la lecture. *Politiques d'Education et de Formation: Analyses et Comparaisons Internationales*. 11, 55-70.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504-509.
- Bouchat, T.-M., Delvaux & B. Hindryckx, G. (2008). Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 62.
- Cantillon, E. (2013). Mixité sociale: le rôle des procédures d'inscription scolaire. In P. Maystadt, E. Cantillon, L. Denayer P., P. Pestieau, B. Van Der Linden et M. Cattelain (Eds), *Le modèle social belge: quel avenir ?* (p. 847-864). Charleroi: Presses Universitaires de Charleroi.
- Ceniccola, P., Ouali, N., Desmarez, P. & Veinstein, M. (2010). *Différenciation des parcours scolaires et des trajectoires professionnelles des sortants.es du système éducatif de la Région de Bruxelles-Capitale*, Rapport final, Bruxelles: ULB, METICES. (consulté le 25 mars 2017) <http://ccfee.be/fr/publications/enseignement/les-sortantes-bruxelloises-de-l-enseignement-secondaire-differenciation-des-trajectoires-professionnelles>.
- Ceniccola, P., Cortese, V., & Veinstein, M., sous la direction de Desmarez. P. (2009). *Cadastre des sortants du système éducatif et suivi macroéconomique des trajectoires professionnelles*, Rapport de synthèse, ULB, METICES-TEF.

- Charlier, J.-É. (1987). *Les logiques internes des districts scolaires. Rites et images d'écoles secondaires* (Thèse de doctorat), Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Chenu, F., Dupont, V., Lejong, M., Staelens, V., Hindryckx, G., & Grisay, A. (2011). *Analyse des causes et des conséquences du maintien en 3^{ème} maternelle. Rapport final. Ministère de la Communauté française.*
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. New York : Russell Sage Foundation.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Danhier, J. (2016). Teachers in Schools with Low Socioeconomic Composition: Are They Really that Different? *European Education*, 48(4), 274-293.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon, A. (2014) *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.
- Danhier, J. & Martin, E. (2014). « Comparing compositional effects in two education systems : the case of the Belgian communities. » *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 171-189.
- Delvaux, B., & Serhadlioglu, E. (2014). La ségrégation scolaire : reflet déformé de la ségrégation urbaine : Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (100), 1113.
- Delvaux, B. (2011). Nationalité et parcours scolaire en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (86), 1-59.
- Delvaux, B. & Maroy, C. (2009). Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, n°68. (Page vérifiée le 19 octobre 2017) <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:80003>.
- Delvaux, B. & Joseph, M. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie*, n°156, 19-27.
- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, Chr., Lafontaine, D., Marissal, P., & Maroy, C. (2005), Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires. *Rapport à la Communauté française de l'étude intitulée Définition, cartographie, rôles et modes de régulation des bassins scolaires*, CERISIS, GIRSEF, INAS, IGEAT et SPE.
- Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M. H., Nicaise, J., Matoul, A., (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux, B., & Joseph, M. (2003). Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone, Rapport de recherche, Cerisis-UCL.
- Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., Monseur, Chr. & Quittre, Valerie. (2010). Actualisation de l'indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française : Rapport de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet en charge de l'enseignement obligatoire.

- Demeuse, M., & Nicaise, J. (2005). Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire ... : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation. In Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.H., Nicaise, J., Matoul, A. (Eds), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp.275-294). Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 97-127.
- Demonty, I., Blondin, C., Matoul, A., Baye, A., & Lafontaine, D. (2013). La culture mathématique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers des sciences de l'éducation*, 34.
- Desmet, L., Dupriez, V. & Galand, B. (2017). Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements scolaires en encadrement différencié. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°108, (page vérifiée le 18 octobre 2017) <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:187480>.
- Detraux, J.-J. (1987). Child-Adult interactive processes and communication skills in severely handicapped pupils. *European journal of special needs education*. 2(1), 45-51.
- Devleeschouwer, P. (2014). Les interdépendances locales entre établissements : un facteur clé pour comprendre les pratiques internes de gestion de la diversité. *Education et Formation*.
- Devleeshouwer, P. (2014) « Attachement au local et ancrage territorial, un prisme trop restreint pour comprendre le rapport à la ville des jeunes bruxellois », dans Devleeshouwer, P., Sacco, M., & Torrekens, C. (dir). *Bruxelles, ville mosaïque Entre espaces, diversités et politiques*. Bruxelles : PUB.
- Devleeshouwer, P. & Rea, A. (2011). Ségrégation scolaire, effets de système et quasi-marché scolaire : justifications de la différenciation par les acteurs du champ scolaire. *Éducation comparée, revue internationale et comparative en éducation*, 6, 161-180.
- Draelants H. & Ballatore M. (2014), « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, 186 (1), p. 115-142.
- Draelants, H. (2006). Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et Formation*, n°52.
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Education et sociétés*, n°21, pp. 163-180.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir ? : les modalités de groupement des élèves*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems : effect of school structure or of society structure ? *Comparative education*, 42(02), 243-260.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*. N°27, 3-26.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24.

- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2003). *Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : configurations idéologiques et enjeux*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Friant, N., Demeuse, M., Aubert-Lotarski, A. & Nicaise, I. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique : deux modes de régulation des effets d'une logique de marché. In Demeuse, M., Frandji D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 87-132). Lyon : ENS éditions.
- Ghaye, B. (2015, mars 20). Position scolaire l'année scolaire suivante d'élèves entrés en 3e secondaire (en 2006-2007 et 2012-2013).
- Ghaye B., Mainguet C., Reginster I., Jauniaux N., Talbot B. (2012). Spécificités locales de parcours scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Working Paper de l'IWEPS n°8, 25p. Spécificités locales de parcours scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Working Papers de l'IWEPS, (8).
- Ghaye, B., Mainguet, C., Reginster, I. & Jauniaux, N. (2011). Contributions de l'analyse spatiale des parcours scolaires par commune de domicile à la description des ségrégations scolaires en Communauté française de Belgique. In C. Bédoué, M. Bruyère, T. Couppié, J.F. Giret, Y. Grelet, Ph. Lemistre, & P. Werquin. (eds). *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles*, Relief N°34, pp. 117-130.
- Guio, A.-C. (2013). Regards sur la pauvreté et les inégalités en Wallonie. Working Paper de l'IWEPS, n°16, <http://www.iweps.be/wp-content/uploads/2017/02/wp16.pdf> (page vérifiée le 17 mars 2017).
- Herbrand, C. (2012). La filiation à l'épreuve de la présomption de paternité pour les couples de même sexe : questionnements et perspectives à partir du cas belge. *Droit et Société*, 82, 689-712.
- Hirtt, N. (2004). *L'école de l'inégalité. Les discours et les faits*. Bruxelles : éditions Labor/Espaces de Libertés.
- Hirtt, N. (2006). *Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale*. Bruxelles : Appel pour une école démocratique.
- Hirtt, N. (2007). *Déchiffrer le monde : Contre-manuel de statistiques pour citoyens militants*, Bruxelles : Aden.
- Hindriks, J. & Godin, M. (2016). Équité et efficacité des systèmes scolaires : une comparaison internationale des systèmes scolaires : une comparaison internationale basée sur la mobilité sociale à l'école. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 106, 1-32.
- Houssonloge, D. (2013). *L'impact des relations école-famille dans la réussite scolaire quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas. Le point de vue des enseignants*. Etude UFAPEC n° 34.
- Humblet, P. (2014). *Plus de chances dès l'enfance. Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants (Rapport de la première journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation)*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, D. (2014). Chaque talent est-il pris en compte ? La position des enfants issus de l'immigration dans les écoles belges. In B. Benyaich (Eds), *Il est moins une : Le temps est venu pour une autre politique de migration et d'intégration* (pp. 149-172). Bruxelles : Itinera.
- Jacobs, D., Danhier, J., Devleeshouwer, P. & Rea, A. (2013). Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone. In Maystadt, P., Cantillon, E., Denayer, L., Pestieau, P., Van der Linden, B. & Cattelain, M. (Eds), *Le modèle social belge : quel avenir ? 20e Congrès des économistes belges de langue française*, (pp. 781-806), Charleroi : Presses Universitaires de Charleroi.
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne : Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

- Jacobs, D. & Rea, A. (2007). Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité. Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles. *Brussels Studies*, n°8.
- Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande* (Rapport de recherche). Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Jacobs, D. & Rea, A. (2005). Construction et importation des classements ethniques. Allochtones et immigrés aux Pays-Bas et en Belgique. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 21, n° 2.
- Joseph, M. & Delvaux, B. (2005). Les logiques d'action des établissements scolaires, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance ». *Recherches sociologiques*, n° 1, 7-27.
- Lafontaine, D., Baye, A., Vieluf, S., & Monseur, C. (2015). Equity in opportunity-to-learn and achievement in reading : a secondary analysis of PISA 2009 data. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 1-11.
- Lafontaine, D., Felouzis, G., Crahay, M. & Monseur, Ch. (2012). Des parcours scolaires émaillés de discriminations négatives. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (pp. 141-183). Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique en Communauté française de Belgique. *Education Comparée*, 6, 69-90.
- Lafontaine, D. & Blondin, C. (2004). *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française : apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lenel, E. (2010). *La mixité à l'école comme levier de réussite ? Ressources et limites de deux modèles bruxellois*. *Brussels Studies*, Vol. 1, n°40.
- Mangez, E. (2002). Régulation et complexité des rapports familles-écoles. *Cahier de recherche du Girsef*, n°13.
- Mangez, E. & Liénard, G. (2014). Pilier contre champ ? De l'articulation entre différenciation fonctionnelle et fragmentation culturelle. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, Vol. 45, no.1, p. 1-22.
- Mangez, E., Joseph, M. & Delvaux, B. (2003). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*. Cerisis - UCL, 134 p.
- Manço, U., Robert, M.-T., Kalonji, B. (2013). Postcolonialisme et prise en charge institutionnelle des jeunes belgo-congolais en situation de rupture sociale (Anvers, Bruxelles). *African Diaspora*, 6, 2145.
- Marissal, P. (2014). La ségrégation entre écoles maternelles. *Education & Formation*, (e-302), 192-203.
- Merry, M. S. (2005), Social Exclusion of Muslim Youth in Flemish and French Speaking Belgian Schools, *Comparative Education Review*, Vol. 49, n°1, 1-23.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Evaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00005206/document>.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Monseur, C. & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale, *Revue Française de Pédagogie*, 164, 55-65.

- Ouali, N. & Rea A., (1995). Insertion, discrimination et exclusion : cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes Bruxellois, Dossier TEF, n°11.
- Paternotte, D. (2008). Sociologie politique comparée de l'ouverture du mariage civil aux couples de même sexe en Belgique, en France et en Espagne : des spécificités nationales aux convergences transnationales. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.
- Sacco, M., Smits, W., Kavadias, D., Spruyt, B. & Caroline d'Andrimont (2016). Jeunesses bruxelloises : entre diversité et précarité. *Brussels Studies (Notes de synthèse)*, n° 98, (<https://brussels.revues.org/1339> page vérifiée le 17 janvier 2017).
- Safi, M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. Paris : La Découverte.
- Scali Th. & D'Amore S. (2015). Same-sex marriage and same-sex adoption: Socio-political context of the rights of gay and lesbian people in Belgium. *Psychology of Sexualities Review*, 81-98.
- Siroux, J.-L. (2011). *La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*. Louvain-la-Neuve : Académia.
- Teney, C., Devleeshouwer, P., & Hanquinet, L. (2013). Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels: Does the perception of ethnic discrimination in the labor market matter ? A mixed method approach, *Ethnicities*, (13)5, 5-84.
- Teney, C. & Subramanian, S.V. (2010), Attitudes toward Homosexuals among Youth in Multiethnic Brussels, *Cross-cultural research*, 44, 2, pp. 151-173.
- Timmerman, Chr., Verhoeven, M., Vandenhole, W., & Mahieu, P., (2010). *Quel droit à l'enseignement pour les enfants en séjour précaire ? Une analyse de la situation des enfants sans titre de séjour légal ou avec un titre de séjour précaire dans l'enseignement fondamental en Belgique*. Une recherche effectuée par le Centrum voor Migratie en Interculturele Studies (UA) ; le Groupe Interfacultaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF, UCL) ; de UNICEF Chair in Children's Rights (faculteit Rechten, UA) ; het Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen (UA).
- Tremblay, Ph. (2012). Evaluation comparée de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant troubles d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*. 179 (2), 63-72.
- Tremblay, Ph. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires (l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire) destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage (Thèse de doctorat)*.
- Tremblay, Ph., Wolfs, J.-L. & Detraux, J.-J. (2007). *Enquête longitudinale portant sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie*, Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Philippe_TREMBLAY_239.pdf (page consultée le 10 janvier 2017).
- Van Campenhoudt L., Marquet J, & Quivy R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, pp. 21-35.
- Van Campenhoudt L., Franssen A., & Cantelli F. (2009) « La méthode d'analyse en groupe », *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 05 novembre 2009, consulté le 10 septembre 2015. <http://sociologies.revues.org/2968>.

- Vandenberghe, V. (1996). *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*. Thèse de doctorat, Département des Sciences Economiques, Nouvelle série N°283, Louvain-la-Neuve : CIACO.
- Vandenberghe, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Education et Société*, 8(2), 111-123.
- Vandenberghe, V. & Zachary, M-D. (2000). Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Cahiers de recherche du Girsef*, n°7, Louvain-la-Neuve : Girsef, UCL.
- Verhoeven, M. (2002), *Ecole et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve : Académia-Bruylant.
- Verhoeven, M. (2006). Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle ? *Education et Francophonie*, Vol. XXXIV, n°1. 95-116.
- Verhoeven M. (2010). Politiques éducatives et diversité culturelle. Des philosophies d'intégration aux compromis locaux. In Ringelheim J. & Foblets M.-C. (Eds), *La diversité culturelle en Droit Belge*. Bruxelles : Bruylant.
- Verhoeven, M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*. 10(2), 189-203.
- UNIA (2016). *A l'école de ton choix avec un handicap. Les aménagements raisonnables dans l'enseignement*. Bruxelles. <http://unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/le-cole-de-ton-choix-avec-un-handicap-les-ame-nagements-raisonnables-dans-lenseignement>.
- Vienne Ph. (2008). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Wayens, B., Janssens, R., & Vaesen, J. (2013). L'enseignement à Bruxelles: une gestion de crise complexe. Notes de synthèse. *Brussels Studies* [En ligne], 70, <https://brussels.revues.org/1181>.

DOCUMENTS OFFICIELS

Décret de la Communauté française du 03/03/2004 organisant l'enseignement spécialisé, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_006.pdf.

Communauté française de Belgique (2010). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif à l'annexe à l'attestation d'admission en enseignement spécialisé pour les élèves fréquentant l'enseignement adapté aux élèves avec, autisme, polyhandicap, aphasie ou dysphasie.

Communauté française de Belgique (2009). Le décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements de la Communauté française. http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_001.pdf (page vérifiée le 18 octobre 2017).

Fédération Wallonie-Bruxelles (2016). Circulaire n°5620 du 23/02/2016. « Ouvrir mon établissement aux langues et aux cultures » – Inscription des écoles intéressées par le Programme OLC- année scolaire 2016-2017.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2016), Circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/42297_000.pdf.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). *Les indicateurs de l'enseignement 2015*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2014). Circulaire n°5083 du 05/12/2014. Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française- Appel à candidatures pour l'ouverture de nouveaux DAS-PA(2014-2015). http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/40353_000.pdf page vérifiée le 19 octobre 2017).

Fédération Wallonie-Bruxelles (2013), Circulaire n° 4550 du 10/09/2013 Education à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS).

Fédération Wallonie-Bruxelles (2012), *L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles*, [www.enseignement.be/download.php?do_id=9288 & do_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9288&do_check) (page consultée le 14 mars 2017).

Ministère de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale (2010). Circulaire 3079 portant sur le décret « inscription » - Modalités d'inscription en 1^{ère} année commune de l'enseignement secondaire. [http://www.enseignement.be/index.php?page=27427 & navi=4072](http://www.enseignement.be/index.php?page=27427&navi=4072).

Ministère de la Communauté française (2013). Protocole d'accord entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission Communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, relatif à la généralisation de l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) en milieu scolaire.

Ministère de la Communauté française (2011), *Les défis de l'enseignement spécialisé*, [http://www.enseignement.be/download.php?do_id=8188 & do_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=8188&do_check).

Ministère de la Communauté française (2002). Les filles et les carrières scientifiques. *Faits et Gestes*, 7.

Pacte pour un enseignement d'excellence. Rapport du groupe de travail 1. Etat des lieux du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Service de la Recherche du Secrétariat général. Ministère de la Communauté française (2010). Filles - garçons, égaux dans l'enseignement ? *Faits et Gestes. Débats et Recherches en Communauté française Wallonie-Bruxelles*. [http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl & u=0 & file=fileadmin/sites/sdec/upload/sdec_super_editor/sdec_editor/documents/Rapport_finaux_des_recherches_enseignement/Faits_gestes_33_def.pdf & hash=66dc43dbe37370d4f7007ee-54446317bf8cae3ef](http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/sdec/upload/sdec_super_editor/sdec_editor/documents/Rapport_finaux_des_recherches_enseignement/Faits_gestes_33_def.pdf&hash=66dc43dbe37370d4f7007ee-54446317bf8cae3ef) (consulté le 2 février 2017).



A young child with a backpack is looking at a smartphone in a school hallway. The background is blurred, showing other students and lockers. The page features a large orange number '3' and several horizontal bars in red, orange, green, and teal.

3

ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FLAMANDE

BAROMÈTRE DE LA DIVERSITÉ - ENSEIGNEMENT COMMUNAUTÉ FLAMANDE

RAPPORT DE SYNTHÈSE



UNIVERSITEIT
GENT

steunpunt
diversiteit
& leren



KU LEUVEN

HIVA

INSTITUT DE RECHERCHE SUR LE TRAVAIL ET LA SOCIÉTÉ

Steven Groenez, Wendelien Vantieghem, Miet Lamberts

Direction du projet :

Steven Groenez, Piet van Avermaet, Miet Lamberts

Recherche réalisée à la demande d'Unia

Ce rapport est une synthèse des rapports techniques qui présentent les résultats détaillés pour chaque partie. Ils sont disponibles sur le site internet de Unia : www.unia.be.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	185
LISTE DES FIGURES	187
LISTE DES ABRÉVIATIONS	189
INTRODUCTION	190
MÉTHODOLOGIE	192
PARTIE 1 - REVUE ANALYTIQUE DE RECHERCHES RELATIVES AUX INÉGALITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT	196
1. Analyse du contexte	196
1.1. Origine	196
1.2. Milieu socio-économique	196
1.3. Handicap	197
1.4. Orientation sexuelle	199
2. Parcours scolaire	200
2.1. Origine	200
2.2. Milieu socio-économique	201
2.3. Handicap	202
2.4. Orientation sexuelle	203
3. Causes	204
3.1. Causes systémiques	204
3.2. Relations élève-enseignant	209
3.3. Relations entre pairs	211
3.4. Niveau individuel	212
4. Conclusion	215
Fact sheet	216
PARTIE 2 - POLITIQUE ET PRATIQUES DE DIVERSITÉ DANS LES ÉCOLES	219
Introduction	219
5. Phase exploratoire : l'enquête	220
5.1. Méthodologie	220
5.2. Analyses descriptives	221
5.3. Analyses approfondies	229
5.4. Conclusions de l'enquête	231
6. Phase d'approfondissement : les focus groups	236
6.1. Méthodologie	236
6.2. Résultats	236
6.3. Conclusion de la phase d'approfondissement	244
Fact sheet	246

PARTIE 3 - POLITIQUE ET PRATIQUES D'ORIENTATION DANS LES ÉCOLES	249
7. Orientation scolaire dans l'enseignement secondaire : contexte et questions de recherche	249
7.1. Contexte	249
7.2. Problématique et questions de recherche	253
8. Attestations et profil d'orientation au niveau de l'école	256
8.1. Attestations et choix des études selon les caractéristiques de l'école et de la population scolaire	256
8.2. Attestations et choix d'études des élèves individuels	262
9. Pratiques d'orientation dans les écoles	273
9.1. Méthodologie	273
9.2. Politique d'orientation	274
9.3. Pratiques d'orientation - Pratiques de délibération et de conseil de classe	277
10. Différences dans les attestations et les motivations après contrôle des résultats scolaires des élèves	280
10.1. Opérationnalisation des vignettes	281
10.2. Quelles attestations sont délivrées et quels arguments sont jugés plus importants ?	285
11. Orientation des études dans l'enseignement secondaire : résumé et conclusions	311
Fact sheet	318
PARTIE 4 - CONCLUSION	322
12. Conclusions et recommandations	322
13. Bibliographie	329

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux de réponse escompté, effectif et total pour l'étude sur la diversité	220
Tableau 2 : Relation entre différentes caractéristiques de l'école et la proportion d'attestations A/B/C : liens qui s'avèrent significatifs après l'analyse multivariée	258
Tableau 3 : Relation entre différentes caractéristiques de la population scolaire au niveau de l'école et les proportions d'attestations A/B/C : liens significatifs après une analyse multivariée	259
Tableau 4 : Relation entre différentes caractéristiques de l'école et de la population scolaire au niveau de l'école et les choix effectués par les élèves après avoir reçu une attestation B : liens significatifs après l'analyse multivariée	261
Tableau 5 : Probabilité estimée d'obtenir une attestation A, B ou C à l'issue du premier degré	263
Tableau 6 : Probabilité estimée d'obtenir une attestation A, B ou C à l'issue du deuxième degré	266
Tableau 7 : Probabilité estimée de redoublement, de changement d'option ou de forme d'enseignement après une attestation B à l'issue du premier degré	267
Tableau 8 : Probabilité estimée de redoublement, changement d'option ou de forme d'enseignement après une attestation B à l'issue du deuxième degré	271
Tableau 9 : Réponses espérées, effectives et complètes à l'enquête sur l'orientation dans l'enseignement secondaire ordinaire	273
Tableau 10 : Dans quelle mesure les raisons suivantes rendent-elles probable ou non la délivrance d'une attestation A dans votre école ?	275
Tableau 11 : Affirmations sur les décisions de délibération : indiquez pour les affirmations/situations suivantes ce qui s'applique à votre école. Indiquez si vous êtes d'accord ou non	275
Tableau 12 : Affirmations sur les pratiques de délibération et du conseil de classe : indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes	279
Tableau 13 : Motifs de discrimination pour les vignettes sur le conseil de classe délibératif	283
Tableau 14 : Motifs de discrimination pour les vignettes sur l'avis d'orientation spontané	283
Tableau 15 : Arguments pour les vignettes sur le conseil de classe délibératif	284
Tableau 16 : Réponses espérées, effectives et complètes pour le sondage présentant les vignettes dans l'enseignement secondaire ordinaire	285
Tableau 17 : Arguments pour la vignette de type 1 lorsque le conseil de classe délibératif a décerné une attestation B : dominance par paires selon l'origine ethnique (O), le statut socio-économique (SSE) et le genre (G)	301

Tableau 18 : Arguments pour la vignette de type 1, lorsque le conseil de classe délibératif a décerné une attestation C : dominance par paires selon l'origine (O), le statut socio-économique (SSE) et le genre (G)	303
Tableau 19 : Arguments pour la vignette de type 2 lorsque le conseil de classe délibératif a décerné une attestation A : dominance par paires selon l'origine (O), le statut socio-économique (SSE) et le genre (G)	304
Tableau 20 : Arguments pour la vignette de type 2 lorsque le conseil de classe délibératif a décerné une attestation B : dominance par paires selon l'origine (O), le statut socio-économique (SSE) et le genre (G)	306
Tableau 21 : Arguments pour la vignette de type 3 lorsque l'enseignant a donné un avis facultatif de réorientation : dominance par paires selon le handicap (H) et le statut socio-économique (SSE)	308
Tableau 22 : Arguments pour la vignette de type 3 lorsque l'enseignant a donné un avis facultatif de redoublement : dominance par paires selon le handicap (H) et le statut socio-économique (SSE)	309

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Structure de l'enseignement secondaire en Flandre	250
Figure 2 : Orientation à 15 ans, selon l'indice socio-économique (par décile)	251
Figure 3 : Répartition des attestations d'orientation dans l'enseignement secondaire (année scolaire 2013-2014) par année et par forme d'enseignement	257
Figure 4 : Probabilité estimée d'une attestation A, B ou C selon le SSE individuel, la filière d'enseignement et la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école (fin du premier degré)	264
Figure 5 : Probabilité estimée d'une attestation A, B ou C selon le SSE individuel, la forme d'enseignement et la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école (fin du deuxième degré)	265
Figure 6 : Décision après une attestation B (enseignement secondaire de plein exercice, années 1 à 5, année scolaire 2013-14)	267
Figure 7 : Décision après une attestation B à l'issue du premier degré : probabilité estimée de redoubler, de changer d'option et de changer de forme d'enseignement selon le SSE individuel, la filière d'enseignement et la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école	269
Figure 8 : Décision après une attestation B à l'issue du deuxième degré : probabilité estimée de redoubler, de changer d'option et de changer de forme d'enseignement selon le SSE individuel, la forme d'enseignement et la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école	270
Figure 9 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? » selon l'année scolaire de l'élève pour la vignette de type 1	285
Figure 10 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? » selon l'année scolaire de l'élève pour la vignette de type 2	286
Figure 11 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? » selon l'année scolaire de l'élève pour la vignette d'avis d'orientation facultatif de type 1	286
Figure 12 : Scores moyens des arguments pour la vignette conseil de classe de type 1 (attestation B) selon la classe fréquentée par l'élève	287
Figure 13 : Scores moyens des arguments pour la vignette conseil de classe de type 1 (attestation C) selon la classe fréquentée par l'élève	289
Figure 14 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? », selon le critère de discrimination pour la vignette de type 1, en 4 ^{ème} ESG	292

Figure 15 : Différences entre les attestations A/B/C ou examen de passage pour la vignette de type 1 selon l'origine et l'année/la forme d'enseignement	292
Figure 16 : Différences entre les attestations A/B/C ou examen de passage pour la vignette type 1 selon le SSE	293
Figure 17 : Différences entre les attestations A/B/C ou examen de passage pour la vignette type 1 selon le genre	293
Figure 18 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? », selon le critère de discrimination pour la vignette de type 2, en 4 ^{ème} EST	294
Figure 19 : Différences entre les attestations pour la vignette de type 2 selon l'origine	295
Figure 20 : Différences entre les attestations pour la vignette de type 2 selon le SSE	295
Figure 21 : Différences entre les attestations pour la vignette de type 2 selon le genre	296
Figure 22 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle avis d'orientation facultatif donneriez-vous personnellement à cet élève ? », selon le critère de discrimination pour la vignette de type 3, en 2A	296
Figure 23 : Différences entre les avis pour la vignette de type 3, selon le SSE	297
Figure 24 : Différences entre les avis pour la vignette de type 3, selon le handicap physique	297
Figure 25 : Vignette de type 1B : arguments relatifs aux résultats scolaires et au parcours de l'élève	299
Figure 26 : Vignette de type 1B : arguments concernant le comportement, la langue, l'élève, la famille et l'école	300

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CPMS : Centre Psycho-Médico-Social

EC : Enseignement de la Communauté

ELS : Enseignement libre subventionné

EOS : Enseignement officiel subventionné

ESA : Enseignement secondaire artistique (KSO en néerlandais)

ESG : Enseignement secondaire général (ASO en néerlandais)

ESP : Enseignement secondaire professionnelle (BSO en néerlandais)

EST : Enseignement secondaire technique (TSO en néerlandais)

GOK : Gelijke Onderwijskansen - Egalité des chances dans l'enseignement

GON : Geïntegreerd onderwijs – enseignement intégré

ION : Inclusief onderwijs – enseignement inclusif

LOP : Lokaal Overlegplatform – Plateforme de concertation locale

SSE : Statut socio-économique

INTRODUCTION

Certaines populations d'élèves répondent à des caractéristiques qui sont protégées par la législation antidiscrimination, comme l'origine sociale, le handicap, le genre, l'orientation sexuelle, la précarité de leur statut socio-économique (ci-après dénommé SSE) ... Ces élèves sont confrontés à des inégalités et à des exclusions. Le Baromètre de la diversité Enseignement vise à analyser de manière scientifique l'état de la diversité et de la discrimination dans l'enseignement, sur la base de critères protégés par la loi antidiscrimination.

Cette étude s'inscrit dans un projet à long terme de Baromètres de la diversité, dans trois domaines socio-économiques importants : l'emploi (réalisé en 2012), le logement (réalisé en 2014) et l'enseignement. Chaque Baromètre est un 'instantané' et dresse un état de la situation en matière de diversité et de discrimination dans chacun des secteurs mentionnés. Il est prévu de les répéter de manière cyclique après six ans, ce qui permettra de suivre l'évolution du degré de discrimination et l'état de la diversité dans ces trois secteurs.

Cette étude se focalise sur l'enseignement en Communauté flamande. Nous faisons une distinction entre les trois parties qui la composent.

› Dans la première partie, nous présentons une revue analytique des recherches actuelles relatives à la diversité et à la discrimination dans l'enseignement, avec un aperçu de ce que nous savons déjà de cette problématique. Nous passons en revue les connaissances scientifiques actuelles concernant le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration, ayant un handicap ou provenant de

milieux socio-économiques précarisés ainsi que selon leur orientation sexuelle. Pour chacune de ces dimensions de la diversité, nous prenons en compte d'éventuelles différences liées au sexe.

- › La deuxième partie présente les résultats de notre étude sur les politiques de diversité et sur les pratiques visant à gérer la diversité dans les écoles de l'enseignement primaire et secondaire. Dans ce chapitre, nous discutons aussi bien des résultats des analyses de l'étude, que de constats provenant des focus groups. L'enquête explore toute une série d'aspects de la 'diversité' : la politique en la matière, le style de management de la direction, les efforts en matière d'accessibilité, les aménagements raisonnables, les opinions personnelles, la différenciation au sein de la classe, la disposition à accepter une population diversifiée d'élèves dans la classe, l'évaluation des compétences, etc. Les résultats sont soumis à des organisations du monde associatif et du secteur de l'enseignement dans des focus groups : nous leur demandons si elles s'y reconnaissent, au vu de leur expertise et de leur expérience. Les participants formulent aussi des recommandations stratégiques et nous les invitons à se demander si les résultats peuvent donner lieu à une réflexion au sein de leur organisation.
- › Enfin, la troisième partie est spécifiquement centrée sur les attestations d'orientation et les choix d'études dans l'enseignement secondaire. Nous utilisons des données issues des bases de données administratives pour identifier les décisions d'attestation des écoles et nous analysons leurs conséquences

sur le parcours scolaire ultérieur des élèves. L'accent est particulièrement mis sur ceux qui reçoivent une attestation d'orientation B (attestation autorisant à passer dans l'année supérieure à condition de changer d'option). Nous utilisons des études de cas standardisés pour pouvoir formuler des conclusions plus fiables, et déterminer si les différences dans les attributions d'attestations sont uniquement dues à des différences dans les résultats des élèves ou si elles peuvent être la conséquence *de préjugés ou de stéréotypes spécifiques*. Nous interrogeons également les écoles secondaires sur *leurs politiques et leurs pratiques d'orientation*.

Ces trois parties sont traitées en détail dans trois rapports techniques distincts, dont les principaux éléments sont synthétisés dans le présent rapport. Les rapports techniques peuvent être consultés en ligne, sur le site internet d'Unia.

MÉTHODOLOGIE

Des choix méthodologiques adaptés ont été faits pour ces trois parties. Nous décrivons ici brièvement la méthodologie suivie pour les différentes parties de la recherche. Nous renvoyons aux trois rapports techniques pour une description méthodologique détaillée.

Dans la *partie 1*, les résultats de recherches antérieures ont été analysés selon la méthode de la revue analytique, sous l'angle de l'égalité des chances et de la discrimination, en vue d'esquisser une image globale de la *participation des élèves* et de la *mobilité* dans le système d'enseignement. Par ailleurs, nous avons aussi analysé les *causes* des inégalités de participation et de mobilité afin de pouvoir expliquer les dynamiques observées.

La première étape de la revue a consisté à réunir les informations disponibles, à les passer en revue et à les sélectionner. Nous avons ensuite fait rapport des résultats, en discutant pour chaque critère du contexte applicable et des principales caractéristiques des parcours scolaires. Enfin, les causes des inégalités ont aussi systématiquement été examinées, avec une distinction entre quatre niveaux : l'élève au niveau individuel, les relations entre pairs, les relations élève-enseignant et le niveau systémique.

Pour pouvoir formuler une réponse aux questions de recherche de la *partie 2*, une approche utilisant des méthodes mixtes (à la fois quantitatives et qualitatives) a été appliquée.

Au moyen d'une *enquête standardisée* (en ligne), nous avons interrogé différents répondants (enseignants, directeurs, personnel auxiliaire ...) dans l'enseignement primaire et secondaire, ce qui nous a donné une *vision plus large* de la façon dont les écoles développent et mettent en œuvre une

politique de diversité, d'une part, et appliquent, d'autre part, des pratiques de diversité. Enfin, nous avons analysé comment les différents acteurs de l'école évaluent le soutien qu'ils estiment pouvoir trouver dans leur contexte de travail, pour gérer une population d'élèves diversifiée. Le rapport technique contient des explications supplémentaires sur les thématiques de recherche abordées dans l'enquête, ainsi qu'une description de l'échantillon et des réponses obtenues.

L'organisation de cette enquête a été précédée d'une *phase exploratoire*, visant à informer et à étoffer celle-ci. Nous avons eu recours à des séminaires avec des experts pour organiser une consultation auprès de professionnels de la diversité, actifs dans différents secteurs concernés par la diversité dans la société et dans l'enseignement. Quatre séminaires ont été mis sur pied, un par critère protégé. Ils ont été organisés selon la méthode Delphi (face-à-face) qui vise, par un processus itératif (succession de tours de discussion), l'analyse de problèmes complexes. On trouvera dans le rapport technique une description plus poussée, aussi bien de la méthode que des résultats.

Un deuxième cycle de séminaires d'experts a été organisé à l'issue de la recherche. À cette occasion, les résultats de l'enquête quantitative ont été soumis dans des *focus groups* à des experts d'organisations du monde associatif (4 focus groups parallèles, chacun axé sur un critère de diversité spécifique) et d'acteurs de l'enseignement (un focus group pour des organisations orientées sur l'enseignement primaire et un pour l'enseignement secondaire), en vue de permettre une réflexion plus poussée, approfondissant et enrichissant les résultats de la recherche. Un focus group est une « discussion structurée entre un petit groupe de parties prenantes (4 à

12 personnes), encadré par un modérateur expérimenté¹. Cette méthode est conçue pour obtenir des informations, des interprétations complémentaires et des réflexions critiques sur les préférences et les valeurs de personnes diverses à propos d'un sujet donné, et pour expliquer pourquoi elles ont ces opinions (pour une discussion détaillée des choix méthodologiques concernant les focus groups, voir le rapport technique). Dans le cadre de cette étude, l'objectif des focus groups était de pouvoir apporter une réponse aux aspects suivants :

- constater la concordance (ou non) entre les résultats de la phase exploratoire (l'enquête) et les expériences et l'expertise d'acteurs de terrain ;
- compléter l'interprétation des résultats de la phase exploratoire ;
- formuler et élaborer un consensus sur des recommandations politiques ;

- avoir une réflexion critique sur la manière dont les participants et leurs organisations pourraient contribuer à mieux gérer la diversité dans l'enseignement.

Les focus groups étaient composés d'organisations qui ont une expérience de la diversité dans l'enseignement. Comme le montre le schéma ci-dessous, ils ont impliqué au total 37 délégués d'organisations. Pour sélectionner celles-ci, nous avons toujours veillé à avoir une délégation provenant de différentes 'coupoles' de l'enseignement. Nous remarquons cependant, dans nos contacts avec les organisations du monde associatif, que les experts du vécu (c'est-à-dire les personnes qui ont une expérience vécue du handicap, de la pauvreté, de l'exclusion ... et qui peuvent ainsi aider à comprendre les problèmes auxquels sont confrontées les personnes dans de telles situations), ont moins répondu à l'invitation de participer à un focus group.

Focus group	Public cible	Participants	Organisations présentes
1	Associations orientées sur le SSE	4	Kompanjon VZW, Netwerk tegen armoede, Samenlevingsopbouw Vlaanderen, VZW Jong
2	Associations orientées sur le handicap	5	Adviescommissie gebarentaal, Gezin & Handicap, Grip, Steunpunt voor Inclusie
3	Associations orientées sur l'origine ethnique	4	Integratie & Inburgering, Intercultureel Netwerk Gent, Minderhedenforum, Samenlevingsopbouw Vlaanderen
4	Associations orientées sur le genre ou l'orientation sexuelles	4	Cavaria, Ella, Rosa, Wel jong niet hetero
5	Organisations du secteur de l'enseignement orientées sur l'enseignement primaire	11	CPMS, LOP, formation pédagogique, inspection scolaire, service d'accompagnement pédagogique
6	Organisations du secteur de l'enseignement orientées sur l'enseignement secondaire	9	CPMS, LOP, formation pédagogique, inspection scolaire, service d'accompagnement pédagogique

La discussion avec ces groupes au sujet des résultats de la recherche s'est faite au moyen de la méthode dite « des autocollants » : les participants apposent des autocollants à côté de résultats étonnants ou attendus (voir le rap-

port technique pour une discussion détaillée de cette méthodologie). Nous voulions en effet savoir dans quelle mesure ces résultats correspondent à leur expérience et à leur expertise,

1 Mortelmans, 2011.

et comment d'éventuels processus sous-jacents peuvent expliquer les résultats.

Pour parvenir à un consensus au sujet des recommandations politiques, nous avons eu recours à la méthode dite du « tapis de table » (placemat) : de petits groupes de trois à quatre participants trouvent un consensus, d'abord individuellement, puis ensemble (voir le rapport technique pour une discussion détaillée de cette méthodologie).

Enfin, nous avons initié une réflexion critique. Nous voulions faire réfléchir les participants à ce que le Baromètre de la diversité et les discussions leur ont appris. Nous avons sondé plus spécifiquement quels éléments les participants allaient apporter dans leur propre organisation et s'ils pourraient éventuellement modifier leur approche de certains aspects (par exemple professionnalisation, changement de focus, collaboration avec d'autres organisations, publics, écoles ...).

La *partie 3* étudie la politique d'orientation des écoles secondaires.

Une première phase a consisté en l'utilisation de *données administratives existantes* (en l'occurrence, la banque de données des élèves de la Communauté flamande), pour identifier les décisions d'attestation des écoles. Sur la base de ces données de population, nous avons d'abord analysé les différences entre les écoles selon le nombre d'attestations A/B/C² et avons examiné si ces différences sont liées à certaines caractéristiques de l'école (filiales d'études proposées, degré d'urbanisation, réseau, taille) et de la population d'élèves (retard scolaire, statut socio-économique, genre et diversité en termes d'origine). Ensuite, sur la base de ces données administratives, nous avons fait apparaître les conséquences de cette politique d'attestation sur le parcours scolaire ultérieur, en mettant l'accent sur les élèves qui ont reçu une attestation B. Ils peuvent en effet décider de changer

d'options/de forme d'enseignement ou bien de doubler, avec éventuellement un changement d'école. Le degré de divergence de ces décisions selon les milieux sociaux des élèves détermine l'évolution de la mixité des élèves dans une école, au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur parcours scolaire.

Dans la phase suivante, nous avons dépassé l'aspect purement descriptif et cherché à savoir *pourquoi* certains élèves reçoivent plus souvent une attestation B. Une première explication, sans doute la principale, est celle de l'écart entre les résultats scolaires moyens selon les différents groupes socio-économiques. Les enfants issus de milieux socio-économiques précarisés obtiennent en moyenne de moins bons résultats. Mais des recherches antérieures ont déjà démontré que les inégalités dans l'enseignement ne pouvaient pas s'expliquer uniquement par les différences de résultats scolaires entre des élèves issus de milieux sociaux différents (cf. partie 1).

C'est pourquoi nous nous sommes intéressés dans un premier temps à la *politique et aux pratiques d'orientation* au niveau de l'école. Au moyen d'une enquête standardisée, nous avons interrogé différents répondants (enseignants, directeurs, personnel auxiliaire ...) dans l'enseignement secondaire sur les caractéristiques de la politique formelle d'orientation dans les écoles et sur leurs pratiques concrètes d'orientation.

On ne peut pas exclure non plus que *des préjugés ou des stéréotypes spécifiques* influencent l'attestation d'orientation qui est donnée aux élèves. Pour pouvoir conclure de manière plus certaine que les différences dans les attestations obtenues sont uniquement dues à des différences dans les résultats scolaires, il est important de pouvoir *contrôler la variable 'résultats des élèves'*. C'est pourquoi les questions posées aux enseignants du secondaire comportent des études de cas standardisés (vignettes) qui permettent de répondre à la question de savoir si des élèves

2 Attestation A : réussite.
Attestation B : réussite avec restrictions (changement d'option)
Attestation C : échec (redoublement)

ayant les mêmes résultats, mais des caractéristiques démographiques différentes, reçoivent les mêmes attestations/avis.

La dernière question abordée est de savoir si les différences éventuelles s'accompagnent aussi de différences dans les arguments utilisés pour motiver les attestations. Ceci permet de clarifier le rôle de *stéréotypes* éventuels.

Lors de la sélection des écoles pour les différentes enquêtes (aussi bien pour la partie 2, portant sur les politiques et les pratiques de diversité dans les écoles, que pour la partie 3, portant sur les politiques et les pratiques d'orientation), un échantillon stratifié a été constitué en tenant compte des caractéristiques suivantes :

- › niveau d'enseignement (4) : enseignement primaire ordinaire et spécialisé, enseignement secondaire de plein exercice ordinaire et spécialisé.
- › Réseau (3) : enseignement libre subventionné (ELS), enseignement officiel subventionné (EOS) et enseignement de la Communauté flamande (EC).

- › Mixité sociale (9) : % d'élèves ayant un statut socio-économique élevé (3), croisé avec la diversité en termes d'origine (3).

L'indicateur du statut socio-économique est basé sur des caractéristiques individuelles des élèves : 'diplôme de la mère' et 'bourse d'études'. Les élèves ayant un statut socio-économique élevé sont ceux qui ne reçoivent pas de bourses d'études et dont la mère a obtenu au moins un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. La diversité de la population scolaire en terme d'origine est exprimée par l'indice d'Herfindahl (pour le mode de calcul de cet index, voir l'annexe b1), et reflète la variété des publics scolaires en termes d'origine : une valeur de 0 signifie qu'il n'y a aucune diversité en terme d'origine dans l'école et une valeur proche de 1 reflète une très grande diversité. La banque de données des élèves permet de distinguer des groupes d'origines communes, sur base de la nationalité de l'élève et de la langue qu'il parle à domicile. Pour une discussion plus approfondie concernant l'échantillon et les réponses à l'enquête, nous renvoyons le lecteur au rapport technique.

PARTIE 1

REVUE ANALYTIQUE DE RECHERCHES RELATIVES AUX INÉGALITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT

1. ANALYSE DU CONTEXTE

1.1. Origine

La Belgique connaît à la fois des flux migratoires classiques et nouveaux³. Les Turcs et les Nord-Africains sont venus en Belgique au début des années 60 pour y travailler. Avec le récent élargissement de l'Union européenne, de nouveaux migrants sont arrivés principalement, mais pas exclusivement, de pays d'Europe centrale et orientale tels que la Pologne, la Slovaquie, la Roumanie, la Bulgarie et l'ex-Yougoslavie. Ces dernières années, il y a aussi eu un afflux croissant de réfugiés originaires du Moyen-Orient⁴.

Au sein de la population scolaire, 81,3% des personnes de 12 à 17 ans sont d'origine belge⁵, 6% sont originaire d'Europe de l'Ouest, 2,8% d'Europe de l'Est, 2,8% de Turquie, 3,2% du Maroc et 4% d'autres pays. Les trois plus grandes communautés d'origine non-occidentale en Flandre sont les personnes d'origine marocaine, Est-européenne et turque. Parmi les adolescents en Flandre, 12,7% ont une origine non-occidentale.

Deux facteurs importants influencent les possibilités et les expériences de vie des personnes issues de l'immigration en Belgique : le contexte socio-économique dans lequel elles vivent et le contexte de la société belge. Les migrants oc-

cupent ainsi généralement une position défavorisée, sur le plan socio-économique, en comparaison avec les Belges⁶. Le climat social envers eux s'est considérablement modifié au cours du dernier demi-siècle et s'est surtout détérioré depuis le 11 septembre 2001⁷. Dans le secteur de l'enseignement aussi, on constate de manière récurrente la position défavorisée des élèves issus de l'immigration (voir 2.1). Les pouvoirs publics ont pris diverses mesures depuis le début des années 90 pour tenter de résorber cette position systématiquement défavorisée, telles par exemple des mesures pour réduire la ségrégation scolaire⁸. C'est surtout le Décret sur l'Égalité des Chances (Décret GOK – *Gelijke Onderwijskansen-decreet* - 2002) qui a été important à cet égard. Mais compte tenu du libre choix de l'école, il n'est pas évident de parvenir à une meilleure répartition des élèves.

1.2. Milieu socio-économique

La pauvreté des enfants ne peut pas être dissociée de celle des familles. Au 1^{er} janvier 2015, 432.000 enfants (18,8%) vivaient en Belgique dans une famille dont les revenus se situent sous le seuil de pauvreté⁹. Les familles les plus exposées au risque de pauvreté sont les familles monoparentales, les familles n'ayant pas de revenus

3 Verhaeghe *et al.*, 2012.

4 CGVS, 2015.

5 Noppe & Lodewijckx, 2013.

6 Steenssens *et al.*, 2008.

7 Verhaeghe *et al.*, 2012.

8 Agirdag & Korkmazer, 2015.

9 Coene en Dierckx, 2015.

de l'emploi et ayant des enfants, les familles nombreuses et celles issues de l'immigration¹⁰. Près d'un quart des enfants issus de l'immigration naît dans une famille défavorisée¹¹.

Malgré l'accroissement de la prospérité au cours des dernières décennies, la pauvreté n'a pas diminué et les inégalités se sont creusées¹². Le risque de pauvreté pour les enfants de 0 à 15 ans est estimé à environ 40% en Région bruxelloise et s'élève à 10,3% en Flandre et à 24,1% en Wallonie¹³. Si la pauvreté se concentre dans les grandes villes, cela ne veut pas dire qu'elle est inexistante en milieu rural¹⁴.

Il a été démontré de manière répétée que la pauvreté, en particulier de longue durée, peut influencer aussi bien la santé que le développement cognitif, les résultats scolaires, les aspirations, l'image de soi, les relations avec les autres, les comportements à risque et les perspectives d'emploi¹⁵. Les difficultés financières sont souvent à la fois la cause et la conséquence d'une exclusion dans divers domaines, comme l'emploi, l'enseignement, le logement, la santé et la participation à la vie sociale.

La lutte contre la pauvreté des enfants est l'une des préoccupations principales dans le cadre de la stratégie EU2020¹⁶. Chaque État membre doit démontrer tous les ans comment les objectifs européens ont été traduits au niveau national. Le gouvernement flamand s'est engagé à réduire de 30%, entre 2008 et 2020, la proportion de la population flamande en pauvreté, et de 50% le nombre d'enfants qui grandissent dans la pauvreté¹⁷. Mais les statistiques récentes sur la pauvreté des enfants montrent que ces

objectifs ne se sont pas (encore) traduits par les résultats escomptés.

Le gouvernement flamand cherche à ce que le plus grand nombre possible d'enfants fréquente l'enseignement maternel. Un cadre de prise en charge et de soutien intégré a été élaboré, dans l'objectif d'accroître l'implication des parents (e.a. via la déclaration d'engagement) et stimuler les compétences linguistiques en néerlandais¹⁸.

1.3. Handicap

D'après des chiffres de l'OMS¹⁹, environ 15% de la population mondiale serait confrontée à un handicap. En Belgique, Unia traite les plaintes pour discrimination en raison du handicap^{20, 21}. Il ressort de ses données que c'est le critère de discrimination pour lequel le plus grand nombre de signalements lui parviennent, après l'origine ethnique ou raciale. En 2014, parmi les dossiers touchant à l'enseignement, plus de la moitié des plaintes portaient sur un refus ou une absence d'aménagements raisonnables, c'est-à-dire de mesures nécessaires pour qu'un enfant handicapé puisse suivre les cours dans une école ordinaire.

Le système d'enseignement belge est d'ailleurs l'un de ceux où la ségrégation en fonction du handicap est la plus forte. Autrement dit, une grande proportion d'élèves en situation de handicap fréquentent une école d'enseignement spécialisé. Alors qu'en Europe cette proportion représente en moyenne 2,3%²², la Belgique bat tous les records avec 4,1%²³. On constate aussi de grandes différences entre pays dans les diffé-

10 Vlor, 2013.

11 Geerts, Dierckx & Vandevooort, 2012.

12 Roose *et al.*, 2014.

13 EU-SILC, 2011.

14 Marissal, May & Lombillo, 2013.

15 Vlor, 2013.

16 European Commission, 2013.

17 Coene & Dierckx, 2015 ; Roose *et al.*, 2014 ; Vlaamse Overheid, 2010.

18 Roose *et al.*, 2014.

19 WHO, 2011.

20 Unia, 2015.

21 Unia est également l'organe indépendant qui est chargé de la promotion, de la protection et du suivi de l'application en Belgique de la Convention de l'ONU sur les Droits des personnes handicapées.

22 OMS, 2011.

23 Ruijs & Peetsma, 2009 ; Vlaamse Overheid, 2016.

rents types d'enseignement spécialisé²⁴. Ainsi le Danemark ne possède-t-il que deux types d'enseignement spécialisé contre neuf pour la Belgique, qui dispose d'un enseignement spécialisé très développé.

De manière générale, il y a en Europe une évolution vers un enseignement plus inclusif²⁵, qui se justifie essentiellement dans une perspective de droits de l'homme. Les résultats scolaires des élèves handicapés sont généralement meilleurs dans un enseignement inclusif²⁶, alors que l'impact sur les autres enfants semble neutre²⁷. Cela dépend néanmoins beaucoup de la manière dont l'enseignement inclusif est organisé. En cas de soutien et de moyens insuffisants, les résultats peuvent s'avérer négatifs pour tout le monde²⁸.

En Flandre, 15.000 élèves porteurs d'un handicap fréquentent l'enseignement ordinaire, contre 51.000 qui suivent l'enseignement spécialisé²⁹. Du côté francophone, l'enseignement ordinaire accueille à peine 2.400 élèves handicapés (6%) contre 35.421 pour l'enseignement spécialisé. Dans l'ensemble, moins d'un pour cent des élèves dans l'enseignement ordinaire souffre d'un handicap. Ce chiffre place la Belgique en bout de liste des pays de l'UE en matière d'enseignement inclusif : seule la Tchéquie fait encore moins bien³⁰.

La Belgique a pourtant signé en 2009 la Convention des Nations Unies relatives aux Droits des personnes handicapées³¹. L'article 24 de cette Convention stipule que les personnes handicapées ne peuvent pas être exclues du système général d'enseignement en raison de leur handicap. En 1986, les premiers efforts pour introduire l'enseignement inclusif ont été

entrepris en Flandre, avec le système dit GON (Geïntegreerd onderwijssysteem)³². Dans ce cadre, des écoles ordinaires et spécialisées collaborent pour mettre, dans l'école ordinaire, des activités d'apprentissage à la disposition d'enfants handicapés. Concrètement, ceci est réalisé grâce à l'apport de personnel de soutien de l'enseignement spécialisé, tel des enseignants, des logopèdes ou des kinésithérapeutes (pour 2 ou 4 heures par semaine). Cependant, le système d'enseignement GON n'est accessible qu'aux élèves qui peuvent suivre le programme commun³³. C'est pourquoi l'inclusion d'élèves souffrant d'un handicap a été étendue en 2003 dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire aux élèves de l'enseignement spécialisé de type 2, souffrant d'un handicap mental modéré ou grave : c'est ce qu'on appelle le projet d'enseignement inclusif ION (Inclusief onderwijsproject)³⁴. ION met l'accent sur l'intégration sociale de l'élève. Avec le décret du 10 juillet 2008 créant un cadre pour la politique flamande d'égalité des chances et d'égalité de traitement, la discrimination en raison du handicap a été interdite dans l'enseignement³⁵. Ceci inclut également le droit de la personne handicapée à des aménagements raisonnables, c'est-à-dire des aménagements à caractère raisonnable qui doivent être réalisés pour permettre la participation de l'élève à l'enseignement de son choix, à moins qu'il ne soit démontré que ceux-ci constituent une charge disproportionnée. L'effort le plus récent des pouvoirs publics pour favoriser l'enseignement inclusif est le 'décret M', qui a été adopté le 21 mars 2014 par le Parlement flamand³⁶. Ce décret donne à tous les élèves le droit de s'inscrire dans l'enseignement ordinaire, y compris ceux qui ont un rapport du CPMS leur donnant accès à l'enseignement

24 Ruijs & Peetsma, 2009.

25 Ruijs & Peetsma, 2009.

26 De Vroey *et al.*, 2016 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; OMS, 2011.

27 Ruijs & Peetsma, 2009.

28 OMS, 2011.

29 Departement Onderwijs, 2016.

30 Unia, 2011.

31 Unia, 2013.

32 De Schauwer, 2011 ; Mortier, 2010 ; Unia, 2014b.

33 Unia, 2014b.

34 De Schauwer, 2011 ; Mortier, 2010 ; Unia, 2014b.

35 Unia, 2013 ; Unia, 2014b.

36 Grip, 2015 ; Unia, 2014b.

spécialisé. Par ailleurs, des mesures ont aussi été prises pour adapter l'offre d'enseignement spécialisé. Un nouveau type (le type 9), pour des élèves normalement doués mais atteints d'autisme, a ainsi été introduit le 1^{er} septembre 2015. Les types 1 (pour enfants souffrant d'un handicap mental léger) et 8 (pour enfants souffrant de troubles graves de l'apprentissage) ont été remplacés par le type 'offre de base' (pour des enfants ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement et qui n'ont pas la capacité de suivre le programme commun dans une école d'enseignement ordinaire, même avec des aménagements raisonnables).

Le premier rapport intermédiaire des Nations Unies s'interroge fortement sur la manière dont l'enseignement inclusif a été abordé jusqu'ici en Belgique³⁷. L'insatisfaction quant à la manière dont sont gérés les dossiers de handicap a fini par culminer en une plainte officielle du Mental Disability Advocacy Center (MDAC) auprès du Comité européen des Droits sociaux (CEDS)³⁸. En qualité « d'amicus curiae », Unia a formulé des remarques écrites au sujet de cette plainte et les a remises au CEDS.

1.4. Orientation sexuelle

D'importantes mesures juridiques, qui améliorent l'égalité entre les personnes lesbiennes et hétérosexuelles ont été prises en Belgique au cours des dernières décennies³⁹. Il existe

ainsi une législation antidiscrimination qui se réfère spécifiquement à l'orientation sexuelle. D'autre part, les couples lesbiens peuvent se marier légalement depuis 2003. La Belgique est historiquement l'un des pays à la pointe en ce qui concerne l'égalité de traitement des lesbiennes. Mais cela ne signifie pas pour autant que lesbiennes et hétérosexuels vivent aujourd'hui en Belgique dans des environnements entièrement comparables, même si le rejet général de l'homosexualité a significativement baissé entre 2002 et 2010⁴⁰.

Des études sur les attitudes des élèves démontrent que les garçons sont généralement beaucoup plus négatifs vis-à-vis de l'homosexualité que les filles, que les élèves catholiques, protestants et orthodoxes le sont davantage que les élèves athées, et que ce sont les jeunes musulmans qui se montrent les plus négatifs⁴¹. Les jeunes de l'enseignement technique et professionnel sont aussi plus négatifs que les élèves de l'enseignement général⁴². Afin d'œuvrer en faveur d'écoles plus accueillantes pour les lesbiennes et plus conscientes des questions de genre, le secteur de l'enseignement flamand a signé en 2012 la « déclaration commune sur une politique en matière de genre et d'orientation sexuelle dans l'enseignement »⁴³. Cette déclaration d'engagement vise explicitement à éradiquer les stéréotypes, à affiner la conscience des enjeux au niveau du genre et à œuvrer à un climat d'ouverture et de respect parmi les élèves et les membres du personnel.

³⁷ United Nations, 2014.

³⁸ Unia, 2014b.

³⁹ Aerts, 2013.

⁴⁰ ESS, 2012.

⁴¹ Hooghe & Meeusen, 2012 ; Hooghe *et al.*, 2010 ; Pelleriaux, 2003.

⁴² Pelleriaux, 2003, Aerts, 2013.

⁴³ Vlaamse Overheid, 2012.

2. PARCOURS SCOLAIRE

2.1. Origine

Les élèves issus de l'immigration obtiennent de moins bons résultats scolaires que ceux d'origine belge. Pire encore, pratiquement nulle part au monde le fossé entre ces deux catégories n'est aussi grand. Les études PISA démontrent en effet que, parmi tous les pays de l'OCDE, c'est la Flandre qui présente le plus grand écart dans les scores en mathématiques entre les élèves d'origine étrangère et d'origine belge, même quand on tient compte du milieu socio-économique⁴⁴. L'écart est plus petit en Communauté française, mais il est important là aussi. On constate cependant qu'il se réduit en Communauté française depuis 2003, alors que ce n'est pas le cas en Flandre⁴⁵.

Ces différences entre élèves d'origine belge et d'origine étrangère n'apparaissent pas seulement dans le résultat des tests PISA, mais aussi dans la surreprésentation de ces minorités dans des filières d'études moins valorisées, dans leur redoublement plus fréquent, dans le fait qu'elles quittent plus souvent l'enseignement secondaire sans diplôme et dans leur sous-représentation dans l'enseignement supérieur, en comparaison avec les étudiants d'origine belge⁴⁶.

Les différences sont déjà perceptibles dans l'enseignement maternel et au début de l'enseignement primaire. Les enfants de parents peu qualifiés ou sans emploi, plurilingues ou de nationalité non-occidentale, ont ainsi moins de chances de fréquenter l'enseignement maternel. On constate dès lors des différences dès l'entame de l'enseignement fondamental. Au début du secondaire, environ 90% des enfants

d'origine belge sont 'à l'heure'⁴⁷ contre 71 à 73% seulement pour les élèves issus de l'immigration. Ce sont surtout les enfants qui ont des origines turques ou nord-africaines qui sont en situation de vulnérabilité. Les plus grands taux de retard scolaire sont constatés pour les filles d'origine turque (52%) et les garçons d'origine nord-africaine (46%). En outre, il y a aussi une disproportion d'enfants issus de l'immigration qui sont orientés via la filière B⁴⁸ : alors que c'est le cas pour moins de 10% des enfants d'origine belge, c'est près du double pour les élèves d'origine étrangère. Ce qui est frappant, c'est que ce sont principalement des filles d'origine turque et nord-africaine qui se retrouvent en filière B, tandis que pour les enfants d'origine belge, il n'y a pas de différence entre les sexes quant à la filière suivie.

Ces différences liées à l'origine continuent à s'observer sans discontinuer dans la suite du parcours scolaire. Ainsi, environ 38% des garçons et 24% des filles d'origine belge redoublent au moins une fois durant l'enseignement secondaire⁴⁹. Pour les élèves issus de l'immigration, ces pourcentages s'élèvent respectivement à 49 et 35%. Ils sont aussi plus nombreux que les élèves d'origine belge à redoubler plusieurs fois⁵⁰.

On constate aussi des différences remarquables au niveau de la filière d'enseignement suivie. Alors que la moitié des filles d'origine belge suivent en dernière année du secondaire une orientation générale, c'est le cas seulement pour 3 jeunes filles nord-africaines sur 10 et 16% des jeunes filles turques⁵¹. Le tableau est le même pour les garçons. Ils subissent aussi plus

44 Duquet *et al.*, 2006 ; Nicaise & Desmedt, 2008 ; Timmerman *et al.*, 2003 ; Steenssens *et al.*, 2008.

45 Agirdag & Korkmazer, 2015 ; Koning Boudewijnstichting, 2014.

46 Duquet *et al.*, 2006 ; Timmerman *et al.*, 2003.

47 Duquet *et al.*, 2006.

48 Après l'enseignement primaire, les enfants peuvent entrer en première année A (« filière A ») ou B (« filière B ») du secondaire. La classe B est donc une classe séparée en première année du secondaire, destinée aux élèves qui ont subi un (grand) retard scolaire (de 2 ans ou plus). Ils peuvent ensuite continuer dans l'enseignement professionnel, mais aussi passer en première année A (fonction de passerelle).

49 Duquet *et al.*, 2006.

50 Duquet *et al.*, 2006, Timmerman *et al.*, 2003.

51 Duquet *et al.*, 2006.

souvent les conséquences de ce qu'on appelle le système scolaire en cascade, qui les fait systématiquement passer au cours de leur scolarité secondaire vers des formes d'enseignement moins valorisées. Les garçons issus de l'immigration sont aussi surreprésentés dans l'enseignement spécialisé.

On remarque des différences spectaculaires au niveau des jeunes qui quittent l'enseignement sans qualification. Si environ 13% des garçons d'origine belge sortent de l'enseignement sans diplôme, c'est le cas pour quelque 45% des garçons d'origine turque et nord-africaine. Ces chiffres sont aussi très élevés, autour de 33%, pour les garçons d'origine sud-européenne. Les écarts sont encore plus marqués pour les filles : 7% des filles d'origine belge sortent sans diplôme, mais ce pourcentage est près de six fois plus élevé pour celles d'origine turque et nord-africaine (respectivement 43 et 41%).

2.2. Milieu socio-économique

Des études internationales comparatives basées sur les données PISA constatent chaque fois que la Belgique réalise de bons scores moyens en termes de résultats scolaires, mais avec de fortes inégalités de niveau entre les élèves et un grand déterminisme social dans les résultats scolaires. C'est en Belgique que l'écart est le plus grand entre les résultats des élèves pauvres et riches⁵², aussi bien pour les tests de mathématiques que de compétences linguistiques. L'inégalité sociale dans l'enseignement flamand est caractérisée par une sélection sociale au cours de la scolarité : l'inégalité commence dès l'enseignement maternel et s'accroît au fil du parcours scolaire⁵³. Les passages entre l'enseignement maternel, primaire, secondaire et supérieur sont d'importants moments charnières. Bien que la

fréquentation de l'enseignement maternel soit généralement élevée, elle est sensiblement plus faible pour les enfants de mère peu qualifiée (au maximum un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur), de père inactif ou isolé, mais aussi pour les enfants plurilingues ou qui ont une nationalité hors Europe de l'ouest ou hors Etats-Unis⁵⁴.

À l'issue de l'enseignement primaire, le pourcentage d'élèves en retard scolaire s'élève à 13%, là aussi avec une inégalité sociale croissante⁵⁵ : à l'âge de 10 ans, respectivement 55% et 60% des enfants dont un parent au moins est ouvrier ou chômeur accuseraient déjà un retard scolaire⁵⁶.

De plus, un petit pourcentage d'élèves (4%) disparaît même des statistiques sur le retard scolaire en sixième année parce qu'ils ont déjà été orientés vers l'enseignement spécialisé⁵⁷. Et cette orientation est fortement empreinte d'inégalités sociales. La probabilité pour les enfants pauvres de se retrouver dans l'enseignement spécialisé est cinq à six fois supérieure à la moyenne flamande⁵⁸. L'orientation des enfants de milieux défavorisés se fait principalement vers les types 1, 3 et 8⁵⁹ de l'enseignement primaire spécialisé⁶⁰. Les enfants de familles ouvrières constitueraient dès lors quelque 77% de la population de l'enseignement spécialisé⁶¹.

Après l'enseignement primaire, les enfants peuvent passer en première année secondaire A ou en année préparatoire à l'enseignement professionnel. Ce choix détermine fortement leur scolarité ultérieure, étant donné que moins de 5% de ceux qui entament la première B passent plus tard en filière A⁶². 11% des élèves en moyenne commencent la première B. Les enfants de mère peu qualifiée, de père inactif, les enfants plurilingues ou qui n'ont pas une na-

52 Nicaise & Desmedt, 2008 ; Fondation Roi Baudouin, 2014.

53 Hirtt *et al.*, 2007 ; Groenez *et al.*, 2009.

54 Groenez *et al.*, 2009.

55 Groenez *et al.*, 2009, Nicaise & Desmedt, 2008 ; Steenssens *et al.*, 2008.

56 Steenssens *et al.*, 2008.

57 Groenez *et al.*, 2009.

58 Steenssens *et al.*, 2008 ; Unicef, 2012 ; Vlor, 2013.

59 Dans le système actuel : type offre de base et type 3.

60 Steenssens *et al.*, 2008 ; Vlor, 2013.

61 Steenssens *et al.*, 2008.

62 Groenez *et al.*, 2009.

tionalité occidentale sont plus souvent orientés en première B, même s'ils n'ont pas accumulé de retard scolaire⁶³. A l'inverse, les enfants qui sont en retard sont nettement moins souvent orientés vers la classe B s'ils ont une mère très qualifiée ou un père actif⁶⁴. C'est ainsi que la probabilité d'une orientation B est à peu près la même pour un enfant de mère peu qualifiée qui est 'à l'heure' dans son parcours scolaire, que pour un enfant de mère qualifiée qui est en retard.

Tout au long de l'enseignement secondaire, le retard scolaire reste plus fréquent pour les jeunes de milieux défavorisés. Une analyse des données PISA de 2003 révèle ainsi qu'à 15 ans, la moitié des 10% des jeunes Flamands les plus pauvres a déjà au moins une année de retard scolaire⁶⁵. Seuls 10% parmi les 10% des élèves les plus riches sont dans ce cas : le risque de retard est donc cinq fois plus élevé pour le décile le plus pauvre que pour le décile le plus riche. Le système en cascade exerce aussi un grand impact sur les enfants issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Les jeunes des classes sociales inférieures sont non seulement plus nombreux à fréquenter l'enseignement technique et professionnel, ils sont aussi plus souvent orientés vers l'enseignement professionnel en alternance ou les contrats d'apprentissage.

Après un parcours scolaire souvent problématique, ce sont donc surtout des élèves de classes socio-économiques inférieures qui sortent de l'enseignement sans qualification⁶⁶. En Flandre, c'est le cas pour plus d'un quart des élèves de mère peu qualifiée, alors que la moyenne se situe autour de 15%, et que ce pourcentage ne dépasse pas 2,7% si la mère a fait des études supérieures⁶⁷. Les jeunes de familles socio-économiquement vulnérables subissent donc près

de 10 fois plus de risques de quitter les bancs de l'école sans diplôme⁶⁸.

2.3. Handicap

En Flandre, les élèves souffrant d'un handicap sont dans une large mesure accueillis dans un système d'enseignement qui n'est pas inclusif : durant l'année scolaire 2012-2013, il y avait 0,78% des élèves de maternelle, 6,79% des élèves de primaire et 4,24% des élèves du secondaire qui étaient inscrits dans l'enseignement spécialisé⁶⁹. Le nombre d'enfants qui fréquentent l'enseignement fondamental spécialisé a d'ailleurs doublé depuis 1989⁷⁰. Il est important de faire remarquer à cet égard que pour nombre d'entre eux, cette orientation est irréversible : une fois inscrit dans l'enseignement spécialisé, il est souvent difficile de retourner dans l'enseignement ordinaire. Les personnes handicapées ont aussi moins de chances d'accéder à l'enseignement supérieur et risquent davantage de quitter l'enseignement sans qualification : 23,6% seulement des Belges de 30 à 34 ans qui se déclarent en situation de handicap ont fait des études supérieures (contre 50% pour le reste de la population), et environ 25,7% des jeunes en situation de handicap sortent de l'enseignement sans qualification, contre 11,5% pour les autres jeunes^{71,72}.

On ne peut pas encore dire clairement si l'entrée en vigueur du 'décret M' inversera cette tendance.

L'origine sociale des élèves est souvent un facteur important dans les orientations⁷³. On constate ainsi que le milieu social détermine le parcours que le jeune enfant va suivre lorsqu'il est considéré comme 'pas encore prêt' pour pas-

63 Groenez *et al.*, 2009 ; Vlor, 2013.

64 Groenez *et al.*, 2009.

65 Nicaise & Desmedt, 2008.

66 Groenez *et al.*, 2009.

67 Nicaise & Desmedt, 2008.

68 Unicef, 2012.

69 Unia, 2014a, 2014b.

70 Grip 2015 ; Van Landeghem & Van Damme, 2011.

71 Basé sur les données EU-SILC, où les répondants indiquent eux-mêmes dans quelle mesure ils ressentent un handicap.

72 Unia, 2014a.

73 Vlor, 2013.

ser à l'enseignement primaire⁷⁴. L'influence du milieu social s'exerce aussi à des niveaux supérieurs d'enseignement. Van Hove et De Vroey⁷⁵ affirment que, dans le système éducatif actuel, les élèves qui ont un (risque de) retard scolaire sont trop facilement et trop fréquemment orientés vers l'enseignement spécialisé.

Des différences sont également observées au niveau du genre. La proportion de garçons et de filles de 11 ans dans l'enseignement primaire spécialisé – environ trois garçons pour deux filles – est assez stable au fil des ans. C'est surtout dans le type 3, destiné aux enfants souffrant de problèmes émotionnels ou comportementaux graves, que l'écart est frappant, avec quelque 85% de garçons⁷⁶. On évoque la possibilité que certains comportements soient davantage remarqués ou problématisés chez les garçons que chez les filles⁷⁷. Le constat selon lequel non seulement les garçons, mais aussi les enfants issus de l'immigration ou de familles défavorisées ont davantage de chances d'être diagnostiqués comme hyperactifs est une observation importante⁷⁸.

Bien que le nombre d'enfants dans l'enseignement spécialisé ait pratiquement doublé depuis 1989⁷⁹, l'intérêt pour l'enseignement inclusif s'est aussi fortement accru durant cette période. Le nombre d'élèves du primaire qui suivent un trajet GON a ainsi été multiplié par 15 depuis 1990⁸⁰. On observe une tendance similaire dans l'enseignement secondaire, même si les chiffres absolus y sont plus faibles. Bien que l'enseignement inclusif ait donc le vent en poupe et que le nombre d'élèves qui suivent des projets GON ou ION augmente, il est important de remarquer que cela reste malgré tout une exception en Flandre (sous réserve de nouvelles évolutions à la faveur du 'décret M').

Ceci est lié aux difficultés auxquelles sont souvent confrontés les parents dans leur recherche d'une école où leur enfant peut suivre les cours de manière inclusive. Ce sont surtout les parents très qualifiés et exerçant un travail rémunéré qui parviennent à procurer un encadrement GON à leur enfant⁸¹. Ces tendances internationales se confirment aussi dans le contexte belge, étant donné que beaucoup de jeunes qui ont suivi le type 3 sortent de l'école sans diplôme (enfants souffrant de problèmes émotionnels ou comportementaux, mais sans déficience mentale)⁸².

2.4. Orientation sexuelle

Des recherches internationales antérieures démontrent que les élèves lesbiens réussissent moins bien à l'école que les élèves hétérosexuels : ils réalisent de moins bons résultats, ont davantage de risque d'échec, ont de moins grandes ambitions de formation et poursuivent moins souvent leurs études après l'enseignement secondaire⁸³. En outre, ces élèves ont aussi un sentiment d'appartenance à l'école moins fort, ont plus de mal à se concentrer et manquent plus souvent les cours.

Bien que des recherches américaines aient ouvert des voies nouvelles dans la recherche sur les lesbiens, nous devons être attentifs à ne pas généraliser à d'autres pays des constats propres au contexte américain. Le vécu des lesbiens est en effet fortement influencé par le contexte dans lequel ils vivent et grandissent, et celui-ci diffère beaucoup d'un pays à l'autre (voir aussi l'analyse du contexte). Les parcours scolaires des lesbiens en Belgique ont fait jusqu'ici l'objet de recherches moins étendues, mais les recherches belges existantes semblent suggérer que les différences entre les élèves lesbiens et hétérosexuels sont moins grandes en Flandre qu'aux

⁷⁴ Gadeyne *et al.*, 2008.

⁷⁵ Van Hove et De Vroey, 2008.

⁷⁶ Unia, 2014a.

⁷⁷ Benjamin, 2003.

⁷⁸ Unia, 2014a.

⁷⁹ Van Landeghem, 2011.

⁸⁰ Departement Onderwijs, 2016 ; VAPH, 2007.

⁸¹ Unia, 2014a.

⁸² Vlor, 2004.

⁸³ Bos *et al.*, 2008 ; Poteat *et al.*, 2014.

États-Unis, par exemple. Une étude descriptive n'a ainsi trouvé aucune différence significative dans les résultats scolaires auto-rapportés et la motivation pour les études entre des élèves lesbiens et hétérosexuels⁸⁴. Un autre élément marquant est que le constat selon lequel les garçons homosexuels réussissent moins bien à l'école que les jeunes filles lesbiennes semble contredit par des données flamandes. Les recherches limitées qui existent en Flandre semblent au contraire suggérer que les garçons homosexuels s'en sortent bien à l'école, alors que les jeunes filles lesbiennes se trouvent au contraire dans une situation plus vulnérable, où elles risquent davantage de recevoir des attestations d'orientation B ou C. Ces résultats sont d'autant plus frappants que la plupart des recherches sur l'enseignement démontrent que les filles sont

plus motivées à l'école et obtiennent de meilleurs résultats, et que des recherches internationales et flamandes indiquent que les garçons homosexuels subissent davantage de harcèlement à l'école que les jeunes filles lesbiennes⁸⁵ : ces expériences ne semblent donc pas exercer un très grand impact sur leurs résultats scolaires. Une explication possible est qu'ils utilisent de meilleures stratégies de 'coping' (« faire avec ») que les filles, qui intérioriseraient davantage les choses, ce qui aurait un grand impact sur leur bien-être mental⁸⁶. Pour certains élèves, leur statut de lesbigay s'est même révélé un stimulant supplémentaire pour bien travailler à l'école⁸⁷ : les lesbigays qui s'attendent à être stéréotypés cherchent parfois à s'affirmer en démontrant qu'ils peuvent faire aussi bien ou même mieux à l'école que leurs condisciples hétérosexuels.

3. CAUSES

3.1. Causes systémiques

3.1.1. Origine

Quelles sont les causes possibles des difficultés d'apprentissage des élèves issus de l'immigration, suggérées par la littérature scientifique ? Quand on examine les causes au niveau systémique, en étant attentif aux caractéristiques du système d'enseignement flamand et de la politique scolaire, on note d'emblée que c'est avant tout le phénomène de la ségrégation scolaire qui a été étudié. La répartition inégale des élèves dont la langue parlée à la maison n'est pas le néerlandais, et qui ont une mère peu qualifiée, est particulièrement marquée dans des villes telles qu'Anvers, Genk et Gand, par exemple⁸⁸. Bien que la ségrégation de la population scolaire sur base de caractéristiques ethniques soit en moyenne un peu plus forte que la ségréga-

tion sur base de caractéristiques socio-économiques, ces deux formes de répartition inégale prennent des proportions similaires. Il s'avère, en outre, qu'elles se sont encore accrues dans la première décennie du 21^e siècle⁸⁹. Dans l'enseignement secondaire, ces deux types de ségrégation se présentent en grande partie sous la forme d'une subdivision en plusieurs formes d'enseignement : la ségrégation entre l'enseignement général, technique, professionnel et artistique explique dès lors près de la moitié de l'inégalité de la répartition dans le secondaire. Il n'empêche que l'on constate aussi des formes de ségrégation poussée dans l'enseignement fondamental. Les causes de cette situation doivent en partie être recherchées dans les motivations des parents dans le choix d'une école et dans leurs chances d'obtenir une inscription⁹⁰. Les parents issus de milieux défavorisés et de minorités ethniques parviennent moins souvent à

84 Dewaele *et al.*, 2008.

85 Dewaele *et al.*, 2008 ; Aerts, 2013.

86 Aerts, 2013 ; Dewaele & Van Houtte, 2010 ; Versmissen *et al.*, 2011.

87 Aerts, 2013.

88 Agirdag *et al.*, 2012.

89 Wouters & Groenez, 2013.

90 Agirdag *et al.*, 2012.

réaliser leur premier choix d'école et subissent plus souvent des refus ou des réorientations. Ils ont aussi moins tendance à contester un refus non fondé.

Certains parents, principalement d'origine belge et ayant un statut socio-économique élevé, évitent délibérément des écoles dont le public scolaire présente majoritairement un certain niveau socio-économique ou est issu d'une certaine origine ethnique⁹¹. L'idée que la composition ethnique de la population d'élèves est liée à la qualité de l'enseignement est aussi répandue parmi les enseignants: les écoles 'immigrées' sont souvent assimilées à des 'écoles à problèmes' et les 'écoles blanches', à des 'écoles de qualité'. En dépit de ces perceptions de parents et d'enseignants, il y a une divergence entre les conséquences perçues et réelles de la ségrégation scolaire. Des recherches montrent que la composition ethnique des écoles a peu d'impact sur les résultats des élèves. On constate certes un léger effet négatif de la composition socio-économique d'une école, qui pèse sur les résultats des élèves lorsque nombre de leurs condisciples proviennent d'une famille peu favorisée. Mais ces conséquences négatives de la ségrégation socio-économique peuvent être imputées dans une large mesure aux perceptions négatives du personnel enseignant. Bref, les recherches scientifiques suggèrent que ce n'est pas tellement pour améliorer les résultats scolaires qu'il faut tendre vers une déségrégation des écoles au niveau de l'origine ethnique.

Divers aspects du système scolaire influencent tant la ségrégation que le parcours scolaire des minorités ethniques: le recours fréquent au redoublement, la subdivision précoce en plusieurs filières d'enseignement et le caractère hiérarchique du système d'enseignement. Le redoublement favorise les inégalités sociales observées. De multiples recherches démontrent que

celui-ci exerce rarement une influence positive sur les prestations des élèves⁹². Ceux qui redoublent risquent en outre davantage de quitter l'école sans diplôme⁹³. Comme les élèves issus de l'immigration redoublent fréquemment et sont disproportionnellement plus nombreux à quitter l'école sans diplôme (voir ci-dessus – 2.1 Parcours scolaire)⁹⁴, on peut se demander dans quelle mesure le recours fréquent à l'attestation d'orientation C (échec) contribue à la scolarité problématique des minorités ethniques.

Un autre facteur important est donné par la structure du système d'enseignement, avec la subdivision précoce en plusieurs filières. Même si l'objectif est de regrouper des étudiants de même niveau et ayant les mêmes intérêts, cette subdivision se traduit en pratique plutôt par un regroupement basé sur l'origine ethnique et le niveau socio-économique⁹⁵. Des recherches internationales indiquent que, dans les pays où le choix des études se fait tôt, les élèves de milieux moins favorisés ont de moins bons résultats, alors qu'il n'y a pas d'effet positif ou négatif pour les élèves de milieux favorisés⁹⁶. Ce regroupement en différentes filières d'enseignement influence la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration pour plusieurs raisons. Un effet secondaire non voulu de l'orientation précoce est l'appréciation sociale différente de l'enseignement général, technique, professionnel et artistique⁹⁷. Pour de nombreux élèves, le choix de l'enseignement technique ou professionnel est un choix négatif, forcé par une attestation B ou C. Comme peu d'élèves choisissent des filières techniques ou professionnelles pour des raisons positives, qu'ils s'y retrouvent souvent après une expérience d'échec et qu'ils sont conscients de la moins grande valorisation de certaines filières, il n'est pas étonnant que la culture scolaire qui règne dans les formations techniques et professionnelles soit moins positive⁹⁸. Or, un tel climat exerce une influence négative sur tous

91 Agirdag *et al.*, 2012.

92 Jimerson, 2001; Juchtmans *et al.*, 2011.

93 De Witte *et al.*, 2013.

94 Duquet *et al.*, 2006.

95 Agirdag *et al.*, 2011; Boone & Van Houtte, 2010; Van Houtte & Stevens, 2010; Van Praag, 2013.

96 De Witte *et al.*, 2013.

97 Van Houtte & Van Praag, 2014.

98 Van Houtte & Stevens, 2010; Van Houtte & Van Praag, 2014.

les élèves, y compris sur ceux qui sont motivés. Outre les prédispositions ou les résultats, le niveau socio-économique et l'origine ethnique des élèves est souvent déterminante dans le choix d'un type d'enseignement.

Enfin, le caractère hiérarchique du système d'enseignement renforce aussi l'inégalité sociale qui résulte de la subdivision en plusieurs filières d'enseignement⁹⁹. Ce caractère hiérarchique apparaît clairement dans ce qu'on appelle le système en cascade, c'est-à-dire le fait qu'il est extrêmement difficile, et donc rare, que des élèves fréquentant des formations techniques ou professionnelles accèdent ensuite à des options préparant aux études universitaires¹⁰⁰. 'Dé-marrer en bas' signifie quasiment par définition 'terminer en bas', ce qui est un problème majeur pour de nombreux élèves issus de l'immigration qui entament l'enseignement secondaire dans la filière B.

3.1.2. Milieu socio-économique

On sait que les inégalités dans les résultats scolaires sont en partie imputables à des caractéristiques liées à l'origine sociale. Mais cette 'reproduction' peut aussi être renforcée par certaines caractéristiques systémiques de l'enseignement. Des recherches internationales constatent ainsi que les pays où les inégalités sociales à l'école sont les plus grandes sont ceux qui sont caractérisés par une hiérarchie entre les filières d'enseignement, des mécanismes de quasi-marché et un sous-financement de l'enseignement primaire¹⁰¹. Le système d'enseignement en Belgique, qui se distingue par une grande inégalité sociale, cumule ces trois caractéristiques. Nous allons analyser ci-dessous ces deux derniers facteurs.

Tout d'abord, l'enseignement flamand est structuré de manière très libérale, comme un 'quasi-marché', avec la liberté du choix de l'école

pour les parents, la liberté d'enseignement et un contrôle relativement restreint des pouvoirs publics (pas de programme vraiment imposé, ni d'examen centralisé, etc.)¹⁰². C'est pourquoi les parents ne sélectionnent pas l'école de leurs enfants uniquement en fonction de la distance, mais aussi sur la base de la réputation que possède une école¹⁰³. Celles qui ont une grande proportion d'enfants issus de l'immigration ou défavorisés ont la réputation d'offrir moins de possibilités de développement et sont dès lors évitées par les parents de milieu socio-économique supérieur¹⁰⁴. Une telle ségrégation n'est pas innocente, étant donné que la composition socio-économique de l'école est aussi liée aux résultats des élèves (voir ci-dessus la section 3.1.1).

Le choix des études au moment du passage à l'enseignement secondaire est crucial. Les enfants des classes socio-économiques inférieures sont disproportionnellement plus nombreux à opter pour des orientations plus 'faibles' et sont ainsi destinés à rester dans des filières techniques ou professionnelles. On peut se demander comment s'opère ce choix. En Flandre, les élèves et leurs parents reçoivent généralement un avis non contraignant de l'enseignant de la dernière année de l'enseignement primaire sur l'orientation d'études la plus adaptée pour leur enfant. Pour les parents, c'est l'un des seuls éléments sur lesquels ils peuvent se baser pour effectuer un choix fondé. Mais les avis des enseignants ne dépendent pas seulement des résultats des élèves¹⁰⁵, comme il ressort des constats décrits en partie 3 de cette étude, concernant l'orientation. Dans une autre recherche menée auprès de plus de 400 enseignants dans plus de 50 écoles flamandes, à peu près tous les enseignants ont indiqué que les talents, les intérêts et les résultats des élèves sont importants ou déterminants dans les conseils qu'ils leur donnent. Mais quinze pour cent d'entre eux disent aussi explicitement que l'origine sociale des élèves

99 Van Praag, 2013.

100 Van Praag, 2013 ; Duquet *et al.*, 2006.

101 Steenssens *et al.*, 2008.

102 Groenez *et al.*, 2009 ; D'hondt, 2015.

103 Boone, 2013 ; D'hondt, 2015.

104 Agirdag *et al.*, 2012.

105 Boone, 2013.

est une caractéristique importante dont il faut tenir compte. D'autre part, près de trois quarts des enseignants estiment que le comportement de l'élève est un élément important ou déterminant dans l'avis donné, de même que sa capacité à travailler de manière autonome, à planifier ou à terminer des travaux à temps. Or, de telles caractéristiques se retrouvent plus typiquement dans la classe moyenne¹⁰⁶, étant donné que les parents exercent des emplois qui requièrent une autonomie et impliquent une certaine imprévisibilité¹⁰⁷. En mettant l'accent sur des qualités inégalement réparties entre les élèves de différentes classes sociales, on défavorise ceux qui sont issus de classes sociales inférieures.

En deuxième lieu, le financement de l'enseignement contribue aussi aux inégalités sociales. Bien que l'enseignement obligatoire soit en principe gratuit en Belgique, les familles contribuent au coût total de l'enseignement à hauteur d'environ 10%, en payant des frais de transport, des manuels, du matériel scolaire, des tenues obligatoires et des activités scolaires¹⁰⁸. Il arrive que des parents en situation de pauvreté n'autorisent par leur enfant à participer à une activité ou le gardent chez eux pour éviter de devoir payer des frais¹⁰⁹. En outre, malgré les plans de la part des autorités flamandes pour améliorer l'infrastructure scolaire¹¹⁰, les écoles implantées dans des quartiers défavorisés possèdent généralement une moins bonne infrastructure. À noter : sur les plus de 800 établissements situés dans des quartiers défavorisés, 42% ont été construits avant 1950¹¹¹.

3.1.3. Handicap

Les difficultés que les élèves en situation de handicap éprouvent durant leur scolarité peuvent en partie être imputées à des causes au niveau systémique. Tout d'abord, les possibilités de soutien dépendent encore en grande partie du fait que l'enfant fréquente l'enseignement ordinaire ou spécialisé¹¹². Certains parents optent pour l'enseignement spécialisé pour des raisons financières, ce qui fait que l'enseignement inclusif reste trop souvent réservé à des familles de condition aisée.

Un deuxième aspect touche aux conditions permettant d'effectuer des aménagements raisonnables. Comme les écoles ordinaires doivent aussi tenir compte du coût financier de ces aménagements¹¹³, cela entraîne parfois un refus d'inscription. Il y a aussi des lacunes juridiques qui contribuent à ces refus¹¹⁴.

Un troisième obstacle est l'état actuel des bâtiments scolaires : à peine 10% des écoles flamandes sont entièrement accessibles et 20% suffisamment accessibles¹¹⁵. De nombreux élèves sont ainsi contraints de parcourir de grandes distances jusqu'à une école (spécialisée) qui leur est accessible. La situation est aussi souvent criante pour les enfants handicapés au niveau des listes d'attente. On manque de places d'accueil pour des jeunes en crise¹¹⁶, d'assistants chargés de l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques (PAB)¹¹⁷ et d'interprètes en langue des signes¹¹⁸. Dans de nombreux cas, le nombre d'heures GON et ION¹¹⁹ est insuffisant pour les besoins d'assistance de l'élève.

¹⁰⁶ Bourdieu, 1972.

¹⁰⁷ Siongers & Smits, 2014.

¹⁰⁸ Nicaise & Desmedt, 2008.

¹⁰⁹ Nicaise & Desmedt, 2008 ; Steenssens *et al.*, 2008 ; Vlor, 2013.

¹¹⁰ Vlaamse overheid, 2015.

¹¹¹ Vlor, 2013.

¹¹² Grip, 2015.

¹¹³ Unia, 2013.

¹¹⁴ Unia, 2014b.

¹¹⁵ Unia, 2014b.

¹¹⁶ Vlor, 2004.

¹¹⁷ Grip, 2015.

¹¹⁸ Unia, 2014a.

¹¹⁹ Heures de soutien octroyées dans le cadre de l'intégration et de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.

Les problèmes concernent aussi la manière dont les écoles appliquent ces réglementations dans la pratique quotidienne. De nombreux parents continuent ainsi à rencontrer des problèmes pour inscrire leur enfant^{120, 121}. 60% des dossiers flamands d'Unia portent sur l'absence d'aménagements raisonnables et les chiffres sont similaires à Bruxelles et en Wallonie¹²². Bien que le droit aux aménagements raisonnables soit mieux régi par la loi, il n'est pas suffisamment respecté par les écoles¹²³ : nombre d'entre elles se contentent d'invoquer l'argument des capacités financières insuffisantes, avec ou sans explication supplémentaire. Comme de nombreuses écoles doutent de leur compétence pour s'attaquer à des problèmes d'apprentissage ou à l'enseignement inclusif, et qu'elles s'interrogent sur l'application d'aménagements raisonnables au programme, elles ont vite l'impression que cela dépasse leurs capacités d'accueillir et d'accompagner adéquatement des enfants handicapés^{124, 125}. Notons qu'on ne sait pas encore comment ces pratiques évolueront sous l'effet du nouveau 'décret M', qui remplace l'évaluation de la capacité d'accueil et d'accompagnement par l'évaluation du caractère raisonnable des aménagements requis.

3.1.4. Orientation sexuelle

L'hétéronormativité désigne un système qui privilégie culturellement l'hétérosexualité¹²⁶. Elle influence le comportement des lesbiens, ce qui s'exprime par une anticipation négative : ils dissimulent leurs préférences sexuelles par crainte des conséquences négatives d'un 'coming out'¹²⁷. L'hétéronormativité renforce ainsi l'invisibilité des lesbiens dans la société.

À l'école aussi, l'hétéronormativité rend ce sujet invisible ou difficile à aborder. Environ un cinquième des enseignants flamands lesbiens n'exprime pas ses préférences sexuelles à l'école. En ce qui concerne les élèves, sur un échantillon de plus de 40.000 élèves interrogés sur le sujet, entre 15% et 37% d'entre eux (selon le type d'enseignement) estiment que la sexualité des lesbiens n'est pas un sujet dont il faut parler à l'école. Les attitudes des élèves envers l'homosexualité sont aussi parfois négatives. C'est particulièrement le cas pour les garçons et les jeunes de confession musulmane¹²⁸.

Quand on interroge les jeunes sur le degré d'ouverture de différents environnements par rapport aux lesbiens, on constate que le cadre scolaire est considéré par environ 60% d'entre eux comme assez ou très accueillant vis-à-vis des lesbiens¹²⁹. L'enseignement se situe ainsi en tête du classement, avec la maison de jeunes (55%) et le mouvement de jeunesse (51%). En revanche, 12% des jeunes le perçoivent comme n'étant pas (du tout) ouvert aux lesbiens. Il est frappant de voir que les jeunes lesbiens ne perçoivent pas leur environnement comme moins ouvert que les répondants hétérosexuels, alors que, dans le même temps, ils font souvent état de harcèlements dont ils sont victimes.

Les écoles semblent exercer peu d'influence sur les stéréotypes des élèves vis-à-vis des lesbiens¹³⁰. Les attitudes envers eux sont plus négatives dans les filières techniques et professionnelles que dans les orientations générales.

120 Dupont, 2010 ; Grip, 2015.

121 Dans la pratique, la possibilité de résilier l'inscription vide de sa substance le droit d'inscription, il y a de grandes différences entre écoles en matière de politique et de pratique d'inscription et il n'y a pas d'obligation scolaire pour certaines enfants souffrant de certains handicaps graves ou multiples, ce qui les prive du droit à l'enseignement inclusif (Unia, 2016).

122 Unia, 2016.

123 Unia, 2016.

124 Van Hove & De Vroey, 2008.

125 Unia, 2016.

126 Dewaele *et al.*, 2008.

127 Vincke & Stevens, 1999.

128 Hooghe, *et al.*, 2007.

129 Dewaele *et al.*, 2008.

130 Pelleriaux & Van Ouytsel, 2003.

3.2. Relations élève-enseignant

3.2.1. Origine

Les résultats scolaires sont en partie influencés par les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves¹³¹. Dans les écoles où l'équipe pédagogique est convaincue qu'elle peut faire la différence dans le parcours scolaire des élèves, ceux-ci obtiennent aussi de meilleurs résultats¹³². En même temps, les effets des attentes (faibles) des enseignants pèsent davantage sur les résultats d'élèves issus de l'immigration et de milieux socio-économiquement défavorisés que sur les élèves d'origine belge et ayant un statut socio-économique élevé. De plus, ces attentes sont aussi influencées par la composition de l'école. Là où la population d'élèves est à plus de 50% musulmane, cela exerce un impact négatif sur les attitudes des enseignants. Les attentes des enseignants sont également partagées au sein d'une équipe pédagogique. Lorsqu'un nombre suffisant d'enseignants a des idées négatives sur les élèves, celles-ci deviennent dominantes dans la salle des profs. Et cette culture des enseignants ne reste pas limitée à la salle des profs, mais influence aussi les élèves.

Les idées sur la langue et sur la diversité linguistique constituent un aspect important des attitudes des enseignants vis-à-vis des minorités ethniques. 77% des enseignants flamands estiment qu'il faudrait interdire aux élèves plurilingues de parler leur langue maternelle à l'école¹³³. Pourtant, tolérer le plurilinguisme n'entraîne pas forcément une baisse du développement cognitif des élèves¹³⁴. Au contraire, ceux-ci vont se sentir plus à l'aise à l'école et vont diversifier leurs liens d'amitié.

Les élèves dans les écoles flamandes indiquent également qu'ils subissent des discriminations ethniques à l'école, y compris de la part d'ensei-

gnants. Dans des enquêtes menées dans les régions de Gand, Anvers, Saint-Nicolas et Hasselt, environ 24% des garçons et 19% des filles d'origine immigrée ont dit avoir fait l'objet de discriminations ethniques de la part d'enseignants¹³⁵.

3.2.2. Milieu socio-économique

Les services d'accueil de la petite enfance, les écoles et les enseignants peuvent jouer un rôle central pour soutenir les enfants en situation de précarité¹³⁶. Il s'avère pourtant que les enseignants diplômés ne sont pas suffisamment en mesure de bien gérer la diversité dans l'enseignement¹³⁷. Ceci se reflète en partie dans leurs attitudes envers les élèves qui s'écartent de la norme de la classe moyenne d'origine belge. C'est dû au fait qu'ils imaginent à tort que les élèves d'une classe socio-économique inférieure seraient moins 'scolarisables' et moins capables de parvenir aux socles de compétences que les élèves ayant un statut socio-économique plus élevé. Ceci résulte en partie du fait que le fossé matériel, social et culturel, qui sépare parfois l'enseignant et l'élève, peut donner lieu à des interprétations erronées de certains signaux.

Les enfants de familles moins favorisées sont par exemple désavantagés au niveau des devoirs à faire à domicile. Ces derniers sont un moyen pour accroître le temps d'apprentissage effectif, mais l'implication et le soutien des parents exercent une influence importante sur les résultats fournis¹³⁸. Comme les parents plus qualifiés peuvent plus facilement aider leurs enfants à faire leurs devoirs (pour une discussion détaillée de ces mécanismes, voir 3.4.2), les enfants issus de familles de statut socio-économique élevé tirent un meilleur parti des devoirs que ceux issus de familles de faible statut socio-économique. Si les enseignants ne sont pas suffisamment conscients de ces processus, les devoirs peuvent contribuer à creuser les inégalités sociales.

¹³¹ Vlor, 2013.

¹³² Creemers & Kyriakides, 2008.

¹³³ Pulinx, Van Avermaet & Agirdag, 2016.

¹³⁴ Van Der Wildt, 2016.

¹³⁵ D'hondt, 2015.

¹³⁶ Ramey *et al.*, 2000.

¹³⁷ Valcke *et al.*, 2012.

¹³⁸ Vlor, 2013.

De telles attentes ou interprétations erronées peuvent aussi caractériser la relation avec les parents¹³⁹. Les enseignants peuvent ainsi interpréter l'absence des parents aux moments de rencontre comme un manque d'intérêt, d'ambition ou d'implication dans la scolarité de l'enfant. Pourtant, la plupart des parents défavorisés attachent beaucoup d'importance à l'école, mais ils évitent souvent les contacts directs par honte de leur pauvreté ou par méconnaissance du monde de l'enseignement.

3.2.3. Handicap

Les formations pédagogiques accordent peu d'intérêt à l'enseignement inclusif ou aux élèves handicapés¹⁴⁰. C'est pourquoi les enseignants se sentent souvent incompetents pour donner cours à ces élèves et considèrent que c'est l'affaire de spécialistes. Il y a d'importantes conditions préalables à remplir pour qu'une école devienne inclusive. Tout d'abord, il est crucial de changer les attitudes. De nombreux enseignants considèrent que certains types de handicap se prêtent mieux à l'inclusion que d'autres. Ce constat se retrouve également dans la littérature à l'étranger¹⁴¹. C'est typiquement le cas des handicaps dont on pense qu'ils sont plus faciles à gérer dans une classe ordinaire. La véritable inclusion déplace cependant l'accent des prestations et de l'adaptation de l'enfant vers la suppression des barrières dans l'environnement. Mais c'est avant tout dans l'enseignement secondaire, où l'accent est traditionnellement mis davantage sur le passage vers l'enseignement supérieur ou le marché de l'emploi, que de tels changements d'attitude constituent un défi¹⁴².

Pour faire de bons aménagements, il n'est pas tellement nécessaire d'avoir une connaissance spécifique des syndromes. Ce qui est crucial,

c'est plutôt la concertation entre les parents, l'enfant, l'accompagnateur GON/ION et l'enseignant. Le résultat de cette concertation doit être inscrit ensuite dans des plans d'action individuels, qui mentionnent explicitement les objectifs d'enseignement, les méthodes et les besoins adaptés à l'enfant¹⁴³. Le recours systématique à l'*universal design for learning* pour concevoir les environnements d'apprentissage est aussi une étape importante pour rendre les écoles accessibles à une large catégorie d'élèves, handicapés ou non¹⁴⁴.

La relation avec l'accompagnateur externe, souvent un enseignant issu de l'enseignement spécialisé, est déterminante. La présence de cet accompagnateur peut avoir un effet apaisant au début pour les enseignants. L'accompagnateur aide à réaliser des aménagements, sert d'écho lors de la concertation et de pont entre l'école et la famille, assiste l'enfant, mais aussi ses condisciples, etc.¹⁴⁵ La plus-value de ce soutien peut toutefois fortement varier selon l'accompagnateur envoyé par l'enseignement spécialisé¹⁴⁶. Une difficulté pour de nombreux accompagnateurs GON/ION est de trouver un équilibre entre l'aide apportée et l'espace laissé à l'enfant et à l'enseignant pour développer leurs propres initiatives¹⁴⁷. De nombreuses équipes pédagogiques nourrissent également de grandes attentes vis-à-vis des accompagnateurs externes, en qui ils voient des spécialistes. Tout cela contribue aussi au sentiment d'isolement que ressentent beaucoup d'accompagnateurs dans le contexte scolaire¹⁴⁸.

3.2.4. Orientation sexuelle

Même si peu d'études ont été menées sur les interactions élève-enseignant pour les élèves lesbiens, elles démontrent que celles-ci ne se

139 Vlor, 2013.

140 Unia, 2014a.

141 WHO, 2011.

142 De Vroey *et al.*, 2016.

143 WHO, 2011.

144 De Vroey *et al.*, 2016 ; Unia, 2013.

145 Mortier, 2010.

146 Unia, 2016.

147 Mortier, 2010.

148 Mortier, 2010 ; De Vroey *et al.*, 2016.

passent pas toujours de manière positive. Par exemple, de nombreux enseignants n'abordent jamais ce thème en classe¹⁴⁹. Souvent, ils ne réagissent pas à des harcèlements homophobes, donnant ainsi le signal qu'ils acceptent de tels comportements et qu'ils les trouvent normaux¹⁵⁰.

Quand on se focalise sur les relations individuelles élève-enseignant en Flandre, on observe peu de différences entre les élèves hétérosexuels et les bigays. Ces derniers ne font pas état d'une plus grande discrimination de la part des enseignants et se sentent autant à l'aise à l'école que les élèves hétérosexuels¹⁵¹. Les jeunes filles lesbiennes ressentent cependant peu de soutien de la part de leurs enseignants, contrairement aux garçons homosexuels, qui disent même en recevoir plus que les élèves hétérosexuels. Globalement, la relation entre les élèves lesbigays et les enseignants semble présenter un caractère peu problématique en Flandre.

3.3. Relations entre pairs

3.3.1. Origine

Lorsque les chercheurs examinent les relations entre élèves en prenant la caractéristique ethnique en compte, ils mettent principalement l'accent sur les amitiés inter-ethniques, le harcèlement et l'expérience de la discrimination. Il apparaît ainsi clairement qu'une concentration d'élèves issus de minorités ethniques à l'école primaire va de pair avec une meilleure image de soi pour les élèves issus de l'immigration¹⁵². La présence 'd'autres pareils à moi' est importante pour que les élèves se sentent bien à l'école¹⁵³. Cependant, il y a aussi davantage de conflits inter-ethniques dans les écoles primaires culturellement mixtes¹⁵⁴.

Dans l'enseignement secondaire, le type d'enseignement suivi est un facteur important pour les possibilités de contact inter-ethniques, en dehors de la composition générale du public scolaire. Bien que les écoles culturellement mixtes donnent en principe davantage l'occasion de développer des amitiés inter-ethniques, ce n'est pas la simple présence de cette mixité qui est importante: la manière dont les écoles gèrent cette diversité est aussi un facteur crucial. Lorsque les écoles parviennent à mieux embrasser la diversité de leurs élèves (p. ex. en étant plus ouvertes à la langue parlée à la maison), cela favorise le nombre d'amitiés inter-ethniques des élèves plurilingues.

3.3.2. Milieu socio-économique

Les élèves ayant un statut socio-économique faible signalent être davantage victimes de harcèlements. Ceux-ci sont souvent dus au fait qu'ils ne peuvent pas acheter des habits de marque, du matériel scolaire de qualité ou les derniers gadgets en date, ou encore qu'ils ne peuvent pas participer aux excursions scolaires¹⁵⁵. À côté des harcèlements explicites, l'exclusion peut aussi prendre des formes plus subtiles. La médiocre qualité du logement peut par exemple entraîner une perte de contacts sociaux, si les enfants ont honte d'inviter des amis chez eux¹⁵⁶. Cela confirme le constat général selon lequel les enfants en situation de pauvreté se considèrent davantage comme exclus, que comme pauvres¹⁵⁷.

3.3.3. Handicap

Même si les recherches sur les interactions socio-émotionnelles des élèves dans des contextes d'enseignement inclusif restent jusqu'ici limitées, il y a des éléments qui indiquent que ces interactions ne sont pas toujours exemptes de problèmes. Des recherches internatio-

149 Cox *et al.*, 2012 ; Pelleriaux, 2003 ; Schoonacker *et al.*, 2009.

150 Schoonacker *et al.*, 2009.

151 Dewaele *et al.*, 2008.

152 Agirdag *et al.*, 2012.

153 Van Praag, 2013.

154 Agirdag *et al.*, 2012.

155 Unicef, 2012.

156 Vlor, 2013.

157 Unicef, 2012.

nales montrent que le harcèlement, de la part d'élèves, mais aussi de la part du personnel, peut être un problème¹⁵⁸. Les signalements pour discrimination fondée sur le handicap qui parviennent à Unia confirment que cela se produit également en Belgique. Outre les harcèlements manifestes, des éléments indiquent que les jeunes handicapés sont généralement moins populaires auprès de leurs condisciples¹⁵⁹. Les recherches actuelles ne permettent pas de conclure sans ambiguïté que l'enseignement inclusif favorise les interactions sociales entre les élèves avec et sans handicap¹⁶⁰. Il existe cependant plusieurs méthodes qui peuvent être utilisées pour créer une bonne base, comme celles de créer délibérément des situations de rencontre entre les enfants, de les informer sur la manière dont ils peuvent collaborer, jouer et apprendre ensemble, et de mettre sur pied un système de 'buddy'¹⁶¹. Ces amitiés ne sont pas seulement positives pour les enfants handicapés¹⁶² : l'enseignement inclusif contribue aussi à des attitudes plus positives et à la réduction des préjugés chez les élèves sans handicap¹⁶³.

3.3.4. Orientation sexuelle

Les élèves lesbiens sont plus souvent l'objet de harcèlements que les élèves hétérosexuels¹⁶⁴. Les lesbiens flamands disent aussi avoir moins accès à des personnes de confiance, et donc de bénéficier de moins de soutien social¹⁶⁵. Comme la plupart de leurs condisciples sont hétérosexuels, il leur manque des exemples d'identification homosexuels. Cette absence de modèles positifs d'identification, combinée à l'hétéronormativité et à des réactions négatives, les amène souvent à nier ou à taire leur identité sexuelle¹⁶⁶. Il est pourtant essentiel de rendre visible cette orientation sexuelle pour pouvoir obtenir du

soutien, mais ce n'est pas dénué de risques parce que l'on peut être davantage harcelé ou perdre des soutiens déjà acquis.

3.4. Niveau individuel

3.4.1. Origine

Des recherches démontrent statistiquement que le milieu socio-économique dont sont issus les élèves ayant une origine étrangère explique environ pour 40% leur sous-représentation dans les chiffres d'obtention de diplôme¹⁶⁷. Ce facteur est moins déterminant pour les élèves ayant une origine étrangère autre que turque ou nord-africaine. Ce n'est pas étonnant, étant donné que ces élèves proviennent plus souvent d'un milieu comparable à celui des élèves d'origine belge.

De nombreux chercheurs se sont penchés sur l'impact de la langue parlée à domicile. Le monde de l'enseignement flamand est fortement imprégné par l'idée qu'une maîtrise insuffisante du néerlandais est la cause principale des problèmes scolaires des élèves issus de l'immigration¹⁶⁸. Cette idée très répandue n'est cependant pas étayée par les résultats des recherches scientifiques à ce sujet. Au contraire, il s'avère que le bilinguisme ou le plurilinguisme peut être un atout¹⁶⁹. Si la maîtrise du néerlandais peut expliquer une partie des différences de réussite scolaire, l'importance de ce facteur est moins grande que ce qu'on pense souvent. Ce qui importe davantage, c'est que les élèves bénéficient du soutien et de la confiance de leurs parents et de leurs enseignants. Le constat selon lequel les problèmes linguistiques sont davantage liés au milieu socio-économique qu'à l'origine ethnique, et que la langue de l'école pose

158 WHO, 2011.

159 Bossaert *et al.*, 2011 ; Ruijs & Peetsma, 2009.

160 De Vroey *et al.*, 2016.

161 Van Hove & De Vroey, 2008 ; De Vroey *et al.*, 2016.

162 Mortier, 2010.

163 Ruijs & Peetsma, 2009.

164 Dewaele *et al.*, 2008 ; Aerts, 2013.

165 Dewaele *et al.*, 2008.

166 Cox, Dewaele, Van Houtte, & Vincke, 2010 ; Dewaele & Van Houtte, 2010.

167 Duquet *et al.*, 2006.

168 Agirdag *et al.*, 2012 ; Opdenakker & Hermans, 2006 ; Van der Wildt, 2016.

169 Nicaise & Desmedt, 2008 ; Agirdag *et al.*, 2012.

aussi des problèmes à des élèves d'origine belge issus de milieux socio-économiques défavorisés, s'inscrit également dans cette idée.

Bien que l'on s'imagine fréquemment le contraire, il y a peu ou pas de différences de motivation pour les études entre les élèves d'origine belge et les élèves d'origine étrangère¹⁷⁰. Les uns et les autres attachent beaucoup d'importance à l'enseignement et à la mobilité sociale. Mais les élèves issus de l'immigration ressentent une forte discrimination¹⁷¹, ce qui alimente l'idée selon laquelle la motivation et les diplômes ne conduisent pas toujours au succès escompté¹⁷². Ces élèves recherchent dès lors des voies alternatives menant au succès et visent par exemple une carrière d'entrepreneur indépendant dans l'économie ethnique¹⁷³. En plus de remédier aux retards scolaires précoces¹⁷⁴, il faut donc s'attaquer aux obstacles structurels pour les minorités ethniques dans l'enseignement.

3.4.2. Milieu socio-économique

On peut se demander dans quelle mesure les caractéristiques sociales des enfants de milieu socio-économique défavorisé peuvent expliquer leur scolarité problématique. On s'aperçoit tout d'abord que grandir dans la pauvreté laisse des traces sur le développement d'un enfant¹⁷⁵. Celui-ci est confronté à une insuffisance de moyens, au chômage¹⁷⁶, et souvent aussi à une vie familiale instable. Les enfants ayant un statut socio-économique faible se sentent moins bien à l'école. Ils ont tendance à décrocher plus vite parce qu'ils ont le sentiment de ne pas correspondre aux caractéristiques de classe moyenne qui émanent de l'école et que s'investir dans leur scolarité n'a pas de sens à leurs yeux¹⁷⁷. Ces sentiments sont renforcés par la culture de

l'école. On affirme souvent que le décrochage des élèves de milieu socio-économique inférieur est en partie causé par un manque de stimulation et de soutien dans le contexte familial. Des recherches démontrent cependant que les parents issus de milieux défavorisés attachent eux aussi de l'importance à la réussite scolaire de leurs enfants¹⁷⁸. Mais ils sont moins en mesure de leur apporter un soutien effectif au cours de leur scolarité¹⁷⁹. Des parents illettrés peuvent par exemple inciter leurs enfants à consacrer du temps et de l'énergie à leurs devoirs, mais ils peuvent difficilement leur donner un feedback ou répondre à leurs questions. Certaines activités propices au développement sont aussi moins souvent proposées aux enfants de milieux moins qualifiés, comme la lecture à haute voix, les jeux éducatifs, les visites de musées, etc.

L'influence des parents est très importante au moment du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Les élèves de milieu socio-économique favorisé ont plutôt tendance à choisir des options théoriques en première année A¹⁸⁰, étant donné que leurs parents considèrent celles-ci comme plus acceptables pour eux. En plus de cette incitation de la part des parents, les enseignants peuvent aussi exercer une grande influence sur le choix d'études des enfants.

3.4.3. Handicap

Les familles qui comptent un enfant handicapé présentent généralement un profil socio-économique plus faible en comparaison avec une famille flamande moyenne¹⁸¹. Les coûts élevés liés à la prise en charge d'un enfant handicapé sont une explication possible et partielle à la moins grande présence de ces familles sur le marché

170 Opendakker & Hermans, 2006; D'hondt, 2015.

171 D'hondt, 2015.

172 D'hondt *et al.* 2015.

173 Van Praag, 2013.

174 Duquet *et al.*, 2006.

175 Roose *et al.*, 2014; Steenssens *et al.*, 2008; Vlor, 2013.

176 Steenssens *et al.*, 2008; Vlor, 2013.

177 Demanet *et al.*, 2015.

178 Steenssens *et al.*, 2008.

179 Nicaise & Desmedt, 2008; Steenssens *et al.*, 2008.

180 Boone, 2013.

181 Steenssens *et al.*, 2008.

de l'emploi. Les dépenses de garde d'enfants et les frais médicaux ont aussi un impact important. Ces conditions socio-économiques influencent aussi la prise en charge et la scolarité des enfants. Comme l'enseignement inclusif exige souvent un soutien externe et une coordination assurée par les parents (voir à ce sujet les sections 2.3 et 3.1.3)¹⁸², ce sont surtout les enfants de la classe moyenne qui bénéficient d'un accompagnement GON ou ION. Les enfants qui bénéficient d'un accompagnement proviennent surtout de ménages constitués de deux parents qui possèdent la nationalité belge¹⁸³ et, dans près de 50% des cas, un diplôme de l'enseignement supérieur.

Outre ces caractéristiques familiales, la scolarité des élèves est encore influencée par des caractéristiques individuelles. Les élèves rencontrent des défis spécifiques en fonction du type de handicap. Il y a en outre des cas fréquents de comorbidité, c'est-à-dire d'élèves qui combinent plus d'un handicap¹⁸⁴. Il y a cependant encore toujours davantage de différences au sein du groupe d'élèves atteints d'un syndrome spécifique qu'entre des élèves présentant des syndromes différents¹⁸⁵. Chaque élève rencontre des défis et des besoins spécifiques, mais possède aussi des ressources auxquelles il faut être attentif dans le contexte de l'enseignement. Ceci renforce l'appel de scientifiques et d'organisations spécialisées à prendre en compte la perspective de l'enfant dans la discussion sur les aménagements raisonnables, et rejoint l'approche de la Convention des Nations-Unies,

selon laquelle le handicap doit être considéré comme le résultat de l'interaction avec l'environnement (voir aussi 1.3).

3.4.4. Orientation sexuelle

La plupart des recherches sur les jeunes lesbiens ont étudié leur bien-être général et leur santé mentale. Cet intérêt de la recherche est né de messages alarmants sur le taux élevé de suicide de jeunes lesbiens en Flandre et dans le monde¹⁸⁶. À peu près toutes les études comparatives démontrent que les jeunes lesbiens ont un bien-être inférieur à celui des jeunes hétérosexuels du même âge¹⁸⁷. Cette vulnérabilité est souvent expliquée par le fait qu'en tant que membres d'un groupe stigmatisé, ils sont confrontés à des défis psychologiques spécifiques. Mais on repère aussi des différences au sein du groupe des jeunes lesbiens. Les jeunes bisexuels et les jeunes filles lesbiennes occupent ainsi une position particulièrement vulnérable. Comme de nombreuses recherches ont démontré qu'un faible bien-être psychologique peut avoir un effet négatif sur les résultats scolaires et la motivation scolaire¹⁸⁸, ce facteur peut être une cause des problèmes que rencontrent les élèves lesbiens durant leur scolarité. Ces constats rejoignent ceux d'une plus grande vulnérabilité psychologique et des moins bons résultats scolaires des jeunes filles lesbiens dans le contexte flamand (voir la section 1.4 pour un commentaire à ce sujet).

¹⁸² Mortier, 2010.

¹⁸³ Vlor, 2013.

¹⁸⁴ Desoete, 2010 ; Pieters *et al.*, 2012 ; Vlor, 2014.

¹⁸⁵ Desoete, 2010.

¹⁸⁶ Schoonacker *et al.*, 2009 ; van Heeringen & Vincke, 2000.

¹⁸⁷ Bos *et al.*, 2008.

¹⁸⁸ Hattie, 2008.

4. CONCLUSION

Nous avons présenté dans ce rapport un aperçu des connaissances scientifiques actuelles concernant le retard scolaire des élèves lesbiens, des élèves issus de l'immigration, des élèves souffrant d'un handicap et des élèves provenant de milieux socio-économiques précarisés.

Il en ressort que l'enseignement flamand se situe internationalement en tête de liste en termes de qualité et de résultats, mais qu'il reste à la traîne en ce qui concerne la justice sociale (tout comme l'enseignement francophone). Les élèves issus de l'immigration ou de milieux socio-économiques précarisés, ainsi que les élèves handicapés, redoublent plus souvent, sont moins présents dans des filières d'enseignement très valorisées, quittent plus souvent l'école sans diplôme et entament moins d'études dans l'enseignement supérieur. En outre, les écoles flamandes sont caractérisées par des formes poussées de ségrégation, avec une concentration dans certaines écoles d'élèves présentant un handicap, issus de l'immigration ou de familles socio-économiquement précarisées. L'analyse révèle par ailleurs que, dans une perspective internationale, les élèves lesbiens semblent s'en sortir relativement bien en Belgique, par exemple en matière de résultats scolaires, de motivation et de relations élève-enseignant. Ce constat doit cependant être assorti d'une certaine prudence, étant donné que ces élèves présentent au contraire de très mauvais résultats par rapport à d'autres indicateurs (comme le bien-être mental et les problématiques de suicide), et que les recherches sur leurs expériences scolaires sont restées très limitées jusqu'ici. D'autre part, les élèves issus de l'immigration se trouvent dans une situation particulièrement vulnérable, à en juger par leurs résultats sensiblement moins bons par rapport à plusieurs indicateurs de réussite scolaire. Cela peut en partie s'expliquer par le fait qu'ils doivent souvent affronter différents défis et par le poids prépondérant du milieu socio-économique défavorisé duquel ils sont plus souvent issus. De manière générale, cette imbrication d'indicateurs est frappante dans l'analyse. On constate notamment une dispo-

portion d'enfants issus de l'immigration et/ou de milieux socio-économiquement défavorisés dans l'enseignement spécialisé. Il semble dès lors qu'investir dès le début de la scolarité dans un système qualitatif de remédiation et de prise en charge pourrait changer fortement la situation pour ces différents publics.

L'analyse des causes révèle que, pour chaque public concerné, un certain nombre de défis spécifiques jouent au niveau individuel ou dans le milieu social, et peuvent freiner la réussite de la scolarité. Nous constatons aussi pour chaque public une problématique de harcèlement dans les interactions avec les condisciples. Mais à côté de cela, il est aussi important d'être attentif aux causes et explications qui se situent dans les processus qui se déroulent au niveau du système scolaire et de l'école. La comparaison internationale démontre en effet que des causes importantes à ces niveaux peuvent expliquer le mauvais résultat du système d'enseignement flamand sur le plan de l'égalité sociale. Il apparaît par exemple que la subdivision précoce en plusieurs filières d'enseignement, la politique actuelle d'attestations caractérisée par de nombreuses attestations C, ainsi que la structure hiérarchique du système d'enseignement, contribuent fortement à faire entrer les élèves des publics vulnérables dans une spirale négative. D'autre part, la ségrégation dans l'enseignement peut être liée à des problèmes causés par la politique actuelle d'inscription, par le mode de financement de l'enseignement et par les mauvaises infrastructures scolaires. Enfin, il s'avère aussi que les connaissances et les compétences des enseignants pour gérer la diversité en classe laissent à désirer, ce qui engendre un biais social dans leur investissement, leur implication et leurs conseils d'orientation vis-à-vis des différents publics cibles. On peut dès lors en conclure que certains aménagements dans le soutien et la formation des enseignants, ainsi que dans la politique générale de l'enseignement, peuvent exercer un impact important sur les perspectives de scolarité de ces publics.

FACT SHEET

REVUE ANALYTIQUE DES RECHERCHES SUR LES INÉGALITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT

Analyse du contexte

- › 12,7% des adolescents en Flandre ont une origine migratoire non-occidentale (2011).
- › En Belgique, 18,8% des enfants vivent dans une famille dont les revenus sont inférieurs au seuil de pauvreté (2015).
- › Près d'un quart des enfants issus de l'immigration naissent dans une famille précarisée (2012).
- › La pauvreté de longue durée influence le développement cognitif, les résultats scolaires, les aspirations et l'image de soi des enfants.
- › Le système d'enseignement flamand figure dans le peloton de tête en ce qui concerne la ségrégation selon le handicap, avec 4,1% d'enfants dans l'enseignement spécialisé (2016).
- › La Belgique est un des pays de pointe pour ce qui est de l'égalité de traitement des lesbiennes, mais les garçons, les élèves croyants et ceux des filières techniques et professionnelles ont une attitude moins positive vis-à-vis des lesbiennes (2003, 2010, 2012, 2013).
- › Le décret GOK (Décret Egalité des Chances) de 2002 a eu un impact important sur le droit d'inscription des enfants issus de l'immigration, provenant d'un milieu socio-économiquement défavorisé ou atteints d'un handicap (2015).
- › Si environ 13% des garçons d'origine belge sortent de l'enseignement sans diplôme, c'est le cas pour quelque 45% des garçons d'origine turque et nord-africaine. 7% des filles d'origine belge sortent sans diplôme, alors que ce pourcentage tourne autour de 43 et 41% pour celles d'origine turque et nord-africaine (2006).
- › L'étude PISA révèle que c'est en Belgique que la différence de résultats, aussi bien pour le test de mathématique que pour le test de langue, entre les élèves riches et pauvres est la plus grande (2008, 2014).
- › La probabilité de se retrouver dans l'enseignement spécialisé est cinq à six fois supérieure à la moyenne flamande pour les enfants pauvres (2003). L'orientation des enfants de milieux défavorisés est très fréquente vers les types 1, 3 et 8 de l'enseignement primaire spécialisé.
- › La probabilité d'une orientation vers la filière B est à peu près la même pour un enfant 'à l'heure' de mère peu qualifiée que pour un enfant 'en retard' de mère qualifiée (2008).
- › Les enfants 'à l'heure' de nationalité non-occidentale ont de plus grandes chances d'être orientés vers la filière B que les enfants en retard de nationalité occidentale (2008).
- › Il ressort des données PISA qu'à peine 10% des jeunes les plus pauvres en Flandre suivent l'enseignement général contre 88% des jeunes du décile le plus riche (2007).
- › Les élèves pauvres, les garçons et les enfants issus de l'immigration sont plus fréquemment orientés vers l'enseignement spécialisé (2009, 2013). Les enfants nés plus tard dans l'année sont aussi surreprésentés dans l'enseignement spécialisé (2014).
- › Ce sont principalement des enfants de parents très qualifiés et exerçant un emploi rémunéré qui bénéficient d'un accompagnement GON ou qui suivent l'enseignement inclusif (2013).
- › Environ 25,7% des jeunes handicapés sortent de l'enseignement sans qualification, contre 11,5% pour les autres jeunes (2014).

Parcours scolaire

- › Dans l'OCDE, c'est la Flandre qui présente le plus grand écart dans les scores en mathématiques entre les élèves d'origine migratoire et d'origine belge, même quand on tient compte du milieu socio-économique (2014, 2015).
- › En comparaison avec les élèves d'origine belge, les élèves issus de l'immigration sont surreprésentés dans des filières d'études moins valorisées, redoublent plus fréquemment, quittent plus souvent l'enseignement secondaire sans diplôme et sont sous-représentés dans l'enseignement supérieur.

- › On ne trouve pas de différence significative entre les jeunes lesbigays et hétéros dans les résultats scolaires rapportés et la motivation pour les études (2008).
- › Les jeunes filles lesbiennes et bisexuelles semblent toutefois étudier moins d'heures en moyenne et recevoir davantage d'attestations B et C que les jeunes filles hétérosexuelles et les garçons homosexuels et bisexuels. Elles ont aussi un moins grand sentiment d'intégration dans l'école et démontrent une motivation plus faible pour obtenir des résultats (2013).

Causes

Niveau systémique

- › La politique d'inscription, la subdivision précoce en plusieurs filières d'enseignement, la politique d'attestation et d'orientation, le caractère hiérarchique de l'enseignement, le financement de l'enseignement et l'infrastructure sont des causes systémiques importantes de la scolarité difficile des élèves issus de minorités ethniques, handicapés ou de milieu socio-économiquement défavorisé.
- › La répartition inégale des élèves dont la langue parlée à la maison n'est pas le néerlandais et qui ont une mère peu qualifiée est particulièrement marquée à Anvers, Genk et Gand.
- › La ségrégation entre l'ESG, l'EST, l'ESP et l'ESA explique près de la moitié de l'inégalité de la répartition des élèves sur base de leur statut socio-économique dans l'enseignement secondaire.
- › Les raisons du choix d'une école et les possibilités d'inscription expliquent également la ségrégation scolaire dans l'enseignement fondamental et secondaire.
- › La composition ethnique des écoles a peu d'impact sur les résultats des élèves.
- › Il y a un léger effet négatif de la composition socio-économique d'une école sur les résultats des élèves, bien que cela résulte principalement des perceptions négatives du personnel enseignant.
- › Dans les pays où le choix des études se fait tôt, les élèves de milieux moins favorisés ont de moins bons résultats alors qu'il n'y a pas d'effet positif ou négatif pour les élèves de milieux favorisés.
- › La culture scolaire qui règne dans les formations techniques et professionnelles est moins positive, ce qui a une influence sur tous les élèves dans ces filières ainsi que sur les attentes des enseignants.
- › 15% des enseignants flamands disent explicitement que le milieu social des élèves est un élément important dans le conseil d'orientation qu'ils donnent au moment du passage dans l'enseignement secondaire (2013).
- › Les familles contribuent au coût total de l'enseignement à hauteur d'environ 10% en payant des frais de transport, des manuels, du matériel scolaire, des tenues obligatoires et des activités scolaires (2008).
- › 42% des bâtiments scolaires dans des quartiers défavorisés ont été construits avant 1950 (2013).
- › 10% des écoles flamandes sont entièrement accessibles aux personnes handicapées et 20% suffisamment accessibles (2014).
- › Le cadre scolaire est considéré par environ 60% des jeunes comme assez ou très accueillant pour les lesbigays (2008).

Relations élève-enseignant

- › 77% des enseignants flamands estiment qu'il faudrait interdire aux élèves non néerlandophones de parler leur langue maternelle à l'école (2016).
- › Environ 24% des garçons et 19% des filles d'origine immigrée disent avoir fait l'objet de discriminations ethniques de la part d'enseignants (2015).
- › Les enseignants nourrissent de moins grandes attentes vis-à-vis des minorités ethniques et des enfants de milieux défavorisés, ce qui se traduit parfois par des cultures d'enseignement qui ont un grand impact sur les élèves.
- › Les enseignants se sentent souvent incompetents pour donner cours à des élèves handicapés.
- › Les indispensables changements d'attitude en faveur de l'enseignement inclusif sont généralement plus difficiles dans l'enseigne-

ment secondaire et dans des systèmes avec une forte subdivision en plusieurs filières.

- › Pour faire de bons aménagements pour un enseignement inclusif, il ne faut pas forcément une connaissance des syndromes spécifiques, mais une concertation entre les parents, l'enseignant, l'accompagnateur et l'enfant.
- › On observe peu de différences entre élèves lesbiens et hétéros en ce qui concerne la discrimination de la part des enseignants et le fait de se sentir bien à l'école.

Relations entre pairs

- › Les minorités ethniques et sexuelles ainsi que les enfants souffrant d'un handicap ou issus d'une famille défavorisée sont plus souvent confrontés à des problèmes de harcèlement.
- › La simple présence d'élèves d'origine immigrée ou handicapés n'est souvent pas suffisante pour que des amitiés se nouent.
- › La composition et la culture de l'école peuvent exercer une grande influence sur la constitution d'amitiés entre élèves.

Niveau individuel

- › Le milieu socio-économique des élèves d'origine turque ou nord-africaine explique environ 40% de leur sous-représentation dans les chiffres d'obtention d'un diplôme (2006).
- › La langue parlée à domicile et l'histoire migratoire (en termes de générations) expliquent environ 25% de la différence de retard scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les élèves d'origine belge (2006).
- › Bien qu'on attache une grande importance, dans l'enseignement flamand, à la langue parlée à la maison, ce facteur semble souvent être moins déterminant qu'on ne se l'imagine.
- › Il y a peu de différences de motivation pour les études entre les élèves d'origine immigrée ou non.
- › Tant les élèves issus de l'immigration que ceux issus d'un milieu socio-économiquement précarisé décrochent davantage de

l'école et ont plus l'impression que leurs efforts ne servent à rien.

- › La pauvreté a un impact important sur la santé et les possibilités de développement d'un enfant et cet effet continue à se faire sentir plus tard.
- › Les enfants handicapés proviennent plus souvent d'une famille défavorisée, où les coûts de garde d'enfants et les frais médicaux pèsent lourdement.
- › A peine 14,1% des élèves GON répondent à au moins un critère GOK 20136).
- › Les lesbiens en général, et les jeunes bisexuels ainsi que les jeunes filles lesbiennes en particulier, éprouvent un moins grand bien-être mental.

Banques de données

- › Les recherches concernant les parcours scolaires des élèves d'origine étrangère sont depuis longtemps rendues compliquées du fait que les bases de données n'enregistrent que la nationalité et pas l'origine de l'élève. L'information concernant la langue parlée à la maison, qui est disponible via la base de données du Département Enseignement est utilisée comme proxy pour l'origine. Depuis 2013, le Datawarehouse marché du travail et protection sociale de la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale reprend des données sur l'origine de la population mais celles-ci ne sont pas encore utilisées dans le cadre des recherches sur l'enseignement.
- › Pour étudier le milieu socio-économique, on se sert souvent du niveau de formation, du statut professionnel ou des revenus (des parents) de l'élève. Ces différents indicateurs donnent généralement un résultat similaire.
- › Il n'existe pas de statistiques exhaustives sur la population belge souffrant d'un handicap. Les statistiques de l'enseignement à ce sujet ne sont pas complètes non plus.
- › Les lesbiens sont décrits comme un public caché, étant donné qu'on ne connaît pas leur nombre réel avec précision.
- › Les enquêtes sur les jeunes lesbiens donnent souvent une sous-évaluation de leur nombre total et une surreprésentation des garçons homosexuels.

PARTIE 2

POLITIQUE ET PRATIQUES DE DIVERSITÉ DANS LES ÉCOLES

INTRODUCTION

Cette partie traite des résultats de notre étude analysant la politique de diversité menée à l'école primaire et secondaire, ainsi que les pratiques que l'on y met en œuvre pour gérer la diversité. Comme cette étude englobe la gestion de la diversité au sens large : celle-ci s'intéresse explicitement aussi bien au genre, qu'aux élèves issus de l'immigration, en situation de handicap ou provenant d'un milieu socio-économique précarisé. Notons que le concept de genre comprend plusieurs sous-thèmes, apparentés mais néanmoins différents, comme l'orientation sexuelle, la transsexualité/le transgenre, les rapports entre hommes et femmes et les stéréotypes liés au genre. Il est important de relever ici que le genre fonctionne comme un principe central d'ordonnement sociétal¹⁸⁹. Le sexe est utilisé comme légitimation et fondement de différences en termes de pouvoir, de statut et de privilèges, tant au niveau matériel que symbolique. Une partie importante de la recherche sociologique étudie ainsi les façons dont la vie quotidienne est influencée par le rapport au genre dans la société, tant sur les plans de l'économie, de la justice et de la politique (niveaux matériels), que sur le plan des représentations par lesquelles des caractéristiques stéréotypées sont attribuées aux hommes ou aux femmes (niveau symbolique). Ces recherches ont permis d'identifier des processus de discrimination à l'égard des femmes, mais aussi comment la vie des hommes est contrainte par des stéréotypes de genre, ou comment des idées relatives à

« l'aspect naturel » et « juste » des différences entre les hommes et les femmes peuvent amener à rejeter, exclure et discriminer les lesbiennes et les transgenres. Sauf mention contraire qui renvoie à un sous-thème spécifique, nous nous référons à la thématique du genre dans son ensemble lorsqu'il est question de « genre ». Il faut remarquer par ailleurs que le genre, l'ethnicité, la position socio-économique et le handicap se croisent de façon complexe et conditionnent des expériences de vie, des constructions identitaires et des formes d'exclusions spécifiques. Cette approche dite « intersectionnelle » est moins présente dans les analyses quantitatives de cette recherche, pour des raisons méthodologiques, mais ressort, dans l'analyse qualitative, comme une perspective centrale.

Ce chapitre se subdivise en deux parties : d'abord une présentation des résultats de l'enquête que nous avons réalisée dans les écoles, et ensuite une présentation des constats qui ont été mis en avant par les focus groups rassemblant des professionnels de l'enseignement et du monde associatif. Les questions de l'enquête abordent toute une série d'aspects pertinents pour la gestion de la diversité à l'école : la politique en la matière, le style de management de la direction, la politique de communication et les possibilités de participation à l'école, les efforts concernant l'accessibilité, les aménagements raisonnables, les opinions individuelles du personnel, la différenciation dans la classe, la disposition à inté-

¹⁸⁹ Vantieghem, 2015.

grer une population d'élèves diversifiée dans la classe, l'évaluation des compétences, etc. Ces concepts spécifiques ont été sélectionnés sur la base d'éléments mis en avant dans l'étude de la littérature de la partie 1, en tant que facteurs clé pour un enseignement de qualité et en tant que composants importants des relations de causalité au niveau du système et des enseignants. Comme ces concepts peuvent exercer une forte influence sur la gestion concrète de la diversité à l'école, ils ont été choisis comme axe central de cette recherche.

Dans les focus groups, nous avons soumis les résultats de l'enquête à des organisations du monde associatif et de l'enseignement et nous leur avons demandé si elles s'y reconnaissaient, au vu de leur expertise et de leur expérience. Les participants ont aussi formulé des recommandations stratégiques et nous les avons invités à se demander si les résultats pouvaient donner lieu à une réflexion au sein de leur organisation.

5. PHASE EXPLORATOIRE : L'ENQUÊTE

5.1. Méthodologie

Au moyen d'une enquête standardisée auprès de divers acteurs (enseignants, directeurs, personnel pédagogique auxiliaire), dans 100 écoles de l'enseignement primaire et secondaire ordinaire de plein exercice et 10 écoles de l'enseignement primaire et secondaire spécialisé, nous voulions obtenir une vision plus large du degré auquel les écoles développent et mettent en œuvre une politique de diversité, d'une part, et d'autre part, des pratiques de diversité qu'elles appliquent, ainsi que du soutien dont différents acteurs de l'école estiment pouvoir bénéficier dans leur contexte de travail pour gérer une population d'élèves diversifiée.

Le tableau ci-dessous indique le taux de réponse escompté et effectif pour l'enquête sur la diversité. Dans l'enseignement primaire ordinaire, nous avons reçu des réponses de 164 écoles et de 466 membres de la direction, du personnel enseignant ou du personnel auxiliaire (pédagogique). Dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, le taux de réponse escompté n'a pas été atteint : nous avons reçu des réponses de 71 écoles et de 162 membres de la direction, du personnel enseignant ou du personnel auxiliaire (pédagogique). En ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire spécialisé, le taux a été atteint : respectivement 64 et 112 membres du personnel ont participé à l'enquête.

Tableau 1 : Taux de réponse escompté, effectif et total pour l'étude sur la diversité

	Taux de réponse escompté (écoles)	Taux de réponse effectif (écoles)	Taux de réponse effectif (individus)
Enseignement primaire ordinaire	100	164	466
Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice	100	71	162
Enseignement primaire spécialisé	10	23	64
Enseignement secondaire spécialisé	10	25	112

Pour une discussion détaillée des choix méthodologiques effectués pour cette partie de la recherche et une description des répondants et de l'échantillon, nous vous renvoyons au rapport

technique. Par ailleurs, vous trouverez des commentaires succincts sur la méthode appliquée dans la section 'Méthode' du présent rapport.

5.2. Analyses descriptives

5.2.1. Politique de diversité

Dans quelle mesure les écoles ont-elles une politique concrète de diversité ? Nous avons examiné cette question au moyen d'indicateurs concrets, tels que l'interdiction de parler plusieurs langues, le port de signes religieux, la mise en place active dans l'école d'un climat ouvert vis-à-vis des lesbiens, ainsi que les procédures suivies en matière d'aménagements raisonnables et de frais scolaires. Il en ressort que les écoles primaires et secondaires réalisent toutes deux un score d'environ 2,8 sur une échelle allant de 0 à 4, ce qui indique que la plupart des écoles s'investissent dans une série de mesures concrètes touchant à la diversité.

En ce qui concerne la gestion de la précarité sociale, il semble que la majorité des écoles primaires et secondaires s'efforcent de mener une politique cohérente. La plupart des répondants indiquent que leur école fait de grands efforts pour que les coûts n'excèdent pas la facture maximale (pour l'enseignement primaire), pour que les excursions restent financièrement abordables (pour l'enseignement secondaire), pour que les enfants ne soient pas rappelés à l'ordre pour des factures non payées et pour se tenir informés de la situation socio-économique des élèves.

Au niveau du handicap, la politique des écoles semble cependant moins uniforme. Ainsi, plus de 80% des écoles disent qu'une procédure fixe est suivie pour soutenir un enfant souffrant d'un handicap. D'un autre côté, un grand groupe de répondants indique aussi, quel que soit le niveau d'enseignement, que c'est toujours l'enseignant individuel qui décide quelle prise en charge et quel soutien sont proposés à un enfant souffrant d'un handicap. Il est clair que ces deux affirmations se contredisent, ce qui suggère que de nombreuses écoles ont peut-être une politique structurée de gestion du handicap, mais que, sur le terrain, nombre d'enseignants peuvent décider eux-mêmes de la manière d'aborder préci-

sément cette question. Ceci semble concorder avec le sentiment d'arbitraire qu'éprouvent un grand nombre de parents et d'élèves handicapés, ce qui a été mis en avant dans l'étude de la littérature¹⁹⁰ et lors des phases d'approfondissement (voir ci-après).

Concernant la gestion de la diversité religieuse, ce sont surtout les écoles primaires qui considèrent que certains éléments ne s'appliquent pas à leur contexte spécifique : plus de 25% des répondants de l'enseignement primaire et, 10% de l'enseignement secondaire, considèrent que l'adaptation des menus des repas scolaires aux prescriptions religieuses des élèves et l'autorisation des signes religieux ne sont pas des mesures applicables. Ceci peut éventuellement encore s'expliquer par le contexte de certaines écoles, par exemple celles qui comptent peu d'élèves croyants. D'un autre côté, il est frappant que plus d'un tiers des écoles primaires estiment que 'œuvrer à un climat ouvert aux lesbiens' n'est pas d'application, étant donné que les lesbiens sont répartis équitablement sur tout le territoire flamand, et que l'argument selon lequel ces élèves ne seraient pas présents dans leur école n'est donc pas valable. L'idée selon laquelle les questions de genre ne seraient pas pertinentes pour les enfants de l'enseignement primaire, qui peut être à l'origine de cette proportion élevée, est cependant problématique : c'est précisément parce qu'on ne parle pas des différentes orientations sexuelles, des stéréotypes liés au genre ou aux différents modèles familiaux, et parce que la reconnaissance de cette diversité est complètement absente de la sphère quotidienne, que l'on renforce le climat d'hétéronormativité (pour une discussion détaillée de l'hétéronormativité, voir la section 3.1.4). Ce raisonnement semble pourtant répandu étant donné que la situation est tout à fait différente dans l'enseignement secondaire : moins de 1% du personnel estime qu'il n'est pas pertinent de travailler sur des thématiques liées aux lesbiens, et moins de 5% estime que favoriser un climat accueillant pour les élèves transgenres ne serait « pas d'application ». Les écoles secondaires réalisent aussi des scores un peu plus élevés que les

190 Desoete, 2014 ; Vranken & Dekempeneer, 2016.

écoles primaires en ce qui concerne l'évaluation de leur politique de gestion de la thématique lesbigay et transgenre. Concernant les rapports avec les minorités ethniques, l'idée selon laquelle certains éléments ne s'appliqueraient pas à leur école semble aussi moins prévalente parmi les écoles secondaires que primaires. Ainsi l'adaptation des menus du déjeuner de l'école est-elle jugée comme non applicable par environ 5% des répondants, et l'interdiction du port de signes religieux, par moins de 2%. Dans le même temps, il s'avère néanmoins que les écoles secondaires adoptent généralement une attitude assez stricte vis-à-vis des minorités linguistiques et religieuses. Plus de 60% disent que le port de signes religieux n'est pas autorisé à l'école, contre moins de 40% dans l'enseignement primaire. Environ 80% répondent que les élèves ne peuvent pas parler leur langue maternelle pendant les cours et environ 40% (écoles primaires et secondaires) que ce n'est pas autorisé non plus dans les couloirs ou dans la cour de récréation. Cette attitude stricte, principalement par rapport à l'usage de la langue parlée à la maison, est confirmée par d'autres recherches sur les rapports au plurilinguisme dans l'enseignement flamand¹⁹¹.

5.2.2. Style de management de la direction

Nous avons demandé au personnel de l'école d'évaluer le style de management de leur direction, via des questions portant, par exemple, sur sa disponibilité, sur sa capacité de coordination et sur son implication dans le bien-être des collaborateurs. Ensemble, ces éléments donnent une indication de la mesure dans laquelle la direction a le pouvoir d'initier une politique de diversité - directement et indirectement - et de la maintenir. En moyenne, le personnel enseignant des écoles primaires apprécie fortement le style de management de la direction, avec une valeur moyenne de 3,17 sur une échelle allant de 0 à 4. Ceci reflète donc un niveau de satisfaction globale quant à la manière dont le directeur/la directrice dirige son personnel. Par contre, le personnel enseignant des écoles secondaires

semble un peu plus critique et ses réponses présentent davantage de variations. Cela signifie donc qu'il y a davantage d'enseignants qui évaluent négativement leur direction : environ un quart d'entre eux lui donne une « note d'échec ».

5.2.3. Politique du personnel

Il ressort de l'enquête que le corps enseignant en Flandre présente une faible diversité. 40% des répondants de l'enseignement primaire estiment par exemple qu'une question sur les enseignants lesbigays et qu'une question semblable sur les enseignants souffrant d'un handicap ne sont « pas d'application ». Une fois de plus, les enseignants du secondaire semblent plus conscients de ces thèmes, puisqu'ils sont environ 3% à répondre « pas d'application » à ces questions. Il n'empêche que tant les répondants du primaire que du secondaire évaluent en moyenne très positivement la politique du personnel en matière de diversité dans leur école.

5.2.4. Politique de communication vis-à-vis des parents

Cette partie de l'enquête interroge les répondants sur les stratégies de communication appliquées par leur école dans les contacts avec les parents. Gérer la diversité implique en effet entre autres d'élaborer une communication différenciée et de tenir compte des contextes diversifiés des familles, en matière de plurilinguisme, de familiarité avec le jargon scolaire, etc. Il en ressort que la plupart des écoles appliquent rarement certaines stratégies de communication, telles la traduction de communications écrites, le recours à un interprète lors de contacts avec les parents, la collaboration avec des organisations qui touchent un public de parents précarisés ou issus de l'immigration, ou encore des rencontres avec les parents en dehors des murs de l'école.

191 Pulinx, Van Avermaet & Agridag, 2016 ; Van der Wildt, 2016.

5.2.5. Participation des élèves et des parents

Gérer la diversité suppose également que l'école entre en dialogue avec le groupe très diversifié des élèves et des parents afin de mieux répondre à des opportunités et à des besoins spécifiques. Garantir la participation de ces groupes favorise ce dialogue. Les répondants ont été invités à indiquer sur quels sujets les élèves et leurs parents sont consultés à l'école, et jusqu'où va cette concertation. Sur une échelle allant de 0 (pas la moindre consultation des élèves) à 36 (co-décision des élèves sur chaque point), on constate que le score maximal est de 24 et que la moyenne ne s'élève pas plus haut que 12 dans l'enseignement primaire. Au niveau du secondaire, le score maximal est similaire (23), mais la moyenne est un peu plus élevée (14).

Les questions sur lesquelles les élèves ont généralement peu à dire sont le règlement de l'école et le projet pédagogique. Entre 25 et 30% des directeurs de l'enseignement primaire indiquent ainsi explicitement que les élèves ne sont pas consultés à ce sujet. En ce qui concerne le projet pédagogique, seul un directeur du primaire rapporte que les élèves sont associés aux décisions. Dans le meilleur des cas, les élèves peuvent donner leur avis ou sont informés. Bien que ce soient les mêmes thèmes qui sont peu ouverts à la concertation dans l'enseignement secondaire, on voit que les enseignants jugent qu'il y a un peu plus de place pour l'implication des élèves. Une école sur dix ne les implique pas dans le projet pédagogique, mais dans environ une école sur dix ils sont associés aux décisions sur le règlement scolaire.

Les élèves ont davantage leur mot à dire au niveau des décisions qui ont un impact direct sur l'étudiant individuel, comme les aménagements raisonnables, la manière d'aborder des incidents qui transgressent les limites ou le système de sanctions et de récompense. Un directeur sur cinq environ, quel que soit le niveau d'enseignement, indique que les élèves peuvent participer aux décisions sur les aménagements raisonnables, et 10 à 15% des directeurs du primaire indiquent qu'ils peuvent aussi le faire en ce qui concerne des sanctions et des récompenses, ou

à propos de la gestion d'incidents ou de problématiques de harcèlement. Les excursions, les voyages ou les projets d'école font partie des thèmes qui engendrent le plus de participation, avec plus de 10% des directeurs qui disent que les élèves participent aux décisions. Selon 10 à 17% des directeurs du secondaire, ils sont aussi associés aux décisions sur l'organisation des examens et des devoirs à domicile, ainsi que sur les excursions ou les voyages scolaires éventuels. Les élèves du secondaire ont cependant moins de droits de co-décision sur les mesures disciplinaires que ceux du primaire: moins de 5% des directeurs du secondaire répondent qu'ils ont leur mot à dire sur les sanctions et les récompenses des élèves ou sur la manière de gérer les incidents, les dérives ou les problématiques de harcèlement.

Même si la participation des élèves du primaire et du secondaire paraît similaire dans l'ensemble, on remarque tout de même des nuances. L'évaluation du niveau minimal de participation est ainsi généralement un peu plus élevée dans les écoles secondaires. Ceci peut s'expliquer par la différence d'âge des élèves, les écoles ayant tendance à donner plus de possibilités de participation à des élèves plus âgés. Les élèves de l'enseignement secondaire semblent surtout plus associés aux décisions sur l'organisation des devoirs et des examens et sur la politique de l'école (sous la forme du règlement scolaire ou du projet pédagogique), alors que les écoles primaires semblent davantage ouvertes à la participation sur les questions de prise en charge et de mesures disciplinaires.

De manière générale, la participation des parents n'est pas sensiblement plus élevée que celle qui est accordée aux élèves. Les parents ne sont habituellement pas consultés sur un certain nombre de points. C'est le cas dans l'enseignement primaire pour le règlement scolaire et l'organisation d'épreuves et d'examens. La situation est semblable dans le secondaire.

Les points pour lesquels les parents sont nettement plus impliqués sont des aspects liés à la prise en charge, comme les aménagements raisonnables et l'accompagnement du CPMS.

5.2.6. Procédures de plainte et personnes de confiance

Un peu plus de la moitié des écoles primaires et 80% des écoles secondaires possèdent une procédure de plainte pour des incidents tels que des cas de harcèlement, des discriminations ou des agressions. Parmi celles-ci, plus de 65% des écoles primaires et plus de 30% des écoles secondaires n'ont pas eu recours à cette procédure lors de l'année scolaire précédente. Dans les écoles primaires qui ont traité des plaintes formelles, celles-ci portaient principalement sur des cas de harcèlement ou d'agression. Rares étaient les plaintes formelles concernant des cas d'homophobie, d'intolérance religieuse, de racisme ou de handicap. Dans l'enseignement secondaire, les plaintes concernant des cas de harcèlement étaient les plus fréquentes, avant celles pour sexisme/intimidation sexuelle et racisme, mais on a aussi mentionné des incidents relatifs à l'homophobie et au handicap.

Bien qu'environ la moitié des écoles primaires n'ait pas de procédure formelle de plainte, plus de 85% d'entre elles possèdent une personne de confiance à laquelle les élèves peuvent adresser des questions ou des plaintes en matière de diversité ou de discrimination. Dans l'enseignement secondaire, chaque école interrogée dispose d'une personne de confiance. Dans environ la moitié des écoles, elle est désignée au niveau du degré ou de l'établissement. Environ 30% des écoles primaires et 15% des écoles secondaires autorisent les élèves à choisir eux-mêmes leur personne de confiance. Entre un quart et un cinquième des écoles possèdent une personne de confiance spécialisée dans des thèmes spécifiques : harcèlement, problèmes émotionnels ou situation familiale précaire. Il y a aussi des personnes de confiance spécialisées dans l'origine ethno-culturelle, la sécurité, le genre et le handicap, mais elles sont moins fréquentes.

5.2.7. Fonctions officielles de soutien

Les écoles ont diverses manières de proposer un soutien particulier permettant une gestion meilleure et plus approfondie de la diversité. Elles peuvent par exemple recourir à du personnel supplémentaire chargé de tâches spécifiques.

Nous avons donc soumis aux écoles une liste de fonctions complémentaires de soutien, en leur demandant d'indiquer si ces types de fonctions étaient présents ou non et s'ils étaient financés de manière interne ou externe. Cette liste comprend par exemple des assistants personnels, des enseignants coordinateurs ('zorgleerkrachten'), des accompagnateurs d'élèves, des kinésithérapeutes, des logopèdes, des travailleurs sociaux ... On constate qu'environ 10% des écoles ne possèdent pas de personnel supplémentaire financé en interne ou en externe, mais elles disposent toujours au moins d'une personne sur base volontaire (par exemple, au moins un collaborateur interne ou externe). Les écoles primaires disposent en moyenne de deux collaborateurs de soutien financés en interne et d'environ trois collaborateurs financés en externe. Pour les écoles secondaires, ces chiffres sont respectivement de trois collaborateurs internes et de un à deux collaborateurs externes. Parmi les collaborateurs financés en interne, les enseignants coordinateurs et les accompagnateurs sont les plus fréquents, quel que soit le niveau d'enseignement. Parmi le personnel financé en externe, les plus courants sont les accompagnateurs de l'enseignement intégré ('GON-begeleiders'), quel que soit le niveau d'enseignement. Dans le primaire, on trouve aussi fréquemment des logopèdes parmi les collaborateurs financés en externe. Par contre, les fonctions d'assistant personnel, d'accompagnateur d'enseignement inclusif ('ION-begeleider'), d'orthopédagogue et d'ergothérapeute sont généralement absentes.

Il y a cependant d'assez fortes variations. Certaines écoles primaires disent aussi bénéficier de l'aide de volontaires pour une prise en charge et un soutien complémentaire. Ces volontaires sont par exemple des membres de la famille de certains élèves, d'anciens enseignants ou des membres de la direction. Dans l'enseignement secondaire, il est plusieurs fois remarqué que les enseignants assument bénévolement des tâches supplémentaires, par exemple de coordination ou d'accompagnement d'élèves primo-arrivants en classe d'accueil (dits 'OKAN').

On observe aussi une variation considérable dans le nombre d'heures de soutien financées en interne, avec 10% des écoles primaires qui

financent moins de 28 heures de soutien complémentaire, et 10% qui financent elles-mêmes plus de 280 heures. Ces écarts sont encore plus marqués dans l'enseignement secondaire, où 10% financent elles-mêmes moins de 11 heures de soutien complémentaire et 10% plus de 300 heures. Ces heures sont principalement attribuées à des coordinateurs ou à des accompagnateurs d'élèves, quel que soit le niveau d'enseignement. Dans l'enseignement secondaire, on voit qu'une grande partie des heures financées en interne sont également attribuées à des « enseignants OKAN » et à des 'Jo-Jo' (des jeunes peu qualifiés qui travaillent dans une école comme agents de prévention ou d'entretien). À cela s'ajoutent, dans les écoles secondaires spécialisées, des logopèdes, des orthopédistes et des travailleurs sociaux.

5.2.8. Efforts pour rendre les écoles plus accessibles

Dans quelle mesure les écoles fournissent-elles des efforts pour faciliter l'apprentissage et la participation d'une population diversifiée d'élèves? Elles répondent qu'elles entreprennent déjà beaucoup d'actions : sur une liste de 18 actions possibles, les écoles primaires estiment qu'elles en réalisent en moyenne 12, et les écoles secondaires en moyenne 10. Quand on examine cette liste de plus près, on constate que presque toutes les écoles effectuent un suivi des élèves au moyen d'un dossier individuel. Ce système de suivi permet de faire apparaître à tout moment la situation de l'élève, comment il évolue, quels sont les points d'attention et les points à travailler... C'est nécessaire pour pouvoir apporter à tout moment des rectifications et cela donne la possibilité de communiquer à ce sujet avec l'élève et ses parents, ou ses éducateurs. Ceci permet de suivre le développement individuel d'un élève dans une classe diversifiée. Une large majorité d'écoles mentionne aussi des actions en matière de prise en charge, d'égalité des chances, d'implication des élèves et de collaboration avec les parents.

Quelques actions sont moins souvent mentionnées. Ainsi, 30% des répondants de l'enseignement primaire et plus de 40% des répondants du secondaire rapportent que leur école ne ren-

force pas les compétences des enseignants à gérer la diversité de population des élèves. La collaboration au sein de l'équipe pédagogique n'est pas non plus une action qui est mise sur pied, pour 30% de l'enseignement primaire et près de 45% du secondaire. Seule une minorité d'écoles mène des actions spécifiquement axées sur l'inclusion d'élèves handicapés, tels des espaces spéciaux pour un soutien spécifique, un budget pour adapter le matériel pédagogique, l'aménagement de locaux selon les besoins des élèves et l'accessibilité des bâtiments scolaires. En même temps, une large majorité affirme que leur école prévoit des aménagements raisonnables pour les élèves.

5.2.9. Aménagements raisonnables

Durant l'année scolaire 2016-2017, les écoles primaires ont reçu en moyenne six demandes d'aménagement raisonnable et les écoles secondaires dix, avec de grands écarts entre les écoles. Une école sur trois dit n'avoir reçu aucune demande d'aménagement raisonnable. D'autres n'en reçoivent généralement qu'une ou deux. Mais une école primaire sur dix et une école secondaire sur cinq reçoit plus de dix demandes. Les écoles seraient peu nombreuses à ne pas les accepter. Un membre de la direction fait remarquer qu'il était difficile de bien évaluer le nombre de demandes, étant donné que « souvent, des élèves sont inscrits sans demande spécifique d'aménagement raisonnable, mais peu à peu ce besoin apparaît clairement ».

5.2.10. Conceptions personnelles de la diversité : les « attitudes face à la diversité »

De manière générale, le personnel enseignant réalise un score assez élevé sur cette échelle, ce qui indique qu'il a une attitude relativement positive vis-à-vis de la diversité à l'école. Quand on analyse plus en détail les différentes dimensions, à savoir l'origine, le genre, le handicap et le milieu socio-économique, on constate des écarts intéressants. Le personnel enseignant a ainsi une conception plus positive quand il s'agit des lesbiens et du genre que des autres groupes. Il est à noter que l'attitude vis-à-vis du handicap est moins positive en moyenne, mais avec une plus

grande variation dans les réponses. Autrement dit, certaines personnes se montrent plus nettement négatives ou positives vis-à-vis des élèves handicapés, alors que par rapport au genre l'opinion du personnel enseignant est plus uniforme.

C'est vis-à-vis de l'origine que les opinions du personnel enseignant secondaire sont les plus négatives, alors qu'elles sont un peu plus positives dans l'enseignement primaire : l'échelle relative à l'origine est la seule pour laquelle aucun répondant de l'enseignement secondaire n'atteint le score maximal.

Nous observons donc des attitudes similaires dans l'enseignement primaire et secondaire vis-à-vis des lesbiens et du genre, qui sont considérés relativement positivement dans les deux niveaux. L'attitude vis-à-vis des problématiques liées au milieu socio-économique et/ou au handicap présente également des similitudes dans l'enseignement primaire et secondaire.

5.2.11. Les sujets délicats : les « questions qui fâchent »

Peut-on parler en classe de certains sujets sensibles touchant à la diversité, comme le gay-bashing, la radicalisation, la transsexualité ou les discriminations ? Un tiers des enseignants estime qu'il est difficile de discuter de ces sujets et un peu plus de la moitié estime que le thème de l'homosexualité est difficile à aborder, tout comme d'autres questions touchant au genre (les relations entre hommes et femmes, les insultes sexistes et surtout la transsexualité).

Parmi les autres sujets sensibles, il y a la diversité convictionnelle, concernant le port de signes religieux, les relations entre science et religion, ou les attentats commis au nom de la religion. Le handicap, l'inégalité et la pauvreté ne sont pas considérés comme des sujets problématiques.

La raison la plus souvent invoquée par les enseignants du primaire pour ne pas aborder certains sujets est que les élèves seraient trop jeunes pour cela. Chez les enseignants du secondaire, la raison la plus fréquente (près de 50%) est que la situation risque de dérapier. Un quart des enseignants du secondaire dit aussi éviter cer-

tains sujets pour ne pas blesser certains élèves en classe. D'autre part, plus d'un cinquième des enseignants du primaire et 15% de ceux du secondaire ne se sentent pas suffisamment compétents pour discuter de ces sujets. Dans le primaire, un enseignant sur dix redoute le jugement de parents ou de collègues. Cela ne semble pas poser problème dans le secondaire. Dans les deux niveaux d'enseignement, environ 10 à 15% estiment cependant que ces sujets ne font pas partie de la matière scolaire et qu'il ne faut donc pas en parler en classe.

5.2.12. La diversité dans le programme scolaire

Dans cette section, nous déterminons dans quelle mesure des questions de diversité – comme la diversité des convictions religieuses, des langues, la diversité ethnoculturelle, la transsexualité, la diversité des orientations sexuelles, les relations entre hommes et femmes, les handicaps ou la pauvreté et l'inégalité – sont abordées en classe, sans discuter de la manière dont ces thèmes sont traités. 10 à 15% des enseignants disent avoir déjà traité ces sujets, contre environ 5% qui affirment n'en avoir jamais abordé aucun dans le cadre de la classe. Dans leurs commentaires, certains répondants évoquent d'autres thèmes liés à la diversité qui ont été abordés dans leur école : la diversité des types de familles, des habitudes alimentaires, des talents, ou encore la manière de traiter les harcèlements.

Un tiers des enseignants du primaire indique que trois, quatre ou cinq thèmes étaient inscrits au programme : il s'agit le plus fréquemment de la pauvreté et du handicap. Dans l'enseignement secondaire, un quart des enseignants disent qu'il était prévu d'aborder deux thèmes, principalement la pauvreté, puis les rapports hommes-femmes et les convictions religieuses. Mais près de la moitié des enseignants du primaire, et près de quatre sur dix dans le secondaire, affirment que lorsque des questions de diversité sont abordées, elles ne faisaient pas partie du programme. Les thèmes sont souvent introduits de manière spontanée, à l'occasion d'événements de l'actualité (diversité ethnoculturelle, diversité des convictions religieuses et pauvreté) ou d'une question d'un élève (diversité linguistique

et diversité ethnoculturelle). Mais il y a aussi un quart des enseignants, dans les deux niveaux d'enseignement, qui affirment que les questions de diversité n'ont jamais émergé d'une telle manière spontanée. Certains sujets sont aussi traités dans le cadre de projets, d'excursions ou de journées thématiques, mais moins fréquemment que de manière spontanée ou dans le cadre du programme prévu. Il s'agit le plus souvent, dans l'enseignement primaire, de la diversité des convictions religieuses et de la pauvreté, et dans le secondaire, de la diversité ethnoculturelle.

Dans l'ensemble, on peut conclure que ce sont les thèmes liés à la migration, comme la diversité des convictions religieuses, la langue et la culture, qui sont le plus souvent débattus dans le cadre de la classe.

Le handicap et le genre ne sont abordés d'aucune manière par près de 40% des enseignants du primaire, et une (large) majorité dit qu'on ne parle jamais de transsexualité ou des lesbiens. Il en va autrement dans le secondaire. Près de la moitié des enseignants disent ne pas avoir traité le thème du handicap et une minorité rapporte la même chose à propos du genre. L'orientation sexuelle et les relations hommes-femmes ont été abordées une fois au cours de l'année scolaire précédente par plus de la moitié des enseignants, et le thème de la transsexualité par environ 40%. Dans les écoles secondaires, le genre est le plus souvent choisi pour une journée ou pour une semaine thématique. Ainsi, la thématique transgenre est-elle choisie pour une journée thématique aussi souvent que la diversité ethnoculturelle et les convictions religieuses.

5.2.13. Différenciation dans la classe

De manière générale, les enseignants font une auto-évaluation assez élevée du degré auquel ils font de la différenciation au sein de leur classe. Chacun d'entre eux considère au minimum qu'il réussit à le faire. Leur auto-évaluation est surtout positive pour leur capacité à créer des interactions positives entre les élèves : plus de la moitié des enseignants du primaire et un peu moins d'un quart de ceux du secondaire s'attribuent même le score maximal pour ce critère,

indiquant par là qu'ils jouent pleinement la carte de l'empathie, de la résolution des conflits et de l'acceptation des différences.

Quand on examine le degré de participation des élèves aux leçons, on observe beaucoup plus de variations dans les réponses des enseignants. Il est rare de faire évaluer les cours par les élèves dans l'enseignement primaire, mais il est plus fréquent que les élèves interviennent dans le choix des sujets des leçons et que les enseignants exploitent en classe les talents de leurs élèves. Dans le secondaire, par contre, plus de 40% des enseignants disent que les élèves peuvent évaluer les cours.

5.2.14. Disposition à accueillir une population diversifiée d'élèves dans la classe

L'étude de littérature présentée dans la partie 1 a déjà révélé que les enseignants ont souvent certaines idées sur les « types » d'élèves qui sont plus faciles à intégrer dans le fonctionnement quotidien de la classe. C'est pourquoi nous leur avons soumis une liste de profils d'élèves en leur demandant dans quelle mesure ils jugeaient réaliste d'intégrer ces élèves dans leur classe. Une analyse factorielle des données de l'enquête montre que les enseignants classent essentiellement les élèves selon les critères suivants : le fait d'avoir ou non un handicap moteur ou sensoriel, les élèves qui ont du mal à avoir des contacts sociaux, et les élèves qui ont des troubles ou un retard de l'apprentissage. Il est plus réaliste à leurs yeux d'intégrer des élèves ayant un trouble ou un retard de l'apprentissage. Pour les enseignants du primaire, c'est l'intégration d'élèves en situation de handicap physique qui pose le plus de problèmes, tandis que pour ceux du secondaire, c'est l'intégration d'élèves qui ont du mal à avoir des contacts sociaux. En même temps, on constate que, de manière générale, les enseignants jugent que l'intégration de ces élèves est « plutôt possible ».

L'intégration des élèves aveugles est celle qui est jugée la plus difficile, plus en tous cas que celle des élèves malentendants. Les élèves handicapés physiques en chaise roulante sont considérés comme faciles à intégrer, tout comme ceux

qui sont souvent absents en raison d'une maladie chronique.

L'analyse montre que la catégories d'élèves qui ont du mal à avoir des contacts sociaux ne comprend pas seulement des élèves ayant des troubles de l'anxiété ou des faibles compétences sociales : des élèves non néerlandophones ou des demandeurs d'asile mineurs sont aussi comptabilisés dans cette catégorie. Il est frappant de noter que les profils qui évoquent un milieu familial peu favorisé ou font référence à l'origine d'un élève (en se référant à la langue ou au statut migratoire) sont généralement considérés par les enseignants comme beaucoup plus faciles à intégrer que les profils d'élèves handicapés.

Autre constat marquant : bien que les enseignants du secondaire jugent tout à fait réaliste l'intégration d'élèves ayant un faible statut socio-économique, ils se montrent beaucoup plus sceptiques que ceux du primaire vis-à-vis des élèves ayant une autre origine. Ainsi, pour environ un quart d'entre eux, il n'est pas possible d'intégrer un demandeur d'asile mineur, et pour près de 40% d'entre eux, un élève non néerlandophone.

Les élèves que l'on pourrait classer comme étant plutôt du type 3 (problèmes émotionnels et/ou comportementaux graves) semblent constituer une catégorie distincte. Ceux qui ont parfois une attitude agressive ou provoquante sont souvent considérés comme problématiques par les enseignants. En fonction de la description spécifique, entre un quart et plus de la moitié des enseignants du primaire, et de 15 à 45% de ceux du secondaire, ne pensent pas qu'il est possible d'intégrer ces élèves.

Certains élèves passent à travers les mailles du filet. Très rares sont les enseignants qui jugent possible d'intégrer un élève souffrant de problématiques multiples ou d'une comorbidité lourde, comme un élève malvoyant, en chaise roulante et avec un handicap mental : de 65 à 80% des enseignants pensent qu'il n'est pas réaliste de le faire participer à la classe. Pour un élève souffrant du syndrome de Down, ils sont entre 55% et 65% à être de cet avis.

À la fin du questionnaire, via des réponses à des questions ouvertes, certains ont précisé que l'intégration de populations diversifiées d'élèves était très positive à leurs yeux, mais que ce n'était pas faisable dans le contexte actuel.

5.2.15. Évaluation des compétences

De manière générale, les enseignants font une auto-évaluation assez élevée de leurs compétences à gérer la diversité dans la classe. Il y a cependant des variations selon l'aspect de la diversité qui est considéré. L'évaluation des enseignants du primaire est très élevée en ce qui concerne deux aspects : la gestion des problématiques liées à des troubles de l'apprentissage et la qualité didactique générale (p. ex. créer des environnements d'apprentissage optimaux pour les élèves, la collaboration avec les parents et des externes, la gestion du harcèlement). L'auto-évaluation des enseignants du secondaire est aussi relativement élevée pour ces aspects, quoique un peu plus faible que dans le primaire.

Les enseignants du primaire et du secondaire s'estiment « assez compétents » pour gérer les élèves en situation de précarité ou les élèves issus de l'immigration, avec cependant un sujet de préoccupation particulier : un sur trois environ ne s'estime pas compétent pour gérer des élèves primo-arrivants.

Un tiers des enseignants du primaire ne s'estime pas compétent pour gérer les situations de haine envers des religions (p. ex. islamophobie ou antisémitisme). Le personnel de l'enseignement secondaire se juge un peu plus compétent.

Les enseignants du primaire se considèrent aussi moins compétents pour gérer les questions de genre ou les élèves qui souffrent d'un handicap. Pour le genre, c'est leur insécurité par rapport à la thématique transgenre qui est frappante : un enseignant sur trois ne s'estime pas compétent pour gérer l'homophobie ou les élèves lesbis, et un sur deux, les élèves transgenres. Les enseignants du secondaire semblent un peu plus familiarisés avec ces thèmes, mais on constate ici aussi un même schéma. Il est aussi remarquable que la moitié des enseignants du primaire, et entre un quart et un tiers du personnel ensei-

gnant secondaire, ne se sentent pas suffisamment compétent quant à la manière de briser des stéréotypes de genre ou de gérer des cas de sexisme ou d'intimidation sexuelle.

Au niveau du handicap, c'est surtout la gestion des handicaps physiques et sensoriels qui suscite de nombreuses questions auprès des enseignants du primaire. Dans l'enseignement secondaire, environ trois à quatre enseignants sur dix s'estiment peu ou pas compétents pour gérer des handicaps psychiques, mentaux, sensoriels et physiques.

On peut donc affirmer de manière générale que c'est pour la gestion du handicap que tous les enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement, s'estiment le moins compétent. La confiance est beaucoup plus grande pour la gestion de la précarité. Les différences principales entre l'enseignement primaire et secondaire semblent se situer d'une part au niveau du genre, pour lequel le personnel du secondaire se juge plus compétent, et d'autre part au niveau des troubles de l'apprentissage et de la qualité didactique générale, pour lesquels ce sont au contraire les enseignants du primaire qui s'estiment plus compétents.

5.3. Analyses approfondies

5.3.1. Liens entre variables : corrélations au niveau individuel

Nous avons analysé les liens entre l'âge du personnel enseignant et ses attitudes face à la diversité à l'école, la mesure dans laquelle les enseignants font de la différenciation dans le cadre de la classe, le degré de participation des élèves, le degré auquel les enseignants jugent possible l'intégration de certains élèves dans la classe, l'évaluation de leurs propres compétences pour gérer la diversité, l'évaluation du style de management de la direction et le degré auquel certains sujets délicats peuvent être abordés en classe.

Il en ressort qu'aux deux niveaux d'enseignement, l'âge d'un enseignant n'a aucun effet sur ces variables. On constate aussi peu d'écarts significatifs par rapport au sexe, si ce n'est, parmi

le personnel du secondaire, une tendance à une plus grande ouverture de la part des femmes en ce qui concerne leurs attitudes et leurs conceptions personnelles de la diversité dans le contexte de l'enseignement.

Par ailleurs, nous constatons une corrélation entre certaines variables. C'est ainsi que les enseignants qui se montrent plus positifs vis-à-vis de la diversité dans l'enseignement sont aussi plus nombreux à considérer, dans les deux niveaux d'enseignement, qu'il est possible d'intégrer certains types d'élèves (comme des élèves handicapés) et se jugent plus compétents pour gérer la diversité à l'école. Dans l'enseignement primaire, les enseignants plus positifs vis-à-vis de la diversité sont aussi un peu plus attentifs à la différenciation dans leur classe et à la participation des élèves.

5.3.2. Modélisation des données : analyses de régression

5.3.2.1. Influence sur la politique de diversité des écoles

Quelle est l'influence exercée par les caractéristiques de l'école sur la politique de diversité qu'elle mène ? Il est frappant de constater qu'il semble y avoir peu d'effets systémiques : le réseau d'enseignement auquel appartient l'école n'exerce pas d'influence, pas plus que le degré d'urbanisation dans l'environnement de l'école, la taille de l'établissement en termes de nombre d'élèves et la diversité des origines parmi ceux-ci. Nous observons toutefois un impact relativement important du pourcentage d'élèves ayant un statut socio-économique faible. Dans les écoles primaires qui comptent un grand nombre d'élèves de ce type, l'école mène une politique un peu plus progressiste, dans le sens où elle tient davantage compte de différents aspects de la diversité dans sa gestion quotidienne (pour une discussion détaillée de cette échelle, voir 6.2.1). Mais nous n'observons pas cet effet dans les écoles secondaires.

Lorsque nous analysons la variation des attitudes du personnel, nous constatons que l'influence de la composition de la population de l'école est un peu plus importante dans les écoles primaires.

Dans le secondaire, nous constatons une petite influence du réseau lorsque nous analysons les variations de la proportion d'élèves ayant un statut socio-économique faible ou les variations d'attitude du personnel. Ceci pourrait suggérer que, lorsque l'on compare des écoles avec un corps d'enseignants ayant des considérations similaires ou une proportion similaire d'élèves ayant un statut socio-économique faible, les écoles de l'enseignement de la Communauté flamande mènent une politique un peu plus progressiste¹⁹² que celles du réseau libre. Nous constatons par ailleurs d'importants effets positifs de l'évaluation des compétences et des attitudes vis-à-vis de la diversité du corps enseignant, de même qu'un petit effet de l'âge. Ceci suggère que les enseignants un peu plus âgés ou ceux qui se jugent progressistes ou compétents pour gérer la diversité ont tendance à évaluer un peu plus positivement la politique de diversité à l'école. Une autre interprétation possible est que ces enseignants sont un peu plus nombreux à donner cours dans des écoles qui mènent une politique un peu plus progressiste, ce qui peut indiquer un léger effet d'aspiration ou d'influence. L'hypothèse est, d'une part, que les enseignants qui ont une vision positive de la diversité à l'école sont attirés par les écoles qui mènent une politique progressiste de diversité. D'autre part, il se peut aussi que ces enseignants réussissent, au bout d'un certain temps, à influencer positivement la politique de diversité de leur école. Des études plus approfondies sont nécessaires pour vérifier s'il s'agit d'un effet d'évaluation, d'aspiration ou d'influence.

5.3.2.2. Influence sur les conceptions de la diversité du personnel enseignant

On observe ici quelques phénomènes intéressants. Les enseignants masculins, dans les deux niveaux d'enseignement, ont toujours une conception un peu moins progressiste de la diversité dans l'enseignement que les femmes. La formation et l'âge n'exercent pas d'effet signifi-

catif sur les attitudes du personnel, dans l'enseignement primaire et secondaire.

Dans les écoles primaires ayant une proportion élevée d'élèves d'origines différentes, on conçoit la diversité dans l'enseignement de manière un peu plus négative que dans les écoles où cette proportion est moins grande. Ni le degré d'urbanisation autour de l'école, ni la taille de l'école, ni le pourcentage d'élèves ayant un statut socio-économique faible n'ont une incidence sur les attitudes du personnel face à la diversité.

Dans le secondaire, on ne constate pas d'effet de la structure de l'école sur la manière dont le personnel enseignant conçoit la diversité, ni de la taille de l'école ou du degré d'urbanisation, ni de la proportion d'élèves ayant un statut socio-économique faible, ni du degré de diversité des origines à l'école, ni du nombre de femmes enseignantes. En revanche, on observe une influence du réseau. Le personnel du réseau officiel subventionné semble un peu plus progressiste que celui du réseau libre subventionné, alors que celui de la Communauté flamande semble avoir des conceptions un peu moins progressistes. Ces effets statistiques disparaissent cependant lorsque nous prenons en compte la composition des écoles et, dans les deux niveaux d'enseignement, les compétences auto-évaluées des enseignants pour gérer la diversité en classe. Ceci suggère que ceux qui se sentent compétents pour gérer la diversité ont aussi des attitudes plus positives vis-à-vis de celle-ci. Mais il est important de faire remarquer que ce lien de causalité n'est pas univoque. Il est impossible de conclure à partir de nos données si les personnes qui s'estiment compétentes pour gérer la diversité ont, pour cette raison, une conception plus positive de celle-ci ou si au contraire ceux qui ont une conception positive de la diversité ont plus tendance à se sentir compétents pour la gérer, par exemple parce qu'ils sont plus ouverts à des formations continues sur ces thèmes.

¹⁹² Comme indiqué plus haut, 'progressiste' fait référence au fait qu'une politique de diversité tient davantage compte de différents aspects de la diversité dans sa gestion quotidienne, ou au fait que les répondants montrent une attitude positive vis-à-vis de la diversité à l'école.

Ce sont des constats importants, étant donné qu'une école a généralement moins de prise sur la composition sa population d'élèves ou sur ses caractéristiques structurelles. Bien que les écoles contrôlent et influencent en partie le recrutement de leurs élèves (voir la partie 3 pour une discussion détaillée de ces mécanismes), celui-ci est aussi en partie déterminé, par exemple, par l'offre d'options d'étude et la situation de l'école. Les caractéristiques structurelles envisagées ici (réseau, degré d'urbanisation et taille de l'école) sont aussi des aspects sur lesquels les écoles n'ont pratiquement pas de prise. En revanche, une direction dispose de leviers pour agir directement sur les compétences de son équipe. Il est donc possible d'accroître la compétence à gérer la diversité dans l'enseignement, avec des répercussions positives potentielles sur les attitudes du personnel. Ou vice-versa : travailler sur les attitudes du personnel peut aussi avoir pour effet qu'il est davantage prêt à développer des compétences pour gérer la diversité dans la classe.

5.3.2.3. Influence sur la propension à intégrer une population diversifiée d'élèves dans la classe

Les enseignants qui ont des attitudes positives vis-à-vis de la diversité et qui s'estiment plus compétents pour la gérer en classe, jugent aussi plus réalisable l'intégration d'une population d'élèves diversifiée dans leur classe. Dans l'enseignement secondaire, l'évaluation de la compétence à gérer la diversité exerce une influence importante sur le degré auquel les enseignants estiment qu'il est possible d'intégrer une population diversifiée d'élèves dans leur classe. Dans le primaire, les attitudes vis-à-vis de la diversité pèsent un peu plus lourd que l'évaluation des compétences. Ceci indique que la confiance des enseignants du secondaire dans leurs compétences est plus importante que dans l'enseignement primaire, où l'on observe plutôt une influence de la manière dont on conçoit la diversité en classe. Mais pour les deux niveaux d'enseignement, il est un fait qu'une combinaison d'attitudes et de compétences contribue largement à l'évaluation faite par les enseignants de la possibilité d'intégrer en classe des élèves souffrant d'un handicap.

Au niveau de l'école, on observe peu de différences dans la manière dont les enseignants évaluent cette faisabilité. Ni la taille de l'école, ni le réseau dans lequel travaille l'enseignant, ni le degré d'urbanisation de la région n'exercent un impact, à aucun des deux niveaux d'enseignement, pas plus que la composition de l'école selon la proportion d'élèves féminines ou la diversité de la population d'élèves en termes d'origines. Une tendance est cependant marquante : les enseignants actifs dans des écoles qui comptent une plus grande proportion d'élèves ayant un statut socio-économique faible sont moins nombreux à juger possible l'intégration d'une population diversifiée d'élèves, surtout ceux qui souffrent d'un handicap. Ces effets disparaissent toutefois dans nos analyses lorsque nous prenons en compte statistiquement l'influence des compétences et des attitudes du corps enseignant, ce qui indique que, dans ces écoles, on a souvent une conception très positive de la diversité et de ses compétences pour la gérer. Dans les écoles secondaires uniquement, nous constatons une influence du degré auquel l'école a déjà fourni des efforts pour rendre l'apprentissage plus accessible à un public diversifié, par exemple en professionnalisant des enseignants, en prévoyant des aménagements raisonnables, en préparant structurellement l'école pour accueillir des élèves handicapés, en travaillant avec une politique de prise en charge bien développée, etc. Bien qu'il s'agisse d'un petit impact, qui est clairement subordonné à l'influence des compétences et des conceptions dans le corps enseignant, il est tout de même important de mentionner cet effet structurel.

5.4. Conclusions de l'enquête

5.4.1. Comment les écoles gèrent-elles les inégalités socio-économiques ?

Les écoles ont le sentiment qu'elles sont généralement assez avancées dans la gestion des inégalités socio-économiques. C'est sur ce thème qu'elles s'évaluent de la manière la plus positive et qu'elles ont le plus souvent une personne de confiance spécialisée pour s'occuper des situations familiales défavorisées. Leurs scores d'auto-évaluation sont relativement positifs en ce qui concerne les attitudes vis-à-vis de l'inégalité des

chances dans l'enseignement, les répondants estiment qu'il est relativement facile d'aborder ce thème en classe et rapportent en faire souvent une partie explicite du programme. Seule une minorité de répondants trouve qu'il n'est pas possible d'intégrer des élèves défavorisés dans leur classe et beaucoup se sentent compétents pour gérer l'inégalité des chances en classe.

Au vu de la grande inégalité sociale dans l'enseignement belge, il semble qu'on se heurte ici aux limites méthodologiques de l'enquête. Parmi les explications possibles à cette divergence flagrante, on peut citer la désirabilité sociale, une mauvaise auto-évaluation du comportement en classe et à l'école, due à des processus discriminatoires inconscients, ou encore le fait que le personnel enseignant ait le sentiment certes de pouvoir gérer le thème de l'inégalité des chances, mais sans pouvoir changer fondamentalement quoi que ce soit aux processus inégalitaires. Ces constats frappants ont été intégrés dans la phase d'approfondissement et ont été soumis aux associations et aux professionnels de l'enseignement pour une discussion approfondie.

5.4.2. Comment les écoles gèrent-elles le handicap ?

Les écoles réalisent en moyenne d'assez mauvais résultats en matière de handicap. Il y a encore du pain sur la planche au niveau des attitudes et du développement des compétences, car c'est dans ce domaine que, aux deux niveaux d'enseignement, on est le moins positif et on s'estime le moins compétent. Nous observons aussi une grande variation dans le degré auquel les enseignants jugent possible l'intégration de différents types d'élèves dans leur classe. C'est faisable pour des élèves souffrant d'un trouble ou d'un retard d'apprentissage, ce qui est en concordance avec leur évaluation des compétences. Les enfants atteints d'une maladie chronique ou se déplaçant en chaise roulante sont aussi facilement intégrables, disent les enseignants. Mais c'est beaucoup moins le cas pour les enfants souffrant d'un handicap sensoriel, d'une problématique de type 3 (problèmes émotionnels et/ou comportementaux graves), du syndrome de Down ou d'une forte comorbidité. Cette incertitude

se reflète dans l'évaluation des compétences : la gestion générale du handicap soulève des questions auprès d'environ la moitié des enseignants.

Tout cela se reflète aussi dans la politique des écoles, qui ne semblent pas appliquer une approche cohérente dans la gestion du handicap. En outre, seule une minorité d'écoles fournit des efforts pour devenir plus accessible, spécifiquement pour les élèves handicapés : prévoir des espaces spéciaux pour un soutien spécifique, consacrer un budget pour adapter le matériel pédagogique, aménager des locaux selon les besoins des élèves et améliorer l'accessibilité des bâtiments scolaires.

Dans les écoles primaires, plus particulièrement, les élèves et les parents sont généralement davantage impliqués dans les questions de prise en charge et les dispositifs d'aménagements raisonnables ; le thème du handicap fait plus souvent explicitement partie du programme ; des aménagements raisonnables sont plus fréquemment prévus et on se sent plus compétent pour gérer les troubles de l'apprentissage.

En général, les écoles ne sont pas si avancées en termes de politique et de pratiques concrètes en classe. Mais en même temps, le handicap est un thème accessible aux yeux des enseignants, qui peut être abordé dans le contexte de la classe et qui fait souvent explicitement partie du programme (surtout dans le primaire). Si le thème du handicap ne semble donc faire l'objet d'aucun tabou ou problème, la *gestion effective* des élèves handicapés est une autre paire de manches.

5.4.3. Comment les écoles gèrent-elles le genre et l'orientation sexuelle ?

Une différence frappante entre les écoles primaires et secondaires tient dans le fait que ces dernières semblent plus avancées en ce qui concerne la gestion du genre et des thèmes liés à la sexualité. Les écoles primaires disent que ces sujets ne sont « pas d'application » et beaucoup d'enseignants trouvent que les élèves sont trop jeunes pour cela. L'idée selon laquelle le genre ne concernerait pas les enfants au niveau de l'école primaire, qui est peut-être à la base de ce pourcentage élevé, est cependant probléma-

tique. C'est précisément parce qu'on ne parle jamais des différentes orientations sexuelles, des stéréotypes liés au genre ou des différents modèles familiaux, et parce que la reconnaissance de cette diversité est complètement absente de la sphère quotidienne, que l'on risque de renforcer implicitement l'hétéronormativité, les rôles traditionnels assignés aux genres, ainsi que les stéréotypes.

Nous constatons toutefois une scission entre les attitudes et les pratiques. Ainsi, le personnel enseignant a des conceptions très positives de la thématique lesbigay et des questions de genre, mais ne sait pas très bien comment aborder ce thème, pratiquement et concrètement. L'orientation sexuelle, la thématique du genre et du transgenre sont considérées comme les sujets de discussion les plus difficiles avec les élèves. Bien que les enseignants aient sur ces sujets des attitudes et des idées relativement progressistes, ils sont peu outillés en termes de compétences.

Une remarque complémentaire est que la thématique transgenre semble la plus difficile. Pour les enseignants du primaire, c'est le thème par excellence le plus difficile à aborder avec les élèves ; dans le secondaire, il partage la première place avec l'orientation sexuelle. Au niveau de l'évaluation des compétences, l'on voit aussi que les enseignants des deux niveaux s'estiment peu compétents dans leurs relations avec des élèves transgenres.

5.4.4. Comment les écoles gèrent-elles les élèves d'origine étrangère ?

Bien que les répondants ne se sentent pas moins compétents dans l'enseignement secondaire que dans le primaire pour gérer des thèmes liés à l'origine, on semble adopter dans le primaire une attitude plus stricte avec les élèves d'une autre origine. L'école a une politique plus rigoureuse, les attitudes y sont moins positives et on trouve beaucoup moins réaliste d'intégrer dans la classe des enfants non-néerlandophones ou demandeurs d'asile. Une explication éventuelle de ces différences entre les deux niveaux d'en-

seignement tient peut-être aux évolutions que vivent les élèves : durant la puberté, ils sont davantage préoccupés par leur identité et leur appartenance à un groupe.

Certains thèmes rattachés à l'origine ethnique placent les écoles face à des défis particuliers. La gestion du plurilinguisme, d'une part, et des convictions religieuses, d'autre part, s'avèrent souvent problématique. Les enseignants disent qu'il leur est difficile de discuter avec les élèves de sujets sensibles touchant à la diversité confessionnelle, comme les signes religieux, les rapports entre science et religion, et les attentats commis pour des raisons religieuses. L'évaluation qu'ils font de leur compétence pour aborder le thème de l'islamophobie est aussi très faible. Il n'empêche que la diversité ethnique fait fréquemment partie du programme prévu et est souvent débattue ou choisie comme thème pour un projet.

Un autre élément frappant est le manque supposé de compétences pour gérer des enfants non-néerlandophones et la rigueur de la politique linguistique. Cela démontre qu'il subsiste de nombreuses incertitudes et questions dans les écoles flamandes quant à la meilleure approche à adopter. C'est sûrement un aspect à épinglez, étant donné que les méthodes dominantes dans l'enseignement, par exemple en matière de diversité linguistique, s'écartent souvent de l'état actuel des connaissances scientifiques¹⁹³ (pour une discussion, voir partie 1).

5.4.5. Différences entre écoles

5.4.5.1. L'influence du niveau d'enseignement

Il semble qu'il y ait davantage de travail à réaliser sur les questions de diversité dans les écoles secondaires. Ainsi, elles mènent une politique plus sévère sur le plan de la gestion de la diversité des origines. Les attitudes et la propension à intégrer dans le contexte de la classe des élèves issus de l'immigration y sont plus négatives. Elles semblent aussi un peu à la traîne dans la gestion du handicap. Les écoles primaires permettent

193 Pulinx, Van Avermaet & Agirdag, 2016 ; Van Der Wildt, 2016.

généralement une plus grande participation des parents et des élèves dans la mise en place d'aménagements raisonnables que les établissements secondaires, le thème du handicap fait plus souvent explicitement partie du programme, on prévoit plus fréquemment des aménagements raisonnables et on se sent plus compétent pour gérer des troubles de l'apprentissage.

D'autre part, le personnel des écoles secondaires fait aussi une évaluation plus négative que celui des écoles primaires du style de management de la direction, de la politique du personnel en matière de diversité, de la communication vis-à-vis des parents et des efforts pour améliorer l'accessibilité de l'école. Bien que les écoles secondaires débattent un peu plus de questions de diversité dans le cadre de la classe, nous constatons que ces sujets sont moins souvent inscrits au programme que dans l'enseignement primaire. S'ils sont en moyenne plus souvent abordés dans le secondaire, c'est principalement parce qu'ils sont suggérés plus spontanément par des élèves ou traités dans le cadre de projets. Sur le plan des qualités didactiques, comme la création d'interactions positives en classe ou la composition de groupes hétérogènes, les enseignants du primaire font généralement une meilleure auto-évaluation que ceux du secondaire. Ils s'estiment aussi plus compétents sur le plan de la qualité didactique générale, comme pour la gestion de problématiques de harcèlement, la collaboration avec des parents et des, et la création d'environnements d'apprentissage puissants.

Les écoles secondaires se montrent néanmoins plus actives sur un certain nombre de terrains. Tout d'abord, elles se préoccupent davantage de thèmes liés au genre et aux lesbiens, et les enseignants du secondaire s'estiment plus compétents pour gérer ces questions. Ils semblent aussi être un peu plus avancés sur le plan de l'accompagnement socio-émotionnel : ils disposent plus souvent d'une procédure formelle de plainte et d'une personne de confiance à laquelle les élèves peuvent s'adresser. Une explication possible est cependant que les écoles secondaires misent davantage sur des procédures formelles alors que, dans les écoles primaires, ce type de soutien est assuré de manière plus informelle.

À côté de cela, il y a des thèmes pour lesquels les écoles primaires et secondaires présentent un profil similaire. Malgré certaines nuances, les deux types d'écoles obtiennent généralement un même score moyen pour la perception de la participation octroyée aux élèves et aux parents, l'évaluation de la politique de diversité (ici aussi avec des nuances, les écoles secondaires indiquant être avancées par rapport aux thèmes du genre et des lesbiens, alors que les écoles primaires sont plus progressistes par rapport aux questions d'origine), et les enseignants citent les mêmes sujets comme étant difficiles ou au contraire faciles à discuter en classe. Les enseignants du primaire et du secondaire font aussi une évaluation à peu près égale de leurs compétences. Même si les écoles secondaires réalisent un score un peu inférieur quant à leurs efforts pour se rendre plus accessibles, il est frappant de voir que les deux niveaux d'enseignement placent les mêmes accents pour rendre l'apprentissage et la participation accessibles, alors que certaines autres actions sont généralement plus difficiles (comme celles qui visent l'inclusion d'élèves handicapés ou la professionnalisation de l'équipe pédagogique). On constate une grande concordance dans les types de fonctions de soutien, financées en interne ou en externe, qui sont prévues de manière complémentaire à l'école.

Pour ce qui est des rapports avec des élèves issus de milieux socio-économiquement défavorisés, les écoles primaires et secondaires semblent aussi mener une politique en grande partie similaire et leur personnel présente des idées et des attitudes semblables.

5.4.5.2. L'influence des caractéristiques structurelles et de la composition de la population d'élèves

On peut dire en général que nous constatons peu d'effets structurels systématiques selon le réseau, le degré d'urbanisation de la région, ou la taille de l'école. Il y a aussi peu de différences systématiques entre les écoles en fonction de la composition de leurs populations d'élèves, qu'il s'agisse de diversité en termes d'origine, du pourcentage d'élèves ayant un statut socio-économique faible, ou du pourcentage de filles. Là

où l'on constate des écarts, les effets liés à la composition de l'école sont généralement un peu plus forts que les effets structurels. C'est particulièrement le cas pour l'impact du nombre d'élèves ayant un statut socio-économique faible, qui est plus important et plus robuste que celui du degré de diversité des origines. Mais il est important de remarquer, pour tous ces écarts entre écoles, que ces effets disparaissent généralement (ou au contraire apparaissent seulement) lorsque, dans l'analyse, nous prenons en compte l'influence des attitudes du corps enseignant vis-à-vis de la diversité ou son auto-évaluation de compétences.

En outre, nous observons peu de différences consistantes dans les effets des variables qui ont un impact dans l'enseignement primaire et secondaire. Malgré les différences moyennes que nous observons dans l'évaluation des compétences, dans les attitudes du corps enseignant, dans la politique concrète de diversité, etc. (voir analyses descriptives), l'on voit que les influences de la structure, de la composition et des caractéristiques du corps enseignant présentent de fortes concordances. Nous constatons par exemple, aux deux niveaux d'enseignement, peu de différences structurelles constantes en fonction du réseau, de la situation ou de la taille de l'école. Nous remarquons que le pourcentage d'élèves ayant un statut socio-économique faible pèse généralement plus lourdement que le degré de diversité des origines à l'école, et que les effets de structure et de composition sont en grande partie subordonnés à l'influence des attitudes et des compétences du corps enseignant.

Les écarts observés entre les écoles ne concernent donc pas tellement des différences immuables, qui seraient inscrites dans la structure de ces écoles. Ils suggèrent plutôt qu'il peut être important de travailler sur les compétences et sur les conceptions du personnel enseignant afin que les écoles flamandes atteignent de meilleurs résultats en termes de politique de diversité, d'attitudes vis-à-vis de la diversité et de propension à intégrer des populations d'élèves diversifiées dans la classe. C'est un constat important, étant donné que les directions possèdent rarement tous les leviers pour modifier les caractéristiques de composition et de structure de leur école. Bien que les écoles contrôlent et influencent en partie leur recrutement d'élèves (voir partie 3 pour une discussion détaillée de ces mécanismes), celui-ci est aussi en partie déterminé, par exemple, par l'offre d'options d'étude et la situation de l'école. Les caractéristiques structurelles envisagées ici (réseau, degré d'urbanisation et taille de l'école) sont aussi des aspects sur lesquels les écoles n'ont pratiquement pas de prise. En revanche, une direction dispose de leviers pour agir directement sur les compétences de son équipe pour gérer la diversité dans l'enseignement, avec des répercussions positives potentielles sur la gestion concrète de la diversité dans les écoles.

6. PHASE D'APPROFONDISSEMENT : LES FOCUS GROUPS

6.1. Méthodologie

Nous avons travaillé avec des focus groups pour connaître l'opinion d'organisations du monde associatif et du monde de l'enseignement quant à la manière dont la diversité est aujourd'hui abordée dans les écoles. Nous renvoyons le lecteur au chapitre introductif 'Méthode' pour une description succincte de la méthode appliquée, et au rapport technique pour des explications plus détaillées.

6.2. Résultats

6.2.1. Les constats de l'enquête Baromètre de la diversité en discussion

6.2.1.1. Milieu socio-économique

L'analyse des résultats de l'enquête a montré que les écoles disent mener une politique cohérente, que les enseignants s'estiment relativement compétents pour gérer la précarité, sont prêts à intégrer dans leur classe des élèves issus d'un milieu moins favorisé et ont des conceptions relativement positives de ces élèves et de leurs parents.

Ces résultats ont suscité de nombreuses réactions lors des focus groups. L'idée selon laquelle les écoles mèneraient une politique cohérente en matière de gestion de la précarité a été régulièrement classée parmi les « résultats surprenants ». Il ressort de la discussion que, même si ceci contraste avec les inégalités sociales actuelles dans l'enseignement flamand, les représentants d'organisations du monde de l'enseignement comprennent pourquoi ce résultat advient de la part des écoles. Tant les représentants des organisations du monde associatif que du monde de l'enseignement indiquent la prévalence d'une pensée réductionniste, qui réduit en l'occurrence la politique d'égalité des chances pour les élèves issus de milieux défavorisés à une politique financière. Les organisations du monde de l'enseignement font remarquer que le cadre législatif impose aux écoles de tenir compte de ces aspects. Dès lors, de nombreux répondants

indiqueraient que leur école le ferait, puisqu'elle y est légalement obligée. Mais tous émettent une nuance importante : la politique de l'école n'est pas toujours suivie par chaque enseignant individuel. On vérifie rarement si une initiative produit l'effet escompté, ce qui perpétue l'illusion qu'on est sur le bon chemin.

Les organisations de l'enseignement indiquent que, depuis que les moyens peuvent être utilisés de manière flexible et ne sont plus affectés à certains buts précis, comme le soutien pédagogique, ce sont surtout les écoles qui ont un grand nombre d'élèves ayant un statut socio-économique faible qui investissent encore dans l'égalité des chances, alors que d'autres semblent moins s'en préoccuper. Les organisations du monde associatif conseillent d'examiner cela école par école.

Les enseignants seraient beaucoup moins conscients de tout ce qui intervient sur le plan des mécanismes inconscients d'exclusion, comme les élèves que l'on interroge ou pas quand ils lèvent la main, les inégalités que créent les devoirs à domicile, les excursions organisées par les écoles, la politique d'orientation etc. Il faut donc, dit-on, davantage de réflexion et de prise de conscience au sein du corps enseignant. Dans le focus group « enseignement secondaire », l'on suggère que ceci est en partie provoqué par les conditions structurelles du métier, les enseignants étant seuls devant leur classe et rarement confrontés à des évaluations ou à une collaboration avec des pairs. Dans le focus group des organisations du monde associatif, on affirme également que beaucoup d'enseignants sont isolés, surtout lorsqu'il y a peu d'occasions de professionnalisation au sein de l'équipe ou lorsque l'école ne collabore pas avec des acteurs externes.

Dans tous les focus groups, on a souligné les cadres de référence typiques des enseignants, qui proviennent essentiellement de la classe moyenne d'origine belge – ceux-ci se trouvant généralement être des femmes hétérosexuelles sans handicap. Comme les enseignants ont gran-

di dans un certain milieu, ils sont moins sensibles aux défis liés à d'autres contextes. Ils sous-estimeraient en particulier l'impact d'une enfance vécue dans un milieu défavorisé, en comparaison par exemple avec l'impact d'un handicap ou d'une origine. Inviter des experts du vécu peut être une méthode pour favoriser cette prise de conscience.

Un corps enseignant diversifié, disent les focus groups, possède des cadres de référence divers, ce qui engendrerait une compréhension et une perception meilleures des défis vécus par les élèves. Ces enseignants peuvent servir de modèles et faire entrevoir aux élèves un avenir dans lequel ils poursuivent leurs études ou deviennent enseignants, en y voyant « quelque chose qui est possible pour des gens comme moi ». Remarquons que l'importance de ces modèles pour lutter contre la dite « futilité » ou perte de sens de l'investissement dans les études rejoint de près les résultats d'autres recherches scientifiques (voir l'étude de la littérature à la partie 1 : les sections 3.2.1 et 3.4.1).

Ce qui est aussi frappant, c'est la perspective croisée (« intersectionnalité ») : la forte imbrication entre milieu défavorisé et origine étrangère, par exemple. Le fait que les enseignants s'estiment plus compétents pour gérer la précarité que la diversité ethnoculturelle ou le handicap perd de son sens, si la réalité est complexe et multiple. En même temps, on fait remarquer que beaucoup d'enseignants tentent justement de traiter tous les élèves de la même manière, qu'ils proviennent d'un milieu plus ou moins favorisé. En revanche, les enseignants ressentent davantage le besoin d'adaptations didactiques pour gérer le plurilinguisme ou le handicap.

6.2.1.2. Origine

La politique, les représentations et les compétences du personnel enseignant pour gérer des élèves issus de l'immigration ne font partie ni des meilleurs résultats, ni des moins bons en comparaison avec la gestion de la précarité, du genre ou du handicap. C'est surtout la gestion du plurilinguisme et de la religion qui semble susciter de nombreuses questions de la part du personnel enseignant. Il y a cependant une différence

marquante entre les écoles primaires et secondaires, ces dernières se montrant systématiquement moins positives vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle, par exemple dans leur politique, leurs attitudes ou leur propension à intégrer ces élèves dans la classe.

Les participants aux focus groups reconnaissent ces résultats, ainsi que le constat selon lequel les enseignants s'interrogent surtout sur la manière de gérer le plurilinguisme et les sujets confessionnels. Ils ont l'impression que, depuis le « 11 septembre », les enseignants essaient d'aborder ces sujets de manière nuancée, mais ne savent pas très bien comment s'y prendre.

Il semble y avoir une tension entre le comportement adolescent 'normal' (par exemple, devenir plus assertif, avoir l'esprit de contradiction, explorer les limites, penser en noir et blanc, vouloir être indépendant ou provoquer des réactions) et les normes que l'enseignant veut appliquer – souvent de manière inconsciente – ou la crainte que suscite chez lui ce comportement. Un membre du focus group relatif à l'enseignement secondaire relève que « ce ne sont pas des jeunes radicalisés, mais ils tiennent des propos radicaux ».

Lors de la discussion sur la sensibilité liée aux thèmes des convictions religieuses ou du plurilinguisme, il est souvent fait référence aux cadres de référence du personnel enseignant. Compte tenu de la composition démographique de la plupart des équipes enseignantes, il y aurait en effet un manque de familiarité avec d'autres conditions de vie.

En ce qui concerne le plurilinguisme, les organisations liées à l'enseignement affirment que les écoles appliquent les mêmes méthodes depuis des dizaines d'années, bien que le monde scientifique et associatif conseille d'autres pratiques. Plusieurs causes sont distinguées pour expliquer cette insistance quant à l'usage du néerlandais et l'interdiction de parler d'autres langues dans le cadre scolaire. On se réfère d'une part au climat politique actuel, mais aussi à des phénomènes historiques comme le combat flamand. Cela explique pourquoi les écoles s'investissent très fort – en particulier dans le contexte bruxel-

lois – dans la promotion du néerlandais. L'interdiction d'autres langues résulte aussi de craintes et d'incertitudes. On ne comprend pas la langue de l'élève, on a peur de perdre le contrôle sur l'activité de la classe, on craint la constitution de clans parmi les élèves. On constate aussi une différence dans la mise en œuvre de cette interdiction : l'usage de certaines langues (essentiellement l'anglais) est toléré, voire stimulé.

Les focus groups suggèrent des explications pour les différences entre les écoles primaires et secondaires en ce qui concerne la gestion de la diversité ethnoculturelle. Dans le primaire, les enseignants sont responsables d'une *classe* et dans le secondaire d'une *matière*. Le secondaire vise à préparer à l'enseignement supérieur ou au marché de l'emploi, le primaire est prêt à adopter une attitude plus souple avec les socles de compétences. Alors que, dans le primaire, on aurait donc davantage le réflexe d'accepter toutes les formes de diversité dans la classe et davantage la possibilité de capter des signaux subtils d'élèves, on aurait plutôt tendance dans le secondaire à se spécialiser, à « externaliser » la prise en charge et à rejeter les « élèves difficiles ». On illustre ceci par la forte orientation vers l'enseignement spécialisé et les classes d'accueil, l'existence d'un système en cascade, un apprentissage davantage basé sur des manuels et une moins grande propension à accepter des modes de vies différents ou à faire de la différenciation dans la classe. Les écoles secondaires ont aussi généralement des procédures plus formelles alors que les écoles primaires s'attaquent aux problèmes de manière plus informelle, par exemple par un accompagnement des élèves ou par des contacts avec les parents. Ces différences sont systématiques et peuvent donc expliquer les différences d'approche, aussi bien de la diversité ethnoculturelle que du handicap.

Ici aussi, il a été question de perspective croisée (« intersectionnelle »), notamment de la forte imbrication entre les milieux défavorisés et l'origine étrangère, mais aussi des défis spécifiques pour les élèves qui sont issus de l'immigration et qui ont également un handicap.

Selon les focus groups, les problèmes dans les rapports avec les élèves issus de l'immigration sont souvent imputés à tort au milieu culturel, alors qu'ils résultent plutôt du contexte socio-économique de la famille. Ceci rejoint les résultats de l'étude de la littérature, qui a mis en avant l'influence importante du milieu socio-économique sur les élèves issus de l'immigration (voir 3.4.1). Les organisations du monde associatif signalent que ces méconnaissances ont parfois pour effet que les élèves ne bénéficient pas d'une bonne prise en charge, étant donné qu'on n'analyse pas plus loin les problématiques sous-jacentes (comme des troubles de l'apprentissage). Ces organisations font le lien entre cette « culturalisation » des problèmes et une certaine tendance du personnel enseignant à réfléchir en termes de déficit. Les problèmes de discipline ou le retard scolaire d'élèves issus de l'immigration sont plus souvent considérés comme « inhérents » ou « immuables » que pour les autres élèves. On fait ainsi la comparaison entre deux élèves plurilingues, l'un francophone, l'autre issu de l'immigration. Bien qu'ils soient confrontés à des défis semblables en termes de retard linguistique, ceci serait imputé à des problèmes d'apprentissage sous-jacents plus facilement pour l'élève issu de l'immigration que pour l'enfant francophone.

6.2.1.3. Handicap

Le personnel enseignant dit se sentir peu compétent pour gérer le handicap, il ne dispose pas toujours d'une politique cohérente en la matière, il n'est pas toujours disposé à intégrer en classe certains types d'élèves et il n'a pas toujours une attitude positive vis-à-vis des élèves handicapés.

La plupart de ces constats sont corroborés par les membres des focus groups, à une importante exception près. Tant les organisations du monde associatif que du monde enseignant ont été surprises que les enseignants s'estiment surtout peu compétents pour gérer des élèves souffrant d'un handicap sensoriel. En effet, ceux-ci fréquentent souvent des écoles ordinaires et en général les choses se passent bien. Les enseignants disposent d'un large éventail d'outils techniques pour leur venir en aide. Les organisations de l'enseignement font une comparaison avec les

élèves de type 3 (souffrant de problèmes émotionnels et/ou comportementaux graves). C'est un plus grand défi parce qu'il faut davantage se fier à ses compétences en didactique et en gestion de la classe. Les associations ont fait la comparaison avec les handicaps mentaux modérés à graves, qui soulèvent davantage d'interrogations selon leur expérience. Avec ces élèves, les enseignants doivent plus souvent se détacher des socles de compétences ou des objectifs du programme et ils se posent plus fréquemment des questions sur « l'utilité » de leur intégration dans l'enseignement ordinaire. Une explication possible à cette divergence entre les résultats de l'enquête et l'expérience des experts participant au focus groups, selon les organisations du monde associatif et de l'enseignement, est que nombre d'enseignants ont au départ beaucoup de questions sur l'accueil d'élèves souffrant d'un handicap sensoriel (par exemple sur la manière d'utiliser des outils techniques), mais que ces questions trouvent généralement une réponse rapide. Il est assez probable que nombre d'entre eux n'aient aucune expérience de la gestion du handicap sensoriel et leurs auto-évaluations reflètent donc l'incertitude de cette situation de départ.

En ce qui concerne la propension des enseignants à intégrer dans leur classe des élèves handicapés, on fait remarquer l'importance à cet égard du facteur des compétences ainsi que les liens étroits entre les compétences et les représentations. L'un des délégués des organisations de l'enseignement a affirmé que « l'évaluation des compétences est aussi une question d'attitude »: en vertu de cette « prophétie auto-réalisatrice », ceux qui ont une conception positive des élèves handicapés sont aussi plus disposés à tenter certaines choses, à suivre des formations et à demander de l'aide. Ces conceptions positives entraînent dès lors une meilleure évaluation des compétences et une plus grande propension à intégrer ces élèves dans la classe. Les organisations du monde associatif ajoutent que le parcours scolaire d'un élève handicapé peut réussir ou échouer selon les attitudes, les compétences et l'expérience des enseignants.

Un résultat de l'enquête qui rejoint les expériences des organisations a été le constat selon

lequel l'enseignement primaire est généralement plus avancé que le secondaire dans la gestion des élèves handicapés. Ces différences sont attribuées à l'approche plus holistique dans l'enseignement primaire, qui s'expliquerait à son tour par les différences de structure entre les deux niveaux d'enseignement. Une autre cause possible est la plus forte implication des parents dans le primaire.

Une préoccupation importante est qu'à ce jour l'accès à l'enseignement inclusif se limite principalement à des familles de la classe moyenne d'origine belge. Les organisations de l'enseignement axées sur l'enseignement secondaire prônent dès lors le recours à une perspective croisée (« intersectionnelle »): attirer l'attention sur la manière dont certains indicateurs (comme l'origine ethnique, la précarité, le genre, le handicap ...) s'influencent mutuellement et renforcent les effets de l'inégalité sociale. On espère de cette manière que l'enseignement puisse devenir inclusif pour *tous* les élèves.

Les focus groups où participaient les organisations de l'enseignement ont régulièrement évoqué la question de la faisabilité et des moyens. L'enseignement inclusif ne peut pas se faire aux dépens d'autres élèves ou de l'enseignant. On a cité des exemples d'élèves de type 3 (problèmes émotionnels et/ou comportementaux graves) qui « terrorisent » des classes ou encore d'enseignants victimes d'un burn-out à cause d'un trop grand nombre de problématiques à gérer dans leur classe. On affirme qu'il ne faut pas seulement travailler à accroître les compétences des enseignants, mais qu'il faut aussi adapter les structures: classes de taille irréaliste, faible accessibilité structurelle des écoles, etc. Exploiter différentes forces au sein de l'équipe enseignante, entre autres par le co-teaching, est perçu comme un levier important. Les organisations de l'enseignement demandent une politique bienveillante, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.

Dans les discussions avec les organisations du monde associatif, on voit se dessiner une autre dynamique, dans laquelle l'enseignement inclusif est très clairement considéré comme un droit et non comme une faveur. Il règne dès lors une

vive inquiétude quant à l'idée que le handicap soit souvent abordé comme une action charitable. Des représentants des CPMS font aussi observer que l'enseignement inclusif est un droit, et s'interrogent sur la manière dont les acteurs de l'enseignement pensent devoir ou pouvoir faire du « marchandage » à ce sujet.

6.2.1.4. Orientation sexuelle

Si d'un côté le personnel enseignant a une conception très progressiste du genre et de l'orientation sexuelle, il ne sait pas très bien comment aborder ces thèmes concrètement dans la pratique de la classe. Ceci semble plus prononcé dans l'enseignement primaire, où le genre et l'orientation sexuelle sont souvent considérés comme des thèmes trop difficiles pour les enfants d'école primaire.

Les membres des focus groups se sont retrouvés dans ce constat. Le genre et l'orientation sexuelle seraient difficiles parce qu'ils sont liés à la sexualité. Souvent, les enseignants osent et peuvent difficilement parler de sexualité, en termes par exemple de méthodologie et de vocabulaire utilisé. On fait remarquer que lorsque la sexualité est abordée à l'école, cela suscite souvent des réactions négatives de parents, en particulier dans le primaire.

Les organisations de l'enseignement font observer que, quand il veut parler de ces thèmes, l'enseignant doit s'exposer. Il faut réfléchir à la façon dont on pense à ces questions et être prêt à avoir une discussion ouverte avec les élèves, ce qui implique que l'on adopte une attitude vulnérable. Cela ne va pas de soi, comme le démontre entre autres l'expérience des formations d'enseignants, qui font remarquer que les stagiaires se voient systématiquement confier le sujet de l'initiation à la sexualité. Dans ce contexte, les organisations du monde associatif ne s'étonnent pas que la thématique du genre ou de l'orientation sexuelle soit le plus souvent choisie dans l'enseignement secondaire pour une excursion ou une journée de projet : si les enseignants ne sont pas sûrs de la manière d'aborder ces thèmes, des excursions ou des projets peuvent permettre de faire appel à une expertise extérieure, qui évite de devoir en parler soi-même. Le

genre et l'orientation sexuelle seraient souvent considérés comme « moins urgents ». Comme l'a dit l'un des répondants : « C'est un sujet facile à nier, car il crée peu de problèmes visibles parmi les élèves ». Souvent, c'est seulement lorsque ce thème fait effectivement son entrée en classe, sous la forme d'un élève en transition ou d'un élève qui a deux papas, que l'on s'y intéresse subitement.

L'explication de la divergence entre les attitudes et la pratique est que, malgré leurs conceptions positives, peu d'enseignants ont une expérience personnelle de ces thèmes. Pour nombre d'entre eux, l'acceptation des lesbiens est plutôt un concept théorique, qui concerne rarement leur propre environnement : souvent, on ne connaît aucune personne lesbien ou transgenre. Dans les deux focus groups, on se demande dès lors dans quelle mesure cette conception positive est réellement ressentie et enracinée en profondeur. Cela suscite ici aussi un débat sur la diversité du corps enseignant, dont il ressort qu'aujourd'hui encore, les enseignants lesbiens ne peuvent pas toujours déclarer ouvertement leur orientation sexuelle. Les participants aux focus groups sont conscients du message qui est ainsi communiqué aux élèves, à savoir qu'être lesbien est quelque chose d'anormal qui doit être caché.

6.2.1.5. Niveau scolaire

On observe peu d'effets structurels selon le réseau, le degré d'urbanisation, la taille de l'école ou sa composition (pourcentage d'élèves ayant un statut socio-économique faible, de nombre de filles ou de diversité en termes d'origines). Les analyses semblent plutôt suggérer que les différences entre les écoles sont principalement dues à des différences d'attitudes ou de compétences des équipes enseignantes. Les organisations de l'enseignement adhèrent tout à fait à cette idée. Elles soulignent le rôle important du pouvoir organisateur d'une école et de la direction, qui peut être un stimulant majeur pour une professionnalisation durable et un soutien de l'équipe pédagogique.

L'absence de différences systématiques entre les écoles en milieu urbain et rural a tout de

même suscité un certain étonnement. Même si un participant a fait remarquer que la diversité est partout, beaucoup d'autres s'étaient attendus à des différences parce que les écoles en milieu urbain ont une plus longue expérience des questions de diversité. Mais on fait aussi valoir que, comme beaucoup d'enseignants n'habitent pas là où ils travaillent, ils seraient moins sensibles au contexte urbain, ce qui pourrait expliquer l'absence de différences entre les écoles rurales et urbaines.

Une remarque importante exprimée lors des séminaires d'experts est la complexité des tâches qui sont aujourd'hui dévolues aux enseignants et qui sont excessives pour un seul enseignant. Il est remarqué à plusieurs reprises que tout le monde ne peut pas être bon dans tout et que les enseignants, en particulier ceux qui donnent une « petite branche » dans le secondaire, ont peu de temps et de moyens pour approfondir leurs relations avec les élèves ou pour se professionnaliser. La solution ne consiste pas seulement à professionnaliser davantage l'enseignant individuel, mais aussi toute l'équipe pédagogique. Celle-ci comporte en effet des expertises et des expériences différentes, qui pourraient être mieux exploitées en classe en collaborant davantage en équipe, en se concertant, et en donnant cours ensemble. En outre, la professionnalisation de l'équipe pédagogique devrait se faire de manière plus durable et soutenue. Les enseignants ont trop peu d'occasions de faire des expériences encadrées ou de suivre une formation sur le lieu de travail. On a plusieurs fois signalé que le remède pourrait consister en des trajets de formation continuée, permettant à une équipe de travailler longtemps et en profondeur sur un thème donné.

6.2.2. Recommandations politiques

6.2.2.1. Organisations de l'enseignement

Les représentants des organisations ont été invités à élaborer des recommandations politiques à la lumière des résultats du Baromètre de la diversité et des discussions en focus group. Dans le focus group des organisations de l'enseigne-

ment axées sur le primaire, l'accent a surtout été mis sur la nécessité d'une politique de professionnalisation adaptée. On plaide pour une évolution allant de formations continuées individuelles vers un système où les écoles peuvent faire des choix stratégiques clairs dans les trajets de professionnalisation dans lesquels elles s'investissent. On veut ainsi créer la possibilité que toute une équipe pédagogique puisse travailler de manière suffisamment intensive sur certains thèmes afin de produire de réels changements. Pour y parvenir, on souligne en outre que des trajets de formation continuée sont plus efficaces que des journées d'étude ponctuelles, que la formulation d'un objectif clair est une condition importante pour pouvoir en évaluer l'efficacité et que les équipes doivent disposer de suffisamment de temps et de moyens pour travailler effectivement à leur professionnalisation. Ces idées trouvent aussi un écho dans le focus group des organisations de l'enseignement axées sur l'enseignement secondaire, où l'on plaide également pour donner la possibilité aux équipes pédagogiques d'orienter la professionnalisation dans leur école. Ceci est perçu comme un moyen pour favoriser l'adhésion aux changements et permettre aux enseignants d'apprendre les uns des autres. Dans le même ordre d'idées, ce focus group insiste sur le renforcement des équipes dans une école. La complexité des tâches empêche que chaque enseignant puisse combiner toutes les compétences. La force d'une école réside donc dans son équipe, dont les membres peuvent se soutenir et se renforcer. On va donc jusqu'à prôner un plus grand soutien aux leçons données en équipe (team-teaching ou co-teaching), mais aussi un renforcement du travail en équipe dans chaque école. Cela renvoie à la structure organisationnelle de celles-ci, où les enseignants peuvent actuellement difficilement dégager du temps dans leur horaire pour un soutien supplémentaire : chacun rentre chez lui après avoir donné cours et est peu disponible pour une concertation ou un soutien. Remarquons que ces idées rejoignent de près des conceptions récentes dans les sciences de l'éducation, où l'on souligne de plus en plus les avantages d'un renforcement des collaborations au sein des écoles, du co-teaching et d'une

professionnalisation en équipe¹⁹⁴. Ces principes contribuent fortement à la création d'environnements d'apprentissage inclusifs et à la gestion de la diversité. Parallèlement, des recherches en Flandre constatent que la collaboration entre les enseignants, par exemple pour se professionnaliser collectivement ou partager des expériences, restent rares.

Deuxièmement, on plaide¹⁹⁵ pour une réaffectation des moyens (qui ne pourraient plus être utilisés de manière aussi flexible, mais qui seraient affectés à certains thèmes, comme des moyens pour les élèves dans la classe, pour du soutien...). Le raisonnement qui sous-tend cette idée est que cela motiverait davantage les écoles à s'investir dans certains thèmes et que cela permettrait un meilleur suivi, un contrôle et une optimisation. Dans le focus group des organisations de l'enseignement axées sur le secondaire, on souligne aussi une absence d'obligation de résultat dans l'attribution des moyens, et on inverse la logique en proposant des incitants pour les écoles qui peuvent démontrer qu'elles mènent une politique opérationnelle d'égalité des chances. On fait cependant remarquer que des règles très strictes (par exemple dans le cadre du contrôle GOK – 'Gelijke Onderwijskansen-decreet') empêchent souvent les écoles de prendre des mesures originales et taillées sur mesure, qui répondent mieux à la réalité de la diversité dans leur contexte propre.

En troisième lieu, on exprime le besoin d'une mixité sociale dans toutes les composantes, non seulement au niveau des élèves, mais aussi à celui des équipes pédagogiques et des directions. Le raisonnement est que des équipes diversifiées auraient aussi des cadres de référence variés, ce qui les rendrait plus proches de l'univers de vie des élèves. En outre, des enseignants de milieux divers pourraient exercer une fonction de modèle et réduire le sentiment des élèves que, de toute façon, les efforts et les diplômes ne se traduiront pas par un bon emploi (pour une discussion détaillée, voir le rapport technique, sections 4.2.1 et 4.4.1). Bien que ce besoin soit

ressenti par tous les participants au focus group, on trouve aussi qu'il est beaucoup plus difficile de proposer des solutions concrètes à ce problème. Celui-ci recouvre en effet une problématique complexe, ainsi que des mécanismes de discrimination dans les possibilités d'emploi.

6.2.2.2. Organisations du monde associatif

On observe au sein des organisations du monde associatif des préoccupations semblables à celles des organisations de l'enseignement. Bien qu'elles soient souvent formulées sous l'angle du critère spécifique de diversité sur lequel se concentre chaque organisation, les recommandations se recoupent néanmoins dans une large mesure. Dans le focus group sur le handicap, on souligne par exemple l'importance d'une approche clairement basée sur les droits, dans laquelle l'enseignement inclusif est la règle et la ségrégation l'exception. Cette vision doit être portée par un organe qui peut aider les gens à exercer leurs droits. Dans le focus group consacré au genre et à l'orientation sexuelle, on plaide également pour que la thématique de diversité en termes de genre soit intégrée dans les socles de compétences, ce qui permet qu'elle soit suivie et contrôlée par l'inspection. Un souhait récurrent, aussi bien des focus group sur le handicap que sur les inégalités socio-économiques, l'origine et le genre, est l'existence d'un organe capable d'intervenir, tant dans une optique de validation que de sanction, vis-à-vis d'écoles qui s'investissent ou au contraire ne s'investissent pas dans une politique d'égalité des chances. L'idée selon laquelle les moyens sont trop souvent utilisés pour des initiatives inefficaces suscite la demande des associations d'une obligation de justification et d'une analyse des résultats à caractère contraignant. Nous constatons une frustration vis-à-vis du système scolaire de la part des organisations du monde associatif, qui ont le sentiment de crier depuis le bord du terrain et d'être trop souvent ignorées par les écoles et les enseignants. Cette frustration est alimentée par des incidents qui voient par exemple des enseignants nommés ignorer des accords ou des

¹⁹⁴ Engels, Struyven, & Coubergs, 2014.

¹⁹⁵ Struyf *et al.*, 2012; Deneire *et al.*, 2013.

règlementations sans que l'on puisse intervenir. Les associations considèrent souvent que l'autonomie des écoles va trop loin, que plus aucun contrôle ou réajustement n'est possible, même lorsqu'il y a des cas clairs de discrimination.

D'autre part, les quatre focus groups thématiques ressentent le besoin d'un changement de mentalité de la part des enseignants, qui doit commencer dès leur formation. Le focus group sur le genre se réfère fortement à la perspective intersectionnelle, qui peut apporter aux enseignants (en formation) un cadre de référence important pour gérer la diversité. Les focus group sur l'origine et sur le statut socio-économique soulignent également la plus-value d'une expérience pratique et de stages d'immersion dans des contextes urbains diversifiés. Un autre facteur décisif est l'approfondissement des compétences tout au long de la carrière (voir ci-dessus au sujet de la professionnalisation).

Un autre problème majeur est celui de l'insuffisance de moyens et de soutien. Le focus group sur le handicap mentionne l'importance des moyens qui sont consacrés au niveau de l'élève (et qui ne dépendent donc pas de l'établissement scolaire fréquenté), ce qui amène le secteur de l'aide aux personnes et de l'enseignement à collaborer, au lieu de se renvoyer la balle. Dans les autres focus groups, on met en avant l'importance de soutenir les écoles et de la professionnalisation des équipes pédagogiques, en faisant remarquer que les formations continuées sont souvent peu efficaces et trop peu contraignantes : il conviendrait d'évoluer vers un trajet plus intensif, qui pourrait être suivi *au sein de* l'école. Les focus groups sur l'origine et le statut socio-économique voient dans le renforcement des équipes pédagogiques un levier important. Ils évoquent l'importance du pouvoir organisateur d'une école et la nécessité d'un accompagnement des enseignants. On estime également que ceux-ci doivent maîtriser énormément de compétences, ce qui est quasiment impossible. La force doit donc être recherchée dans les équipes pédagogiques. Dans cette optique, le focus group sur l'origine lance un plaidoyer pour des équipes multidisciplinaires, comprenant par exemple aussi des travailleurs sociaux et met-

tant en avant non seulement l'aspect didactique, mais aussi le bien-être social de l'élève. Ceci est considéré, en plus d'une plus grande diversité d'origine du personnel, comme un moyen pour introduire d'autres cadres de référence dans l'école. Dans les focus groups sur le genre et le statut socio-économique, on considère également que la collaboration avec des partenaires externes locaux est une méthode importante pour apporter à l'école davantage d'expertise et d'autres cadres de référence.

6.2.3. Recommandations pour les organisations

Les délégués des organisations ont été invités à formuler des recommandations pour leur propre organisation à la suite des résultats du Baromètre de la diversité et des discussions en focus groups. Plusieurs aspects intéressants ont été mis en avant, surtout pour les organisations de l'enseignement. Cela s'explique d'une part parce que celles-ci ont eu plus de temps pour le faire que les organisations du monde associatif, et d'autre part parce qu'elles ont un mandat plus large vis-à-vis du secteur de l'enseignement. Plusieurs d'entre elles ont ainsi eu une réflexion critique sur leur propre gestion de la diversité : par exemple à propos de leur politique du personnel et du degré de diversité de leur équipe, de la manière dont la diversité est abordée dans la pratique quotidienne, ou encore de la manière d'en faire un thème qui reste inscrit en haut de l'agenda et de développer une vision cohérente à ce sujet. En plus de cette réflexion interne, elles ont aussi réfléchi à la manière de mieux aider les écoles et les enseignants à gérer la diversité. Dans ce cadre-là, certaines organisations ont dit vouloir réorienter leurs actions dans certains domaines, par exemple en mettant davantage l'accent sur des thèmes jugés « difficiles » dans le Baromètre de la diversité, ou en se centrant davantage sur certains publics pour certains aspects. On a aussi parlé de développer l'apprentissage sur le lieu de travail, de développer des trajets de formation continuée et de stimuler des réseaux à l'intérieur et en dehors de l'école. Un fil rouge qui traverse ces recommandations est le constat qu'il s'agit moins de prévoir des formations nouvelles ou plus nombreuses, que d'accroître l'efficacité des initiatives existantes.

On constate une moins grande convergence parmi les recommandations que les organisations du monde associatif formulent pour elles-mêmes. Si certaines constatent qu'elles ne sont pas en mesure de travailler avec des écoles (par exemple parce que leur action est centrée sur les parents), d'autres adoptent certaines idées pour leurs futurs contacts avec les écoles. On parle par exemple de prendre du temps pour harmoniser les conceptions et les attentes réciproques, d'investir dans le travail en équipe et la sensibilisation depuis la base, ou d'essayer que les formations ne soient pas uniquement axées sur les élèves, mais aussi sur la professionnalisation des enseignants.

6.3. Conclusion de la phase d'approfondissement

Les focus groups réunissant des organisations de l'enseignement et du monde associatif ont fourni un certain nombre d'éléments importants concernant le Baromètre de la diversité. Un premier élément marquant est que la plupart des résultats de l'enquête rejoignent l'expérience des organisations, ce qui permet de parvenir à une certaine triangulation de ces résultats¹⁹⁶. En abordant un sujet sous différents angles et avec différentes méthodes, on peut en effet formuler des conclusions plus sûres quant à la fiabilité et à la représentativité des résultats. La convergence entre les volets qualitatif et quantitatif de la recherche permet aussi de conclure que les résultats donnent une image fidèle de la gestion actuelle de la diversité dans les écoles flamandes.

Un deuxième avantage qu'il y a à combiner recherches quantitative et qualitative est que le volet qualitatif peut apporter des éléments de réponse au « pourquoi », et donc apporter une compréhension, des nuances et un approfondissement des résultats de l'enquête. Les participants aux focus groups ont ainsi pu fournir des explications notamment à l'évaluation très positive qui est faite par les répondants en ce qui concerne la gestion de la précarité, mais aussi à la raison pour laquelle certains thèmes

ont été jugés difficiles ou à certaines différences observées entre l'enseignement primaire et secondaire.

Un constat frappant lors de ces discussions est qu'un certain nombre de thèmes ont été systématiquement mis en avant, même si les participants étaient issus de différentes organisations ou n'étaient pas réunis autour de la même table. Nous avons ainsi pu constater de manière récurrente que, même si les résultats du Baromètre de la diversité ont suscité peu de surprise, les participants ont exprimé une grande préoccupation à ce sujet. Beaucoup de discussions ont dès lors porté sur la cause de ces résultats et sur les moyens pour briser ces mécanismes. Certaines solutions ont été proposées de façon insistante. Un premier accent a été mis sur les moyens pour rendre plus efficace la professionnalisation actuelle des écoles et des enseignants. On a surtout plaidé pour des trajets durables de professionnalisation, plutôt que des journées d'étude ponctuelles. Ces trajets ne seraient pas suivis individuellement par un enseignant, mais l'accent serait mis, grâce à un management fort dans l'école, sur toute l'équipe pédagogique. On espère en outre que ce travail en équipe sur certains thèmes pourra aussi renforcer le travail en équipe au sein de l'école. On constate en effet que les tâches dévolues à l'enseignant sont de plus en plus étendues et complexes. Il est dès lors de plus en plus difficile pour un enseignant individuel de disposer de toutes les connaissances et compétences nécessaires pour relever les défis spécifiques dans sa classe. C'est en investissant dans le co-teaching et la collaboration que l'on espère pouvoir exploiter au maximum les différentes expertises présentes dans une équipe. Bien que tous les participants aux discussions aient adhéré à ces propositions de professionnalisation, certains étaient aussi d'avis que l'on a également besoin d'une politique plus rigoureuse. Ils ont parlé par exemple de l'importance de formuler des objectifs clairs, de fixer des obligations de résultat et non d'engagement, et d'évaluer en conséquence la politique de l'école. Certains participants ont aussi ressenti la nécessité d'un organe capable d'intervenir, tant dans

¹⁹⁶ Mortelmans, 2011.

une optique de validation que de sanction, vis-à-vis d'écoles qui développent une politique forte d'égalité des chances ou non.

Un deuxième moyen souvent évoqué pour briser les mécanismes constatés a été de diversifier les cadres de référence dans les équipes pédagogiques. Les participants aux focus groups ont tout d'abord souligné l'importance de ce qu'on dénomme la perspective croisée ou intersectionnelle, c'est-à-dire la prise de conscience des manières dont différentes caractéristiques, comme le genre, l'origine ethnique ou sociale, la langue, le handicap... peuvent se croiser et renforcer l'inégalité sociale. Les participants ont souvent utilisé cette perspective pour discuter des résultats de l'enquête, par exemple en soulignant la culturalisation des problèmes (d'apprentissage) chez les élèves plurilingues issus de l'immigration (voir la section 7.2.1.2), ou le fait que l'enseignement inclusif soit principalement fréquenté par des élèves issus de la classe moyenne d'origine belge (voir la section 7.2.1.3). Les répondants ont aussi indiqué qu'une telle perspective peut constituer un cadre de réflexion important pour que les équipes pédagogiques prennent en considération la diversité dans leur école. Un deuxième moyen pour favoriser des cadres de référence différenciés, systématiquement évoqué dans tous les focus groups, est d'accroître la diversité du corps enseignant.

On constate en effet que les équipes pédagogiques se composent de manière dominante de femmes hétérosexuelles, d'origine belge, issues de la classe moyenne et sans handicap. L'appartenance à ce milieu rend souvent plus difficile de se représenter les défis et les conditions de vie d'élèves qui proviennent d'environnement plus diversifiés. Il en résulte des malentendus dans l'interprétation de certains signaux ou de difficultés d'apprentissage des élèves (pour une discussion détaillée, voir le rapport technique, section 4.2.2 – 'Relations élève-enseignant par rapport au milieu socio-économique'). Un avantage supplémentaire d'avoir des équipes plus diversifiées est que ces enseignants peuvent aussi exercer une fonction de modèle pour des élèves qui ne croient pas qu'ils peuvent poursuivre leurs études ou qu'un diplôme peut se traduire par des possibilités d'emploi (pour une discussion détaillée, voir le rapport technique, section 4.4.1. 'Niveau individuel par rapport à l'origine'). Bien que le sujet d'un corps enseignant diversifié ait été fréquemment abordé, il faut bien constater aussi que les représentants des organisations sont conscients qu'il s'agit d'une thématique complexe. Cet objectif demande en effet d'importants changements au niveau de l'orientation des étudiants vers et dans les filières académiques et les formations d'enseignants, ainsi que des solutions aux discriminations sur le marché de l'emploi.

FACT SHEET

POLITIQUE ET PRATIQUES EN MATIÈRE DE DIVERSITÉ DANS LES ÉCOLES

Enquête

Au moyen d'une *enquête* (en ligne) standardisée, nous avons interrogé des répondants (enseignants, directeurs, personnel auxiliaire...) dans l'enseignement primaire et secondaire sur :

- › le degré auquel les écoles développent et mettent en œuvre une politique de diversité ;
- › les pratiques de diversité qu'elles appliquent ;
- › le degré de soutien que différents acteurs de l'école pensent pouvoir trouver dans leur contexte de travail pour gérer une population d'élèves diversifiée.

Analyses descriptives

- › En ce qui concerne la gestion de la précarité, les écoles disent mener une politique cohérente, les enseignants s'estiment relativement compétents, ils sont prêts à intégrer dans leur classe des élèves issus d'un milieu moins favorisé et ils ont des conceptions relativement positives de ces élèves et de leurs parents.
- › Les répondants s'évaluent de la manière la moins positive et s'estiment les moins compétents au niveau des attitudes et du développement des compétences concernant le handicap.
- › Plus de 80% des écoles disent qu'une procédure standard est suivie pour soutenir un enfant souffrant d'un handicap. Mais les répondants indiquent aussi que c'est toujours l'enseignant individuel qui décide quelle prise en charge et quel soutien sont proposés à un enfant souffrant d'un handicap.
- › Une minorité d'écoles mène des actions spécifiquement axées sur l'inclusion d'élèves handicapés. Mais une large majorité dit prévoir des aménagements raisonnables pour ces élèves.
- › Les écoles secondaires adoptent généralement une attitude assez stricte vis-à-vis des minorités linguistiques et religieuses : plus de 60% disent que le port de signes religieux

n'est pas autorisé à l'école, contre moins de 40% dans l'enseignement primaire.

- › Environ 80% des répondants disent que les élèves ne peuvent pas parler leur langue maternelle pendant les cours et environ 40% des répondants, que ce n'est pas autorisé non plus dans les couloirs ou à la cour de récréation.
- › Tant les répondants du primaire que ceux du secondaire évaluent en moyenne très positivement la politique du personnel en matière de diversité dans leur école.
- › La plupart des écoles appliquent rarement certaines stratégies de communication : la traduction de communications écrites, le recours à un interprète lors de visites de parents, la collaboration avec des organisations qui touchent un public de parents précarisés ou issus de l'immigration ou des rencontres avec les parents en dehors des murs de l'école.
- › Sur une échelle qui permet d'évaluer le degré de participation des élèves et qui va de 0 (pas la moindre implication des élèves) à 36 (co-décision des élèves sur chaque point), le score moyen est de 12 dans l'enseignement primaire et de 14 dans le secondaire.
- › Un peu plus de la moitié des écoles primaires et 80% des écoles secondaires possèdent une procédure de plainte pour des incidents tels que des cas de harcèlement, des discriminations ou des agressions.
- › 10% des écoles primaires financent moins de 28 heures de soutien complémentaire et 10% financent elles-mêmes plus de 280 heures. 10% des écoles secondaires financent elles-mêmes moins de 11 heures de soutien complémentaire et 10% plus de 300 heures.
- › On constate des attitudes semblables dans le primaire et le secondaire vis-à-vis des lesbiennes et du genre : sur les deux niveaux, les approches sont relativement positives.
- › Un tiers des enseignants estime que l'homosexualité et la transsexualité sont des thèmes difficiles à aborder. La raison la plus

fréquemment invoquée dans l'enseignement primaire est que les élèves sont trop jeunes et dans le secondaire que la discussion risque de dérapier. Sur le plan pratique et concret, on ne sait pas très bien comment introduire l'orientation sexuelle et le genre dans la pratique de la classe.

- › Le handicap et le genre ne sont abordés d'aucune manière par près de 40% des enseignants du primaire.
- › Chaque enseignant s'accorde au minimum une note de « réussite » pour ce qui est de la différenciation au sein de sa classe.
- › Les enseignants font une évaluation élevée de leur capacité à créer des interactions positives entre les élèves.
- › Pour les enseignants, il est plus réaliste d'intégrer dans leur classe des élèves ayant un trouble ou un retard d'apprentissage. Pour les enseignants du primaire, c'est l'intégration d'élèves atteints d'un handicap physique qui est la moins réaliste et pour ceux du secondaire, l'intégration d'élèves qui ont du mal à avoir des contacts sociaux.
- › Les enseignants du secondaire jugent moins réaliste que ceux du primaire d'intégrer dans leur classe des élèves issus de l'immigration. Pour environ un quart d'entre eux, il n'est pas possible d'intégrer un demandeur d'asile mineur et pour près de 40% un élève non néerlandophone.
- › Très rares sont les enseignants qui jugent possible d'intégrer un élève souffrant de problématiques multiples ou d'une comorbidité lourde. Certains ont précisé que l'intégration d'élèves diversifiés était très positive à leurs yeux, mais que ce n'était pas faisable dans le contexte actuel. Au niveau du handicap, c'est surtout la gestion des handicaps physiques et sensoriels qui suscite de nombreuses questions dans le primaire. Dans l'enseignement secondaire, environ trois à quatre enseignants sur dix s'estiment peu ou pas compétents pour gérer des handicaps psychiques, mentaux, sensoriels et physiques.

Analyses approfondies

- › Les enseignants du primaire qui sont plus positifs vis-à-vis de la diversité dans l'enseignement sont aussi un peu plus attentifs à la différenciation dans leur classe et à la participation des élèves.
- › Parmi les caractéristiques des écoles qui ont été étudiées, le réseau d'enseignement auquel appartient l'école, le degré d'urbanisation, la taille de l'établissement et la diversité des origines parmi les élèves n'ont aucune influence sur la politique de diversité que mène l'école.
- › Le pourcentage d'élèves ayant un faible SSE exerce un effet relativement important sur la politique de diversité de l'école.

Les focus groups

Des focus groups ont été organisés avec des représentants d'organisations du monde associatif et de parties prenantes de l'enseignement. On leur a demandé leur avis sur la gestion actuelle de la diversité dans les écoles et ils ont contextualisé les résultats de l'enquête.

- › Les résultats relatifs à la précarité ont suscité beaucoup de réactions. L'idée selon laquelle les écoles mèneraient une politique cohérente en matière de gestion de la précarité a été classée parmi les « résultats surprenants ».
- › Les focus groups ont indiqué qu'il faut davantage de réflexion et de connaissance de soi sur le plan des mécanismes inconscients d'exclusion, comme les élèves que l'on interroge ou pas quand ils lèvent la main, les inégalités que créent les devoirs à domicile ...
- › Lors des focus groups, on a admis que la gestion de la diversité linguistique et religieuse suscitait beaucoup de questions auprès du personnel enseignant. On a évoqué les cadres de référence dominants de ce personnel (classe moyenne d'origine belge).
- › Au sujet de la gestion du plurilinguisme, les organisations de l'enseignement affirment que les écoles appliquent les mêmes méthodes depuis des dizaines d'années, bien que le monde scientifique et pédagogique recommande aujourd'hui d'autres pratiques.

- › Les problèmes dans la gestion des élèves issus de l'immigration sont souvent imputés à tort au milieu culturel, alors qu'ils résultent plutôt du contexte socio-économique de la famille. Pour les organisations du monde associatif, cela a parfois pour effet que les élèves ne bénéficient pas d'une bonne prise en charge.
- › Au sujet du handicap, tant les organisations du monde associatif que de l'enseignement ont été surprises que les enseignants s'estiment peu compétents surtout pour gérer les handicaps sensoriels.
- › Lors des focus groups, on a exprimé la préoccupation qu'à ce jour l'enseignement inclusif se limite principalement à des parents de la classe moyenne belge d'origine. Les organisations de l'enseignement mettent en avant la question de la perception de la faisabilité et des moyens et capacités pour réaliser l'enseignement inclusif. Les organisations du monde associatif considèrent l'enseignement inclusif comme un droit.
- › Les organisations se sont bien retrouvées dans l'idée que le personnel enseignant a des attitudes positives en ce qui concerne le genre et l'orientation sexuelle, mais ne sait pas très bien comment les aborder concrètement dans la pratique de la classe. Pour beaucoup d'enseignants, l'acceptation des lesbiens est plutôt un concept théorique, qui est rarement proche de leur propre environnement. Dans les focus groups, on se demande dès lors dans quelle mesure cette conception positive est réellement ressentie et enracinée en profondeur.
- › L'absence de différences systématiques entre les écoles en milieu urbain et en milieu rural a suscité un certain étonnement.
- › Les participants soulignent la complexité des tâches qui sont aujourd'hui dévolues aux enseignants. On estime que la solution à cela consiste à professionnaliser toute l'équipe pédagogique et non l'enseignant individuel.

Recommandations politiques

Organisations du système d'enseignement

- › Il y a une nécessité d'une politique adaptée de professionnalisation, avec des choix stratégiques clairs dans les trajets dans lesquels les écoles investissent. Il serait préférable que les équipes pédagogiques travaillent intensément sur certains thèmes.
- › On recommande de prévoir une réaffectation des moyens, ce qui motiverait davantage les écoles à s'investir dans certains thèmes et qui permettrait en outre d'améliorer le suivi, le contrôle et l'optimisation.
- › Il faut une mixité sociale dans toutes les composantes de l'enseignement, tant au niveau des élèves que des équipes d'enseignants et de la direction, pour être davantage en phase avec l'univers de vie des élèves.

Organisations du monde associatif

- › Les organisations du monde associatif actives dans le secteur du handicap soulignent l'importance d'une approche clairement basée sur les droits, dans laquelle l'enseignement inclusif est la règle et la ségrégation l'exception. Le caractère contraignant est un concept clé.
- › Les organisations du monde associatif soulignent le besoin d'un changement de mentalité de la part des enseignants, qui doit commencer dès leur formation.
- › Les organisations du monde associatif actives dans le secteur du handicap insistent sur l'importance de moyens qui sont consacrés au niveau de l'élève, ce qui amène le secteur de l'aide sociale et de l'enseignement à collaborer au lieu de se renvoyer la balle l'un à l'autre.
- › Les organisations du monde associatif actives dans le domaine de l'origine plaident pour des équipes multidisciplinaires, comprenant aussi des travailleurs sociaux et mettant en avant non seulement l'aspect didactique, mais aussi le bien-être social de l'élève.

PARTIE 3

POLITIQUE ET PRATIQUES D'ORIENTATION DANS LES ÉCOLES

7. ORIENTATION SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : CONTEXTE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

7.1. Contexte

L'enseignement secondaire en Flandre est caractérisé par la combinaison d'une orientation précoce et d'une valorisation inégale des différentes filières d'enseignement. Cette combinaison peut entraîner *une reproduction des inégalités sociales causée par des différences dans le choix des études selon les caractéristiques du milieu dont proviennent les élèves*. L'orientation précoce peut en effet conduire à ce que celle-ci soit moins déterminée par les talents ou par l'intérêt des élèves, que par les préférences des parents et par les préférences et les avis des enseignants et

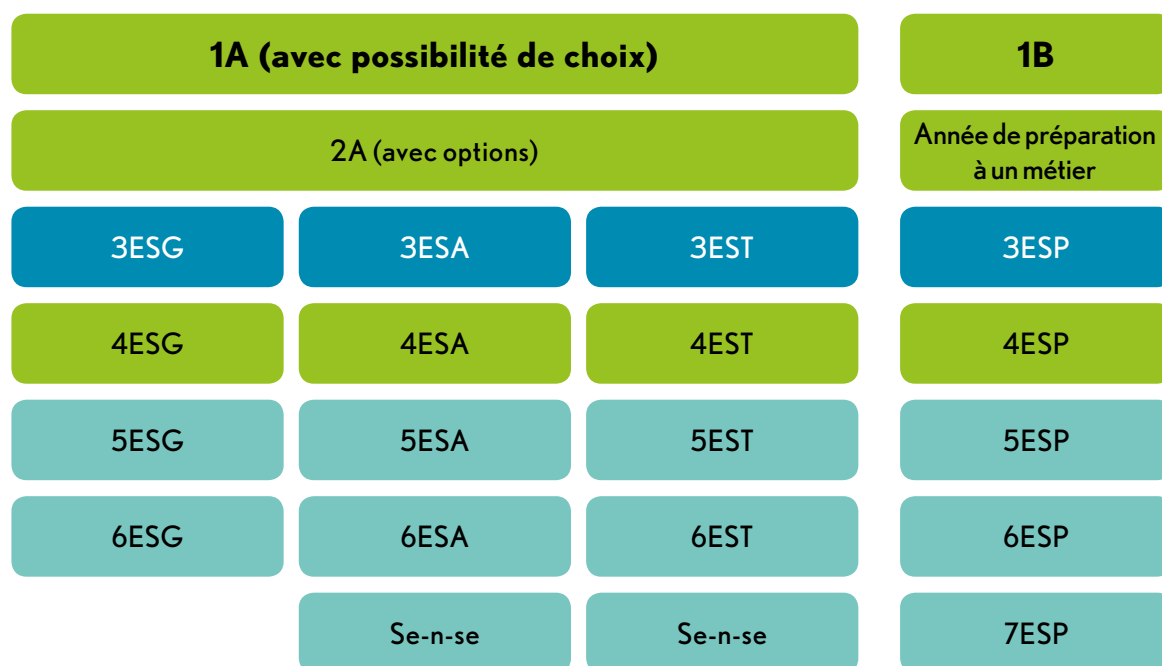
des écoles¹⁹⁷. Nicaise¹⁹⁸ argumente que le choix des études fait par les parents part souvent du souhait (au moins) d'un maintien du statut social. Quant aux enseignants, leurs avis se baseraient plutôt sur les résultats scolaires et sur l'attitude face aux études (en fonction de la constitution de sous-groupes homogènes), que sur l'intérêt ou les talents de l'élève. Etant donné qu'à 12 ans, les résultats peuvent encore être très liés au milieu social des élèves, l'orientation vers les filières perçues comme hiérarchiquement plus élevées va souvent de pair avec une forte sélection sociale.

¹⁹⁷ Commission Monard, 2009.

¹⁹⁸ Nicaise, 2014.

Figure 1 : Structure de l'enseignement secondaire en Flandre¹⁹⁹

Avec possibilité de choix



7.1.1. Filière A ou filière B

Comme le montre la figure ci-dessus, à l'issue de l'enseignement primaire, les enfants peuvent passer en première année A (filière A) ou en première année B (filière B)²⁰⁰. Ce choix est déterminant pour la suite de leur parcours scolaire : une fois en filière B, la suite la plus fréquente est l'enseignement secondaire professionnel (ESP)²⁰¹. Les chiffres révèlent aussi que l'orientation vers l'enseignement qualifiant, préparatoire à un métier, se fait encore souvent dans une large mesure durant la deuxième année. Ceci correspond aux statistiques de fréquentation : le pourcentage d'élèves en deuxième année de préparation à un métier est environ 50%

plus élevé qu'en première année (18,6% contre 12%)²⁰².

Les retards scolaires accumulés précédemment (lorsque l'élève a doublé dans l'enseignement fondamental) se manifestent aussi lors de l'orientation au début de l'enseignement secondaire : alors qu'en moyenne, 11% des élèves commencent la première année B, ce chiffre est de 9% pour les élèves qui n'ont pas pris de retard dans l'enseignement primaire et de 36% pour ceux qui sont en retard²⁰³.

Des recherches démontrent que le milieu social joue un rôle important dans l'orientation des études, *en plus* du retard éventuellement

¹⁹⁹ Pour rappel : ESG = Enseignement secondaire général (ASO en néerlandais) ; ESA = Enseignement secondaire artistique (KSO en néerlandais) ; EST = Enseignement secondaire technique (TSO en néerlandais) ; ESP = Enseignement secondaire professionnelle (BSO en néerlandais).

²⁰⁰ La classe B est une classe distincte en première année de l'enseignement secondaire, spécialement destinée à des élèves qui ont accumulé un retard (important 2 ans ou plus) dans l'enseignement primaire. Ils peuvent ensuite passer en professionnel, mais aussi à la première année A (passerelle). Ce choix est très déterminant pour la suite de leur parcours scolaire, étant donné que moins de 5% de ceux qui entament la première année B passent ensuite dans la filière A : une fois entré dans la structure B, le parcours le plus fréquent est l'ESP.

²⁰¹ Groenez *et al.*, 2009.

²⁰² Groenez *et al.*, 2009.

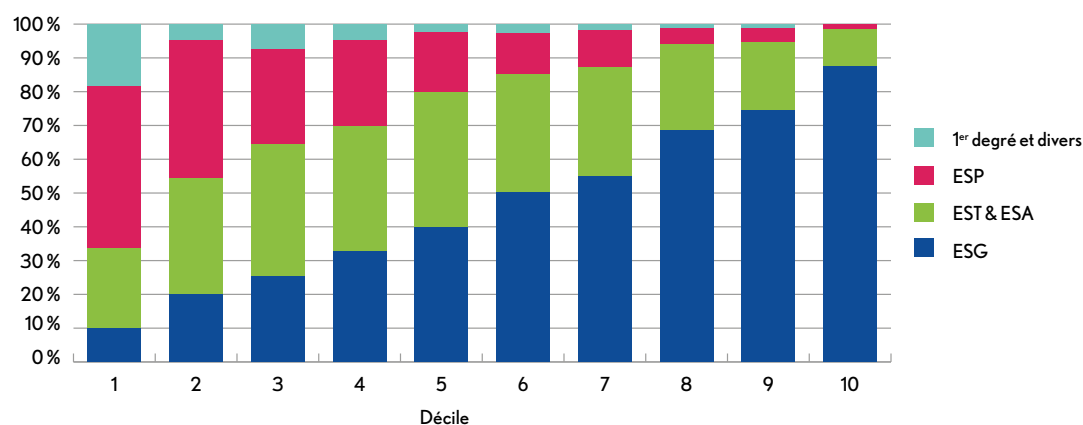
²⁰³ Groenez *et al.*, 2009.

accumulé. La manière dont le retard scolaire et l'orientation des études s'influencent mutuellement est sensiblement liée au milieu socio-économique et socio-culturel des élèves. Les enfants de parents peu qualifiés ou inactifs, les enfants non néerlandophones ou d'une nationalité non occidentale sont plus souvent orientés vers la première année B, même s'ils n'ont pas encore accumulé de retard scolaire²⁰⁴. À l'inverse, ceux qui ont pris du retard sont nettement moins orientés vers la filière B s'ils ont une mère hautement qualifiée ou un père actif²⁰⁵.

7.1.2. Parcours scolaire

En Flandre, il faut faire des choix « horizontaux » de parcours scolaire durant l'enseignement secondaire (des choix qui concernent le type d'enseignement suivi : filières et options). Et même si un diplôme d'enseignement secondaire permet d'accéder à presque toutes les filières dans l'enseignement supérieur, quel que soit la forme de l'enseignement suivi (ESG, EST, ESP, ESA), il est clair que toutes les formes d'enseignement ne préparent pas aussi bien à l'enseignement supérieur²⁰⁶.

Figure 2 : Orientation à 15 ans, selon l'indice socio-économique (par décile)



Source : Nicaise et al., 2007 sur la base de Pisa 2003

Les différences dans l'orientation et le choix des études selon le milieu socio-économique se cristallisent davantage au fur et à mesure de l'avancée du parcours scolaire. La figure ci-dessus montre la répartition des élèves de 15 ans entre les trois grandes formes d'enseignement selon le décile socio-économique. Dans le premier décile (catégorie des élèves ayant la situation socio-économique la plus faible²⁰⁷), seul un élève sur dix fréquente encore l'ESG à l'âge de 15 ans contre près de 90% dans le dixième décile. Ces chiffres sont basés sur les données PISA²⁰⁸.

De plus, les jeunes issus des classes sociales inférieures ne sont pas seulement plus nombreux à fréquenter l'ESP ou l'EST, ils sont aussi plus souvent orientés vers l'enseignement en alternance ou les contrats d'apprentissage.

Groenez et al.²⁰⁹ a montré par ailleurs, sur la base de données du Panel des ménages belges, qu'un élève sur quatre en moyenne fréquente l'ESP en quatrième année, mais que ce pourcentage dépasse les 50% pour les enfants dont la mère possède au plus un diplôme de l'enseignement

²⁰⁴ Groenez et al., 2009 ; Vlor, 2013.

²⁰⁵ Groenez et al., 2009.

²⁰⁶ Spruyt et al., 2009.

²⁰⁷ Indice SESC : statut économique, social et culturel, calculé entre autres à partir du métier et du niveau d'études des parents, d'indicateurs de richesse matérielle ou de capital social.

²⁰⁸ Hirtt et al., 2007.

²⁰⁹ Groenez et al. 2009.

primaire. Les jeunes de nationalité non occidentale fréquentent plus souvent l'ESP que ceux qui ont une nationalité d'Europe de l'ouest (plus de la moitié des jeunes Maghrébins se retrouve en première année dans la filière B, et plus de 70% en quatrième année d'ESP). Comme pour les analyses sur le retard scolaire, il s'avère que la nationalité influence l'orientation des études, même quand on prend en compte d'autres indicateurs d'inégalité sociale.

Par ailleurs, cette étude²¹⁰ a aussi fait clairement apparaître que la faible fréquentation de l'ESP par les enfants de parents très qualifiés n'est pas tellement la conséquence d'une moins grande probabilité d'entamer le secondaire via la filière B : au cours de leur parcours secondaire, *ils ne sont pratiquement jamais orientés vers l'ESP ou ne font pratiquement jamais ce choix.*

7.1.3. Attestations B

Dans l'enseignement secondaire, le conseil de classe constitue l'organe central d'évaluation. Il s'agit du directeur (ou d'un délégué) et de tous les enseignants qui donnent cours à un élève. La délibération du conseil de classe a lieu en fin d'année. On y décide si les élèves ont réussi ou non et on y délivre les attestations d'orientation :

- › Un élève qui a réussi reçoit en fin d'année une *attestation A*.
- › Une *attestation B* implique que l'élève peut passer à l'année suivante mais avec des restrictions, c'est-à-dire qu'il est exclu d'un certain nombre d'options. S'il veut malgré tout suivre l'une de ces options, il doit doubler.²¹¹
- › Une *attestation C* signifie que l'élève n'a pas réussi, ne peut pas passer à l'année suivante et doit donc doubler ; il peut cependant changer d'options en restant dans la même année.

Depuis l'année scolaire 2014-2015, chaque école doit motiver par écrit pourquoi elle délivre une attestation d'orientation B ou C. Elle est également obligée de communiquer régulièrement et à temps durant l'année scolaire au sujet des progrès accomplis par l'élève et de la remédiation qui serait nécessaire.

L'attestation B doit être vue comme un choix d'enseignement non collectif, parce que celui-ci ne doit pas être fait au même moment par tous les élèves au cours de leur parcours scolaire (contrairement par exemple au passage de l'enseignement primaire au secondaire)²¹². Elle est seulement délivrée quand les lacunes d'un élève restent à l'intérieur d'une certaine marge. L'attestation B joue un rôle spécial dans les différences observées en termes de choix des études selon le milieu des élèves.

Ces attestations, destinées à éviter l'échec, favorisent en réalité l'inégalité des chances. Spruyt, Laurijssen et Van Dorsselaer²¹³ ont constaté, sur la base des données de l'enquête SONAR, que les élèves de milieu socio-économique faible sont défavorisés par rapport aux autres. Tout d'abord, ils reçoivent plus souvent, en raison de leurs résultats scolaires moins bons en moyenne, une attestation B que leurs condisciples de milieu socio-économique plus élevé. Mais en outre, les choix moins ambitieux qui sont faits par cette catégorie après une attestation B limitent leurs possibilités ultérieures de formation. Selon Spruyt²¹⁴, l'origine sociale détermine l'orientation de fait après une attestation B, *les élèves issus de milieux défavorisés faisant plus souvent l'expérience du système en cascade alors que les élèves issus de milieux plus favorisés ont plus tendance à doubler ou à changer d'options dans la même forme d'enseignement, pour ne pas compromettre leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur.* Les données de Spruyt et al.²¹⁵ démontrent en effet que la probabilité d'accéder à l'enseignement supérieur diminue surtout lorsque l'on

210 Groenez et al., 2009.

211 On ne délivre pas d'attestation B en 1B et en 5ESG, 5ESA et 5EST.

212 Spruyt et al., 2009.

213 Spruyt et al., 2009.

214 Spruyt & Laurijssen, 2014.

215 Spruyt et al., 2009.

change de forme d'enseignement après avoir reçu une attestation B : changer d'options dans la même forme d'enseignement n'exerce pas une influence marquée. Ce constat a aussi été établi par Groenez²¹⁶ et Groenez et al.²¹⁷, qui ont étudié, sur la base du panel des ménages belges, la trajectoire scolaire et l'orientation dans l'enseignement fondamental et secondaire.

En se basant sur les données des trajectoires scolaires entre 1991 et 2001 (11 années scolaires), Groenez et al.²¹⁸ retracent l'évolution de la proportion d'élèves en retard scolaire. Si elle augmente logiquement à mesure que les élèves progressent dans l'enseignement secondaire, il est frappant de constater que le fossé entre les catégories sociales se réduit. C'est dû à un double mouvement en sens opposé : d'une part, les enfants de parents peu qualifiés ont une plus grande probabilité de quitter précocement l'enseignement secondaire (sortie sans qualification ou orientation vers l'enseignement spécialisé) ; d'autre part, les enfants de parents qualifiés accumulent nettement plus souvent du retard durant l'enseignement secondaire que les enfants de parents peu qualifiés. C'est surtout lié à leur orientation d'études : ils commencent plus souvent en filière A et sont moins souvent orientés durant leur parcours scolaire vers l'EST et l'ESP. *Autrement dit, ils sont plus souvent maintenus en filière A et ils en 'paient le prix' sous la forme d'un risque plus élevé de retard.*

L'orientation des études dans l'enseignement secondaire revêt en effet une importance première pour les possibilités ultérieures de formation (p. ex. accès à l'enseignement supérieur). En ce sens, il peut être préférable de prendre du retard, plutôt que de changer d'orientation afin de préserver ces possibilités.

Les différences socio-économiques dans le choix des études n'ont d'ailleurs pas seulement

des conséquences néfastes pour l'élève lui-même, mais aussi pour la culture de l'école et pour le climat d'apprentissage dans les sections/écoles plus « faibles », ainsi que pour les attitudes démocratiques de citoyenneté (ressentiment, xénophobie, attitudes non démocratiques)²¹⁹.

7.2. Problématique et questions de recherche

Pourquoi constatons-nous des différences dans le choix des études selon les caractéristiques du milieu socio-économique des élèves ? Plusieurs raisons ont déjà été citées. Nicaise²²⁰ affirme que les avis des enseignants se basent moins sur l'intérêt ou sur les talents des élèves, que sur leurs résultats et leur attitude face aux études (en vue de la constitution de sous-groupes homogènes). Et comme les résultats sont souvent liés au milieu social des élèves, l'orientation vers les formes d'enseignement perçus comme hiérarchiquement supérieurs a tendance à aller de pair avec une forte sélection sociale. Nicaise²²¹ argumente aussi que le choix des études fait par les parents part souvent du souhait (au moins) d'un maintien du statut. Nous citons également Pfeffer²²², selon lequel la connaissance stratégique des parents et leur familiarité avec le système d'enseignement joue aussi un rôle : les parents qui ont un niveau de formation plus élevé ont une meilleure vision des conséquences de certains choix sur la suite du parcours scolaire.

Boudon²²³ indique que l'inégalité dans l'enseignement repose sur la conjonction d'effets dits primaires et secondaires du milieu social. Les résultats scolaires sont des effets primaires, alors que les effets secondaires sont une catégorie résiduelle d'effets qui ne peuvent pas être ramenés à l'influence des résultats scolaires. Pour pouvoir analyser le processus décisionnel lié au choix des études et l'influence des effets secondaires, il est important d'analyser leur impact tout en

216 Groenez, 2006.

217 Groenez et al., 2009.

218 Groenez et al., 2009.

219 Nicaise et al., 2014.

220 Nicaise et al., 2014.

221 Nicaise et al., 2014.

222 Pfeffer, 2008.

223 Boudon, 1974.

neutralisant l'impact de la variable des résultats scolaires. Nous voulons formuler une réponse à cette question dans cette étude.

Tout d'abord, nous identifions plus finement la *situation*, cette fois sur la base de données démographiques :

1. dans quelle mesure les élèves de milieu socio-économique plus faible (nous examinons non seulement le statut socio-économique, mais aussi les critères de discrimination du genre et de l'origine) reçoivent-ils plus souvent une attestation A/B/C que ceux de milieu socio-économique plus favorisé ?
2. Et dans quelle mesure ces élèves, après avoir reçu une attestation B, font-ils un choix différent de celui des élèves de milieu socio-économique plus favorisé ?

Nous voulons aller un pas plus loin qu'une simple description de la situation, et analyser spécifiquement *pourquoi* les élèves de milieu socio-économique plus faible reçoivent plus souvent une attestation B que ceux de milieu socio-économique plus favorisé.

Une première cause, et sans doute la plus importante, est la différence dans les résultats scolaires moyens entre différentes catégories socio-économiques. Les enfants de milieu socio-économique plus faible ont en moyenne de moins bons résultats. Mais des recherches antérieures ont déjà démontré que les inégalités dans l'enseignement ne pouvaient pas se réduire exclusivement à ces différences de résultats entre enfants de milieux sociaux différents²²⁴.

Nous examinons tout d'abord la politique et les pratiques d'orientation au niveau de l'école. En Fédération Wallonie-Bruxelles, Grisay²²⁵ a mené une recherche auprès de 1500 élèves de cinquième année primaire. Cette recherche a montré que des élèves ayant les mêmes résultats dans des écoles différentes pour un test standar-

disé de français, faisaient l'objet d'évaluations et de délibérations différentes. La décision de la délibération n'est donc pas toujours basée sur les capacités réelles et sur les difficultés objectives d'apprentissage des élèves, mais reflète aussi des différences dans les habitudes ou la politique des établissements d'enseignement.

Anthoons *et al.*²²⁶ a constaté des différences sensibles dans les pratiques de délibération de différentes écoles, tant en ce qui concerne la collecte des données, que les critères de délibération et la décision proprement dite. Une recherche menée auprès de six écoles l'a amené à conclure que les écoles diffèrent dans les critères d'examen appliqués quant aux poids relatif de ces critères dans la décision. La composition de la population scolaire joue un rôle à cet égard.

D'autre part, la décision de délibération peut aussi être influencée par les habitudes et la politique d'une école. Nous songeons à l'influence de la vision de l'école, au mode d'évaluation (permanente ou lors d'examens), aux écarts éventuels par rapport aux directives officielles²²⁷. On ne peut pas non plus exclure que certaines écoles utilisent consciemment l'attestation B comme un instrument de sélection : « À cela s'ajoute le fait que l'attestation B est régulièrement utilisée à tort par certaines écoles d'élite pour ne conserver que les meilleurs éléments »²²⁸.

Dans cette étude, nous nous penchons sur les questions suivantes :

1. nous examinons les caractéristiques des écoles et de leur population scolaire : dans quelle mesure constatons-nous des différences dans les proportions d'attestations A/B/C délivrées, entre des écoles ayant des caractéristiques différentes ? Et dans quelle mesure constatons-nous des différences dans les réactions des élèves qui reçoivent l'attestation B, selon les caractéristiques des écoles et de leur population ?

224 Boudon, 1974.

225 Grisay, 1984.

226 Anthoons *et al.*, 2004.

227 Struyf, 2000.

228 Bieke De Fraine, KU Leuven/Bron : De standaard, 12-10-2012, 1 élève sur 10 dans le secondaire reçoit une attestation B.

2. Quel rôle peuvent jouer les pratiques d'orientation dans les écoles? Observons-nous des différences entre écoles selon leur politique et leurs pratiques d'orientation? Peut-on relier ces différences à certaines caractéristiques des écoles, comme une forte proportion d'élèves à SSE élevé, une faible diversité des origines, la proportion d'attestations A/B/C ... ?

Bien que les résultats scolaires aient une forte influence sur la décision de délibération, et donc sur la suite du parcours d'un élève dans l'enseignement secondaire, d'autres facteurs exercent aussi une influence. Verhoeven & Tessely²²⁹ constatent ainsi que, dans sa décision de délibération, le conseil de classe ne doit pas seulement tenir compte des résultats, mais aussi d'autres éléments, comme le parcours scolaire antérieur, des informations du CPMS et des entretiens avec des parents et des élèves. Une recherche de Struyf²³⁰ confirme que les écoles prennent effectivement en compte des critères supplémentaires dans la délibération. Les plus fréquents sont: l'évolution de l'élève pendant l'année scolaire, sa motivation, le contexte familial et des problèmes de santé²³¹.

Outre les résultats scolaires individuels, certaines caractéristiques de l'école, comme sa politique et ses pratiques d'orientation, pourraient donc expliquer les différences observées entre des enfants de milieu social différent. Il n'est pas exclu que des *préjugés ou des stéréotypes spécifiques* influencent également l'avis remis aux élèves.

Pour pouvoir formuler des conclusions plus sûres et pour savoir si les différences dans les attestations obtenues peuvent être imputées exclusivement à des différences dans les résultats scolaires, il est important de pouvoir *contrôler ce dernier élément*. Dans cette étude, nous voulons le faire au moyen de vignettes (voir ci-dessous) pour pouvoir répondre aux questions suivantes :

1. des élèves ayant les mêmes résultats scolaires, mais issus de milieux différents, reçoivent-ils des attestations et des avis différents ?
2. Ceci s'accompagne-t-il de différences dans les arguments utilisés pour motiver les attestations ? Le choix des membres du conseil de classe de délivrer ou non celles-ci est-il influencé par certains préjugés et par les stéréotypes associés à certaines catégories d'élèves ?

²²⁹ Verhoeven & Tessely, 2000.

²³⁰ Struyf, 2000.

²³¹ Struyf, 2000.

8. ATTESTATIONS ET PROFIL D'ORIENTATION AU NIVEAU DE L'ÉCOLE

Dans ce chapitre, nous commençons par analyser plus en profondeur, à l'aide de la base de données administratives, le profil d'orientation d'écoles ayant des caractéristiques différentes et une population aux caractéristiques différentes. Nous examinons la proportion d'attestations A/B/C qui sont délivrées. La base de données des élèves de la Communauté flamande contient aussi bien des données relatives aux parcours scolaires des élèves (positions dans ce parcours selon l'école, l'option, la filière d'enseignement et l'année) et aux attestations, qu'aux caractéristiques des écoles (offre d'options, degré d'urbanisation, réseau, taille de l'école) et des élèves (retard scolaire, statut socio-économique, genre et origine). Nous utilisons les données concernant les années scolaires de 2006-2007 à 2013-2014.²³²

Nous analysons aussi quelles décisions, après la réception d'une attestation B, peuvent être liées à certaines caractéristiques de l'école et de sa population d'élèves : fait-on d'autres choix dans un établissement d'ESG que dans une école d'ESP avec les mêmes caractéristiques ? Prend-on d'autres décisions dans des écoles où il y a une forte diversité que dans des écoles similaires avec moins de diversité ?

Nous nous concentrons ensuite sur le profil individuel des élèves qui reçoivent l'attestation et sur les décisions qu'ils prennent après avoir reçu l'attestation. Quelle est la probabilité qu'un

élève ayant certaines caractéristiques liées à son milieu reçoive une attestation A/B/C ? Des élèves ayant des caractéristiques différentes font-ils un choix différent après avoir reçu une attestation B (doubler ou poursuivre son parcours en changeant d'option, dans la même forme d'enseignement ou non) ? Et dans quelle mesure des élèves ayant les mêmes caractéristiques sont-ils influencés par les caractéristiques différentes des écoles qu'ils fréquentent ?

8.1. Attestations et choix des études selon les caractéristiques de l'école et de la population scolaire

La figure ci-dessous présente un aperçu de la proportion d'attestations d'orientation A/B/C²³³ dans l'enseignement secondaire durant l'année scolaire 2013-14, par année et par forme d'enseignement. Il en ressort que la proportion d'attestations B en deuxième année du premier et du deuxième degré est toujours plus élevée qu'en première année de ces degrés.

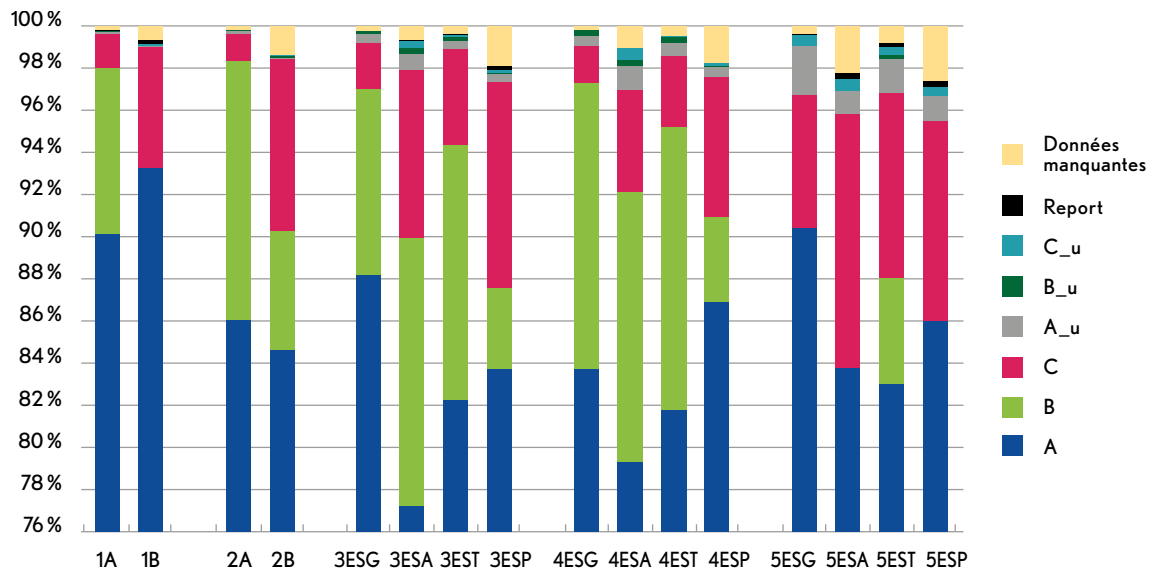
- › 1^{er} degré : 4.451 attestations B, soit 6,8% en 1^{ère} année et 7.383 soit 11% en 2^{ème} année
- › 2^{ème} degré : 6.056 attestations B, soit 8,8% en 3^{ème} année et 7.658 soit 11,3% en 4^{ème} année.

Au troisième degré, on ne peut plus délivrer des attestations B que dans certaines options en cinquième année de l'EST.

²³² Pour une analyse plus approfondie des contraintes imposées par les banques de données dont sont extraites ces données, nous renvoyons au rapport technique de la partie 1 (67-71).

²³³ Le tableau inclut aussi les attestations consécutives à un report de la décision (A_u, B_u, C_u). Les décisions reportées sont prises le premier jour de l'année scolaire suivante et tiennent éventuellement compte d'examens de passage ou de travaux de vacances. Elles sont cependant rares (<2%).

Figure 3 : Répartition des attestations d'orientation dans l'enseignement secondaire (année scolaire 2013-2014) par année et par forme d'enseignement



8.1.1. Proportion d'attestations A/B/C selon les caractéristiques de l'école et de la population scolaire

Dans cette section, nous examinons si nous pouvons constater des différences significatives dans la proportion d'attestations A/B/C délivrées par l'école, selon certaines caractéristiques de l'école et de la population scolaire. Les caractéristiques dont nous avons tenu compte dans ces analyses sont détaillées en annexe.

Dans un premier temps, nous ne commentons dans cette synthèse que la proportion d'attestations B ainsi que les liens observés et les liens qui s'avèrent significatifs après une analyse multivariée.

8.1.1.1. La proportion d'attestations B délivrées

Le rapport technique comprend les histogrammes qui indiquent, pour chaque caractéristique d'une école, la proportion d'attestations A/B/C pour les différentes catégories distinguées par caractéristique. Nous nous limitons ici à une brève discussion de la proportion d'attestations B.

En moyenne, 8% d'attestations B ont été délivrées dans l'enseignement secondaire durant l'année scolaire 2013-2014. Cette proportion est nettement supérieure à la moyenne dans les écoles de l'enseignement officiel subventionné (EOS), dans celles qui proposent un ESG ou un EST, et dans celles où le nombre d'élèves diminue au fil des degrés. Elle est en revanche nettement inférieure à la moyenne dans les écoles qui proposent un ESP ou un ESP-EST, dans les petites écoles et dans celles où le nombre d'élèves est en diminution depuis 2006.

En ce qui concerne les caractéristiques de la population scolaire, nous constatons que la proportion d'attestations B est nettement supérieure à la moyenne dans les écoles ayant une faible proportion (<25%) d'élèves à SSE élevé, dans celles où cette proportion a diminué par rapport à 2006, dans celles dont la population scolaire présente une forte diversité des origines et dans celles qui comptent plus de 75% d'élèves en retard. La proportion d'attestations B est au contraire nettement inférieure à la moyenne dans les écoles qui comptent moins de 25% d'élèves en retard, qui ont une population peu diversifiée, qui comptent plus de 75% de filles et dans lesquelles la diversité a fortement diminué par rapport à 2006.

8.1.1.2. Constats sur la base des analyses multivariées : accent sur les attestations B

Même s'il semble à première vue y avoir peu de différences pour certaines catégories de caractéristiques d'écoles, on constate que ces différences sont significatives après une analyse multivariée. Nous commentons ici les princi-

paux constats et les liens significatifs (pour la discussion détaillée et les figures, nous renvoyons le lecteur au rapport technique). Les principaux résultats sont synthétisés aux tableaux 2 (selon les caractéristiques des écoles) et 3 (selon les caractéristiques de la population scolaire au niveau de l'école).

Tableau 2 : Relation entre différentes caractéristiques de l'école et la proportion d'attestations A/B/C : liens qui s'avèrent significatifs après l'analyse multivariée

Réseau	EOS moins d'attestations A EC moins d'attestations B ELS moins d'attestations C
Urbanisation	Moins d'attestations A dans les agglomérations urbaines
Filières d'enseignement proposées	Plus d'attestations A dans des écoles d'ESG-EST, d'EST-ESP et d'ESP Plus d'attestations B dans des écoles uniquement d'ESG Moins d'attestations C dans des écoles d'ESG
Taille de l'école	Plus d'attestations A dans les plus petites écoles, moins d'attestations B
Évolution de la taille de l'école	Écoles avec une forte augmentation d'élèves : moins d'attestations A, plus d'attestations B
Elèves degré 2/ Elèves degré 1	Écoles avec une croissance des élèves : moins d'attestations A, plus d'attestations C
Elèves degré 3/ Elèves degré 2	Écoles avec une croissance des élèves : plus d'attestations A, moins d'attestations B

Quand on regarde les attestations B, on voit que l'effet le plus fort en ce qui concerne les *caractéristiques de l'école* examinées se situe au niveau de l'offre d'enseignement : par rapport aux écoles proposant uniquement l'ESG, le nombre d'attestations B est significativement moins grand dans les écoles proposant l'ESP et l'EST (ou une combinaison d'ESP-EST), en contrôlant l'effet de toutes les autres caractéristiques. Dans les écoles proposant uniquement l'ESG, on délivre significativement plus d'attestations B et significativement moins d'attestations C. Il y a aussi plus d'attestations A dans les écoles d'ESG-EST, d'EST-ESP et d'ESP que dans celles qui proposent uniquement l'ESG.

Après un contrôle pour les différentes caractéristiques de l'école et de la population scolaire, on voit que l'enseignement libre subventionné (ELS) délivre significativement moins d'attestations C, l'enseignement de la Communauté (EC) significativement moins d'attestations B et l'enseignement officiel subventionné (EOS) significativement moins d'attestations A.

Dans les petites écoles de moins de 250 élèves, on délivre plus souvent des attestations A et significativement moins d'attestations B que dans les plus grandes écoles. Les écoles qui ont vu leur nombre d'élèves diminuer le plus fort depuis 2006 délivrent aussi significativement plus d'attestations B et moins d'attestations A. Par ailleurs, on observe aussi un lien entre les écoles qui voient leur nombre d'élèves augmenter d'un degré à l'autre et le nombre d'attestations C délivrées : les écoles où la croissance des élèves est la plus forte entre le premier et le deuxième degré sont celles où l'on délivre significativement plus souvent des attestations C, mais aussi significativement moins souvent des attestations A. Enfin, en ce qui concerne le degré d'urbanisation, les attestations A sont significativement moins fréquentes dans les agglomérations urbaines.

Le tableau ci-dessous mentionne tous les liens relatifs aux *caractéristiques de la population scolaire* qui se sont avérés significatifs après une analyse multivariée.

Tableau 3 : Relation entre différentes caractéristiques de la population scolaire au niveau de l'école et les proportions d'attestations A/B/C : liens significatifs après une analyse multivariée

% élèves en retard	Forte proportion : moins d'attestations A, plus d'attestations B et surtout plus de C
% élèves féminines	Si > 75%, moins d'attestations B
% élèves à SSE élevé	Si > médiane, plus d'attestations A
Diversité	Forte diversité : moins d'attestations A, plus d'attestations B et C
Evolution % SSE élevé	Forte baisse : moins d'attestations A, plus d'attestations B
Evolution diversité	Forte baisse : plus d'attestations A et moins d'attestations B

On s'aperçoit que la proportion d'attestations C délivrées est significativement plus élevée dans les écoles qui comptent une plus grande proportion d'élèves en retard. Mais dans ces écoles, la proportion d'attestations B est aussi nettement plus grande et le nombre d'attestations A plus faible.

La proportion d'attestations B diminue dans les écoles qui comptent plus de 75% de jeunes filles. Une plus forte proportion d'élèves à SSE élevé va de pair, en revanche, avec un plus grand nombre d'attestations A.

On voit également que, dans les écoles où la proportion d'élèves à SSE élevé a fortement augmenté depuis 2006, c'est surtout le nombre d'attestations B qui a baissé, alors que celui des attestations A a augmenté.

Mais c'est par rapport à la diversité présente au niveau de l'école que les liens sont les plus forts et les plus significatifs. Plus la diversité est grande, plus le nombre d'attestations B et C augmente, et celui des attestations A diminue, quand on prend en compte toutes les autres caractéristiques de l'école.

Dans les écoles où la diversité a augmenté par rapport à 2006, on constate surtout une hausse significative de la proportion d'attestations B et une baisse des attestations A.

8.1.2. Que font les élèves après avoir reçu une attestation B ?

Analyse selon les caractéristiques de l'école et de la population scolaire

Dans cette section, nous nous basons sur les données administratives pour passer au crible les choix que font les élèves après avoir reçu une attestation B. Comment réagissent-ils ? Quelle décision prennent-ils ? Et observons-nous des différences selon les caractéristiques de l'école et de la population scolaire ?

Nous constatons qu'après avoir reçu une attestation B (enseignement secondaire de plein exercice, de la première à la cinquième année), 15,83% des élèves redoublent leur année. 40,85% changent d'option, mais restent dans la même forme d'enseignement, et 43,33% changent d'option et de forme d'enseignement. Pour la suite des analyses, nous examinons aussi la proportion d'élèves qui changent ou non d'école :

1. les élèves qui redoublent leur année dans la même école après une attestation B : il s'agit au total de 12,94% des élèves qui ont reçu une attestation B.
2. Les élèves qui redoublent leur année dans une autre école après une attestation B : il s'agit au total de 2,89% des élèves qui ont reçu une attestation B.
3. Les élèves qui restent dans la même école et dans la même forme d'enseignement, mais qui changent d'option après une attestation B : 24,73% des élèves qui ont reçu une attestation B.

4. Les élèves qui changent d'école et d'option, mais en restant dans la même forme d'enseignement, après une attestation B: 16,12% des élèves qui ont reçu une attestation B.
 5. Les élèves qui restent dans la même école et changent d'option et de forme d'enseignement après une attestation B: 23,20% des élèves qui ont reçu une attestation B.
 6. Les élèves qui changent d'école, d'option et de forme d'enseignement après une attestation B: 20,13% des élèves qui ont reçu une attestation B.
3. Dans 35,51% des cas, de changer d'option dans la même forme d'enseignement, dans la même école.
 4. Dans 16,85% des cas, de changer d'option dans la même forme d'enseignement, mais dans une autre école.
 5. Dans 0,0% des cas, de changer d'option et de forme d'enseignement dans la même école.
 6. Dans 28,04% des cas, de changer d'option, de forme d'enseignement et d'école.

Voit-on des différences dans les choix effectués après une attestation B selon les caractéristiques de l'école et de la population scolaire ? Pour répondre à cette question, nous avons à nouveau recouru à une analyse multivariée afin de déterminer l'effet des différentes caractéristiques étudiées sur la décision prise après une attestation B.

Dans ces analyses, nous avons utilisé la catégorie de référence suivante: un élève qui reçoit une attestation B dans une petite école (<250 élèves) de l'enseignement de la Communauté flamande, située dans une agglomération urbaine et proposant l'ESG. Cette école compte moins de 25% d'élèves en retard, moins de 5% de jeunes filles, moins de 25% d'élèves à SSE élevé et une faible diversité. Elle se caractérise aussi par une diminution du nombre d'élèves d'un degré à l'autre. Par rapport à 2006, le nombre d'élèves, la diversité et la proportion d'élèves à SSE élevé ont baissé.

Les élèves d'une école telle que celle-là ont décidé après une attestation B :

1. dans 13,63% des cas, de doubler leur année dans la même école.
2. Dans 5,97% des cas, de doubler leur année dans une autre école.

Les résultats de l'analyse multivariée (tableau ci-dessous) démontrent que, pour ce qui est des *caractéristiques de l'école*, c'est surtout la forme d'enseignement suivi par l'élève qui exerce un impact important. On constate ainsi que, dans une école d'ESP, il y a significativement moins d'élèves qui redoublent leur année et changent d'école (par rapport à la catégorie de référence 'école d'ESG'), et qu'un nombre significativement plus grand d'élèves choisit une autre option dans l'ESP mais dans une autre école. Par rapport à une école d'ESG, on voit que les élèves d'une école d'ESG-EST, d'ESG-EST-ESP, d'ESA-ESP-EST et d'EST-ESP redoublent moins souvent leur année dans une autre école après une attestation B et doublent plus souvent dans la même école. On constate aussi des écarts clairs et significatifs en fonction d'autres caractéristiques de l'école, comme sa taille : dans les grandes écoles, on décide moins souvent de quitter l'école et on opte plus souvent pour une autre option dans la même forme d'enseignement et dans la même école. Dans les écoles où le nombre d'élèves a moins fortement diminué (que dans la catégorie de référence) ou a augmenté par rapport à 2006, on voit aussi une plus grande proportion d'élèves qui doublent leur année dans la même école. Les écoles qui voient leur nombre d'élèves moins fortement diminuer ou même augmenter entre le premier et le deuxième degré sont celles où le nombre d'élèves qui ne changent pas d'école est toujours plus élevé.

Tableau 4 : Relation entre différentes caractéristiques de l'école et de la population scolaire au niveau de l'école et les choix effectués par les élèves après avoir reçu une attestation B : liens significatifs après l'analyse multivariée

CATÉGORIE DE RÉFÉRENCE :	
Par rapport à une petite école (<250 élèves) de l'enseignement de la Communauté flamande, située dans une agglomération urbaine et proposant uniquement l'ESG. Cette école compte moins de 25% d'élèves en retard, moins de 5% de jeunes filles, moins de 25% d'élèves à SSE élevé et une faible diversité. Elle se caractérise aussi par une diminution du nombre d'élèves d'un degré à l'autre. Par rapport à 2006, le nombre d'élèves, la diversité et la proportion d'élèves à SSE élevé ont baissé.	
Réseau	Si l'école est dans le réseau libre subventionné (ELS) : <ul style="list-style-type: none"> > on choisit moins souvent une autre option dans la même forme d'enseignement et dans la même école > on choisit plus souvent une autre option dans la même forme d'enseignement en changeant d'école
Urbanisation	-
Offre d'enseignement	Doubler sans quitter l'école : plus souvent dans les écoles proposant plus d'une forme d'enseignement Doubler et quitter l'école : plus souvent dans les écoles proposant l'ESG et l'ESA Autre option dans la même forme d'enseignement sans quitter l'école : plus souvent dans des écoles d'ESG, d'ESG-EST et d'ESA. Autre option dans la même forme d'enseignement et en quittant l'école : plus souvent dans les écoles d'ESP, d'EST-ESP. Autre option et autre forme d'enseignement sans quitter l'école : plus souvent dans les écoles d'EST Autre option, autre forme d'enseignement et autre école : plus souvent dans les écoles d'ESG-EST-ESP, d'EST-ESP.
Taille de l'école	Autre option dans la même forme d'enseignement sans quitter l'école : moins souvent dans les petites écoles. Autre option dans la même forme d'enseignement et en quittant l'école : moins souvent dans les grandes écoles.
Évolution taille de l'école	Autre option dans la même forme d'enseignement sans quitter l'école : moins souvent dans les écoles en forte diminution
Elèves degré 2/ Elèves degré 1	Dans les écoles avec forte baisse entre degré 1 et 2 : <ul style="list-style-type: none"> > plus forte proportion d'élèves qui doublent et quittent l'école > plus forte proportion d'élèves qui changent d'option ET de forme d'enseignement et quittent l'école Dans les écoles avec un fort afflux entre degré 1 et 2 : <ul style="list-style-type: none"> > plus forte proportion d'élèves qui changent d'option ET de forme d'enseignement sans quitter l'école
Elèves degré 3/ Elèves degré 2	Dans les écoles avec forte baisse entre degré 2 et 3 : <ul style="list-style-type: none"> > plus faible proportion d'élèves qui doublent sans quitter l'école > plus forte proportion d'élèves qui changent d'option ET de forme d'enseignement et quittent l'école Dans les écoles avec un fort afflux entre degré 2 et 3 : plus faible proportion d'élèves qui changent d'option dans la même forme d'enseignement sans quitter l'école
% d'élèves en retard	Proportion plus élevée : <ul style="list-style-type: none"> > doubler sans quitter l'école > autre option ET autre forme d'enseignement sans quitter l'école Proportion plus faible : <ul style="list-style-type: none"> > autre option dans la même forme d'enseignement en quittant l'école
% élèves féminins	Proportion plus faible : <ul style="list-style-type: none"> > autre option dans la même forme d'enseignement sans quitter l'école Proportion plus élevée : <ul style="list-style-type: none"> > autre option dans la même forme d'enseignement en quittant l'école > doubler et quitter l'école > autre option ET forme d'enseignement, en quittant l'école
% élèves à SSE élevé	Proportion plus faible : <ul style="list-style-type: none"> > doubler sans quitter l'école Proportion plus élevée : <ul style="list-style-type: none"> > autre option dans la même forme d'enseignement en quittant l'école
Diversité	Proportion plus faible : <ul style="list-style-type: none"> > doubler et quitter l'école Proportion plus élevée : <ul style="list-style-type: none"> > autre option dans la même forme d'enseignement sans quitter l'école
Evolution % élèves à SSE élevé	Forte baisse du % d'élèves à SSE élevé Proportion plus faible : <ul style="list-style-type: none"> > autre option dans la même forme d'enseignement en quittant l'école
Evolution diversité	-

Quand on examine les caractéristiques de la *population scolaire*, un certain nombre de constats marquants se détachent. On constate ainsi que, dans les écoles qui ont un pourcentage plus élevé d'élèves en retard par rapport à la catégorie de référence, on prend plus souvent la décision de doubler dans la même école après une attestation B et de changer d'option et/ou de forme d'enseignement dans la même école. La proportion d'élèves féminins dans une école est aussi un facteur intéressant : plus elle augmente, moins on a tendance à doubler dans la même école, mais plutôt à changer d'école, surtout si on change d'option après avoir reçu une attestation B. Le tableau ci-dessus fait aussi clairement apparaître que les choix opérés diffèrent fortement selon la diversité en termes d'origines présente au niveau de l'école. Dans les écoles où il y a beaucoup de diversité (par rapport à la catégorie de référence), les élèves sont significativement moins nombreux à doubler leur année après une attestation B (que dans les écoles avec peu de diversité) et plus nombreux à choisir une autre option dans la même forme d'enseignement et dans la même école. Dans les écoles qui comptent une forte proportion d'élèves à SSE élevé par rapport à la catégorie de référence, on décide significativement moins souvent de doubler dans la même école après avoir reçu une attestation B. Dans ces écoles (qui comptent une forte proportion d'élèves à SSE élevé), on choisit de façon significativement plus fréquente de choisir une autre option et une autre école, en restant dans la même forme d'enseignement.

Il est important, dans la suite des analyses, d'étudier qui sont les élèves qui doublent plus souvent ou qui changent option : s'agit-il d'élèves à SSE faible ou élevé ? Ceci est abordé entre autres dans la section suivante, où nous intégrons les caractéristiques individuelles des élèves dans l'analyse des choix d'études effectués.

8.2. Attestations et choix d'études des élèves individuels

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé plus en profondeur le profil d'orientation des écoles qui ont des caractéristiques différentes et dont la population scolaire présente des caractéristiques différentes : nous avons examiné

la proportion d'attestations A/B/C délivrées, ainsi que les décisions, après une attestation B, qui pouvaient être reliées à certaines caractéristiques de l'école ou de la population scolaire. Mais cette discussion a fait abstraction du profil individuel des élèves qui reçoivent l'attestation et des décisions qu'ils prennent ensuite. Nous allons à présent nous concentrer sur ces caractéristiques individuelles.

8.2.1. Quelle est la probabilité d'une attestation A/B/C ?

Sur la base des données de la population scolaire, nous étudions, grâce à des analyses multivariées mobilisant les caractéristiques individuelles des élèves, quelle est la probabilité qu'un élève issu d'un certain milieu reçoive une attestation A/B/C. Nous intégrons aussi les caractéristiques de l'école dans cette analyse multivariée, afin de contrôler dans quelle mesure des élèves ayant les mêmes caractéristiques subissent un effet des caractéristiques de l'école qu'ils fréquentent.

Nous utilisons dans ces analyses les mêmes variables que dans les analyses précédentes (caractéristiques des écoles et de la population scolaire ; elles sont détaillées en annexe). Les caractéristiques individuelles comprennent trois motifs de discrimination (genre, SSE et origine), ainsi que la position de l'élève dans l'enseignement (indiquée par l'année suivie et la forme d'enseignement). Les informations reprises en ce qui concerne les résultats scolaires se limitent au retard cumulé de l'élève dans son parcours scolaire. Ces données ne suffisent donc pas pour distinguer clairement les effets primaires et secondaires du SSE, de l'origine, ou du genre. Idéalement, il faudrait pouvoir utiliser pour cela des mesures (si possible répétitives) des résultats scolaires sous la forme d'épreuves standardisées. Nous sommes contraints de nous limiter dans ces analyses à un proxy (c'est-à-dire une variable permettant d'approcher au mieux les résultats scolaire), qui est mesuré par le nombre d'années de retard scolaire.

Toutes les caractéristiques individuelles des élèves (genre, SSE, origine ethnique, retard scolaire) sont significatives. Les élèves féminins,

les élèves à SSE élevé, les élèves ayant la nationalité belge parlant le néerlandais à la maison et les élèves sans retard scolaire ont une probabilité plus élevée de recevoir une attestation A et moins élevée de recevoir une attestation B ou C au terme des années 1 à 5. Ce qui est frappant dans ces analyses, ce sont les effets d'interaction entre le SSE individuel, la filière d'enseignement suivie et la composition de la population scolaire.

Afin de clarifier ces effets d'interaction, nous indiquons dans les figures suivantes la probabilité estimée de recevoir une attestation A, B ou C selon la filière d'enseignement, le statut SSE un niveau individuel et la composition de la population scolaire pour les élèves à la fin du premier et du deuxième degré. Dans les figures 4

et 5, les barres hachurées indiquent les résultats pour les élèves à SSE élevé et les barres pleines, pour les élèves à faible SSE. Les différentes couleurs (dans l'ordre : bleu, orange, rouge et vert) indiquent une proportion croissante d'élèves à SSE élevé dans l'école. Nous résumons aussi les résultats significatifs au tableau 5 (fin du premier degré) et 6 (fin du deuxième degré). De manière générale, la probabilité d'une attestation B est beaucoup plus forte en 2A qu'en 2B. La probabilité d'une attestation A ou C est plus forte dans la filière B. L'effet d'interaction entre le SSE et la forme d'enseignement a pour conséquence que les élèves à SSE élevé ont significativement plus de chances d'obtenir une attestation A et moins de chances d'obtenir une attestation B.

Tableau 5 : Probabilité estimée d'obtenir une attestation A, B ou C à l'issue du premier degré

		Attestation A	Attestation B	Attestation C
Filière d'enseignement		Plus forte en 2B	Plus forte en 2A	Plus forte en 2B
SSE* Filière d'enseignement		Plus forte pour SSE ↗ (dans la filière A)	Plus forte pour SSE ↘ (dans la filière A)	
SSE* % SSE ↗	Elève à SSE ↘	Baisse à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente (en 2A, pas en 2B)	Augmente à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente (en 2A et en 2B)	Plus faible dans écoles avec au moins 25% d'élèves à SSE ↗ (en 2B)
	Elève à SSE ↗	Augmente à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente (en 2A et en 2B)	Plus faible dans écoles avec au moins 25% d'élèves à SSE ↗ (en 2A et en 2B)	Baisse à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente (en 2A et en 2B)

Figure 4 : Probabilité estimée d'une attestation A, B ou C selon le SSE individuel, la filière d'enseignement et la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école (fin du premier degré)

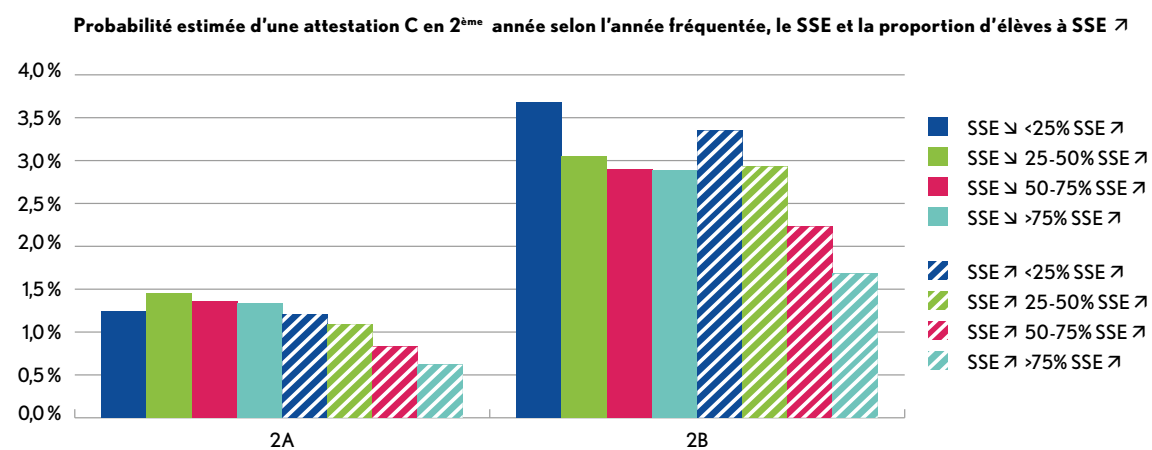
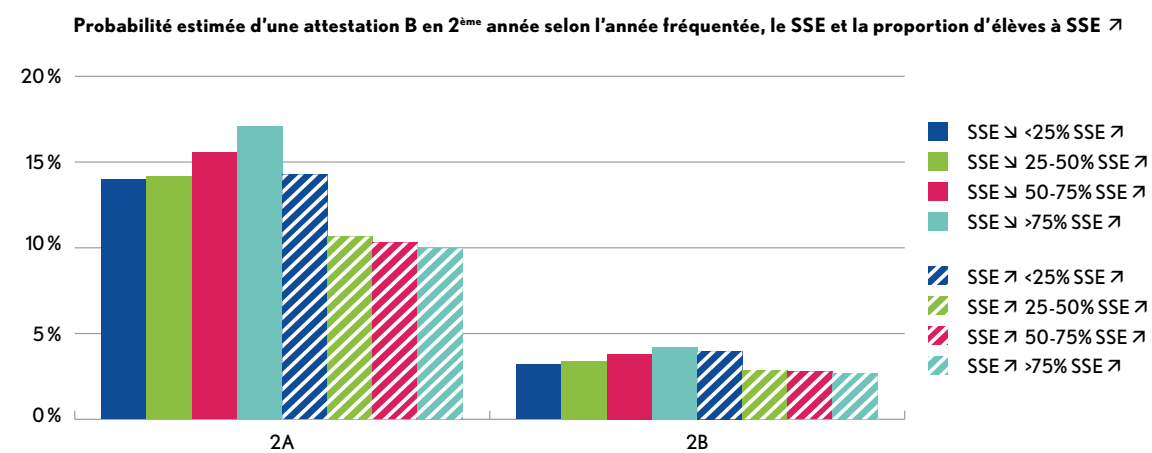
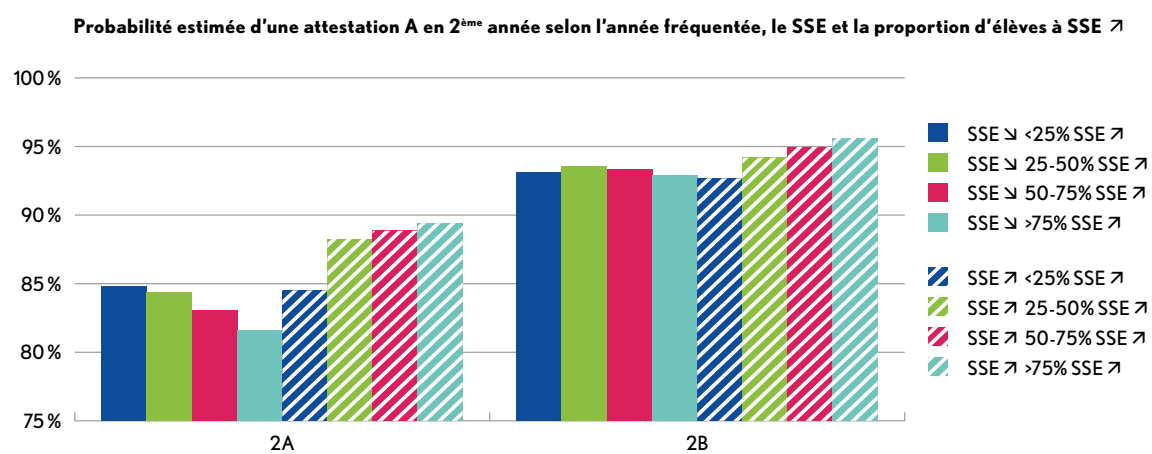
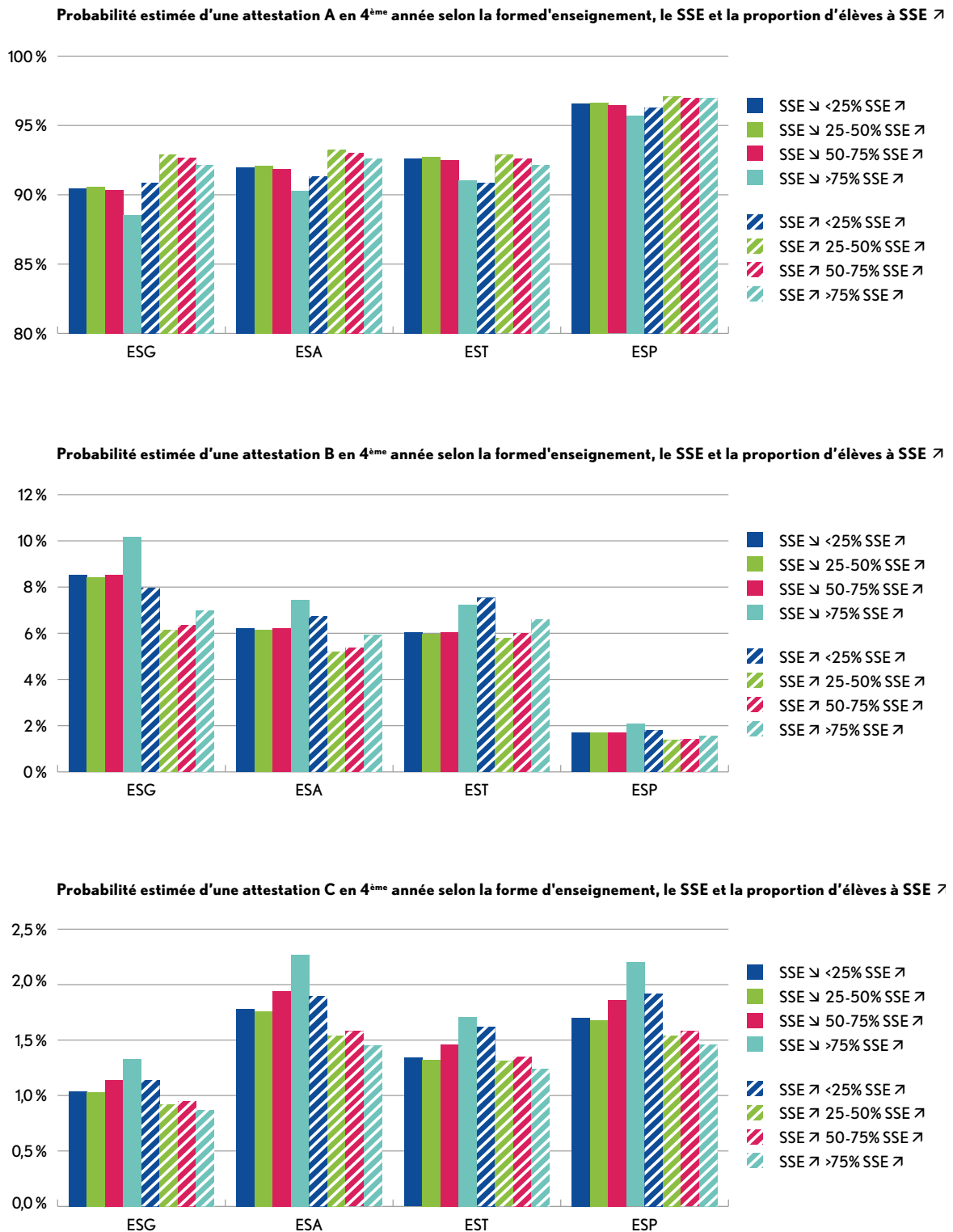


Figure 5 : Probabilité estimée d'une attestation A, B ou C selon le SSE individuel, la forme d'enseignement et la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école (fin du deuxième degré)



Il y a aussi un effet d'interaction important entre le SSE au niveau individuel et la composition de la population scolaire. Il s'agit souvent d'effets continus (une ligne continue croissante ou décroissante à mesure que la proportion d'élèves à SSE élevé augmente), dans quelques cas cela se manifeste de manière dichotomique. Précisons cela. Dans les écoles qui comptent une proportion plus forte d'élèves à SSE élevé, un élève à SSE élevé voit sa probabilité d'obtenir une attestation A augmenter, tandis que la probabilité qu'il obtienne une attestation C diminue

(effet continu). La probabilité d'une attestation B est plus faible pour cet élève s'il fréquente une école qui compte au moins 25% d'élèves à SSE élevé (effet dichotomique). Pour les élèves à faible SSE, la probabilité d'une attestation B augmente et celle d'une attestation A diminue (en filière A) dans les écoles qui comptent un plus grand nombre d'élèves à SSE élevé (effet continu). La probabilité d'une attestation C est moins grande pour cet élève en filière B s'il fréquente une école qui compte au moins 25% d'élèves à SSE élevé (effet dichotomique).

Tableau 6 : Probabilité estimée d'obtenir une attestation A, B ou C à l'issue du deuxième degré

		Attestation A	Attestation B	Attestation C
Forme d'enseignement		ESG < ESA, EST < ESP	ESG > EST, ESA > ESP	ESP, ESA > EST > ESG
SSE* Forme d'enseignement		Plus forte pour SSE ↗ (dans l'ESG et l'ESA)	Plus forte pour SSE ↘ (dans l'ESG et l'ESA)	Plus forte pour SSE ↘ (dans l'ESG et l'ESA)
SSE* % SSE ↗	Elève à SSE ↘	Plus faible dans les écoles avec au moins 75% SSE ↗	Plus forte dans les écoles avec au moins 75% SSE ↗	Plus forte dans les écoles avec au moins 75% SSE ↗
	Elève à SSE ↗	Plus forte dans les écoles avec au moins 25% SSE ↗	Plus faible dans les écoles avec au moins 25% SSE ↗	Plus faible dans les écoles avec au moins 25% SSE ↗

À l'issue du deuxième degré, la probabilité d'une attestation A est la plus forte en 4ESP, et la plus faible en 4ESG. À l'inverse, la probabilité d'une attestation B est la plus forte en 4ESG, et la plus faible en 4ESP. Les attestations C sont le plus souvent délivrées en 4ESP et en 4ESA. Il y a aussi des effets significatifs d'interaction avec la forme d'enseignement et la composition de la population scolaire. L'effet d'interaction entre le SSE et la forme d'enseignement a pour conséquence qu'en 4ESG et en 4ESA, les élèves à SSE élevé ont des chances significativement plus élevées d'obtenir une attestation A et significativement moins élevées d'obtenir une attestation B ou C.

Il y a aussi un fort effet d'interaction entre le statut SSE individuel et la composition de la population scolaire. Contrairement à la fin du deuxième degré, on n'observe pas ici d'effets continus, mais plutôt un effet dichotomique. Pour les élèves à SSE élevé, cela s'exprime dans la diffé-

rence entre les écoles qui comptent ou non plus de 25% d'élèves à SSE élevé. Si cette proportion est supérieure à 25%, la probabilité d'une attestation A augmente et celle d'une attestation B ou C diminue.

Pour les élèves à faible SSE, il est important de savoir si l'école compte ou non plus de 75% d'élèves à SSE élevé. Si c'est le cas, la probabilité d'une attestation A diminue et celle d'une attestation B ou C augmente.

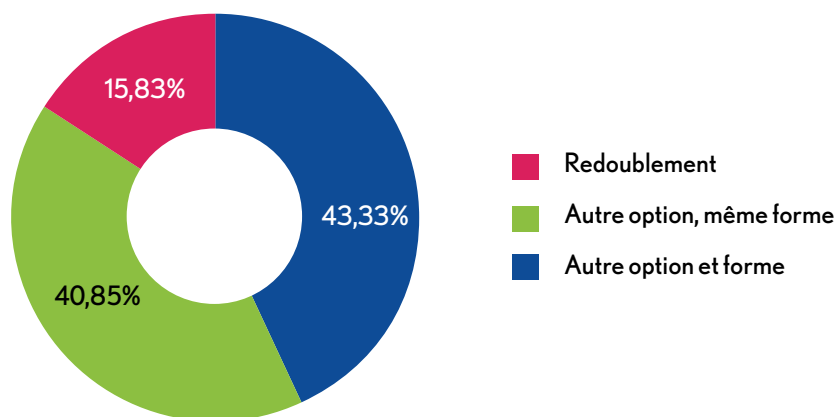
8.2.2. Que se passe-t-il après une attestation B ?

Après une attestation B, les élèves peuvent faire différents choix d'études. Ils peuvent suivre l'avis qui leur est donné et opter pour une autre option, dans la même forme d'enseignement ou non. D'autre part, ils peuvent aussi choisir de redoubler leur année. Ce choix entraîne un retard scolaire, mais offre de meilleures chances de

pouvoir entamer des études supérieures après l'enseignement secondaire²³⁴. Cela vaut aussi pour les choix d'une autre option sans changer de forme d'enseignement. Sans faire de distinction par année d'études, on constate que,

durant l'année scolaire 2013-14, 43,33% des élèves change d'option et de forme d'enseignement après une attestation B, 40,85% change d'option dans la même forme d'enseignement et 15,83% redouble.

Figure 6 : Décision après une attestation B (enseignement secondaire de plein exercice, années 1 à 5, année scolaire 2013-14)



Comme dans la section précédente, nous précisons comment le SSE individuel, la forme d'enseignement suivi et la composition de la population scolaire (proportion d'élèves à SSE élevé) interagissent et déterminent les choix après une attestation B. Nous commentons les choix après une attestation B aussi bien à l'issue du premier, que du deuxième degré. Ici encore, les barres ha-

churées aux figures 7 et 8 indiquent les résultats pour les élèves à SSE élevé, et les barres pleines, pour les élèves à faible SSE. Les différentes couleurs (dans l'ordre : bleu, orange, rouge et vert) indiquent une proportion croissante d'élèves à SSE élevé dans l'école. Nous résumons aussi les résultats significatifs au tableau 7 (fin du premier degré) et 8 (fin du deuxième degré).

Tableau 7 : Probabilité estimée de redoublement, de changement d'option ou de forme d'enseignement après une attestation B à l'issue du premier degré

		Redoublement	Autre option, même forme d'enseignement	Autre forme d'enseignement
Filière d'enseignement		Plus forte en 2A	Plus forte en 2B	Uniquement en 2A
SSE* Filière d'enseignement			Plus forte pour SSE ↗ (en filière A)	Plus faible pour SSE ↗ (en filière A)
SSE* % SSE ↗	Elève à SSE ↘	Augmente à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente (en 2A et 2B)		
	Elève à SSE ↗	Baisse à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente (en 2A et 2B)	Augmente à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente (en 2A)	Baisse à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente (en 2A)

234 Spruyt et al., 2009.

Après une attestation B à l'issue du premier degré, la plupart des élèves optent pour une autre option en restant dans la même forme d'enseignement. La probabilité estimée pour qu'ils fassent ce choix est plus élevée en filière B qu'en filière A, alors que la probabilité pour qu'ils doublent après une attestation B est plus forte en filière A qu'en filière B. Un changement de forme d'enseignement est uniquement possible pour les élèves en filière A.

L'effet d'interaction entre le SSE individuel et la forme d'enseignement fait en sorte que les élèves à SSE élevé et à SSE faible ont autant de chances de changer d'option sans changer de forme d'enseignement après une attestation B en filière B. Ce n'est pas le cas après une attestation B en filière A, où les élèves à SSE élevé ont une probabilité significativement plus grande de changer d'option sans changer de forme d'enseignement. En filière A, ces élèves ont une probabilité significativement plus faible de changer de forme d'enseignement après une attestation B. Cet effet est renforcé par l'effet d'interaction significatif avec la composition de la population scolaire : plus la concentration d'élèves à SSE élevé est grande, plus la probabilité que les élèves à SSE élevé changent de forme d'enseignement après une attestation B diminue (de 25% à 15%).

Par rapport au SSE individuel, on constate aussi une différence sensible entre les élèves à SSE faible et élevé en interaction avec la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école. Les élèves à faible SSE voient leurs chances de redoubler après une attestation B augmenter (de 3 à 5%), à

mesure qu'ils fréquentent une école qui compte une forte proportion d'élèves à SSE élevé. Pour ces derniers, on constate l'inverse : pour les élèves à SSE élevé, la probabilité de redoubler diminue (de 4 à 3%), à mesure qu'augmente la proportion d'élèves à SSE élevé dans leur école.

Dans les écoles avec de fortes proportions d'élèves à SSE élevé, ces derniers voient augmenter en filière A leurs probabilités de changer d'option sans changer de forme d'enseignement (de 70 à 82%).

À l'issue du premier degré, les élèves à SSE faible et élevé font des choix différents après une attestation B. Pour les élèves à SSE élevé, le maintien de leurs chances dans leur parcours scolaire ultérieur se fait surtout en évitant un changement de forme d'enseignement (donc en changeant d'options) et dans une moindre mesure en redoublant. Ce qui est important, c'est que les choix après une attestation B sont en partie déterminés par la composition du public de l'école. Plus la proportion d'élèves à SSE élevé y est importante, plus souvent les élèves à SSE élevé évitent un changement de forme d'enseignement après une attestation B. Ceci renforce l'effet des attestations, pour lesquelles nous avons déjà constaté qu'une forte proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école réduisait la probabilité pour que ces élèves reçoivent une attestation B et augmentait au contraire la probabilité d'une attestation B pour les élèves à faible SSE. Les attestations et les choix d'études entraînent ainsi conjointement une homogénéisation de la population scolaire dans les différentes formes d'enseignement.

Figure 7 : Décision après une attestation B à l'issue du premier degré : probabilité estimée de redoubler, de changer d'option et de changer de forme d'enseignement selon le SSE individuel, la filière d'enseignement et la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école

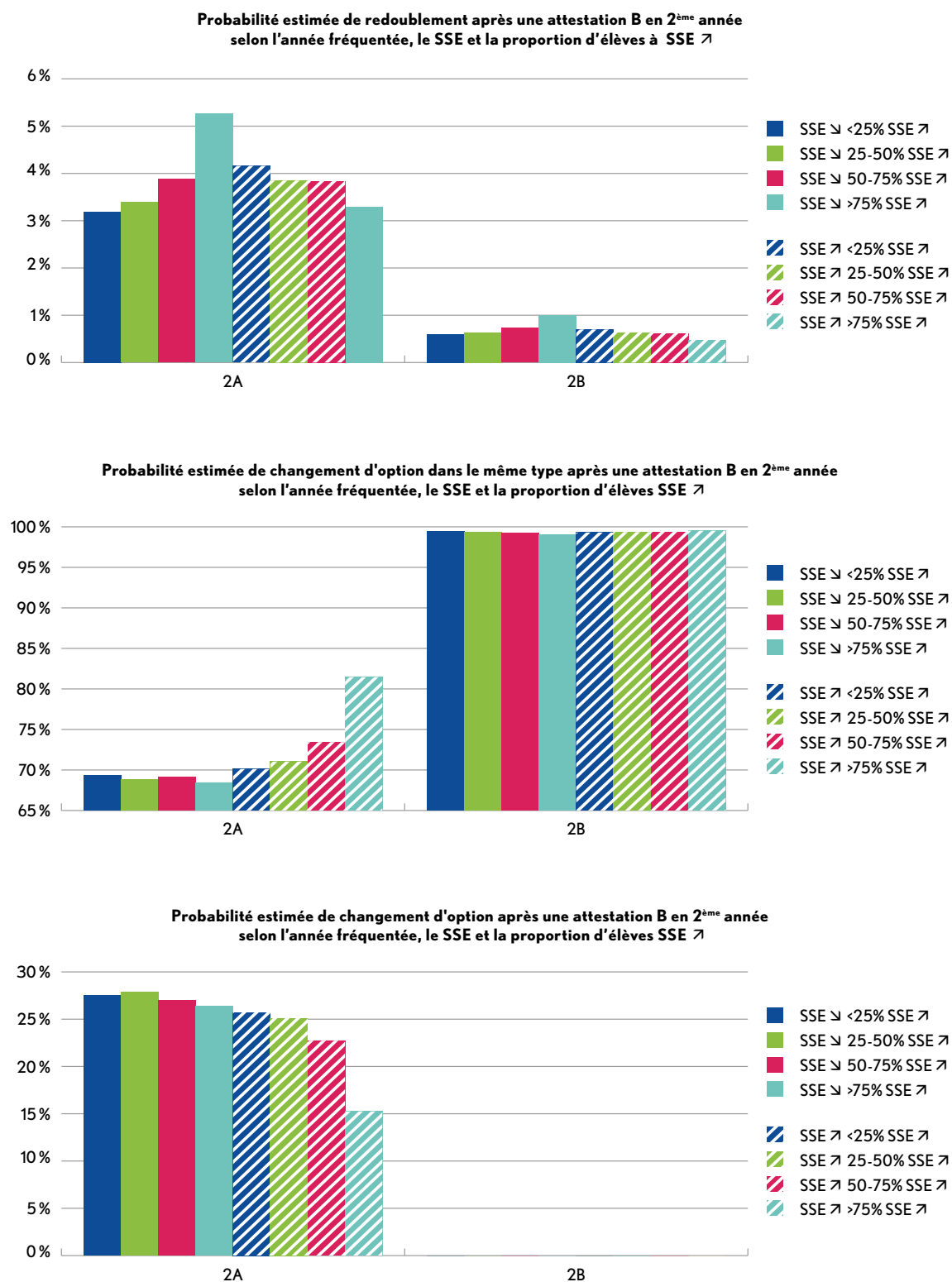
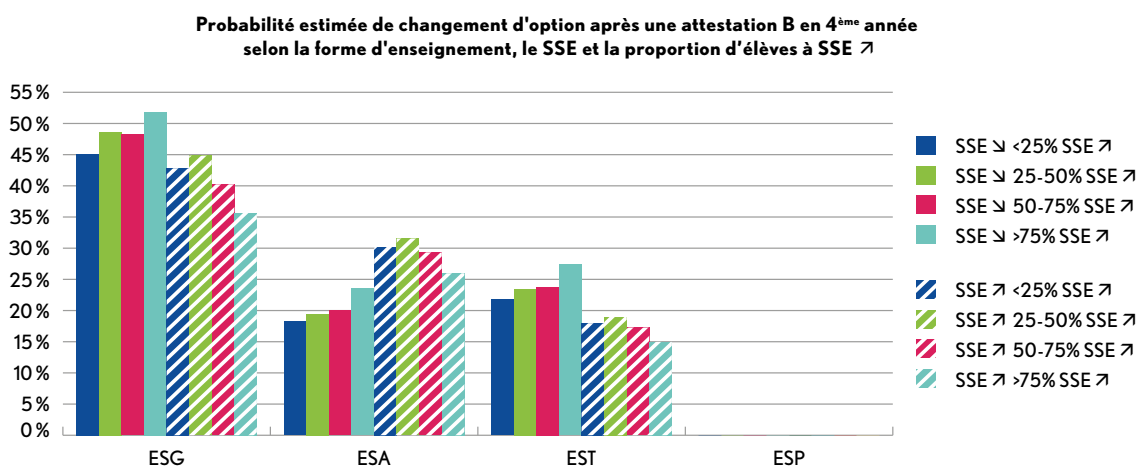
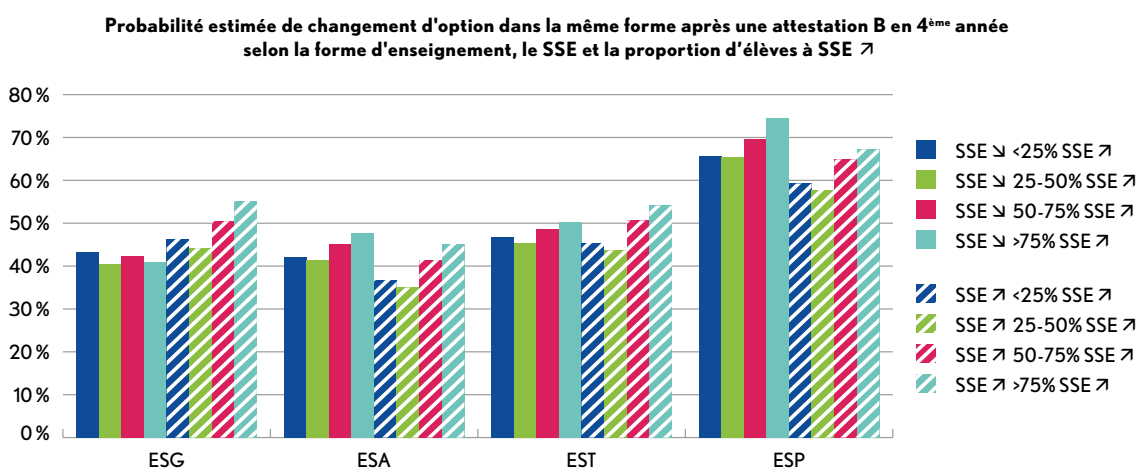
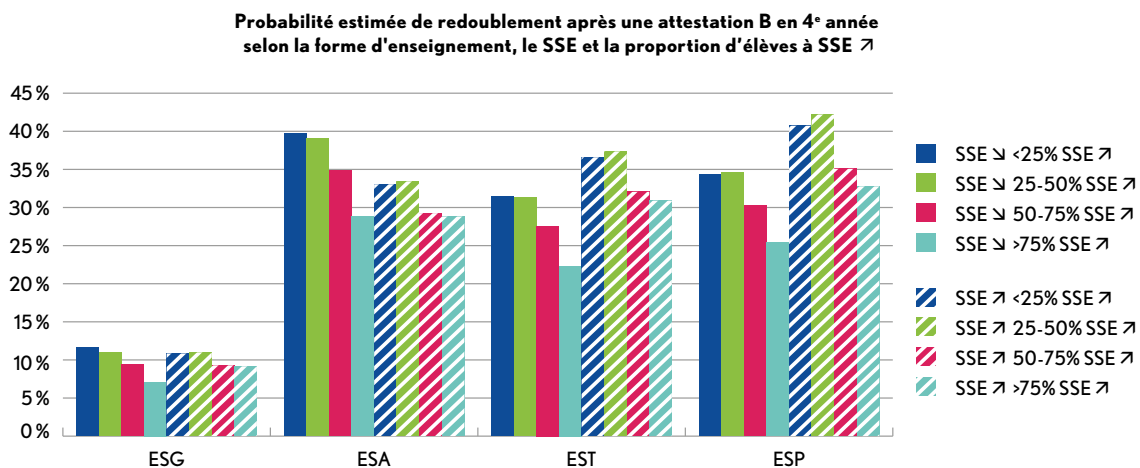


Figure 8 : Décision après une attestation B à l'issue du deuxième degré : probabilité estimée de redoubler, de changer d'option et de changer de forme d'enseignement selon le SSE individuel, la forme d'enseignement et la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école



Après une attestation B à l'issue du deuxième degré, la plupart des élèves optent pour une autre option sans changer de forme d'enseignement. C'est le cas en 4ESA, 4EST et 4ESP, mais pas en 4ESG où la probabilité de changer de forme

d'enseignement est la plus forte. La probabilité estimée que les élèves changent d'option sans changer de forme d'enseignement après une attestation B est la plus grande en 4ESP. La probabilité qu'ils doublent est la plus faible en 4ESG.

Tableau 8 : Probabilité estimée de redoublement, changement d'option ou de forme d'enseignement après une attestation B à l'issue du deuxième degré

		Attestation A	Attestation B	Attestation C
Forme d'enseignement		ESG < ESA, EST, ESP	ESG, ESA, EST < ESP	ESG > ESA, EST
SSE* Forme d'enseignement		SSE ↗ > SSE ↘ dans EST et ESP	SSE ↗ > SSE ↘ dans ESG	SSE ↗ > SSE ↘ dans ESA
SSE* % SSE ↗	Elève à SSE ↘	SSE ↗ < SSE ↘ dans ESA	SSE ↗ < SSE ↘ dans ESA et ESP	SSE ↗ < SSE ↘ dans ESG et EST
	Elève à SSE ↗	baisse à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente	plus forte dans écoles avec au moins 50% élèves à SSE ↗ (pas dans ESG)	augmente à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente
		plus faible dans écoles avec au moins 50% élèves à SSE ↗	plus forte dans écoles avec au moins 50% élèves à SSE ↗	baisse à mesure que % élèves à SSE ↗ augmente

L'effet d'interaction entre le SSE individuel et la forme d'enseignement a pour conséquence que les élèves à SSE faible et élevé ont les mêmes chances de redoubler après une attestation B en 4ESG. Les élèves à SSE élevé ont une probabilité significativement plus grande de changer d'option dans la même forme d'enseignement et significativement plus faible de changer de forme d'enseignement après une attestation B en 4ESG.

Après une attestation B en 4ESA, les élèves à SSE élevé ont une probabilité significativement plus grande de redoubler et de changer d'option dans la même forme d'enseignement. Leur probabilité de changer de forme d'enseignement est significativement plus grande que pour les élèves à faible SSE.

Les élèves à SSE élevé qui reçoivent une attestation B en 4EST ont une probabilité significativement plus grande de redoubler par rapport aux élèves à faible SSE, et ont de moins grandes chances de changer de forme d'enseignement. En 4ESP, les élèves à SSE élevé ont par contre une probabilité significativement plus élevée de redoubler et significativement plus faible

de changer d'option sans changer de forme d'enseignement.

À l'issue du deuxième degré, il y a aussi des effets significatifs d'interaction entre le statut SSE individuel et la composition du public scolaire. Tant les élèves à faible SSE que ceux à SSE élevé voient leur probabilité de redoubler après une attestation B diminuer à mesure qu'ils fréquentent une école qui compte une plus forte proportion d'élèves à SSE élevé. Pour les élèves à faible SSE, il s'agit d'un effet continu et pour les élèves à SSE élevé, d'un effet dichotomique (la probabilité est plus faible dans les écoles comptant au moins 50% d'élèves à SSE élevé).

On constate un schéma similaire pour la probabilité de changer d'option dans la même forme d'enseignement : les élèves à faible SSE et à SSE élevé voient tous deux leurs chances de changer d'option après une attestation B augmenter à mesure qu'ils fréquentent une école qui compte une plus forte proportion d'élèves à SSE élevé. Pour les élèves à SSE élevé, ceci vaut dans toutes les formes d'enseignement, et pour les élèves à faible SSE en 4ESA, 4EST et 4ESP. Pour ces derniers, il s'agit d'un effet continu et, ici aussi, pour

les élèves à SSE élevé, d'un effet dichotomique (la probabilité est plus faible dans les écoles comptant au moins 50% d'élèves à SSE élevé).

Ce n'est que pour la probabilité de changer de forme d'enseignement que la direction de l'effet d'interaction diverge pour les élèves à SSE faible et élevé. Les élèves à SSE élevé voient leurs probabilité de changer de forme d'enseignement diminuer à mesure que la proportion d'élèves à SSE élevé augmente dans leur école. Pour les élèves à faible SSE, cette probabilité augmente à mesure qu'augmente la proportion d'élèves à SSE élevé dans leur école.

À l'issue du deuxième degré, les élèves à SSE faible et élevé font aussi des choix différents après une attestation B. Pour les élèves à SSE élevé, le maintien de leurs chances dans leur parcours scolaire ultérieur se fait surtout en évitant de changer de forme d'enseignement (donc en changeant d'options) et dans une moindre mesure en redoublant. Ce qui est important, c'est que les choix après une attestation B sont

en partie déterminés par la composition du public scolaire. Plus la proportion d'élèves à SSE élevé est grande dans l'école, plus ces élèves évitent de changer de forme d'enseignement après une attestation B. Ce n'est pas le cas pour les élèves à faible SSE : après une attestation B, ils optent plus souvent pour un changement de forme d'enseignement à mesure que la proportion d'élèves à SSE élevé est plus grande dans leur école.

À l'issue du deuxième degré, ces choix renforcent également l'effet des attestations, pour lesquelles nous avons déjà constaté que 1) la probabilité d'une attestation B est plus faible pour les élèves à SSE élevé dans les écoles qui comptent plus de 25% d'élèves à SSE élevé et que 2) la probabilité d'une attestation B augmente pour les élèves à faible SSE dans les écoles qui comptent plus de 75% d'élèves à SSE élevé. Une fois encore, les attestations et les choix des études contribuent ensemble à homogénéiser la population scolaire dans les différentes formes d'enseignement.

9. PRATIQUES D'ORIENTATION DANS LES ÉCOLES

9.1. Méthodologie

Afin d'obtenir une vision plus approfondie de la politique et des pratiques d'orientation dans les écoles, plusieurs batteries de questions ont été soumises, au travers d'enquêtes en ligne, aux directions, au personnel auxiliaires et aux enseignants/titulaires de classes de deuxième, quatrième et sixième année, issus d'un échantillon de 100 écoles secondaires en Flandre.

L'enquête menée auprès de ce public fut difficile. C'est pourquoi il a été décidé, suite au taux de réponse très limité d'une première phase d'enquête menée avant les vacances d'été (malgré plusieurs rappels, aussi bien par mail que par téléphone), d'organiser une deuxième phase après l'été 2016, avec un questionnaire réduit. Le problème principal ne fut pas seulement que le monde de l'enseignement en Flandre est déjà submergé d'enquêtes, mais aussi que nous ne disposons pas de coordonnées directes d'enseignants et de personnel auxiliaire. Toute la communication devait donc passer par les directions d'école.

C'est pourquoi les résultats de cette enquête en ligne sur les pratiques d'orientation dans les écoles doivent être considérés comme explora-

toires. En les combinant avec les données administratives disponibles, nous avons néanmoins pu identifier quelques tendances, mais il est difficile de vérifier si elles sont significatives en raison de la taille limitée des différentes cellules.

Le tableau suivant dénombre les réponses espérées et effectives. Pour l'enquête sur l'orientation, nous avons obtenu les réponses de 70 écoles, et dans ces écoles, d'un total de 146 membres des directions, enseignants ou membres du personnel de soutien (pédagogique). Un peu moins de la moitié des répondants (68 personnes, soit 46%) appartient au corps enseignant. Les membres des directions (n=38) et les membres du personnel de soutien pédagogique (n=40) constituent, chacun pour leur part, un peu plus d'un quart des répondants.

La dernière colonne présente le nombre de réponses complètes (questionnaires qui ont été parcourus dans leur intégralité par le répondant). 95% des répondants à l'enquête orientation ont rempli intégralement le questionnaire. Tous les membres du personnel de soutien pédagogique qui ont répondu à l'enquête, l'ont fait jusqu'au bout. Ils étaient 92 à 93% dans le même cas parmi le personnel de direction et du corps enseignant.

Tableau 9 : Réponses espérées, effectives et complètes à l'enquête sur l'orientation dans l'enseignement secondaire ordinaire

	Réponses espérées (écoles)	Réponses effectives (écoles)	Réponses effectives (individus)	Réponses complètes (individus)
Enquête orientation	100	70	146	138 (94,52%)
Direction			38	35 (92,10%)
Personnel enseignant			68	63 (92,65%)
Personnel de soutien pédagogique			40	40 (100%)

Pour une explication approfondie des choix méthodologiques relatifs à cette partie de la recherche et une description des répondants et de l'échantillonnage, nous vous invitons à voir le

rapport technique. Une explication succincte de la méthode a été donnée dans le chapitre « Méthodologie ».

9.2. Politique d'orientation

9.2.1. Critères formels de délibération

9.2.1.1. Note formelle de délibération

Nous avons sondé les répondants pour savoir si un *document formel*, précisant le mode de délibération au sein de l'école, était disponible au niveau de l'établissement. Il s'est avéré que c'était le cas pour huit répondants sur dix.

Nous avons étudié dans quelles écoles c'était le cas (caractéristiques de l'école et de la population scolaire, proportion d'attestations A/B/C en 2013-2014). Nous avons ainsi constaté que les grandes écoles disposent plus souvent d'un document formel auquel chacun peut se référer et que c'était aussi davantage le cas dans les écoles où sont attribuées un grand nombre d'attestations A et peu d'attestations C. Comme nous l'avons dit, il s'agit de constats basés sur des analyses bivariées.

Lorsque de petites écoles possèdent malgré tout un tel document, on y définit plus souvent que dans les grandes écoles dans quels cas il est possible de *déroger* aux conditions générales. Dans les grandes écoles, en revanche, cette note comporte plus souvent (que dans les petites écoles disposant aussi d'un document formel de délibération) un *cadre de délibération clairement défini* (avec des règles, des critères ou des procédures), en vue de délivrer autant que possible « automatiquement » des attestations aux élèves. On y stipule aussi plus souvent le *nombre*

de matières pour lesquelles l'élève peut avoir des lacunes.

9.2.1.2. Critères formels de délibération

Dans ce document formel, les critères de délibération qui donnent des indications sur les *prestations de l'élève* (le résultat final de l'élève, le travail quotidien, les résultats des différents examens) sont le plus souvent explicitement mentionnés comme des critères formels dont il est tenu compte dans le processus de délibération selon les normes de l'école. Environ la moitié des répondants indiquent que cette note mentionne aussi qu'il faut prendre en compte la *motivation* de l'élève, son *option actuelle* et son option probable l'année suivante. La moitié des répondants précise par ailleurs que cette note mentionne d'autres éléments dont il faut tenir compte dans la délibération, comme d'éventuelles *circonstances personnelles*. Selon environ un quart des répondants, le *comportement* de l'élève ainsi que des sanctions ou des avertissements qu'il a préalablement reçus sont d'autres critères formels de délibération mentionnés dans la note.

9.2.2. Décisions de la délibération

Nous avons demandé aux répondants dans quelle mesure les raisons suivantes rendaient probable ou non la délivrance d'une attestation A dans leur école. Les résultats illustrent une fois de plus que, dans certaines situations, il y a de grandes différences entre les répondants au niveau des pratiques d'attestation, même si on totalise uniquement les résultats scolaires.

Tableau 10 : Dans quelle mesure les raisons suivantes rendent-elles probable ou non la délivrance d'une attestation A dans votre école ?

	Sûrement une attestation B/C	Probablement une attestation B/C	Probablement une attestation A	Sûrement une attestation A	Ne sait pas	Total
Quand l'élève réussit dans toutes les branches	0 (0,00%)	0 (0,00%)	9 (13,43%)	58 (86,57%)	0 (0,00%)	67 (100%)
Quand le résultat total est tout juste suffisant (juste au-dessus de 50%)	1 (1,49%)	19 (28,36%)	29 (43,28%)	17 (25,37%)	1 (1,49%)	67 (100%)
De graves lacunes dans une matière principale	0 (0,00%)	16 (24,24%)	35 (53,03%)	10 (15,15%)	5 (7,58%)	66 (100%)
De petites lacunes dans plusieurs matières principales	2 (3,03%)	14 (21,21%)	45 (68,18%)	3 (4,55%)	2 (3,03%)	66 (100%)
Un grand nombre de petites lacunes dans des matières autres que principales	3 (4,48%)	23 (34,33%)	38 (56,72%)	0 (0,00%)	3 (4,48%)	67 (100%)
Une lacune dans une matière principale combinée à des lacunes dans d'autres matières	8 (11,94%)	46 (68,66%)	12 (17,91%)	0 (0,00%)	1 (1,49%)	67 (100%)
Quand le résultat total est inférieur à 50%	24 (35,82%)	40 (59,70%)	1 (1,49%)	0 (0,00%)	2 (2,99%)	67 (100%)
L'évaluation globale que l'élève ne peut pas réussir dans l'option choisie	9 (13,43%)	41 (61,19%)	8 (11,94%)	3 (4,48%)	6 (8,96%)	67 (100%)

Source : Enquête en ligne Orientation, HIVA 2016

Nous avons demandé aux répondants s'ils étaient d'accord avec les affirmations suivantes et nous avons ensuite cherché à établir certaines

tendances selon les caractéristiques de l'école et de sa population scolaire. Nous commentons ici les observations les plus significatives.

Tableau 11 : Affirmations sur les décisions de délibération : indiquez pour les affirmations/situations suivantes ce qui s'applique à votre école. Indiquez si vous êtes d'accord ou non

	D'accord	Pas d'accord	Sans objet	Total
Lorsqu'elle délivre une attestation B, l'école ne conditionne le passage à l'année suivante qu'à des options qu'elle propose et donc qu'elle connaît.	53 (38,13%)	78 (56,12%)	8 (5,76%)	139 (100%)
Avec un 'insuffisant' pour une seule matière principale, on ne peut jamais obtenir d'attestation A dans notre école.	10 (7,09%)	127 (90,07%)	4 (2,84%)	141 (100%)
Avec un total annuel comportant un 'suffisant' pour chaque matière, on peut encore obtenir une attestation B dans notre école.	21 (14,89%)	114 (80,85%)	6 (4,26%)	141 (100%)
Avec un total annuel de plus de 50%, il est encore possible d'obtenir une attestation C.	53 (37,59%)	75 (53,19%)	13 (9,22%)	141 (100%)
La motivation, les attitudes et les compétences sociales des élèves sont aussi des critères déterminants dans la délibération.	78 (55,32%)	58 (41,13%)	5 (3,55%)	141 (100%)
Dans notre école, on donne plus souvent des examens de passage en dernière année afin de donner à l'élève une chance d'obtenir tout de même son diplôme.	37 (26,24%)	69 (48,94%)	35 (24,82%)	141 (100%)
Dans notre école, on donne plus souvent des examens de passage à des élèves dont on pense qu'ils peuvent se reprendre (par exemple parce qu'ils sont bien soutenus chez eux).	32 (22,70%)	72 (51,06%)	37 (26,24%)	141 (100%)

Un tiers environ des répondants ont été d'accord avec l'affirmation *'Lorsqu'elle délivre une attestation B, l'école ne conditionne le passage à l'année suivante qu'à des options qu'elle propose et donc quelle connaît'*. On s'aperçoit néanmoins qu'ils sont plus souvent d'accord avec cette affirmation à mesure qu'un plus grand nombre de leurs élèves quittent l'école après une attestation B.

La plupart des répondants ont indiqué que dans leur école, les élèves pouvaient tout de même obtenir une attestation A avec un *'insuffisant'* pour une matière principale.

Huit répondants sur dix ont aussi dit ne pas être d'accord avec l'affirmation selon laquelle *même avec un 'suffisant' pour toutes les matières, un élève peut obtenir une attestation B*. Ceux qui appartiennent à des écoles qui délivrent plus d'attestations B sont plus souvent d'accord, tout comme ceux qui sont dans des écoles où peu d'élèves s'en vont après une attestation A, mais où les départs après une attestation B sont plus nombreux. Ceci pourrait indiquer une stratégie de ces écoles pour faire partir les élèves les plus faibles au moyen d'attestations B.

Environ quatre répondants sur dix ont affirmé qu'il était encore possible dans leur école d'obtenir une attestation C avec un total annuel de plus de 50%. Les répondants d'écoles avec une forte proportion d'élèves à SSE élevé et d'écoles à faible diversité d'origines ont été plus souvent d'accord. Ceci peut indiquer que la barre est placée plus haut dans ces écoles. Les répondants d'écoles comptant un pourcentage élevé d'élèves féminins étaient plus nombreux à ne pas être d'accord.

L'affirmation selon laquelle *'la motivation, les attitudes et les compétences sociales des élèves sont aussi des critères déterminants dans la délibération'* a recueilli l'approbation d'un peu plus de la moitié des répondants. Les répondants d'écoles comptant une proportion élevée d'élèves féminins ont été un peu plus souvent d'accord. D'autre part, les répondants d'écoles à forte ou au contraire à faible diversité d'origines étaient plus nombreux à ne pas être d'accord. On fait le même constat pour ce qui est de la proportion

d'élèves à SSE élevé : aussi bien dans les écoles à faible qu'à forte proportion d'élèves à SSE élevé, les répondants ont été moins d'accord avec cette affirmation. Dans les écoles où se trouvent beaucoup ou peu d'élèves de milieux socio-économiques ou d'origines différents, la probabilité est plus faible pour que l'on tienne compte de la motivation, des attitudes et des compétences sociales dans la délibération. Les petites écoles sont aussi plus nombreuses à en tenir compte que les grandes.

Deux affirmations concernaient l'application des examens de passage. Dans certaines écoles, ces examens ne sont pas organisés. Nous ne commentons donc que les résultats pour les répondants d'écoles qui organisent des examens de passage.

Parmi ceux-là, un tiers environ a été d'accord avec l'affirmation selon laquelle *'on donne plus souvent des examens de passage en dernière année afin de donner à l'élève une chance d'obtenir tout de même son diplôme'*. Quand on relie ces évaluations avec les caractéristiques de l'école, on s'aperçoit que l'adhésion est plus grande pour les répondants d'écoles où les élèves partent plus souvent après une attestation C, qui ont un faible pourcentage d'élèves en retard, un faible pourcentage d'élèves à SSE élevé et peu de diversité. Les répondants d'écoles qui comptent une forte proportion d'élèves féminins étaient plus souvent en désaccord.

Enfin, l'affirmation *'dans notre école, on donne plus souvent des examens de passage à des élèves dont on pense qu'ils peuvent se reprendre (par exemple parce qu'ils sont bien soutenus chez eux)'* obtient elle aussi l'accord d'environ un tiers des répondants d'écoles où des examens de passage sont organisés. C'est plus souvent le cas dans les écoles caractérisées par une forte proportion d'élèves féminins, sans mixité sociale (forte ou au contraire faible proportion d'élèves à SSE élevé) et avec une faible diversité ou une diversité en forte baisse par rapport à 2006. Les répondants d'écoles qui délivrent un grand nombre d'attestations A sont plus souvent d'accord et les répondants d'écoles avec beaucoup d'attestations B sont un peu plus souvent en désaccord.

9.3. Pratiques d'orientation - Pratiques de délibération et de conseil de classe

Nous avons soumis aux répondants une série d'affirmations éclairant le processus de délibération lors des conseils de classe (délibératifs) dans leur école. Nous avons à nouveau cherché si nous pouvions observer certaines différences selon les caractéristiques de l'école (sur la base des données administratives disponibles).

Plusieurs affirmations concernent le degré de standardisation des procédures.

La plupart des écoles ont ainsi été (plutôt ou tout à fait) d'accord avec l'affirmation selon laquelle *on utilise surtout des normes fixes ou des procédures standard lors du processus de délibération*. On s'aperçoit néanmoins que les répondants de petites écoles sont moins souvent d'accord avec cette affirmation que ceux des grandes écoles. Les répondants d'écoles qui comptent peu d'élèves en retard sont aussi moins souvent d'accord.

Environ quatre répondants sur dix ont été (plutôt ou tout à fait) en désaccord avec l'affirmation selon laquelle *'on s'écarte souvent de la procédure standard pour prendre une décision lors du processus de délibération'*. On a plus tendance à s'écarter de la procédure standard dans les écoles qui délivrent un grand nombre d'attestations C ou un petit nombre d'attestations B. Les répondants de grandes écoles étaient plus souvent en désaccord avec cette affirmation.

Un tiers environ des répondants donne une réponse neutre à l'affirmation selon laquelle *'les critères formels de délibération dans l'école prennent trop souvent le caractère de règles contraignantes à valeur absolue'*, tandis que plus de la moitié ne se disent pas d'accord, et 8% seulement sont (plutôt ou tout à fait) d'accord. Il est remarquable que l'on se montre plus souvent d'accord avec cette affirmation dans les écoles qui proposent uniquement l'EST (mais attention, ces observations sont basées sur des nombres limités de réponses). Les répondants sont aussi moins en désaccord et répondent de manière plutôt neutre, à mesure qu'augmente la proportion d'élèves en

retard dans l'école. Les répondants des écoles avec soit beaucoup soit peu d'élèves favorisés, étaient moins souvent d'accord avec cette affirmation. Alors que les répondants des écoles avec une représentation proportionnelle des élèves selon leur niveau socio-économique ont répondu de manière assez neutre. Les écoles sans mixité sociale étaient moins souvent d'accord avec cette affirmation, alors que les répondants d'écoles avec une mixité sociale plus équilibrée ont répondu de manière assez neutre.

'Il y a une grande demande des enseignants pour avoir des règles plus strictes et des procédures standard afin d'éviter les discussions et d'empêcher l'arbitraire' : cette affirmation a fait l'objet d'opinions plus partagées. Quatre répondants sur dix environ ont dit n'être pas d'accord (plutôt ou pas du tout), trois sur dix ont répondu de manière neutre, et environ un quart s'est déclaré (plutôt ou tout à fait) d'accord. Les répondants de petites écoles, d'écoles avec une faible proportion d'élèves à SSE élevé, d'écoles qui délivrent peu d'attestations A et qui délivrent beaucoup d'attestations C sont plus souvent (plutôt ou tout à fait) d'accord avec cette affirmation. Le nombre de répondants en désaccord augmente à mesure qu'augmente la proportion d'attestations A au niveau de l'école. Mais la proportion de ceux qui sont d'accord augmente à mesure qu'augmente le nombre d'attestations C.

Nous pouvons en tirer la conclusion prudente que c'est surtout dans les petites écoles que des procédures moins standardisées sont en vigueur, qu'on y déroge plus souvent, mais qu'on est aussi demandeur de règles plus strictes.

Nous avons également soumis aux répondants quelques questions qui abordent plus en profondeur le processus de délibération proprement dit. Les opinions à ce sujet étaient moins partagées.

La plupart des répondants estiment que, dans leur école *'la voix des enseignants de cours mineurs est aussi prise en compte, autant que possible, dans le processus de délibération du conseil de classe'*. Seul un répondant sur dix environ n'était pas d'accord (plutôt ou pas du tout).

Deux tiers des répondants n'étaient pas d'accord pour dire que *'on dispose parfois d'informations insuffisantes pour pouvoir prendre des décisions fondées lors du processus de délibération'*, alors que 18% étaient (plutôt) d'accord. Cela semble être davantage le cas dans les écoles qui ont une forte ou faible proportion d'élèves à SSE élevé, qui délivrent peu d'attestations A et/ou beaucoup d'attestations B et qui comptent une faible proportion d'élèves féminins.

'L'offre d'études des écoles environnantes joue aussi un rôle dans le processus de délibération' : seul un répondant sur dix est (plutôt) d'accord avec cette affirmation, contre deux répondants sur trois qui ne le sont pas.

Enfin, certaines affirmations visaient à évaluer dans quelle mesure on tient aussi compte, dans le processus de délibération, **d'autres critères que les résultats scolaires.**

La plupart des répondants adhèrent ainsi à l'affirmation selon laquelle *'on accorde une grande attention au contexte individuel de l'élève lors du processus de délibération'*. La proportion de répondants qui sont moins d'accord augmente toutefois avec la taille de l'école. Les répondants d'écoles qui ont une forte ou une faible proportion d'élèves à SSE élevé semblent aussi moins d'accord.

Environ la moitié des répondants sont (plutôt ou tout à fait) d'accord pour dire que *'lors du processus de délibération, on tient aussi compte de la situation sociale (contexte familial) de l'élève'*. L'adhésion est plus forte parmi les répondants d'écoles avec une forte proportion d'élèves à SSE élevé, d'écoles où cette proportion est en forte hausse depuis 2006, d'écoles à faible diversité et de petites écoles.

'Lors du processus de délibération, on tient aussi compte des attitudes (ordre, collaboration...) des élèves' : un peu plus d'un quart des répondants est (plutôt ou tout à fait) en désaccord avec cette affirmation. Les résultats montrent que les répondants d'écoles à faible diversité, avec une forte proportion d'élèves à SSE élevé et avec une faible proportion d'élèves féminins sont plus

souvent d'accord. Mais ce sont ceux des petites écoles qui adhèrent le plus souvent à cette idée.

Il y a aussi des divergences d'opinions quant à l'affirmation selon laquelle *'il arrive que des considérations disciplinaires (comportement problématique...) influencent la décision de la délibération'*. Plus de la moitié des répondants sont (plutôt ou tout à fait) d'accord ; un quart n'est pas vraiment ou pas du tout d'accord. C'est plus souvent le cas dans les écoles avec une grande proportion d'élèves féminins et dans celles où le nombre d'élèves à SSE élevé a fortement diminué depuis 2006.

Un quart des répondants donne une réponse neutre à l'affirmation : *'lors du processus de délibération, on tient aussi compte du bien-être psychique de l'élève'*. Près de deux tiers d'entre eux sont (plutôt ou tout à fait) d'accord, en particulier les répondants d'écoles avec une forte proportion d'élèves à SSE élevé, d'écoles à faible diversité et d'écoles avec un faible pourcentage d'attestations C.

Enfin, les avis sont très partagés à propos de l'affirmation selon laquelle *'lors du processus de délibération, on ne tient compte que des attitudes qui font partie du profil attendu pour cette option (port de moyens personnels de protection, etc.)'*. On se montre plus souvent d'accord dans les écoles qui ne proposent que de l'EST, qui ont une faible proportion d'élèves à SSE élevé, qui ont peu de diversité, ainsi que celles qui délivrent un grand nombre d'attestations B et/ou C.

Nous pouvons en conclure avec prudence que les opinions quant au degré auquel des critères autres que les résultats scolaires sont pris en compte dans la délibération varient fortement selon les caractéristiques des élèves qui fréquentent l'école (pourcentage d'élèves féminins, pourcentage d'élèves à SSE élevé et diversité). Ce sont surtout les répondants d'écoles qui comptent un grand pourcentage d'élèves à SSE élevé ou peu de diversité d'origines qui semblent plus souvent tenir compte d'éléments tels que la situation familiale, le bien-être psychique ou les attitudes de l'élève face à l'enseignement.

Tableau 12 : Affirmations sur les pratiques de délibération et du conseil de classe : indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	ni d'accord, ni pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	Total
Lors du processus de délibération dans notre école, on utilise surtout des normes fixes ou des procédures standard afin de rendre la décision la plus objective possible.	3 (3,16%)	11 (11,58%)	15 (15,79%)	43 (45,26%)	23 (24,21%)	95 (100%)
Lors du processus de délibération dans notre école, on s'écarte souvent de la procédure standard pour prendre une décision.	7 (7,37%)	32 (33,68%)	29 (30,53%)	26 (27,37%)	1 (1,05%)	95 (100%)
Les critères formels de délibération dans l'école prennent trop souvent le caractère de règles contraignantes à valeur absolue.	17 (17,89%)	38 (40,00%)	32 (33,68%)	7 (7,37%)	1 (1,05%)	95 (100%)
Il y a une grande demande des enseignants pour avoir des règles plus strictes et des procédures standard afin d'éviter les discussions et d'empêcher l'arbitraire.	16 (16,84%)	24 (25,26%)	30 (31,58%)	20 (21,05%)	5 (5,26%)	95 (100%)
La voix des enseignants de cours mineurs est aussi prise en compte, autant que possible, dans le processus de délibération du conseil de classe.	2 (2,11%)	9 (9,47%)	20 (21,05%)	44 (46,32%)	20 (21,05%)	95 (100%)
On dispose parfois d'informations insuffisantes pour pouvoir prendre des décisions fondées lors du processus de délibération.	15 (15,79%)	45 (47,37%)	18 (18,95%)	16 (16,84%)	1 (1,05%)	95 (100%)
L'offre d'études des écoles environnantes joue aussi un rôle dans le processus de délibération.	28 (29,47%)	33 (34,74%)	24 (25,26%)	7 (7,37%)	3 (3,16%)	95 (100%)
On accorde une grande attention au contexte individuel de l'élève lors du processus de délibération dans notre école.	0 (0,0%)	5 (5,32%)	12 (12,77%)	45 (47,87%)	32 (34,04%)	94 (100%)
Lors du processus de délibération, on tient aussi compte de la situation sociale (contexte familial) de l'élève.	3 (3,16%)	9 (9,47%)	34 (35,79%)	41 (43,16%)	8 (8,42%)	95 (100%)
Lors du processus de délibération dans notre école, on tient aussi compte des attitudes (ordre, collaboration ...) des élèves.	6 (6,32%)	20 (21,05%)	11 (11,58%)	51 (53,68%)	7 (7,37%)	95 (100%)
Il arrive que des considérations disciplinaires influencent la décision de la délibération (comportement problématique ...).	34 (35,79%)	22 (23,16%)	17 (17,89%)	20 (21,05%)	2 (2,11%)	95 (100%)
Lors du processus de délibération, on tient aussi compte du bien-être psychique de l'élève.	2 (2,13%)	9 (9,57%)	24 (25,53%)	48 (51,06%)	11 (11,70%)	94 (100%)
Lors du processus de délibération, on ne tient compte que des attitudes qui font partie du profil attendu pour cette option (port de moyens personnels de protection, etc.).	12 (12,77%)	28 (29,79%)	20 (21,28%)	25 (26,60%)	9 (9,57%)	94 (100%)

10. DIFFÉRENCES DANS LES ATTESTATIONS ET LES MOTIVATIONS APRÈS CONTRÔLE DES RÉSULTATS SCOLAIRES DES ÉLÈVES

Au chapitre 9, nous avons clarifié les différences entre groupes sociaux dans les attestations reçues et les choix d'études qu'ils font après avoir reçu ces attestations. Les différences dans les résultats scolaires entre ces groupes constituent une cause importante de ces différences. Dans ce chapitre, nous examinons si des préjugés ou des stéréotypes peuvent aussi influencer les avis donnés aux élèves.

Pour déterminer avec plus de certitude si les différences dans les attestations reçues se réduisent uniquement à des différences dans les résultats scolaires ou si *des préjugés ou des stéréotypes* jouent aussi un rôle, il est dès lors important de pouvoir *contrôler le facteur des résultats scolaires des élèves*. C'est pourquoi l'enquête menée auprès des enseignants comportait aussi certaines descriptions standardisées de cas (vignettes) qui permettent de répondre à la question de savoir si des élèves qui ont les mêmes résultats scolaires mais qui proviennent de milieux aux caractéristiques différentes reçoivent des attestations ou des avis différents. Cela soulève aussi la question de savoir si des différences éventuelles dans les attestations s'accompagnent de différences dans les arguments utilisés pour motiver les attestations. Ainsi peut-on clarifier le rôle de préjugés ou de stéréotypes éventuels.

Afin de mieux comprendre les motivations et les arguments utilisés pour motiver les attestations des élèves, nous avons eu recours à la technique des vignettes²³⁵. Cette technique est fréquem-

ment appliquée dans les sciences du comportement pour étudier les fondements de décisions complexes²³⁶. L'utilisation de vignettes comme technique de recherche se justifie par la nécessité de comparer les réponses de différents répondants dans des situations complexes²³⁷. Les vignettes décrivent des situations - ou des personnes - hypothétiques et fournissent aux répondants les informations nécessaires sur lesquelles ils peuvent baser leur choix²³⁸. La description est typiquement suivie de questions sur le comportement probable, souvent sous la forme d'échelles de Likert ou de check-lists.

On recourt souvent aux vignettes lorsqu'il n'est pas réaliste, en pratique, d'étudier le comportement effectif. L'étude des conceptions et des valeurs personnelles est un sujet sensible. Les vignettes permettent aux répondants d'indiquer leur perception, sans être impliqués de manière directe et personnelle. L'avantage de ces descriptions de situations hypothétiques est que les répondants ne doivent pas biaiser leurs réponses pour donner des réponses socialement souhaitables: donner des réponses honnêtes n'entraîne pas ici de risque de perte de statut²³⁹.

La description de la situation hypothétique permet aux chercheurs d'exercer un contrôle sur les informations fournies et d'accroître ainsi la validité interne de la recherche. Bien que les vignettes contiennent un grand nombre d'éléments concrets, elles ne sont pas directives au sens où elles permettent au répondant de se faire un avis personnel dans une situation claire-

²³⁵ Rossi & Anderson, 1982. Les vignettes connaissent un large champ d'application et sont utilisées par exemple dans des études de marché sur les préférences des consommateurs (Grønhoj & Bech-Larsen, 2010), dans des recherches dans le secteur de l'aide sociale/des soins sur l'élaboration de diagnostics et sur les décisions sur des modes de traitement (Fook et al., 1997 ; Hughes & Huby, 2002 ; Sim et al. 1998), ou dans des recherches en sciences politiques sur la base normative des politiques publiques (Caro et al., 2010). Pour un aperçu de l'utilisation de la technique des vignettes afin d'interroger les conceptions et les attitudes des enseignants, voir Poulou (2001). Aux Pays-Bas, Smeets et al. (2007) ont utilisé des vignettes pour voir dans quelle mesure les enseignants s'estimaient compétents pour donner cours à des élèves ayant des besoins d'enseignement adapté.

²³⁶ Kanninen, 2007 ; Louviere, Hensher, & Swait, 2000.

²³⁷ Alexander & Becker, 1978.

²³⁸ Hughes & Huby, 2004.

²³⁹ Alexander & Becker, 1978.

ment décrite. Elles suscitent ainsi des réponses à la fois individuelles ET comparables. Dans les enquêtes, elles constituent un moyen bon marché d'approcher des expérimentations pour étudier le comportement²⁴⁰.

De bonnes vignettes décrivent des situations réalistes et peuvent ainsi, comme les bonnes histoires, susciter l'intérêt des répondants et provoquer des associations d'idées²⁴¹. Les enseignants sont ainsi encouragés à faire état des arbitrages auxquels ils procèdent. Idéalement, on se sert donc de cas 'difficiles', qui font douter le répondant et favorisent ainsi une variation suffisante dans les réponses données.

10.1. Opérationnalisation des vignettes

Dans le cadre de cette recherche, cette méthodologie est utilisée pour obtenir une perception des décisions et des arbitrages auxquels procèdent les enseignants ou la direction, dans leurs décisions de délibération, dans leurs avis d'orientation et dans les questions portant sur l'exclusion de certains élèves.

On se sert pour cela d'une combinaison entre des questions ouvertes et fermées, relatives à un scénario hypothétique (vignette) concernant un élève spécifique. La vignette contient des informations sur les caractéristiques de l'élève, comme :

- > les résultats scolaires de l'élève à orienter ;
- > l'option et la forme d'enseignement actuellement suivis ;
- > des motifs de discrimination ;
- > d'autres informations.

Le répondant (enseignant) est invité, sur la base de cette vignette, à se prononcer d'abord sur l'attestation qu'il recommanderait lui-même. Notons que cette formulation de la question ne

permet pas de se faire une idée des arguments de l'orientation.

C'est pourquoi il est précisé, dans une question suivante, que l'élève en question a reçu une attestation A/B ou C (c'est ce que nous appelons l'ancrage de la vignette). On demande ensuite au répondant d'indiquer, dans une liste de motifs et d'arguments possibles, la probabilité pour qu'une raison précise ait joué un rôle déterminant dans le résultat de l'orientation. Cela permet d'intégrer le rôle (estimé) des divers critères de délibération.

De manière similaire, des vignettes sont élaborées pour les avis d'orientation facultatifs donnés par les enseignants et pour l'avis du conseil de classe en ce qui concerne l'exclusion définitive d'un élève.

Trois sortes de vignettes sont donc utilisées dans le cadre de cette recherche :

- > **Vignettes « décision de délibération au sein du conseil de classe »** : aperçu de la situation d'une décision de délibération en conseil de classe. Deux types de situations sont utilisés : vignette type 1 (hésitation entre attestation B et attestation C) et vignette type 2 (hésitation entre attestation A et attestation B). Pour la question fermée, la vignette est ancrée dans un certain type d'attestation, plus précisément une attestation B ou C pour une vignette de type 1 et une attestation A ou B pour une vignette de type 2.
- > **Vignette « avis facultatif d'orientation de l'enseignant »** : esquisse d'une situation d'avis spontané d'orientation, donné par un enseignant à la demande des parents. On utilise ici uniquement des vignettes de type 1 (hésitation entre avis de réorientation ou avis de redoublement). Pour la question fermée, la vignette est ancrée dans un avis de réorientation ou de redoublement.

²⁴⁰ Caro *et al.*, 2011.

²⁴¹ Miles, 1990.

- › **Vignette sur un avis du conseil de classe concernant l'exclusion d'un élève** : esquisse d'une situation d'un élève qui a été surpris à commettre des faits qui contreviennent au règlement de l'école (fumer un joint, graffitis) et pour lequel le conseil de classe doit se prononcer sur l'avis remis à la direction (sanction alternative, lancement d'une procédure disciplinaire d'exclusion). Pour la question fermée, cette vignette est ancrée dans un avis d'exclusion temporaire ou définitive.²⁴²

10.1.1. Construction des vignettes

Les vignettes contiennent différents types d'informations et sont donc constituées d'éléments différents. D'une part, elles contiennent des éléments d'information (année d'études et option, résultats), dont nous savons qu'ils jouent explicitement un rôle dans l'orientation et dans les décisions de délibération ; à ces scénarios ont été ajoutés quelques critères qui peuvent faire l'objet de discrimination (statut socio-économique, origine, handicap, genre). Ce sont des éléments d'information dont nous voulons savoir s'ils jouent un rôle plus subtil ou latent dans les décisions d'orientation et de délibération. La vignette « TYPE B/C 4 ESG Economie » nous fournit un exemple pour préciser cela.

Lors d'un conseil de classe délibératif à l'issue de l'année scolaire, les élèves de 4^e Economie sont évalués par les enseignants qui leur attribueront une attestation en fonction de leurs résultats scolaires. Le dossier en discussion est celui de Laura, une élève qui fréquente l'école depuis deux ans. Elle a déjà été rappelée à l'ordre à plusieurs reprises pour son utilisation du GSM pendant les heures de cours. Elle est sociable et a beaucoup d'amies à l'école, aime la musique et la danse. Durant ses temps libres, elle aide ses grands-parents à faire les courses. Son grand-père vient souvent la chercher à l'école, étant donné que ses parents, propriétaires d'un commerce, ont des horaires très irréguliers. Le résultat final de Laura cette année est de 44% avec des échecs dans les matières suivantes : Economie (42%), Français (35%), Biologie (32%) et Histoire (33%).

Question 1 : Si le conseil de classe se déroulait dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ?

- › Attestation A
- › Attestation B
- › Attestation C
- › Examens de passage

Question 2 : Le conseil de classe a décidé de donner une attestation A/B/C. Plusieurs arguments peuvent être invoqués pour étayer cette décision. Pouvez-vous indiquer la probabilité pour que les arguments suivants aient joué un rôle dans la décision ?

Liste des arguments

Chaque enseignant reçoit deux vignettes sur les attestations d'orientation et une sur l'avis facultatif d'orientation. Dans l'étude, les enseignants peuvent indiquer le scénario qui correspond le mieux à leur mission pédagogique personnelle, et recevoir ainsi la vignette la mieux adaptée à leur situation.

²⁴² La vignette 'exclusion' n'est pas reprise dans la discussion des résultats en raison du faible taux de réponse dans l'enquête.

Quatre critères de discrimination (SSE, origine, handicap et genre) sont intégrés aux scénarios dans les vignettes. Comme illustré dans le tableau ci-dessous, il y a 6 types de vignettes présentant une situation en conseils de classe déli-

bératifs (variant en fonction du SSE, de l'origine et du genre) et 4 types pour l'avis d'orientation spontané (qui varient en fonction du SSE et du handicap).

Tableau 13 : Motifs de discrimination pour les vignettes sur le conseil de classe délibératif

		Origine belge (OB)	Origine étrangère (OE)
SSE élevé	Femme (F)	1. SSE élevé, OB, F	2. SSE élevé, OE, F
SSE faible	Femme (F)	3. SSE faible, OB, F	4. SSE faible, OE, F
	Homme (H)	5. SSE faible, OB, F	6. SSE faible, OE, H

Tableau 14 : Motifs de discrimination pour les vignettes sur l'avis d'orientation spontané

		Pas de handicap	Handicap
SSE élevé	Femme (F)	1. SSE élevé, pas de handicap	2. SSE élevé, handicap
SSE faible	Femme (F)	3. SSE élevé, pas de handicap	4. SSE faible, handicap

L'opérationnalisation des différents éléments et la construction des différentes vignettes sont précisées plus en détail dans le rapport technique.

10.1.2. Arguments

Comme nous l'avons dit, le répondant est d'abord invité à exprimer, sur la base de cette vignette, quelle attestation il recommanderait lui-même (question 1). Ensuite, on précise dans la question suivante que l'élève en question a reçu une attestation A, B ou C (ancrage) et on demande au répondant d'indiquer, dans une liste de raisons et d'arguments possibles, la probabilité qu'un motif ait joué un rôle déterminant dans la décision d'orientation. Ceci permet d'inclure une estimation du rôle respectif de de chaque type de critère d'évaluation.

Différents arguments peuvent être invoqués selon l'ancrage de la vignette (attestation A/B/C). Pour chacune des vignettes, on a construit des

listes d'arguments qui sondent les arbitrages que font les répondants pour évaluer la situation. Certains préjugés relatifs au comportement, à la motivation et aux critères de discrimination peuvent apparaître dans l'évaluation de ces arguments. Celle-ci se fait sur une échelle de cinq degrés, allant de 'pas probable' à 'très probable'.

Les arguments sont classés en groupes. Le premier groupe d'arguments interroge l'importance des *résultats scolaires*. Le deuxième porte sur le *parcours scolaire ultérieur* de l'élève. Un troisième ensemble d'arguments fait référence au *comportement* de l'élève. Le quatrième groupe évalue l'importance de la *maîtrise du néerlandais*, et le cinquième, l'importance des *préférences (élève et parents) et du soutien parental*. Le dernier groupe aborde le *rôle de l'école*. Notez que ces arguments sont proposés aux répondants dans un ordre changeant.

Tableau 15 : Arguments pour les vignettes sur le conseil de classe délibératif

Ancre		Type 1		Type 2	
		B	C	A	B
Résultats	Les résultats dans les cours principaux sont déterminants pour prendre cette décision. Dans ce cas-ci, il y a de trop grandes lacunes dans les cours principaux.	X	X		X
	Les résultats dans les cours à option sont déterminants pour prendre cette décision. Dans ce cas-ci, il y a de trop grandes lacunes dans les cours à option.	X	X		X
	Le résultat final moyen de l'élève est l'élément prépondérant dans les décisions d'attestation. Dans ce cas-ci, la moyenne de l'élève est trop faible.	X	X	X	X
	Ces résultats sont dus à une contre-performance exceptionnelle.		X	X	
Parcours	Au vu de ses résultats, l'élève a intérêt à être réorienté vers une autre forme d'enseignement. Il n'a pas sa place dans cette forme d'enseignement-ci.	X			X
	L'élève a intérêt à être rapidement réorienté vers une formation plus conforme à ses capacités.	X			X
	Il est important d'orienter l'élève de manière à ce qu'il ait la certitude d'obtenir un diplôme ou un certificat.	X			X
	En donnant cette attestation, on évite que l'élève prenne du retard en redoublant.	X			X
	Il est important que cet élève puisse poursuivre le plus longtemps possible sa scolarité dans cette forme d'enseignement.		X	X	
	Il est important d'orienter les élèves qui ont un profil professionnel clair de manière à ce qu'ils puissent accéder le plus vite possible au marché de l'emploi.	X			X
	Il est important pour cet élève de préserver autant que possible ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur.		X	X	
	Il est important d'orienter certains élèves de manière à ce qu'ils aient moins de cours pratiques.	X			X
Comportement	Il est important de conserver une bonne dynamique de classe. Par son comportement, cet élève risque de perturber le bon ordre dans la classe.	X	X	X	X
	Il se peut que le conseil de classe ait tenu compte dans sa décision de la réputation de l'école. A terme, l'élève risque de nuire à cette réputation.	X	X		X
Langue	Des lacunes possibles dans la connaissance que l'élève a du néerlandais peuvent avoir influencé cette décision.	X	X		X
Famille	La décision pour ce type d'attestation a peut-être été en partie motivée par le souhait des parents.	X	X	X	X
	Le niveau de soutien dont l'élève bénéficie chez lui a pu jouer un rôle dans la décision du conseil de classe.	X	X	X	X
	La décision a peut-être été en partie motivée par les préférences de l'élève lui-même.	X	X	X	X
Ecole	Le titulaire/directeur a pu jouer un rôle décisif dans la délibération du conseil de classe.	X	X	X	X
	Cette décision a peut-être été en partie motivée par l'école qui aimerait conserver cet élève.		X	X	

10.1.3. Réponses

Le tableau suivant donne les réponses espérées et les réponses effectives (nettes). Nous avons reçu des réponses de 108 écoles et de 377 membres du personnel enseignant. Dans la dernière colonne, nous montrons le nombre de

réponses complètes (c'est-à-dire les questionnaires qui ont été complétés dans leur intégralité par les répondants). Nous voyons que 91% des répondants ont répondu aux situations présentées par les trois vignettes. 343 enseignants ont rempli trois vignettes, 34 enseignants ont rempli une ou deux vignettes. Au total, 1.089 vignettes ont été remplies.

Tableau 16 : Réponses espérées, effectives et complètes pour le sondage présentant les vignettes dans l'enseignement secondaire ordinaire

	Réponses espérées (écoles)	Réponses effectives (écoles)	Réponses effectives (individus)	Réponses complètes (individus)
Vignettes	100	108	377	343 (90,98%)

La vignettes présentant un *avis du conseil de classe concernant l'exclusion d'un élève* a été présentée aux directions et aux enseignants. Il y avait dans le questionnaire une question filtre permettant de ne présenter cette situation qu'aux enseignants qui avaient déjà participé à ce type de conseil de classe. 33 membres de la direction ou enseignants ont déclaré avoir participé à un conseil de classe de ce type, et seulement 28 d'entre eux ont répondu à la liste des arguments. Vu ce taux de réponses assez faible, la vignette sur l'exclusion n'est pas reprise dans l'analyse des résultats.

10.2. Quelles attestations sont délivrées et quels arguments sont jugés plus importants ?

La discussion des résultats se fait en deux étapes. Dans cette section, nous indiquons quelles sont les attestations qui sont délivrées et quelle est l'importance des différents arguments dans la

motivation d'une attestation. Nous verrons dans la section suivante s'il y a des différences dans les attestations et dans l'argumentation invoquée, selon les différents critères de discrimination.

10.2.1. Quelles attestations sont délivrées ?

Nous commençons par la vignette de type 1, qui esquisse une situation dans laquelle un conseil de classe doit principalement délibérer sur le choix de donner une attestation B ou C. Les résultats montrent que ce but a été atteint : quelle que soit l'année scolaire de l'élève, on opte dans 95% des cas pour une attestation B ou C. La proportion d'attestations A est négligeable et une petite minorité de 3-4% des répondants préfère donner une deuxième chance à l'élève au travers d'examens de passage. Le choix entre l'attestation B ou C n'a pas été simple : la proportion d'attestations B ou C fluctue toujours entre les 40% et 55%, sauf pour la deuxième année A, où l'on opte plus souvent pour une attestation B.

Figure 9 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? » selon l'année scolaire de l'élève pour la vignette de type 1



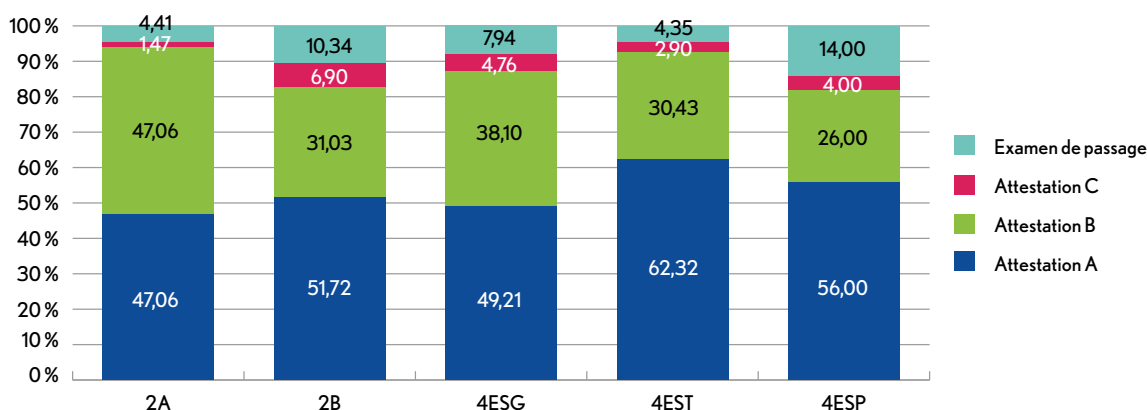
La vignette de type 2 rend compte d'une situation dans laquelle le conseil de classe délibératif doit principalement choisir de délivrer une attestation

A ou B. Les résultats montrent que cet objectif a été atteint. Le pourcentage d'attestations C est minime et varie entre 2 et 7%, selon l'année sco-

laire de l'élève. Ici aussi, une minorité (4 à 14%) des enseignements choisit de donner une deuxième chance à l'élève au moyen d'examens de passage. Il est clair que le choix entre l'attestation

A ou B n'a pas été simple : la proportion d'attestations A fluctue toujours autour des 50%, sauf pour la quatrième année d'EST et d'ESP où l'on opte plus souvent pour une attestation A.

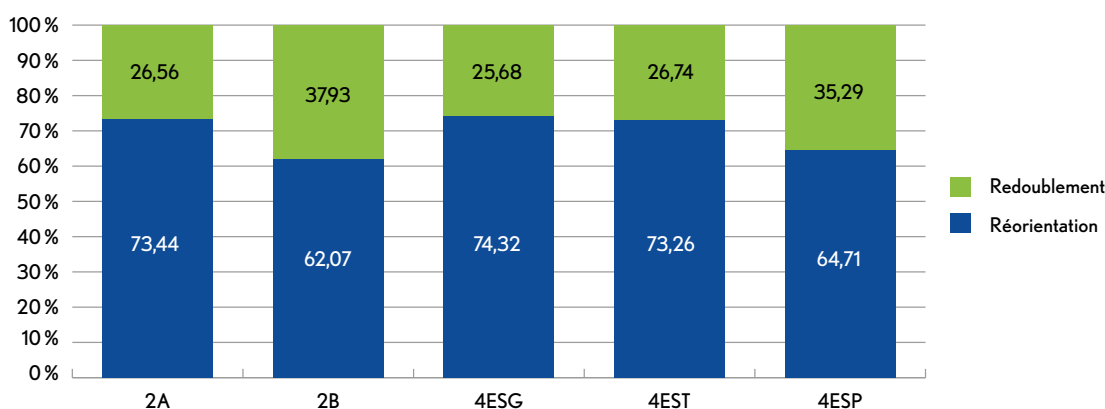
Figure 10 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? » selon l'année scolaire de l'élève pour la vignette de type 2



L'avis d'orientation facultatif était conçu comme une situation dans laquelle l'enseignant doit principalement faire le choix de conseiller aux parents soit de réorienter leur enfant, soit de

faire doubler. Quelle que soit l'année scolaire de l'élève, l'avis de réorientation (de 60 à 75%) est donné plus souvent que le conseil de doubler (de 25 à 38%).

Figure 11 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? » selon l'année scolaire de l'élève pour la vignette d'avis d'orientation facultatif de type 1



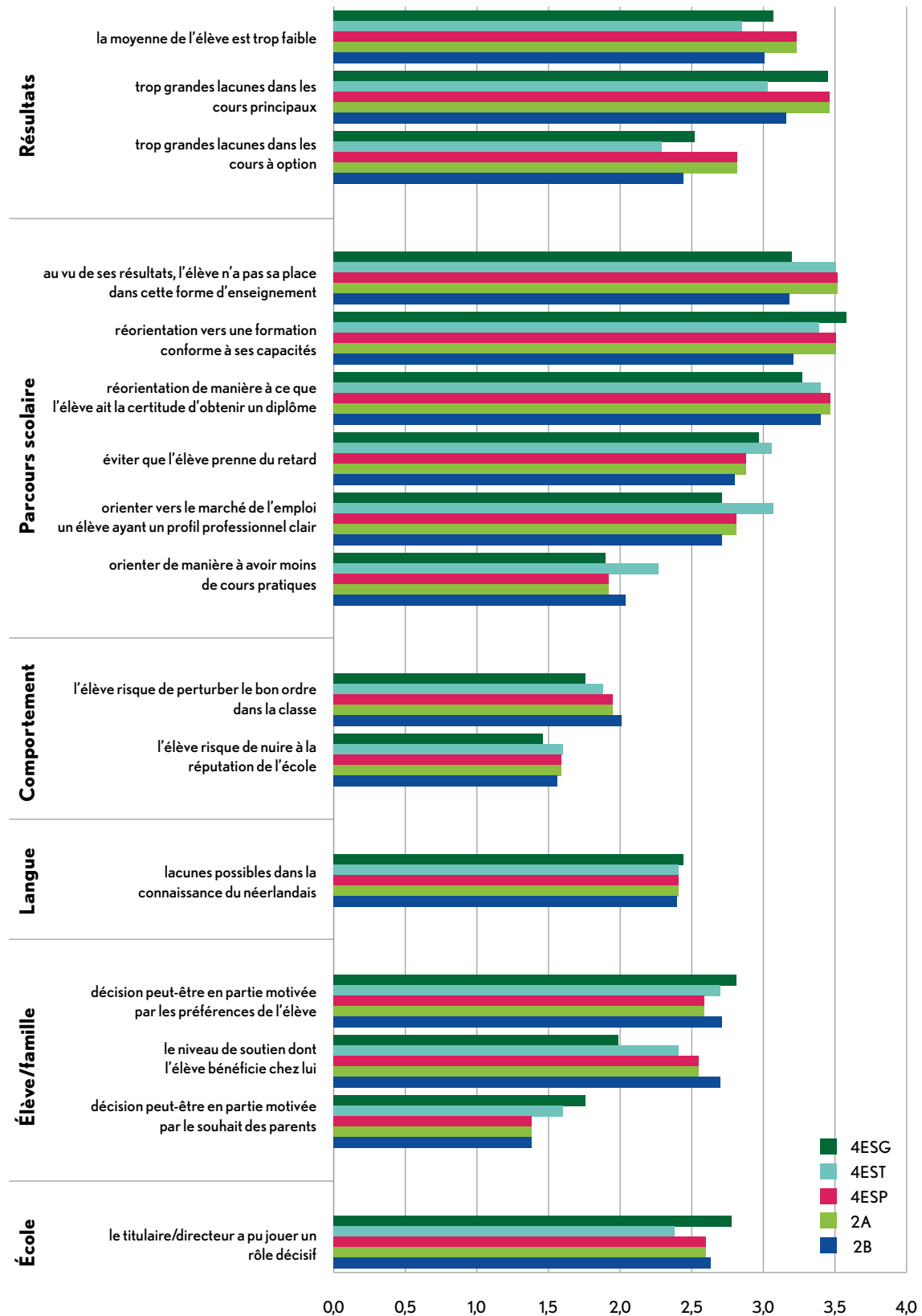
10.2.2. Quels sont les arguments qui sont jugés importants ? Aperçu des scores des arguments pour les vignettes

10.2.2.1. Vignette type 1 : pourquoi une attestation B ? Pourquoi une attestation C ?

Nous commençons avec la vignette type 1, pour laquelle, compte tenu des résultats de l'élève, un conseil de classe doit délibérer entre une attestation B ou C. Les figures 12 et 13 indiquent les scores moyens selon l'année scolaire de l'élève (2A, 2B, 4ESG, 4EST et 4ESP) lorsque le scénario est ancré respectivement dans une attestation B ou une attestation C.

Figure 12 : Scores moyens des arguments pour la vignette conseil de classe de type 1 (attestation B) selon la classe fréquentée par l'élève

Vignette conseil de classe attestation B/C, choix pour l'attestation B



Il est clair qu'une même importance n'est pas accordée à tous les arguments. Lorsque le conseil de classe décide d'accorder à l'élève une attestation B plutôt qu'une attestation C, ce sont des arguments relatifs aux résultats scolaires qui sont le plus souvent invoqués, tout comme certains arguments concernant le parcours scolaire ultérieur de l'élève. Au niveau des résultats scolaires, la moyenne générale et les résultats dans les matières principales jouent un plus grand rôle que les résultats dans les petits cours. Pour le parcours scolaire, les arguments qui se réfèrent en partie aux résultats scolaires, comme « au vu des résultats, cet élève n'a pas sa place dans cette forme d'enseignement » et « il faut l'orienter vers une formation plus conforme à ses capacités » sont plus souvent mentionnés, avec l'argument consistant à « l'orienter de manière à ce qu'il ait la certitude d'obtenir un diplôme ».

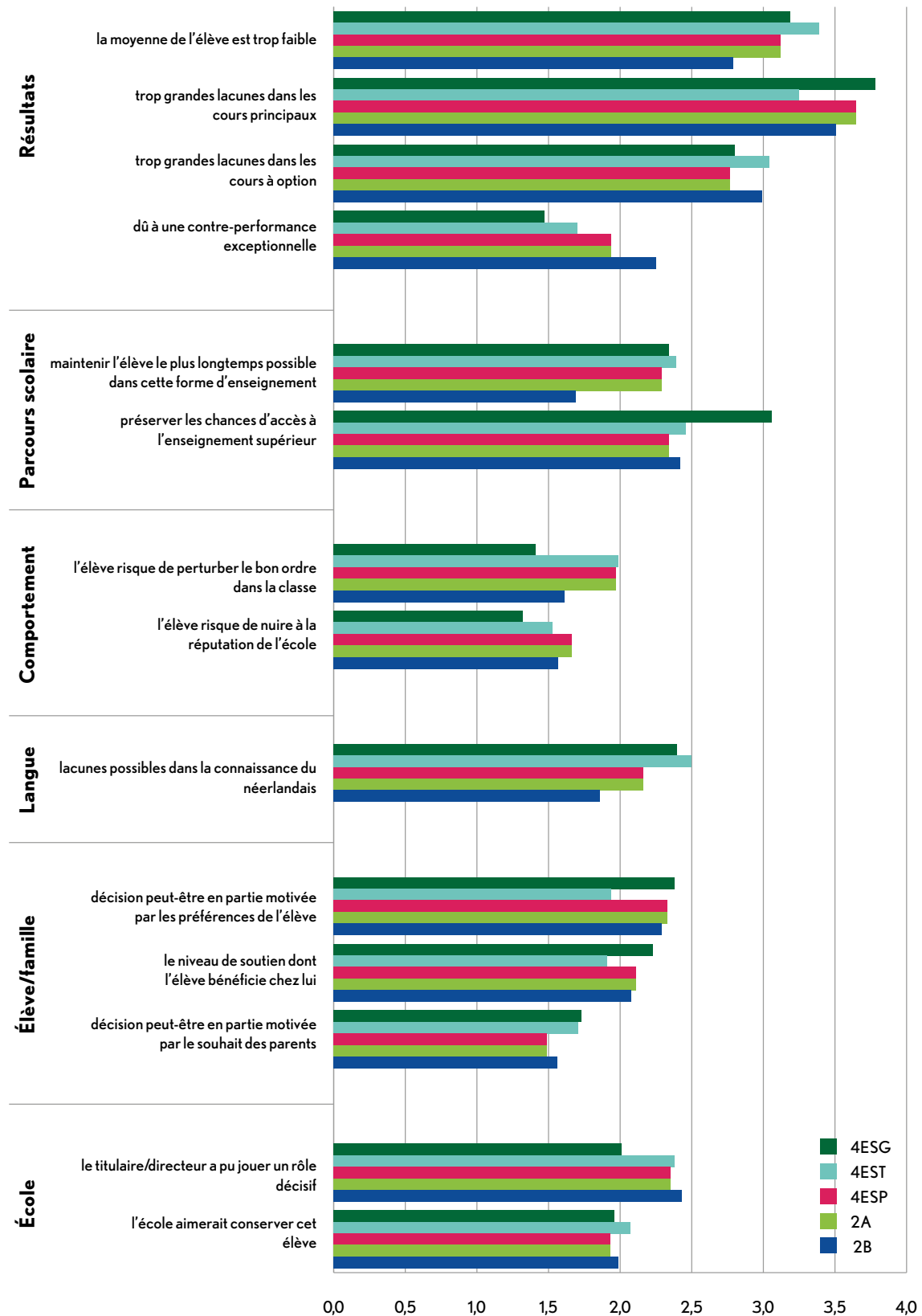
Les arguments visant à éviter un retard scolaire et à orienter l'élève vers le marché de l'emploi obtiennent en moyenne un score entre 2,5 et 3. C'est aussi le cas pour les préférences de l'élève et pour l'argument selon lequel le titulaire ou le directeur a joué un rôle déterminant.

La maîtrise du néerlandais et l'évaluation du soutien parental réalisent un score moyen un peu inférieur à 2,5. Si l'importance de la maîtrise du néerlandais ne varie guère selon l'année scolaire de l'élève, c'est clairement le cas pour le soutien parental : on y attache une plus grande importance en deuxième année et en quatrième année d'ESP qu'en quatrième année d'ESG.

Ce sont les arguments concernant le comportement de l'élève qui sont le moins souvent cités, tout comme l'idée que la décision a pu être en partie motivée par le souhait des parents.

Figure 13 : Scores moyens des arguments pour la vignette conseil de classe de type 1 (attestation C) selon la classe fréquentée par l'élève

Vignette conseil de classe attestation B/C, choix pour l'attestation C



Les arguments relatifs aux résultats scolaires pèsent manifestement d'un poids plus lourd que tous les autres dans la décision du conseil de classe de ne pas octroyer une attestation B, mais bien une attestation C. Ici aussi, la moyenne générale et les résultats dans les cours principaux jouent un plus grand rôle que les résultats dans les matières à option. La probabilité que les résultats soient dus à une contre-performance exceptionnelle est la moins souvent évoquée, avec une différence frappante selon l'année scolaire de l'élève : cet argument est le moins souvent cité en 4ESG et en 4EST.

Les arguments concernant le parcours scolaire obtiennent un score moyen, situé entre 2 et 2,5, avec quelques pointes. La préservation des possibilités d'accéder à l'enseignement supérieur réalise un score sensiblement plus élevé en 4ESG. L'argument consistant à donner une attestation C pour maintenir l'élève le plus longtemps possible dans la même forme d'enseignement est le moins souvent invoqué en 2B. Les arguments concernant le rôle décisif du titulaire ou du directeur, la maîtrise du néerlandais et les préférences de l'élève sont aussi importants que ceux qui concernent le parcours scolaire.

Ils sont suivis par l'évaluation du soutien parental et la possibilité que l'école souhaite garder cet élève. Tout comme pour l'attestation B, les arguments relatifs au comportement de l'élève, ainsi que l'argument selon lequel la décision a pu être en partie motivée par le souhait des parents, sont nettement moins souvent invoqués.

10.2.2.2. Vignette de type 2 : pourquoi une attestation A ? Pourquoi une attestation B ?

Poursuivons avec la vignette type 2, pour laquelle, compte tenu des résultats de l'élève, un conseil de classe doit délibérer entre une attestation A ou B. Les figures qui indiquent les scores moyens selon l'année scolaire de l'élève lorsque le scénario est ancré respectivement dans une attestation B ou une attestation C sont reproduites dans le rapport technique.

Il est clair qu'ici aussi, on n'attache pas la même importance à tous les arguments. *Lorsque le*

conseil de classe décide d'accorder à l'élève une attestation A, ce sont les arguments relatifs aux résultats scolaires et ceux concernant le parcours scolaire ultérieur de l'élève qui sont à nouveau le plus souvent invoqués.

La moyenne générale est le premier argument, s'agissant des résultats scolaires, pour accorder malgré tout à l'élève une attestation A. L'argument selon lequel les résultats de l'élève seraient dus à une contre-performance exceptionnelle suit de peu l'argument de la moyenne générale.

Les deux arguments relatifs au parcours scolaire ne sont pas sans importance non plus. L'idée de « maintenir l'élève le plus longtemps possible dans cette forme d'enseignement » s'avère être un argument largement partagé, quelle que soit l'année scolaire. Pour l'argument consistant à préserver les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur, l'on constate des différences marquées : cet argument est beaucoup plus souvent invoqué en 4ESG, et nettement moins pour l'enseignement technique et professionnel.

On observe d'autres écarts frappants pour l'EST, par rapport à certains arguments relatifs au comportement de l'élève et au rôle de l'école. Les arguments « l'élève est un maillon important dans la dynamique de la classe » et « l'école souhaite garder cet élève » sont beaucoup plus fréquemment mentionnés en 4EST pour décerner une attestation A que dans les autres formes d'enseignement. En revanche, l'argument concernant le comportement de l'élève est le moins souvent invoqué, tout comme l'idée que la décision ait pu être en partie motivée par le souhait des parents.

Les arguments relatifs aux résultats scolaires et au parcours ultérieur de l'élève arrivent clairement en tête dans *la décision du conseil de classe de ne pas octroyer d'attestation A, mais bien une attestation B*. Pour de nombreux arguments spécifiques, on observe cependant de grands écarts selon l'année scolaire de l'élève. Le raisonnement selon lequel une attestation B ne convient pas parce que « l'élève n'a pas sa place dans cette forme d'enseignement » et qu'il faut « une réorientation conforme à ses capacités » est plus fréquent en 4ESG qu'en 4EST et en 4ESP.

Les arguments impliquant l'école (« le titulaire ou le directeur a pu jouer un rôle décisif ») et la langue (« des lacunes possibles dans la connaissance du néerlandais ») réalisent en moyenne des scores entre 2 et 2,5, tout comme l'argument sur l'influence éventuelle des préférences de l'élève. Les scores des autres arguments sont encore plus faibles. Ainsi le choix d'une attestation B repose-t-il rarement sur des arguments relatifs à l'impact négatif du comportement de l'élève sur la classe ou l'école. Il est également rare qu'une attestation B soit imputée au contexte familial de l'élève (évaluation du soutien parental). On observe encore des différences selon l'année scolaire : c'est surtout en 2B que les arguments liés au comportement et au contexte familial sont plus fréquents.

10.2.2.3. Avis d'orientation facultatif : pourquoi réorienter ? Pourquoi doubler ?

Nous poursuivons avec l'avis d'orientation facultatif par lequel un enseignant, compte tenu des résultats de l'élève, conseille aux parents de réorienter l'enfant ou de le faire redoubler. Les figures qui montrent les scores moyens lorsque le scénario est ancré dans un avis de réorientation ou de redoublement sont également reprises dans le rapport technique.

Les conclusions pour l'avis (facultatif) de réorientation sont similaires à celles de la première vignette 'conseil de classe', lorsque l'élève recevait une attestation B : les arguments qui concernent les résultats et le parcours scolaires pèsent en moyenne le plus lourd, ceux qui sont liés au comportement, à la langue ou à la situation familiale de l'élève obtiennent en moyenne des scores inférieurs.

Les conclusions pour l'avis (facultatif) de redoublement sont également similaires à celles de la première vignette 'conseil de classe', lorsque l'élève recevait une attestation C : les arguments relatifs aux résultats scolaires sont nettement plus importants que tous les autres. Ici aussi, la moyenne générale et les résultats dans les cours

principaux jouent un plus grand rôle que les résultats dans les matières à option. La probabilité que les résultats soient dus à une contre-performance exceptionnelle est la moins souvent évoquée.

Les arguments relatifs au parcours scolaire obtiennent en moyenne un score entre 2 et 2,5, avec quelques pointes. Le maintien des possibilités d'accès à l'enseignement supérieur est nettement plus souvent mentionné en 2A. Tout comme pour l'avis de réorientation, ce sont les arguments concernant le comportement de l'élève qui sont le moins souvent utilisés.

10.2.3. Différences entre les attestations décernées et les arguments selon les critères de discrimination

Les résultats sont commentés en deux étapes. Dans la première section, nous examinons s'il y a des différences selon des critères de discrimination dans les attestations ou dans les avis d'orientation donnés par les enseignants. Nous verrons ensuite s'il y a aussi des différences dans les arguments utilisés pour motiver ces attestations ou ces avis.

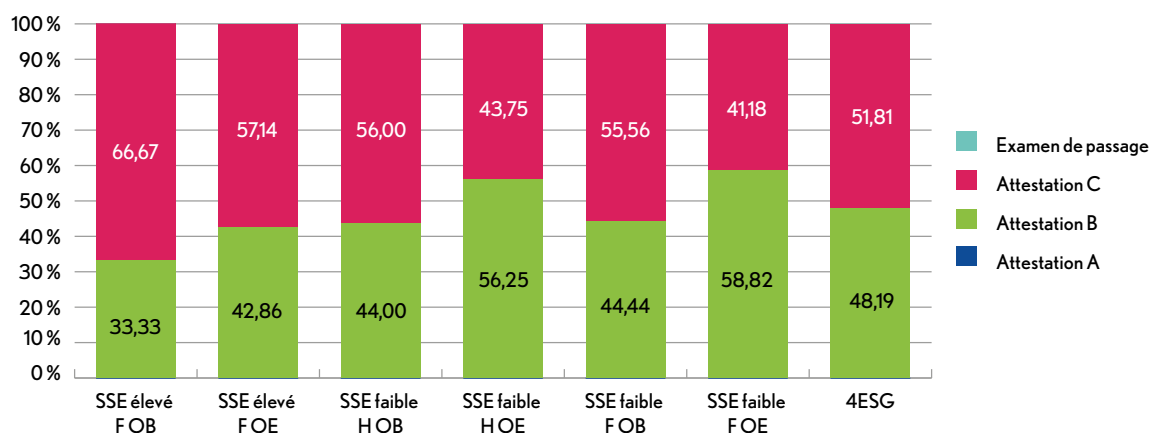
10.2.3.1. Différences entre les attestations données selon le critère de discrimination

Pour déterminer si les décisions d'attestation diffèrent ou non en fonction des critères de discrimination, nous comparons la probabilité d'une attestation A/B/C pour les différents types de discrimination. Le rapport technique précise comment nous avons procédé.

a. Vignette de type 1 : attestation B ou C ?

Nous commençons par la vignette de type 1, conçue comme un scénario dans lequel le conseil de classe devait essentiellement délibérer quant à l'octroi d'une attestation B ou C. Nous commentons les résultats pour la quatrième année d'ESG, avant d'examiner s'il y a des différences dans les réponses des enseignants pour les autres années scolaires.

Figure 14 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? », selon le critère de discrimination pour la vignette de type 1, en 4^{ème} ESG



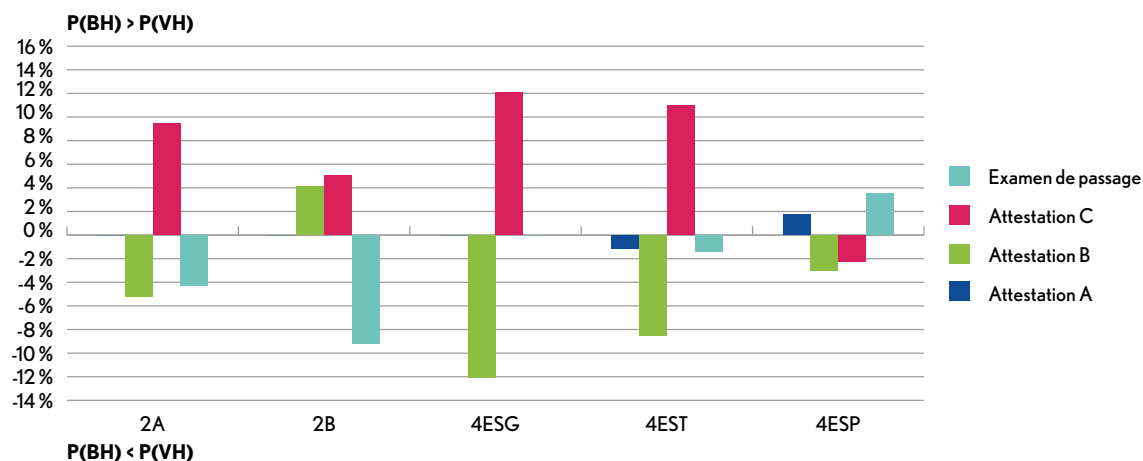
Les réponses des enseignants à cette vignette en quatrième année d'ESG présentent en moyenne une répartition équitable entre les attestations B et C. On constate en fait des différences manifestes selon l'origine et le SSE.

On délivre plus souvent une attestation B aux élèves d'origine étrangère et une attestation C aux élèves d'origine belge. Les élèves issus d'une famille ayant un statut socio-économique faible reçoivent plus souvent une attestation B et ceux ayant un statut socio-économique élevé une attestation C.

Les différences selon les critères de discrimination sont davantage détaillées dans les figures suivantes.

Par rapport à l'origine, on voit qu'une attestation C est plus souvent délivrée aux élèves d'origine belge. Cette différence est plus petite en deuxième année (9,5% en 2A et 5% en 2B) et s'accroît en quatrième année (12% en 4ESG et 11% en 4EST). Les différences sont plus petites dans les années 2B et 4ESP que dans les années 2A, 4ESG et 4EST. Le constat selon lequel les élèves d'origine étrangère reçoivent plus fréquemment une attestation B est aussi plus marqué en quatrième année (12% en 4ESG et 8% en 4EST) qu'en deuxième (5% en 2A).

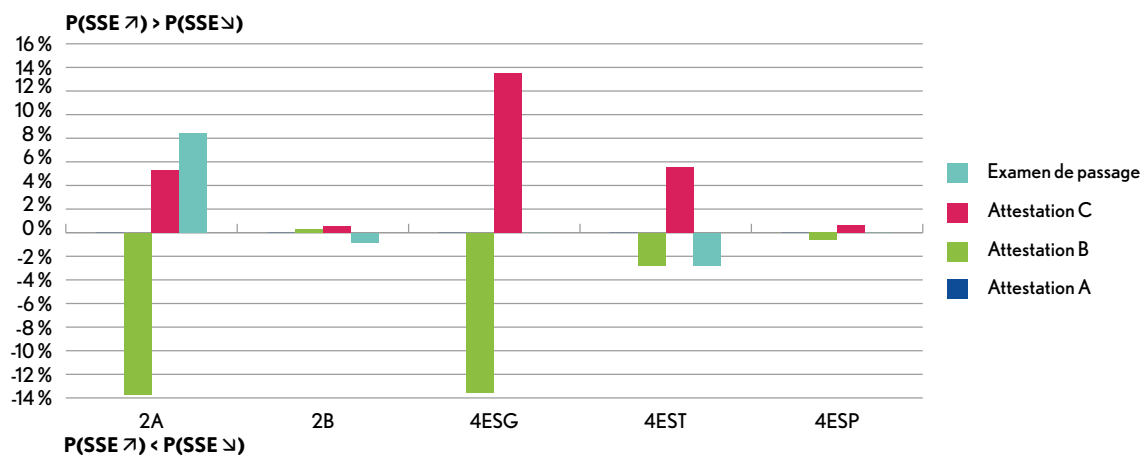
Figure 15 : Différences entre les attestations A/B/C ou examen de passage pour la vignette de type 1 selon l'origine et l'année/la forme d'enseignement



Par rapport au *statut socio-économique (SSE)*, on constate que les élèves à SSE élevé reçoivent plus souvent une attestation C. Cette différence est la plus grande en 4ESG (13,5%), et plus petite en 4EST (5,5%) et en 2A (5%). Les écarts en 2B et 4ESP sont négligeables. En 2A, on propose

aussi beaucoup plus fréquemment des examens de passage aux élèves à SSE élevé. Le constat selon lequel les élèves à faible SSE reçoivent plus fréquemment une attestation B est le plus marqué en 2A (13,8%) et en 4ESG (13,5%).

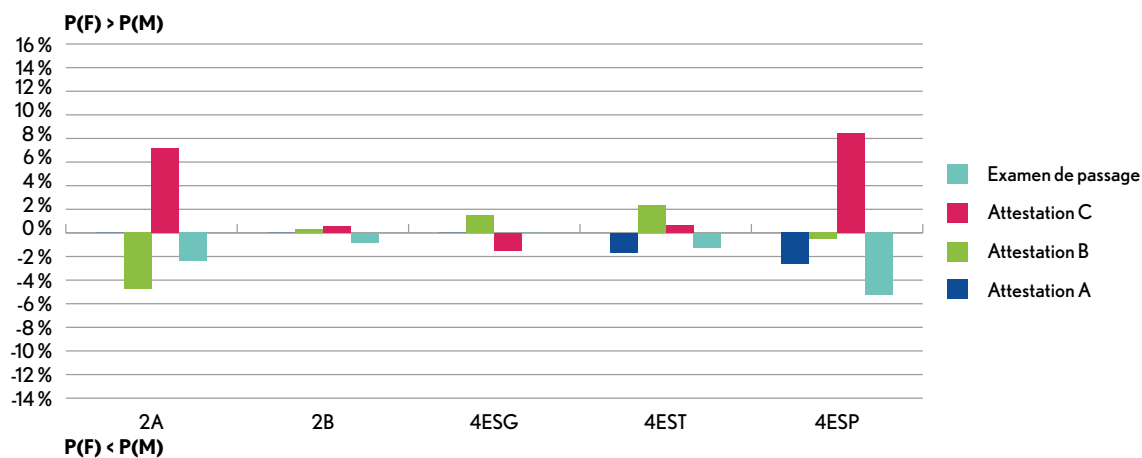
Figure 16 : Différences entre les attestations A/B/C ou examen de passage pour la vignette type 1 selon le SSE



On ne voit apparaître des *différences liées au genre* qu'en 2A et en 4 ESP : ces années-là, les filles reçoivent plus souvent une attestation C. En 4ESP, les garçons ont plus souvent un exa-

men de passage et en 2A, les enseignants ont davantage tendance à leur donner une attestation B (4,3%).

Figure 17 : Différences entre les attestations A/B/C ou examen de passage pour la vignette type 1 selon le genre



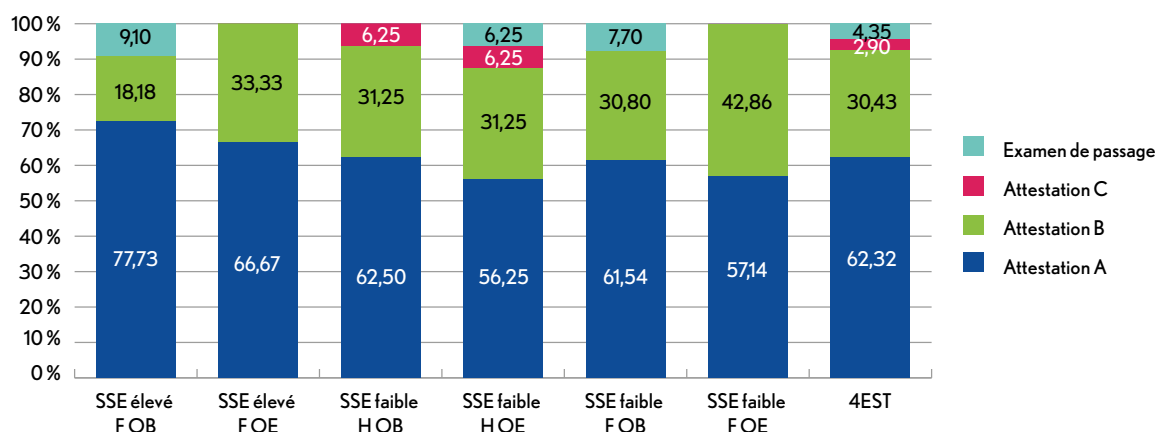
b. La vignette de type 2 : attestation A ou attestation B ?

La vignette de type 2 était conçue comme un scénario dans lequel le conseil de classe doit essentiellement délibérer quant à l’octroi d’une attestation A ou B. Nous donnons, à titre d’illustration, les résultats pour la quatrième année d’EST avant de voir s’il y a des différences dans

les réponses des enseignants pour les autres années scolaires.

Le graphique suivant présente les réponses des enseignants de 4EST. Il y a une répartition assez équilibrée entre les attestations A et B, malgré une prépondérance de l’attestation A, quel que soit le critère de discrimination.

Figure 18 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle attestation donneriez-vous personnellement à cet élève ? », selon le critère de discrimination pour la vignette de type 2, en 4^{ème} EST

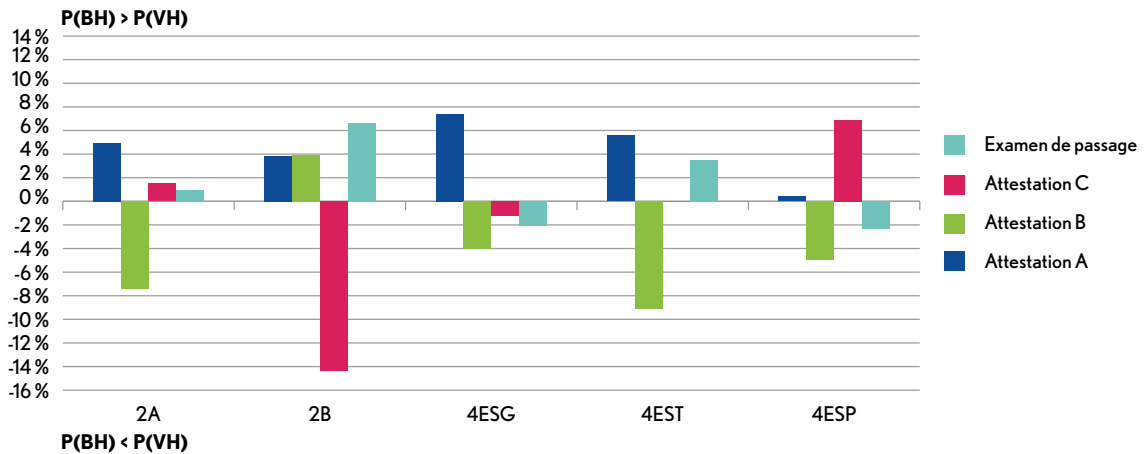


Dans les figures suivantes, nous précisons les différences par critère de discrimination.

Par rapport à l’origine, les profils d’élèves d’origine belge reçoivent plus souvent une attestation A que ceux d’origine étrangère, à qui on dé-

livre plus fréquemment une attestation B. Ceci est surtout le cas en 2A et en 4EST. En 2B, les profils d’origine étrangère reçoivent davantage une attestation C et en 4 ESP, on délivre plus d’attestations C aux profils d’origine belge.

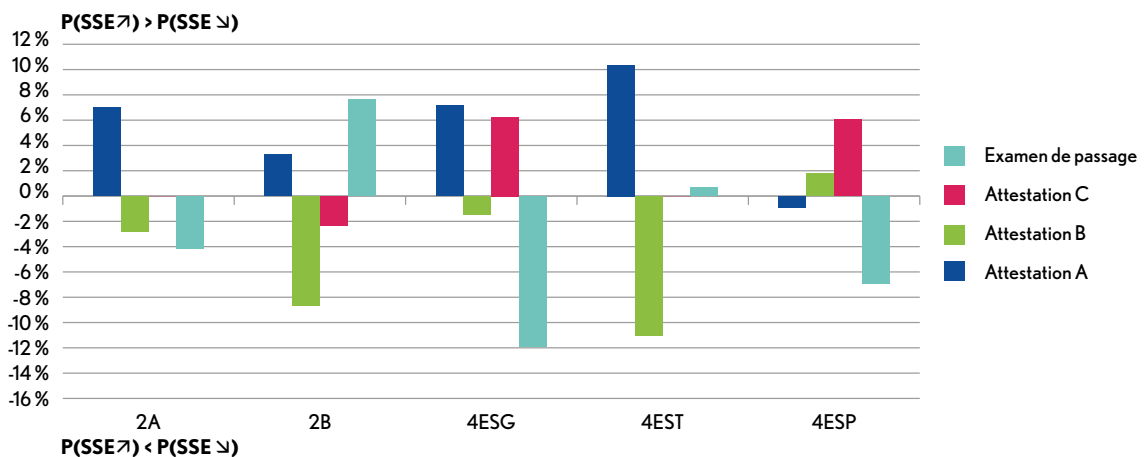
Figure 19 : Différences entre les attestations pour la vignette de type 2 selon l'origine



Par rapport au *statut socio-économique*, on constate que les élèves à SSE élevé reçoivent plus souvent une attestation A. Cette différence est la plus grande en 4EST (10,2%). Les écarts en 4ESP semblent assez négligeables. Les élèves à faible SSE, eux, reçoivent nettement plus souvent une attestation B de la part des enseignants interrogés. L'écart selon le statut socio-économique est remarquablement grand en 2B

(8,4%) et en 4EST (11%). On voit aussi de nettes différences dans la décision des enseignants de proposer des examens de passage. En 2A et en 4ESG, la probabilité plus faible d'obtenir une attestation A pour les profils à faible SSE est compensée par une chance plus grande d'avoir des examens de passage. Mais en 2B, cette probabilité moins grande va de pair avec une chance plus faible d'examen de passage.

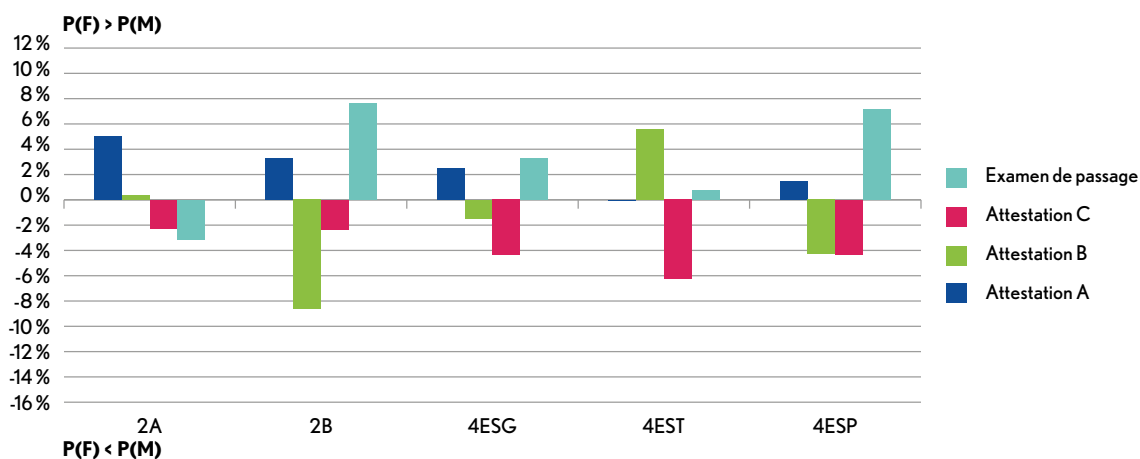
Figure 20 : Différences entre les attestations pour la vignette de type 2 selon le SSE



De manière générale, les différences par rapport au *genre* sont moins grandes que celles liées à l'origine et au SSE. Le graphique ci-dessous fait cependant apparaître que les enseignants qui ont participé à cette enquête ont davantage tendance à décerner une attestation A aux filles qu'aux garçons. Cet écart se résorbe en quatrième année, en comparaison avec la deuxième. Les garçons reçoivent plus fréquemment

une attestation B que les filles (à l'exception de la 4EST). La minorité d'enseignants qui décerne une attestation C sur la base de la vignette de type 2, le fait plus fréquemment pour des profils de garçons. En 2B et en 4ESP, la probabilité plus grande de recevoir une attestation A pour les profils féminins s'accompagne d'une probabilité plus grande d'examen de passage.

Figure 21 : Différences entre les attestations pour la vignette de type 2 selon le genre

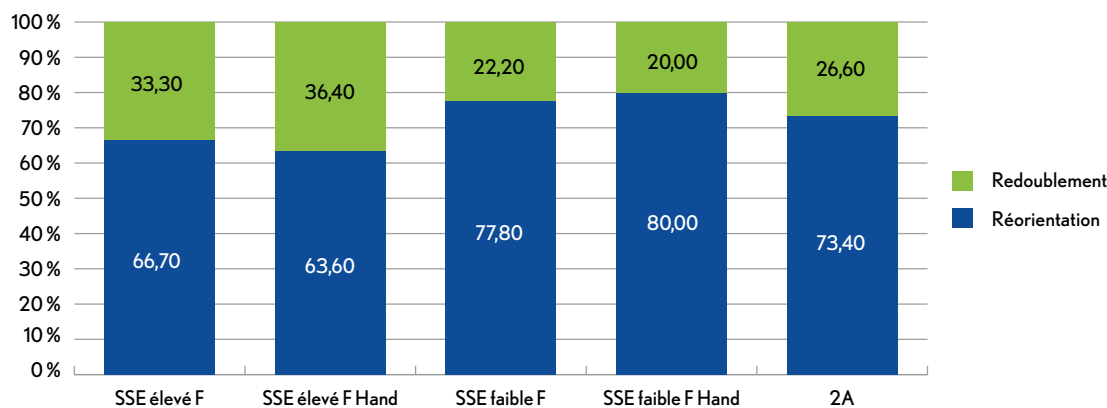


c. La vignette de type 3 : réorientation ou redoublement ?

Examinons enfin la vignette de type 3. Celle-ci présente un scénario dans lequel un enseignant

peut donner un avis d'orientation facultatif aux parents. Au vu des résultats, il n'était pas possible que l'élève poursuive normalement sa scolarité et il fallait faire un choix entre conseiller une réorientation ou un redoublement.

Figure 22 : Réponse à la question « Si le conseil de classe délibératif avait lieu dans votre école, quelle avis d'orientation facultatif donneriez-vous personnellement à cet élève ? », selon le critère de discrimination pour la vignette de type 3, en 2A



La figure montre clairement que les enseignants ont davantage tendance à conseiller la réorientation que le redoublement (en 2A). Le *statut socio-économique* de l'élève semble bien jouer un rôle déterminant dans le conseil de l'enseignant : on conseille plus souvent aux élèves à SSE élevé de redoubler par rapport aux élèves à faible SSE, qui reçoivent plus souvent le conseil de changer d'orientation. On ne voit pas ces différences si on examine le *handicap physique* comme motif potentiel de discrimination : le fait que l'élève ait ou non un handicap physique n'incite pas les enseignants à donner avis différent.

Dans les figures suivantes, nous précisons les différences par critère de discrimination. En se

basant sur l'étude mobilisant la vignette 3, on voit que pour les élèves de 2A à SSE élevé, les enseignants ont clairement tendance à conseiller le redoublement. Pour les élèves de 2B, la tendance est inversée, mais les différences sont moins importantes. Cette tendance à conseiller le redoublement aux élèves à SSE élevé diminue aussi quelque peu en quatrième année (4ESG : 9,7%, et 4EST : 8,3%).

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'existence d'un *handicap physique* ou non ne fonctionne manifestement pas comme critère de discrimination lorsqu'il s'agit de conseiller (ou pas) le redoublement.

Figure 23 : Différences entre les avis pour la vignette de type 3, selon le SSE

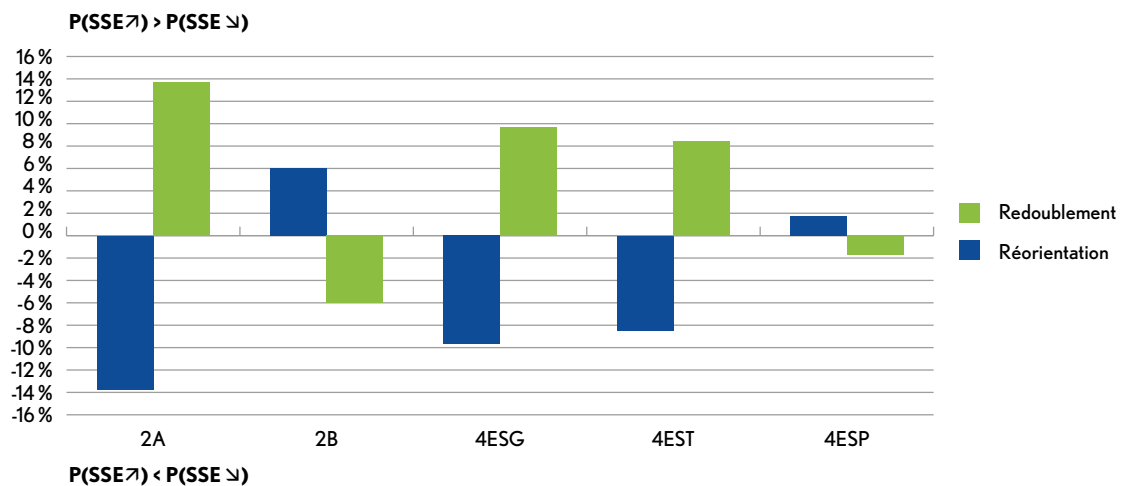
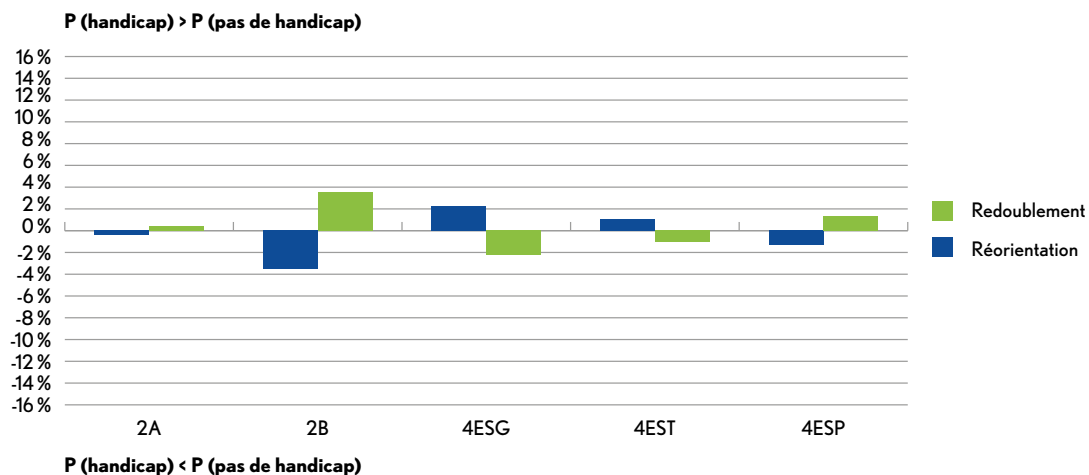


Figure 24 : Différences entre les avis pour la vignette de type 3, selon le handicap physique









10.2.3.2. Différences entre les arguments selon le critère de discrimination

Dans cette section, nous analysons les réponses des enseignants à la question de savoir quelle est, selon eux, la probabilité que certains arguments aient joué un rôle dans la décision de donner une attestation ou un avis facultatif d'orientation. L'accent est mis sur les différences entre

les scores attribués aux arguments selon le critère de discrimination.

Pour analyser cela, nous comparons les scores des arguments par critère de discrimination et pour les différents profils. Le tableau ci-dessous attribue à chaque profil une couleur et un type de ligne qui sont utilisés aux figures 25 et 26.

SSE	Origine	Origine belge (OB)	Origine étrangère (OE)
SSE élevé	Femme (F)	SSE élevé, OB, F 	SSE élevé, OE, F 
SSE faible	Femme (F)	SSE faible, OB, F 	SSE faible, OE, F 
	Homme (M)	SSE faible, OB, M 	SSE faible, OE, M 

Il y a trop peu d'observations dans de nombreuses cellules (combinaisons d'années scolaires et de formes d'enseignement) pour pouvoir examiner les effets d'interaction entre les motifs de discrimination. C'est pourquoi nous examinons uniquement les effets principaux (l'effet distinct du SSE, de l'origine ou du genre), en utilisant des comparaisons par paires. Nous ne concluons à des scores différents, pour les arguments, selon un critère de discrimination que si les scores pour toutes les comparaisons possibles entre paires vont dans le même sens (voir annexe 5).

Nous précisons à nouveau ceci au moyen de la vignette de type 1, le scénario dans lequel un conseil de classe doit délibérer quant à l'attribution d'une attestation B ou C. Dans l'enquête, les enseignants pouvaient eux-mêmes indiquer quel scénario, selon l'année scolaire de l'élève, correspondait le mieux à leur mission pédagogique personnelle. Dans la figure qui suit, nous examinons les réponses des enseignants qui ont répondu au scénario pour un élève de 4ESG, auquel le conseil de classe délibératif avait attribué une attestation B. Nous analysons ensuite le degré de congruence des constats faits pour les différents types de vignettes selon les cinq années scolaires concernées (4ESG, 4EST, 4ESP, 2A, 2B).

Compte tenu du nombre d'arguments, les résultats sont scindés en deux figures. La première indique les scores moyens pour les arguments qui concernent les résultats scolaires et la poursuite

du parcours de l'élève, la seconde indique les arguments pour les dimensions comportement, langue, élève/famille et école.

Pour les arguments qui concernent les *résultats scolaires*, on voit que les enseignants jugent plus probable que le choix de l'attestation B s'explique par les résultats dans les cours principaux et dans les cours à option quand ils répondent au profil 'origine belge'.

C'est surtout pour les arguments relatifs à la suite du *parcours scolaire* que l'on constate certaines différences. Les enseignants sont plus d'accord avec l'affirmation que l'élève a intérêt à être réorienté en fonction de ses capacités lorsqu'ils répondent au profil 'origine étrangère', ou à un profil 'faible SSE'. Les enseignants qui répondent à une vignette 'faible SSE' sont aussi plus nombreux à estimer qu'une réorientation vers une autre forme d'enseignement va le plus dans l'intérêt de l'élève, qu'il est important de l'orienter de manière à ce qu'il ait la certitude d'obtenir un diplôme et qu'il est plus probable qu'une attestation B lui soit délivrée pour éviter qu'il accumule un retard scolaire. Par ailleurs, ils indiquent plus souvent qu'il est important d'orienter les élèves avec un profil professionnel clair de manière à ce qu'ils puissent rapidement accéder au marché de l'emploi, quand ils répondent au profil 'origine belge'. De même, les enseignants qui répondent à une vignette 'élève féminin' disent plus souvent qu'il est important d'orienter les élèves avec un profil professionnel

clair de manière à ce qu'ils puissent rapidement accéder au marché de l'emploi et estiment plus probable qu'une attestation B soit délivrée pour éviter que l'élève accumule un retard scolaire.

L'argument selon lequel il se peut que l'élève n'ait pas une maîtrise suffisante du *néerlandais* pour expliquer une attestation B est jugé plus important pour les élèves d'origine étrangère et les élèves à SSE élevé.

Au niveau des arguments liés au comportement, nous n'avons pas trouvé de différences systématiques.

Nous interprétons la possibilité qu'une attestation B soit donnée en raison du *soutien du milieu familial* dans le sens d'un manque de soutien. Pour les élèves d'origine étrangère et à faible SSE, on estime moins probable que les parents puissent apporter un soutien suffisant afin que l'élève puisse réussir dans cette option, même en redoublant.

La possibilité qu'une attestation B soit donnée en raison des *préférences* de l'élève est jugée plus probable par les enseignants qui ont répondu à un profil féminin.

Figure 25 : Vignette de type 1B : arguments relatifs aux résultats scolaires et au parcours de l'élève

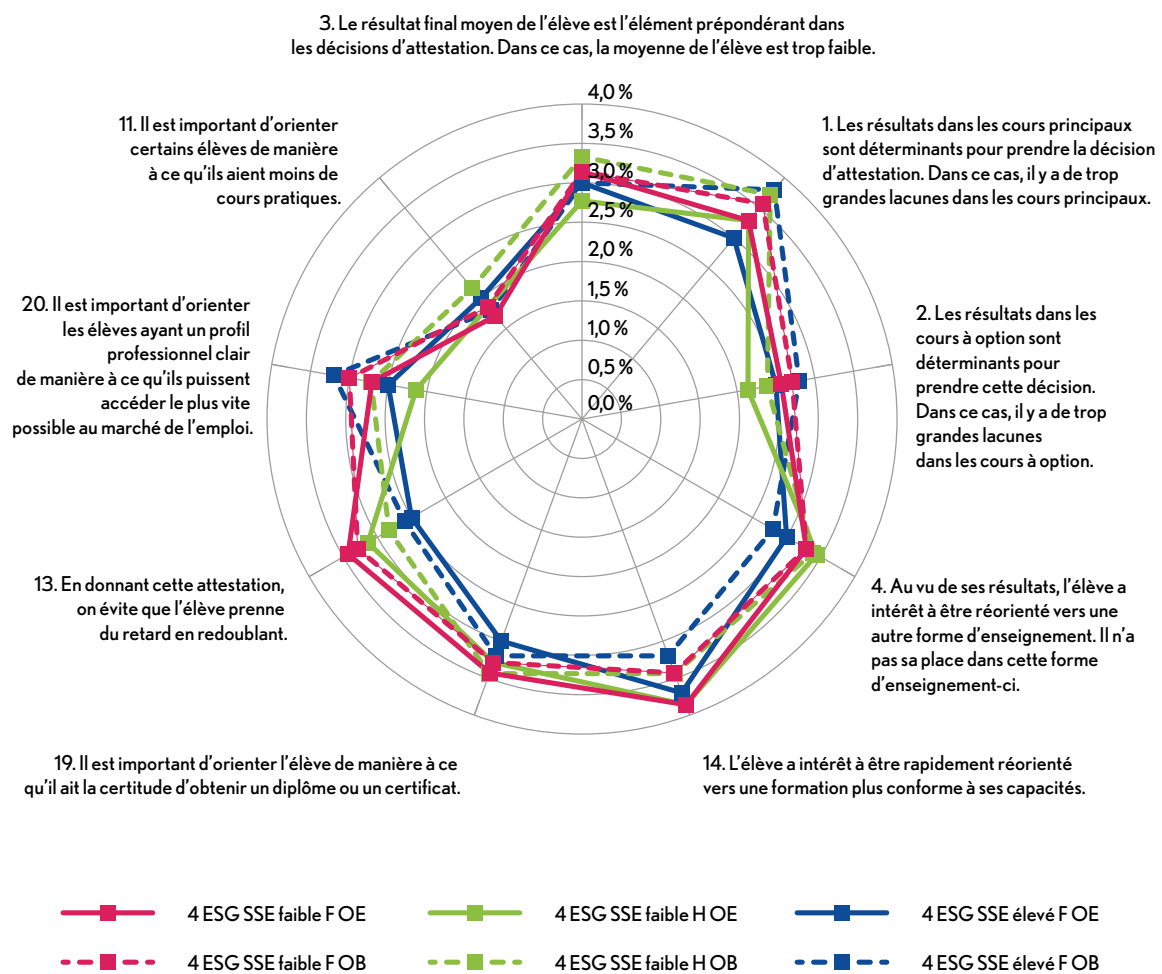
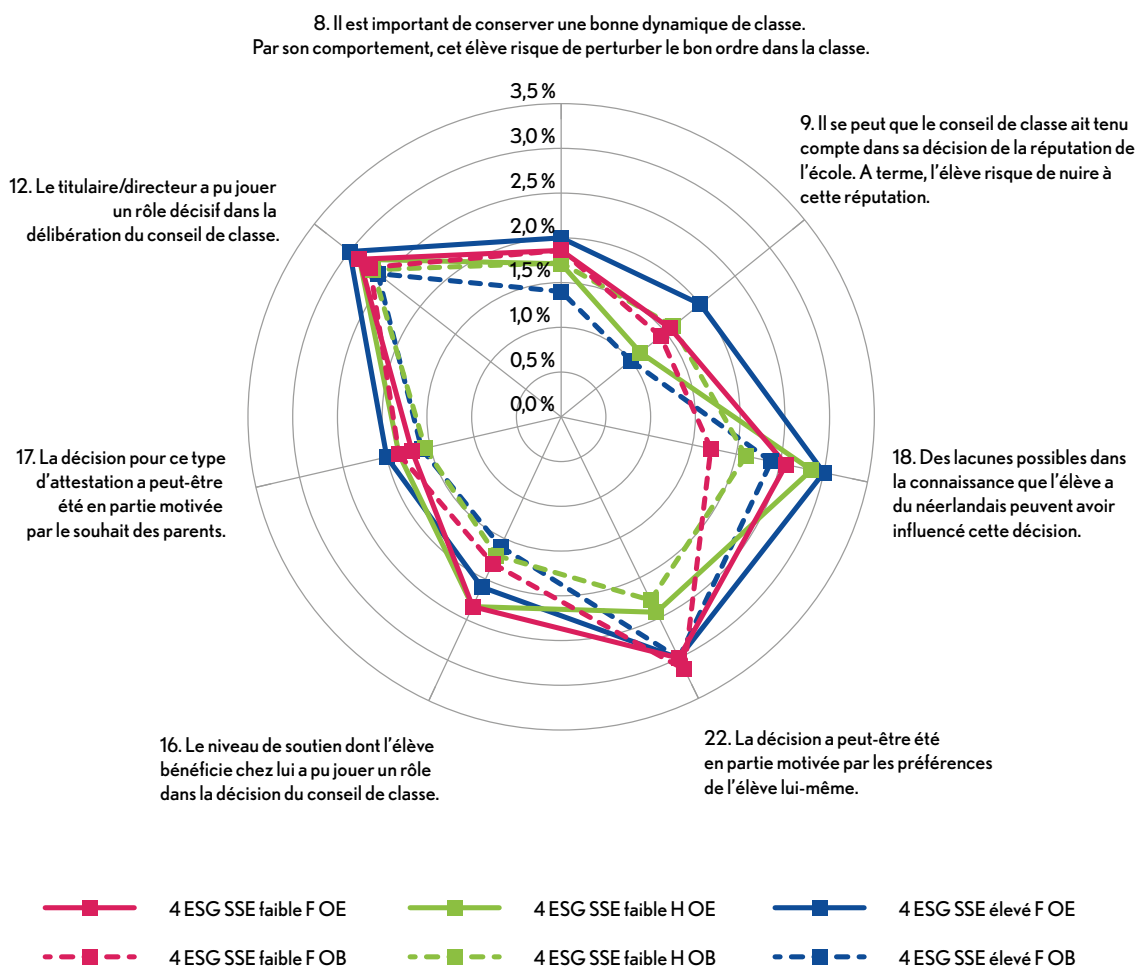


Figure 26 : Vignette de type 1B : arguments concernant le comportement, la langue, l'élève, la famille et l'école



Dans les tableaux suivants, nous passons en revue les différents arguments et analysons ceux qui sont dominants dans les explications données aux octrois d'attestations. Nous le faisons de manière systématique pour les cinq années scolaires concernées (4ESG, 4EST, 4ESP, 2A, 2B) et nous faisons état, pour chacune d'entre elles, des conclusions par critère de discrimination: origine ethnique (O), statut socio-économique (SSE) et genre (G). L'indication OB à propos d'un argument signifie que celui-ci est plus

souvent invoqué pour des élèves d'origine belge. De même, OE désigne 'origine étrangère', SSEF et SSEE, des élèves ayant un statut socio-économique faible ou élevé. Pour le genre, F indique une dominance de cet argument pour les élèves féminins et H, pour les élèves masculins.

Nous commençons par le premier scénario (type 1), où l'on indiquait aux répondants que le conseil de classe délibératif avait décidé d'octroyer à l'élève une attestation B (cf. tableau 17).

Tableau 17 : Arguments pour la vignette de type 1 lorsque le conseil de classe délibératif a décerné une attestation B : dominance par paires selon l'origine ethnique (O), le statut socio-économique (SSE) et le genre (G)

	4 ESG			4 EST			4 ESP			2A			2B*
	O	SSE	G	O	SSE	G	O	SSE	G	O	SSE	G	O
Lacunes trop grandes dans les cours principaux	OB			OB		M		SSE ↗			OB		
Lacunes trop grandes dans les cours à option	OB		F					SSE ↘			OB		
Moyenne de l'élève trop faible								SSE ↘	F				
Au vu des résultats, l'élève n'a pas sa place dans cette forme d'enseignement		SSE ↘			SSE ↘	M					SSE ↘	M	
Réorientation vers une formation conforme à ses capacités	OE	SSE ↘		OE		M	OE			OE			OE
Orienter un élève à profil professionnel vers le marché de l'emploi	OB		F						F				
Orienter l'élève de manière à ce qu'il obtienne sûrement un diplôme		SSE ↘			SSE ↘	F			F				
Eviter que l'élève accumule un retard scolaire		SSE ↘	F		SSE ↘	M	OB	SSE ↘			SSE ↘	M	
Orienter pour qu'il y ait moins de cours pratiques					SSE ↗	F	OB				SSE ↗		
L'élève risque de perturber le bon ordre dans la classe					SSE ↗					OE	SSE ↗	F	
L'élève risque de nuire à la réputation de l'école													OE
Un manque possible de connaissance suffisante du néerlandais	OE	SSE ↗	M	OE	SSE ↗	M	OE	SSE ↗		OE	SSE ↗		OE
Peut-être en partie motivé par le souhait des parents													
Le niveau de soutien dont l'élève bénéficie à la maison	OE	SSE ↘		OE	SSE ↘		OE			OE	SSE ↘		
Peut-être en partie motivé par les préférences de l'élève			F	OE	SSE ↘	F				OE			
Le titulaire/directeur a pu jouer un rôle décisif													OE

*Note : pour la vignette de type 1, aucun profil SSE ↘ féminin n'a été proposé en 2B et on ne peut donc se prononcer que sur la dimension « origine »

Pour les arguments qui portent sur les *résultats scolaires*, nous voyons que les enseignants jugent plus probable que le choix de l'attestation B s'explique par les résultats dans les cours principaux et dans les cours à option quand ils répondent

au profil 'origine belge' en 4ESG ou en 2A. L'argument relatif aux lacunes dans les matières principales se retrouve aussi plus souvent chez les enseignants qui répondent au profil 'origine belge' en 4EST. Ce n'est que pour les scénarios

concernant l'ESP que les arguments relatifs aux résultats scolaires obtiennent des scores plus élevés chez les enseignants qui répondent au profil 'faible SSE'.

On observe davantage de différences selon le statut socio-économique pour la décision d'une attestation B au niveau des arguments qui concernent le *parcours scolaire ultérieur*. Les enseignants qui répondent à une vignette 'faible SSE' indiquent plus souvent que l'élève a intérêt à être réorienté vers une autre forme d'enseignement (en 4ESG, 4EST et 2A), qu'il est important de l'orienter de manière à ce qu'il ait la certitude d'obtenir un diplôme (4ESG et 4EST), et ils estiment plus probable qu'une attestation B soit délivrée pour éviter que l'élève accumule un retard scolaire (4ESG, 4EST, 4ESP et 2A). Pour les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé', il est plus probable qu'une attestation B ait été donnée afin d'orienter l'élève de manière à ce qu'il ait moins de cours pratiques (4EST et 2A).

Il y a aussi, dans la décision de délivrer une attestation B, des *arguments relatifs au parcours scolaire* pour lesquels nous observons des différences récurrentes selon l'origine. Pour toutes les années scolaires, les enseignants sont plus souvent d'accord avec l'affirmation que l'élève a intérêt à être réorienté en fonction de ses capacités quand ils répondent au profil 'origine étrangère'. Au niveau du genre, on voit dans la décision d'attestation B vis-à-vis des élèves masculins en 4EST et en 2A, des différences pour les arguments « l'élève n'a pas sa place dans cette forme d'enseignement » et « éviter que l'élève accumule un retard scolaire ». Lorsqu'ils répondent au profil de l'élève féminin, les enseignants indiquent plus souvent qu'il est important d'orienter les élèves avec un profil professionnel clair de manière à ce qu'ils puissent rapidement accéder au marché de l'emploi (4ESG et 4ESP), et qu'il est important d'orienter l'élève de manière à ce qu'il ait la certitude d'obtenir un diplôme (4EST et 4ESP).

À propos des arguments relatifs au *comportement* de l'élève, les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé' jugent plus probable

qu'une attestation B ait été donnée parce que l'élève risque de perturber le bon ordre dans la classe (4EST et 2A).

Quelle que soit l'année scolaire, l'argument selon lequel l'élève ne maîtrise pas suffisamment le *néerlandais* est jugé plus important pour expliquer l'octroi d'une attestation B aux élèves d'origine étrangère et à SSE élevé. Il en va de même s'il s'agit d'élèves masculins en 4ESG et en 4EST.

Nous interprétons la possibilité qu'une attestation B soit donnée en raison du *soutien du milieu familial* comme un manque de soutien. Pour les élèves d'origine étrangère (4ESG, 4EST, 4ESP et 2A) et à faible SSE (4ESG, 4EST et 2A), on estime moins probable que les parents puissent apporter un soutien suffisant pour que l'élève puisse réussir dans cette option, même en redoublant.

La possibilité qu'une attestation B soit donnée en raison des *préférences* de l'élève est jugée plus probable par les enseignants qui répondent à un profil féminin en 4ESG et en 4EST, ou par ceux qui répondent à un profil 'origine étrangère' en 4EST et en 2A.

Dans le tableau suivant (18), nous examinons les réactions des enseignants qui ont répondu au premier scénario de type 1 lorsque le conseil de classe délibératif a décidé de décerner à l'élève une attestation C.

En moyenne, les arguments relatifs aux *résultats scolaires* ont été jugés les plus importants dans l'octroi de cette attestation (voir section 11.2.2.1). Il y a bien quelques différences selon l'origine, le SSE et le genre, mais pas de manière systématique dans les différentes années d'enseignement. À une exception près: pour les enseignants qui répondent à la vignette 'SSE élevé', il est plus probable que les résultats soient la conséquence d'une contre-performance exceptionnelle en 4ESG, en 4EST et en 2A. C'est ce qu'ils indiquent aussi pour les profils d'élèves masculins. On voit également que les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé' en 4EST ou en 2A jugent plus probables certains arguments liés aux résultats.

Un schéma clair se dégage par contre au niveau des *arguments relatifs au parcours scolaire*. Les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé' ou « origine belge » jugent plus probable que la décision de délivrer une attestation C repose sur les arguments de « maintenir le plus

longtemps possible l'élève dans cette forme d'enseignement » et de « préserver ses chances d'accès à l'enseignement supérieur ». Cela vaut aussi bien en 4ESG qu'en 2A, mais seulement pour les profils 'SSE élevé' en 4EST.

Tableau 18 : Arguments pour la vignette de type 1, lorsque le conseil de classe délibératif a décerné une attestation C : dominance par paires selon l'origine (O), le statut socio-économique (SSE) et le genre (G)

	4 ESG			4 EST			4 ESP			2A			2B*
	O	SSE	G	O	SSE	G	O	SSE	G	O	SSE	G	O
Lacunes trop grandes dans les cours principaux									M		SSE E	SSE E	OE
Lacunes trop grandes dans les cours à option			F		SSE ↗			SSE ↘					
Moyenne de l'élève trop faible	OE				SSE ↗	M	OB	SSE ↘					
Contre-performance exceptionnelle		SSE ↗	M		SSE ↗	M	OB			OB	SSE ↗	M	
Maintenir l'élève le plus longtemps possible dans cette forme d'enseignement	OB	SSE ↗			SSE ↗		OB			OB	SSE ↗		
Préserver les chances d'accéder à l'enseignement supérieur	OB	SSE ↗			SSE ↗			SSE ↗		OB	SSE ↗		OB
L'élève risque de perturber le bon ordre dans la classe			M							OB	SSE ↗	M	
L'élève risque de nuire à la réputation de l'école	OE			OE									OE
Un manque possible de connaissance suffisante du néerlandais													OE
Peut-être motivé en partie par le souhait des parents	OB	SSE ↗	M	OB	SSE ↗					OB	SSE ↗		
Le niveau de soutien dont l'élève bénéficie à la maison	OB	SSE ↗		OB	SSE ↗		OB	SSE ↗		OB	SSE ↗	M	OB
Peut-être motivé en partie par les préférences de l'élève			M	OB		M		SSE ↗			SSE ↗		OB
L'école souhaite garder cet élève	OB	SSE ↘		OB	SSE ↘			SSE ↘		OB			OB
Le titulaire/directeur a pu jouer un rôle décisif				OB				SSE ↘					

*Note : pour la vignette de type 1, aucun profil SSE ↘ F n'a été proposé en 2B et on ne peut donc se prononcer que sur la dimension « origine »

L'argument d'un *comportement* négatif est jugé plus probable par les enseignants qui répondent à une vignette 'origine étrangère' en 4ESG, 4EST et 2B : ils estiment en effet plus probable qu'une attestation C ait été délivrée parce que « l'élève risque de nuire à la réputation de l'école ».

L'argument selon lequel l'élève pourrait ne pas avoir une maîtrise suffisante du *néerlandais* pour expliquer une attestation C est mentionné plus souvent uniquement en 2B par des enseignants qui répondent à une vignette 'origine étrangère'.

Les constats relatifs au *soutien parental* retiennent l'attention. Alors que cet argument était plus souvent cité pour les profils 'origine étrangère' ou 'faible SSE' dans le cas d'une at-

testation B, il l'est ici systématiquement plus souvent pour les profils 'SSE élevé' ou 'origine belge'. Pour les élèves de ces deux profils, on estime plus probable que les parents puissent apporter un soutien suffisant pour permettre de réussir par redoublement dans cette option.

L'argument selon lequel *l'école* souhaite garder cet élève obtient des scores plus élevés pour les profils 'faible SSE' ou 'origine belge'.

Nous examinons ensuite la vignette Type 2, où un conseil de classe devait, au vu des résultats de l'élève, délibérer quant à l'octroi d'une attestation A ou B. Le tableau 19 présente les réponses aux vignettes des enseignants à qui on a présenté le deuxième scénario, soit l'octroi d'une attestation A par le conseil de classe délibératif.

Tableau 19 : Arguments pour la vignette de type 2 lorsque le conseil de classe délibératif a décerné une attestation A : dominance par paires selon l'origine (O), le statut socio-économique (SSE) et le genre (G)

	4 ESG			4 EST			4 ESP			2A			2B*		
	O	SSE	G	O	SSE	G	O	SSE	G	O	SSE	G	O	G	
Résultat final moyen, réussite de l'élève					SSE ↗									OE	
Contre-performance exceptionnelle	OB	SSE ↗			SSE ↗					OB	SSE ↗			OB	
Maintenir l'élève le plus longtemps possible dans cette forme d'enseignement	OB	SSE ↗		OB	SSE ↗	F				OB	SSE ↗			OB	F
Préserver les chances d'accéder à l'enseignement supérieur	OB	SSE ↗		OB	SSE ↗	F				OB	SSE ↗			OB	
L'élève est un maillon important dans la dynamique de la classe				OB											
Peut-être en partie motivé par le souhait des parents		SSE ↗			SSE ↗			SSE ↗			SSE ↗	M			
Le niveau de soutien dont l'élève bénéficie à la maison	OB					F				OB				OB	M
Peut-être en partie motivé par les préférences de l'élève	OB							SSE ↗	M					OB	
L'école souhaite garder cet élève	OB				SSE ↗									OE	
Le titulaire/directeur a pu jouer un rôle décisif											SSE ↗				

*Note : pour la vignette de type 2, aucun profil SSE ↗ ↘ n'a été proposé en 2B et on ne peut donc pas se prononcer sur la dimension « SSE »

Les arguments qui portent sur les *résultats scolaires* ont aussi obtenu les scores les plus élevés lorsqu'une attestation A a été décernée. Il n'y a pas de différences systématiques en fonction des critères de discrimination pour l'argument concernant le résultat final moyen. C'est par contre le cas pour l'argument selon lequel ce qui fait hésiter le conseil de classe entre une attestation A et une attestation B est dû à une contre-performance exceptionnelle : en 4ESG et en 2A, les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé' ou 'origine belge' estiment que c'est plus probable. En 4EST, cela vaut uniquement pour les profils 'SSE élevé' et en 2B, où la dimension SSE n'a pas été questionnée, pour les profils 'origine belge'.

On voit apparaître un même schéma pour les *arguments liés au parcours scolaire*. Les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé' ou 'origine belge' jugent plus probable que la décision de délivrer une attestation A soit motivée par les arguments de « maintenir l'élève le plus longtemps possible dans cette forme d'enseignement » et de « préserver ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur ». Ceci vaut aussi bien en 4ESG et en 4EST, qu'en 2A. En 2B, où la dimension SSE n'a pas été questionnée, cela s'applique aux profils 'origine belge'.

Pour les élèves d'origine belge en 4ESG, 2A et 2B, on juge plus probable que les parents puissent leur apporter un *soutien* suffisant pour pouvoir poursuivre leur scolarité dans la même option. La possibilité qu'une attestation A ait été donnée en raison des *préférences* de l'élève

est aussi jugée plus probable en 4ESG et en 2B pour les profils 'origine belge', alors qu'elle repose plus probablement sur la préférence des parents en 4ESG, 4EST, 4ESP et 2A pour les profils 'SSE élevé'.

Examinons à présent, dans le tableau 20, le scénario Type 2, lorsque le conseil de classe délibératif a décidé de décerner à l'élève une attestation B.

On voit que les enseignants jugent plus probable que cette décision soit motivée par les *résultats scolaires* lorsqu'ils répondent au profil 'SSE faible' en 2A.

On observe à nouveau une plus grande systématique dans les réponses aux arguments relatifs au *parcours scolaire*. Les enseignants qui répondent à une vignette 'faible SSE' estiment plus souvent que l'élève a intérêt à être réorienté vers une autre forme d'enseignement, en fonction de ses capacités, qu'il est important d'orienter les élèves avec un profil professionnel clair de manière à ce qu'ils puissent rapidement accéder au marché de l'emploi et ils jugent plus probable qu'une attestation B soit délivrée pour éviter que l'élève accumule un retard scolaire. Ici aussi, ce n'est pas le cas dans la filière B, mais bien en 4ESG, 4EST et 2A. Les arguments selon lesquels l'élève a intérêt à être réorienté vers un autre type d'enseignement et en fonction de ses capacités sont aussi plus fréquemment invoqués pour les profils d'élèves 'origine étrangère' en 4ESG et en 2A.

Tableau 20 : Arguments pour la vignette de type 2 lorsque le conseil de classe délibératif a décerné une attestation B : dominance par paires selon l'origine (O), le statut socio-économique (SSE) et le genre (G)

	4 ESG			4 EST			4 ESP			2A			2B*	
	O	SSE	G	O	SSE	G	O	SSE	G	O	SSE	G	O	G
Lacunes trop grandes dans les cours principaux										OB	SSE ↘			M
Lacunes trop grandes dans les cours à option		SSE ↘									SSE ↘			
Moyenne de l'élève trop faible	OB													M
Au vu des résultats, l'élève n'a pas sa place dans cette forme d'enseignement	OE	SSE ↘			SSE ↘					OE	SSE ↘		OE	
Réorientation vers une formation conforme à ses capacités	OE	SSE ↘		OE						OE	SSE ↘			
Orienter un élève à profil professionnel vers le marché de l'emploi	OB	SSE ↘			SSE ↘	F			M		SSE ↘			
Orienter l'élève de manière à ce qu'il obtienne sûrement un diplôme														F
Éviter que l'élève accumule un retard scolaire	OE	SSE ↘	M		SSE ↘			OB			SSE ↘			
Orienter pour qu'il y ait moins de cours pratiques													OB	
L'élève risque de perturber le bon ordre dans la classe						F		SSE ↘	M		SSE ↗			
L'élève risque de nuire à la réputation de l'école											SSE ↗			M
Un manque possible de connaissance suffisante du néerlandais	OE	SSE ↘		OE	SSE ↘					OE				
Peut-être en partie motivé par le souhait des parents	OE			OE				OE	M	OE	SSE ↘			
Le niveau de soutien dont l'élève bénéficie à la maison	OE			OE	SSE ↘	F	OE	SSE ↘			SSE ↘		OE	
Peut-être en partie motivé par les préférences de l'élève	OE	SSE ↘	F		SSE ↘	F		SSE ↘		OE	SSE ↘			
Le titulaire/directeur a pu jouer un rôle décisif	OB	SSE ↗	F			F					SSE ↗		OB	

*Note : pour la vignette de type 2, aucun profil SSE ↗ n'a été proposé en 2B et on ne peut donc pas se prononcer sur la dimension « SSE »

Les deux arguments qui suggèrent un *comportement* négatif de l'élève sont à nouveau jugés plus importants par les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé' (2A).

L'argument selon lequel l'élève pourrait ne pas maîtriser suffisamment le néerlandais est une explication plus probable d'une attestation B pour les élèves d'origine étrangère (4ESG, 4EST et 2A) et à faible SSE (4ESG et 4EST).

Nous interprétons la possibilité qu'une attestation B soit donnée en raison du *soutien* du milieu familial comme un manque de soutien. Pour les élèves d'origine étrangère (4ESG, 4EST, 4ESP et 2B) et à faible SSE (4EST, 4ESP et 2A), on estime moins probable que les parents puissent apporter un soutien suffisant pour que l'élève puisse poursuivre dans la même option.

Pour les profils 'origine étrangère', la possibilité qu'une attestation B ait été donnée en raison des préférences des parents est jugée plus probable en 4ESG, 4EST, 4ESP et 2A. Il est aussi plus

probable qu'elle repose sur les préférences de l'élève pour le profil 'faible SSE', quelle que soit l'année fréquentée, ainsi que pour les profils 'élève féminin' en 4ESG et en 4EST, ou encore les profils 'origine étrangère' en 4ESG et 2A.

Enfin, les enseignants jugent plus probable que le titulaire de classe ou le directeur ait pu jouer un rôle décisif dans la délibération du conseil de classe pour les élèves à profil 'SSE élevé' en 4ESG ou 2A, tout comme pour les profils 'origine belge' en 4ESG ou 2B, et les profils féminins en 4ESG et en 4EST.

Passons au scénario dans lequel un enseignant devait, au vu des résultats de l'élève, décider de donner un avis facultatif de réorientation ou de redoublement. Le tableau 21 montre les réponses aux vignettes des enseignants à qui on a soumis le troisième scénario en précisant que l'enseignant avait décidé de donner à l'élève un avis de réorientation.

Tableau 21 : Arguments pour la vignette de type 3 lorsque l'enseignant a donné un avis facultatif de réorientation : dominance par paires selon le handicap (H) et le statut socio-économique (SSE)

	4 ESG		4 EST		4 ESP		2A		2B	
	H	SSE	H	SSE	H	SSE	H	SSE	H	SSE
Lacunes trop grandes dans les cours principaux	H									SSE ↘
Lacunes trop grandes dans les cours à option	H		pas de H		pas de H					
Moyenne de l'élève trop faible	H	SSE ↘								SSE ↘
Contre-performance exceptionnelle							pas de H			
Au vu des résultats, l'élève n'a pas sa place dans cette forme d'enseignement	H				pas de H					
Réorientation vers une formation conforme à ses capacités		SSE ↘		SSE ↘				SSE ↘	H	
Orienter un élève à profil professionnel vers le marché de l'emploi	H	SSE ↘	H	SSE ↘	H		H	SSE ↘		SSE ↘
Orienter l'élève de manière à ce qu'il obtienne sûrement un diplôme							H	SSE ↘		
Eviter que l'élève accumule un retard scolaire		SSE ↘		SSE ↘		SSE ↘		SSE ↘		SSE ↘
Orienter pour qu'il y ait moins de cours pratiques						SSE ↗			pas de H	
L'élève risque de perturber le bon ordre dans la classe	H	SSE ↗						SSE ↗		
L'élève risque de nuire à la réputation de l'école					H					SSE ↘
Un manque possible de connaissance suffisante du néerlandais		SSE ↗				SSE ↗	H	SSE ↗		
Peut-être en partie motivé par le souhait des parents	H						H		H	SSE ↘
Le niveau de soutien dont l'élève bénéficie à la maison		SSE ↘						SSE ↘		

On constate que les enseignants jugent plus probable que les résultats scolaires dans les cours principaux et dans les cours à option, ainsi que la moyenne générale, expliquent l'avis de réorientation lorsqu'ils répondent au profil 'élève avec un handicap' en 4ESG. Les arguments concernant les cours principaux et la moyenne se retrouvent aussi chez les enseignants qui répondent au profil 'faible SSE' en 2B.

Dans la décision d'un avis de réorientation, des différences selon le statut socio-économique apparaissent plus souvent dans les arguments relatifs au parcours scolaire ultérieur. Les enseignants qui répondent à une vignette 'faible SSE' estiment plus souvent que l'élève a intérêt à être réorienté en fonction de ses capacités (4ESG, 4EST et 2A), qu'il est important que les

élèves ayant un profil professionnel clair soient orientés vers le marché de l'emploi (4ESG, 4EST, 2A et 2B) et jugent plus probable qu'une attestation B soit délivrée pour éviter que l'élève accumule un retard scolaire (toutes les années scolaires). Pour les enseignants qui répondent à une vignette 'élève avec un handicap', il est plus probable que l'avis de réorientation soit donné pour que les élèves ayant un profil professionnel clair soient orientés vers le marché de l'emploi (4ESG, 4EST, 4ESP et 2A).

En ce qui concerne le comportement de l'élève, les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé' estiment plus probable que l'avis de réorientation ait été donné parce que l'élève perturbe le bon ordre dans la classe (4ESG et 2A).

Quelle que soit l'année fréquentée, l'argument selon lequel l'élève ne maîtrise peut-être pas suffisamment le néerlandais est une explication jugée plus importante pour l'avis de réorientation des élèves à SSE élevé (4ESG, 4ESP et 2A).

Nous interprétons la possibilité qu'un avis de réorientation soit donné en raison du soutien du milieu familial comme un manque de soutien. Pour les élèves à faible SSE (4ESG et 2A), on estime moins probable que les parents puissent apporter un soutien suffisant pour que l'élève

puisse réussir dans la même option après avoir redoublé.

La possibilité qu'un avis de réorientation ait été donné en raison de la préférence des parents est jugée plus probable par les enseignants qui répondent à un profil 'élève avec un handicap' en 4ESG, 2A et 2B.

Enfin, examinons le scénario dans lequel l'enseignant a décidé de donner un avis non pas de réorientation, mais bien de redoublement (cf. Tableau 22).

Tableau 22 : Arguments pour la vignette de type 3 lorsque l'enseignant a donné un avis facultatif de redoublement : dominance par paires selon le handicap (H) et le statut socio-économique (SSE)

	4 ESG		4 EST		4 ESP		2A		2B	
	H	SSE	H	SSE	H	SSE	H	SSE	H	SSE
Lacunes trop grandes dans les cours principaux	pas de H		pas de H			SSE ↓	H		H	
Lacunes trop grandes dans les cours à option			H		pas de H					
Moyenne de l'élève trop faible		SSE ↓							H	
Contre-performance exceptionnelle		SSE ↑					SSE ↑		H	SSE ↓
Maintenir l'élève le plus longtemps possible dans cette forme d'enseignement										
Préserver les chances d'accéder à l'enseignement supérieur		SSE ↑	pas de H	SSE ↑			SSE ↑			
Orienter pour qu'il y ait moins de cours pratiques					pas de H					
L'élève risque de perturber le bon ordre dans la classe			pas de H	SSE ↑	H					
L'élève risque de nuire à la réputation de l'école					H				H	
Un manque possible de connaissance suffisante du néerlandais	H					SSE ↑	H	SSE ↓		
Peut-être en partie motivé par le souhait des parents	pas de H	SSE ↑	pas de H					SSE ↑		SSE ↑
Le niveau de soutien dont l'élève bénéficie à la maison		SSE ↑					H			SSE ↑

Les arguments concernant les résultats scolaires ont été considérés en moyenne comme les plus importants pour émettre un avis de redoublement. Il y a cependant certaines différences selon le SSE et le handicap. Les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé' jugent plus probable que les résultats soient dus à une contre-performance exceptionnelle en 4ESG

et en 2A. Ceux qui répondent à une vignette 'élève avec un handicap' accordent aussi une plus grande probabilité à certains arguments liés aux résultats. Si les lacunes dans les cours principaux jouent plus souvent un rôle pour les élèves sans handicap en 4ESG et en 4EST, c'est aux élèves avec un handicap que cela s'applique en 2A et en 2B.

En ce qui concerne la suite du parcours scolaire, les enseignants qui répondent à une vignette 'SSE élevé' jugent plus probable que l'avis de redoublement repose sur l'argument de préserver les chances d'accéder à l'enseignement supérieur. Cela vaut aussi bien en 4ESG qu'en 4EST et en 2A.

Un comportement négatif est une cause plus probable d'un avis de redoublement aux yeux des enseignants qui répondent à une vignette 'élève avec un handicap' en 4ESP et 2B.

Les constats relatifs au soutien parental se répètent ici aussi. Alors que cet argument était plus souvent cité dans les avis de réorientation pour les profils à faible SSE, c'est le cas pour les avis de redoublement pour les profils 'SSE élevé' en 4ESG et en 2B. On estime pour ces élèves qu'il est plus probable que les parents puissent apporter un soutien suffisant pour qu'ils réussissent dans cette option après avoir redoublé.

On juge plus probable que l'avis de redoublement ait été donné en raison des préférences des parents pour les profils à SSE élevé en 4ESG, 2A et 2B.

11. ORIENTATION DES ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS

L'enseignement secondaire en Flandre est caractérisé par la combinaison d'une orientation précoce et d'une valorisation inégale persistante des différentes formes d'enseignement. Cette combinaison peut entraîner une reproduction des inégalités sociales par des différences socio-économiques dans le choix des études. L'orientation précoce peut en effet conduire à ce qu'elle se fasse moins sur la base des talents ou de l'intérêt des élèves que sur la base des préférences des parents ainsi que des préférences et des avis des enseignants et des écoles²⁴³.

Boudon²⁴⁴, ainsi que Breen & Goldthorpe²⁴⁵, argumentent que le choix des études des parents part souvent du souhait (au moins) d'un maintien du statut. Quant aux enseignants, leurs avis se baseraient plutôt sur les résultats scolaires et l'attitude face aux études (en fonction de la constitution de sous-groupes homogènes) que sur l'intérêt ou les talents. Et comme à 12 ans, les résultats peuvent encore être très liés au milieu social des élèves, l'orientation vers les formes d'enseignement perçus comme hiérarchiquement plus élevés s'accompagne souvent d'une forte sélection sociale.

En Flandre, les choix qui sont faits durant l'enseignement secondaire sont principalement des choix horizontaux, qui concernent surtout la forme d'enseignement suivie. Et même si un diplôme d'enseignement secondaire permet d'accéder à presque toutes les filières dans l'enseignement supérieur, quel que soit la forme d'enseignement suivie (ESG, EST, ESP, ESA), il est clair que toutes les formes d'enseignement ne préparent pas aussi bien à l'enseignement supérieur (Spruyt e.a., 2009).

Spruyt²⁴⁶ précise par ailleurs que des systèmes fortement différenciés d'enseignement, comme le système flamand, ont besoin de mécanismes pour gérer les élèves qui, après des résultats décevants ou non, veulent changer d'orientation. À l'issue de chaque année scolaire, les élèves flamands reçoivent dans l'enseignement secondaire une attestation d'orientation basée sur leurs résultats scolaires. Une attestation A signifie que l'élève a réussi et peut passer à l'année suivante. Les élèves qui reçoivent une attestation C ont trop de lacunes pour pouvoir passer à l'année suivante et doivent redoubler leur année, même s'ils choisissent de suivre une autre option. Enfin, une attestation B leur donne la possibilité de passer à l'année suivante, mais seulement s'ils changent d'option. C'est avant tout un moyen pour ne pas maintenir indéfiniment des élèves dans une certaine forme d'enseignement. L'attestation B donne donc le choix à l'élève soit de changer d'option l'année suivante, soit de refaire son année²⁴⁷. Spruyt et al.²⁴⁸ expliquent que l'attestation B doit donc être vue comme un choix d'enseignement non collectif parce qu'il ne doit pas être fait au même moment par tous les élèves au cours de leur parcours scolaire (contrairement par exemple au passage de l'enseignement primaire au secondaire). Elle est seulement délivrée quand les lacunes d'un élève restent contenues dans une certaine marge.

L'attestation B joue dès lors un rôle particulier dans les différences socio-économiques concernant le choix des études. Alors qu'elle vise à prévenir l'échec, elle favorise en réalité l'inégalité des chances. Spruyt, Laurijssen et Van Dorsse-laer²⁴⁹ ont constaté, en se basant sur les données de l'enquête SONAR, que les élèves de milieu socio-économique plus faible se retrouvent dans une situation défavorable par rapport à leurs

²⁴³ Commissie Monard 2009.

²⁴⁴ Boudon, 1974.

²⁴⁵ Breen & Goldthorpe, 1997.

²⁴⁶ Spruyt et al., 2009.

²⁴⁷ Aucune attestation B n'est délivrée en 1B et en 5ESG, 5ESA et 5EST.

²⁴⁸ Spruyt et al., 2009.

²⁴⁹ Spruyt, et al., 2009.

condisciples. Tout d'abord, ils reçoivent plus souvent, partiellement en raison de leurs résultats scolaires moins bons, une attestation B que les élèves ayant un statut socio-économique plus élevé. Mais en outre, les choix moins ambitieux qui sont faits par cette catégorie suite à une attestation B limitent leurs possibilités ultérieures de formation. Selon Spruyt²⁵⁰, l'origine sociale détermine l'orientation de fait après une attestation B, *les élèves issus de milieux défavorisés faisant plus souvent l'expérience du système en cascade alors que les élèves issus de milieux plus favorisés ont plus tendance à doubler ou à changer d'orientation dans la même forme d'enseignement pour ne pas compromettre leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur*. Les données de Spruyt et al.²⁵¹ démontrent en effet que la probabilité d'accéder à l'enseignement supérieur diminue surtout lorsque l'on change de forme d'enseignement après avoir reçu une attestation B: changer d'option dans la même forme d'enseignement n'exerce pas une influence marquée. Ce constat a aussi été établi par Groenez²⁵² et Groenez et al.²⁵³, qui ont étudié, sur la base du panel des ménages belges, le parcours scolaire et l'orientation dans l'enseignement primaire et secondaire.

Dans la première partie de cette partie 3, nous avons utilisé la banque de données des élèves pour identifier, sur base de données démographiques plutôt que d'enquête, la fréquence des différentes attestations et surtout les choix d'études effectués en fonction de ces attestations. Dans les choix faits après une attestation B, nous avons fait la distinction entre changer d'option sans changer de forme d'enseignement, changer d'option et de forme d'enseignement et redoubler.

Dans une première phase, l'accent est mis au niveau de l'école: nous examinons dans quelle mesure les écoles présentent des différences en termes d'attestations délivrées et de choix d'études qui en résultent selon différentes ca-

ractéristiques de l'école (offre d'enseignement, réseau, degré d'urbanisation, taille, population), ainsi que de la composition de son public (statut socio-économique, genre et origine). Sans faire de distinction par année d'études, l'on constate que 43,33% des élèves changent d'option et de forme d'enseignement après une attestation B 40,85% changent d'option dans la même forme d'enseignement et 15,83% redoublent. Si l'on s'intéresse aux caractéristiques de la *composition du public scolaire*, plusieurs constats frappants se dégagent. On voit ainsi que les choix effectués diffèrent fortement selon la diversité en termes d'origines au niveau de l'école. Dans les écoles où il y a une grande diversité d'origines (toutes les autres caractéristiques restant les mêmes), les élèves sont significativement plus nombreux, après une attestation B, à choisir une autre option dans la même forme d'enseignement et dans la même école, et significativement moins nombreux à doubler et à quitter l'école. Dans les écoles qui comptent une forte proportion d'élèves à SSE élevé, on décide significativement moins souvent de doubler l'année dans la même école et significativement plus souvent de changer à la fois d'école et de forme d'enseignement.

Pour voir quels sont les élèves qui font ces choix dans ces écoles, les analyses doivent être enrichies par les *données individuelles des élèves*. C'est pourquoi, dans une deuxième phase, nous intégrons les caractéristiques individuelles des élèves. Les analyses révèlent que toutes ces caractéristiques individuelles (genre, origine, SSE) jouent un rôle significatif pour expliquer les attestations et les choix d'études après une attestation B. Il en va de même pour le seul indicateur relatif aux résultats scolaires, à savoir le retard scolaire cumulé. Les élèves qui ont déjà accumulé du retard dans leur parcours scolaire ont une probabilité significativement plus grande de changer de forme d'enseignement après une attestation B.

250 Spruyt & Laurijssen, 2014.

251 Spruyt et al., 2009.

252 Groenez, 2006.

253 Groenez et al., 2009.

Des analyses antérieures²⁵⁴ ont montré que les perspectives de scolarité ultérieure et de passage à l'enseignement supérieur étaient surtout compromises si, après avoir reçu une attestation B, l'élève décide de changer d'option et de forme d'enseignement. Les élèves qui choisissent de redoubler après une attestation B ou de changer d'option dans la même forme d'enseignement préservent davantage leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur. L'analyse des choix d'études après l'attestation selon les caractéristiques individuelles des élèves confirme dans une certaine mesure ce que Spruyt *et al.*²⁵⁵ avaient constaté sur la base de données d'enquête.

Il ressort de ces analyses que les choix d'études après une attestation B résultent d'interactions complexes entre des caractéristiques individuelles, des caractéristiques de l'école et des caractéristiques de la composition du public de l'école.

Tant à l'issue du premier que du deuxième degré, les élèves à SSE faible et élevé font des choix différents après une attestation B. Ceux qui ont un SSE élevé font plus souvent des choix qui ne compromettent pas leurs chances d'accéder et de réussir dans l'enseignement supérieur. Ils le font surtout en évitant de changer de forme d'enseignement (donc en changeant d'option) et dans une moindre mesure en redoublant.

Il est important de noter que les choix effectués après une attestation B sont aussi en partie déterminés par la composition du public scolaire. Plus la proportion d'élèves à SSE élevé est importante dans l'école, plus souvent ceux-ci évitent de changer de forme d'enseignement après une attestation B à l'issue du premier et du deuxième degré. Ce n'est pas le cas pour les élèves à faible SSE : après une attestation B à l'issue du deuxième degré, ils choisissent d'autant plus souvent de changer de forme d'enseignement que la proportion d'élèves à SSE élevé est grande dans leur école. Nous avons constaté au chapitre 9 que les changements de forme d'enseignement après une attestation

B sont plus fréquents dans les écoles à forte proportion d'élèves à SSE élevé. Nos analyses montrent clairement que, dans ces écoles, ce sont plus souvent les élèves à faible SSE qui font ce changement.

Ces choix différents après une attestation B renforcent l'effet des différences concernant les attestations. Tant en 4ESG qu'en 4ESA et en 2A, les élèves à SSE élevé ont une probabilité significativement plus forte d'obtenir une attestation A et significativement plus faible d'obtenir une attestation B. Ici aussi, cet effet se combine avec celui de la composition du public scolaire. Dans les écoles avec une forte proportion d'élèves à SSE élevé, ceux-ci ont moins de probabilité de recevoir une attestation B alors que les élèves à faible SSE ont plus de chances d'obtenir une attestation B. Ensemble, les attestations et les choix d'études entraînent ainsi une homogénéisation de la population scolaire dans les différentes formes d'enseignement.

Comme nous l'avons dit, nous recherchons aussi dans cette étude les *explications aux différences en matière d'attestations et de choix d'orientations*. Nous nous centrons pour cela sur des éléments qui (outre d'autres facteurs tels les résultats scolaires) sont susceptibles de jouer un rôle dans les manières dont les attestations sont délivrées et dont les choix d'études sont effectués.

Nous examinons d'abord la politique et les pratiques d'orientation au niveau de l'école. Sur la base de ces constats exploratoires, nous pouvons affirmer que le processus d'orientation ainsi que les pratiques de délibération et de conseil de classe peuvent présenter des déroulements différents d'une école à l'autre. Nous avons aussi des éléments qui indiquent des différences dans le degré auquel on tient compte d'*éléments autres que les résultats scolaires*. Un peu plus de la moitié des répondants ont ainsi été d'accord avec l'affirmation selon laquelle '*la motivation, les attitudes et les compétences sociales des élèves sont aussi des critères déterminants dans la délibération*'. On tient plus souvent compte de ces

254 Spruyt *et al.*, 2009.

255 Spruyt *et al.*, 2009.

éléments dans les petites écoles, que dans les grandes, ainsi que dans celles qui comptent une forte proportion d'élèves féminins. En revanche, la motivation, les attitudes et les compétences sociales jouent moins souvent un rôle dans les écoles caractérisées par une forte ou une faible proportion d'élèves à SSE élevé ou d'origine étrangère.

Afin de bien distinguer les effets primaires et secondaires du SSE, de l'origine et du genre, nous voulons contrôler dans cette étude les résultats scolaires individuels. Voici pourquoi :

Boudon²⁵⁶ indique que l'inégalité dans l'enseignement repose sur la conjonction d'effets dits primaires et secondaires du milieu social. Les effets primaires du milieu social sont ceux qui résultent des différences socio-économiques dans les résultats scolaires, et les effets secondaires sont les effets additionnels qui ne peuvent pas être réduits à l'influence des résultats scolaires. Ils peuvent se situer au niveau de l'élève et/ou des parents. Boudon²⁵⁷ argumente ainsi que le choix d'études des parents part souvent du souhait d'un maintien (au moins) du statut. Les différences sociales se reproduisent ainsi par des choix d'études moins ambitieux.

D'un autre côté, on ne peut pas exclure que des préjugés ou des stéréotypes spécifiques influencent aussi l'avis d'orientation remis aux élèves.

Pour pouvoir formuler des conclusions plus définitives et savoir si les différences dans les attestations obtenues peuvent exclusivement être imputées à des différences dans les résultats scolaires, il est important de pouvoir *contrôler ce dernier élément*. Dans cette étude, nous le faisons au moyen de descriptions standardisées de cas individuels (vignettes), ce qui permet de répondre aux questions suivantes :

- › des élèves ayant les mêmes résultats scolaires, mais issus de milieux différents, reçoivent-ils des attestations ou des avis différents ?
- › Ceci s'accompagne-t-il de différences dans les arguments utilisés pour motiver les attestations, et le choix des membres du conseil de classe de délivrer ou non celles-ci est-il aussi influencé par certains préjugés et stéréotypes associés à certaines catégories d'élèves ?

Trois sortes de vignettes ont été utilisées dans le cadre de cette recherche. Un premier scénario est donné par une décision de délibération du conseil de classe, où celui-ci doit essentiellement faire un choix, compte tenu des résultats de l'élève, entre une attestation B et une attestation C. La vignette de type 2 décrit un cas où le conseil de classe délibératif devrait essentiellement faire un choix entre une attestation A ou B. Un troisième scénario concerne le cas où un enseignant est invité par les parents à donner un avis (facultatif) d'orientation. Ici aussi, les résultats de l'élève indiquent que l'avis peut consister à réorienter l'enfant ou à le faire doubler.

Dans un premier temps, on demande au répondant (enseignant) de dire, sur la base de cette vignette, *quelle attestation il recommanderait lui-même*. Dans la question suivante, on précise l'attestation que l'élève en question a reçue et le répondant est invité à indiquer, parmi une liste de raisons et d'arguments possibles, la probabilité pour qu'une raison ait joué un rôle déterminant dans l'orientation.

Les arguments sont classés en groupes. La première série d'arguments sonde l'importance des résultats scolaires, la deuxième porte sur le parcours scolaire ultérieur de l'élève. Une troisième série d'arguments évoque le comportement de l'élève. Le quatrième groupe évalue l'importance de la maîtrise du néerlandais, et le cinquième, l'importance des préférences (élève et parents) et du soutien parental. Le dernier groupe concerne le rôle de l'école.

256 Boudon, 1974.

257 Boudon, 1974.

Les résultats sont remarquables. Quand on examine les attestations données par les enseignants, on constate pour la vignette de type 1, c'est-à-dire le scénario où un conseil de classe délibératif doit essentiellement choisir entre une attestation B ou C, des différences claires selon l'année scolaire et les critères de discrimination (origine, SSE et genre) :

- › les élèves d'origine étrangère se voient plus souvent délivrer, tant en 4ESG qu'en 4EST et en 2A, une attestation B, les élèves d'origine belge reçoivent plus souvent une attestation C en 4ESG, 4EST, 2A et 2B.
- › On donne plus souvent une attestation B à des élèves issus d'une famille à faible SSE et une attestation C à des élèves à SSE élevé.
- › On constate moins de différences au niveau du genre. En 2A et en 4ESP, les élèves féminins reçoivent plus souvent une attestation C. En 4ESP, les garçons ont plus souvent un examen de passage et les enseignants ont davantage tendance à leur donner une attestation B en 2A.

Des différences claires apparaissent aussi pour la deuxième vignette, le scénario dans lequel un conseil de classe doit essentiellement délibérer sur l'octroi d'une attestation A ou B.

- › En ce qui concerne l'origine, on s'aperçoit, à nouveau en 4ESG, en 4EST et en 2A, qu'une attestation A est plus souvent délivrée aux profils d'élèves d'origine belge. Les élèves d'origine étrangère reçoivent plus souvent une attestation B, en particulier en 2A et en 4EST.
- › Toujours en 4ESG, en 4EST et en 2A, il est plus fréquent de décerner une attestation A aux élèves à SSE élevé et, en 2B et en 4EST, une attestation B aux élèves à faible SSE. On constate également des différences frappantes dans la décision des enseignants de proposer des examens de passage. En 2A et en 4ESG, la probabilité plus faible d'une attestation A pour les profils d'élèves à faible SSE est compensée par de plus grandes chances d'examens de passage. En 2B, la plus faible probabilité d'une attestation A pour ces profils d'élèves va de pair avec

une chance moins grande d'examens de passage.

- › Ici aussi, les différences sont moins grandes pour le genre que pour l'origine et le SSE. Les enseignants ont tendance à délivrer plus souvent une attestation A aux jeunes filles qu'aux garçons, et plus souvent une attestation B aux garçons qu'aux jeunes filles (à l'exception de la 4EST).

Examinons enfin la vignette de type 3, qui aborde les critères de discrimination SSE et handicap physique. On y esquisse un scénario dans lequel un enseignant est amené à donner un avis facultatif d'orientation aux parents. Un passage normal à l'année suivante n'est pas possible au vu des résultats, et il faut donc faire un choix entre un avis de réorientation ou de redoublement.

- › On voit à nouveau qu'en 4ESG, en 4EST et en 2A, un avis de redoublement est plus souvent donné aux élèves à SSE élevé qu'aux élèves à faible SSE, à qui on conseille plus souvent une réorientation.
- › On n'observe pas de telles différences quand on examine le handicap physique comme critère éventuel de discrimination.

En réponse à la question sur l'*argumentation* des décisions d'attestation ou des avis, sont invoqués, le plus souvent, des arguments relatifs aux résultats scolaires, suivis par ceux qui concernent le parcours ultérieur de l'élève. Les arguments portant sur le comportement de l'élève sont le moins souvent cités. Les différences d'argumentation selon l'origine et selon le statut socio-économique de l'élève font apparaître des signaux clairs d'une *perception stéréotypée*, qui favorise la sélection sociale dans notre système d'enseignement. Cela se manifeste le plus clairement pour les arguments qui expliquent l'octroi des attestations par *les perspectives de parcours scolaire ultérieur de l'élève, par la maîtrise du néerlandais et par le soutien familial ou les préférences des parents*.

En ce qui concerne les *arguments relatifs au parcours scolaire*, les **attestations B** pour les vignettes de type 1 sont plus souvent expliquées, à résultats scolaires égaux, pour les profils d'élèves à **faible SSE** par les arguments selon

lesquels l'élève a intérêt à être réorienté vers une autre forme d'enseignement, qu'il est important de l'orienter de manière à ce qu'il ait la certitude d'obtenir un diplôme et qu'une attestation B est délivrée pour éviter que l'élève accumule un retard scolaire. Tout comme pour les différences selon les attestations délivrées, on constate que ces arguments sont beaucoup plus souvent mentionnés pour ces profils en 4ESG, en 4EST et en 2A, qu'en 4ESP ou en 2B. D'autre part, à résultats scolaires égaux, l'argumentation en faveur des attestations C pour les profils d'élèves à **SSE élevé** consiste plus souvent à dire qu'il faut « maintenir l'élève le plus longtemps possible dans cette forme d'enseignement » et « préserver ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur ». Ici aussi, ces arguments sont plus souvent mentionnés pour ces profils en 4ESG, 4EST et 2A. On retrouve le même schéma pour la vignette de type 2. Les enseignants qui répondent à une vignette **SSE élevé** jugent plus probable que l'attestation A repose sur ces arguments et que les résultats de l'élève, qui font que le conseil de classe hésite entre une attestation A et une attestation B, soient dus à une contre-performance exceptionnelle.

On voit aussi qu'à résultats scolaires égaux, les enseignants expliquent plus souvent les attestations B pour les profils d'élèves **origine étrangère** par l'argument selon lequel l'élève a intérêt à être réorienté en fonction de ses capacités. À résultats égaux, les attestations C pour les profils d'élèves **origine belge** sont plus souvent justifiées par les arguments consistant à « maintenir l'élève le plus longtemps possible dans cette forme d'enseignement » et à « préserver ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur ». Ces stéréotypes apparaissent aussi pour la vignette de type 2. Les enseignants qui répondent à une vignette **origine belge** estiment plus probable que les arguments consistant à « maintenir l'élève le plus longtemps possible dans cette forme d'enseignement » et à « préserver ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur » expliquent l'attestation A. Ici aussi, ces enseignants jugent plus probable que les résultats de l'élève, qui font que le conseil de classe hésite entre une attestation A et une attestation B, soient dus à une contre-performance exceptionnelle.

Lorsqu'ils répondent au profil élève féminin, les enseignants indiquent plus souvent qu'il est important d'orienter les élèves avec un profil professionnel clair de manière à ce qu'ils puissent rapidement accéder au marché de l'emploi (4ESG et 4ESP) et qu'il est important d'orienter l'élève de manière à ce qu'il ait la certitude d'obtenir un diplôme (4EST et 4ESP). Ils jugent aussi plus probable, en 4ESG et en 4EST, la possibilité qu'une attestation B ait été délivrée en raison de la *préférence* de l'élève.

L'argument d'une connaissance insuffisante du *néerlandais* pour expliquer l'octroi d'une attestation B est jugé plus important pour les élèves d'origine étrangère. On ne constate pas de différences systématiques selon l'origine et le SSE dans l'octroi d'une attestation C.

L'aspect du *soutien parental* suscite des constatations remarquables. Si cet argument est plus souvent évoqué pour les profils 'origine étrangère' ou 'faible SSE' lorsqu'une attestation B est donnée, c'est plus souvent le cas pour les profils 'SSE élevé' ou 'origine belge' avec les attestations C. Pour les élèves d'**origine étrangère** et les élèves à **faible SSE**, on estime moins probable que les parents puissent apporter un soutien suffisant pour que l'élève réussisse dans cette option en redoublant. C'est ce qui motive le choix d'une attestation B. Pour les élèves d'**origine belge** ou à **SSE élevé**, on juge plus probable qu'ils puissent réussir en redoublant dans cette option grâce à un soutien parental suffisant. On le voit aussi dans les arguments avancés pour expliquer une attestation A pour la vignette 2 : on juge plus probable pour les élèves d'**origine belge** que les parents apportent un soutien suffisant pour qu'ils puissent continuer dans la même option.

Pour les profils **SSE élevé**, la possibilité qu'une attestation C (vignette 1) ou une attestation A (vignette 2) soit donnée en raison de la *préférence des parents* est jugée plus probable en 4ESG, en 4EST et en 2A. Pour les profils **origine belge**, cette possibilité est jugée plus probable pour une attestation C (vignette 1) délivrée en 4ESG, en 4EST et en 2A.

L'image globale qui se dégage de ces analyses est celle d'une perception stéréotypée, selon laquelle l'argumentation pour les attestations d'élèves à SSE élevé ou d'origine belge repose plus souvent sur l'idée que les résultats de ces élèves sont dus à une contre-performance exceptionnelle et qu'il faut éviter qu'ils changent de type d'enseignement. Autrement dit, on maintient de préférence ces élèves le plus longtemps possible dans une filière qui ne compromet pas leur accès ultérieur à l'enseignement supérieur. Ceci est également motivé par les préférences parentales et par l'image stéréotypée d'un soutien parental fort pour ces élèves.

Pour les élèves qui ont des résultats identiques, mais qui ont un faible SSE ou qui sont d'origine étrangère, les résultats ne sont pas perçus comme une contre-performance exceptionnelle et les changements de type d'enseignement sont considérés comme adaptés aux capacités de l'élève (élèves d'origine étrangère). Le parcours scolaire entrevu pour ces élèves vise moins à préserver leurs chances d'accès à l'enseignement supérieur qu'à éviter un retard scolaire et à leur garantir l'obtention d'un diplôme d'enseignement secondaire. Ceci est motivé ici aussi par l'image stéréotypée d'un manque de soutien parental.

FACT SHEET

POLITIQUE ET PRATIQUES D'ORIENTATION

La troisième partie est spécifiquement centrée sur les attestations d'orientation et les choix d'études dans l'enseignement secondaire

Dans cette partie,

- › nous identifions les décisions d'attestation des écoles;
- › nous analysons les conséquences des attestations sur le parcours scolaire ultérieur des élèves;
- › nous interrogeons les écoles secondaires sur leurs politiques et leurs pratiques d'orientation;
- › nous utilisons des études de cas standardisés pour déterminer si les différences dans les attributions d'attestations sont uniquement dues à des différences dans les résultats des élèves ou si elles peuvent être la conséquence de préjugés ou de stéréotypes spécifiques.

Proportion d'attestations A/B/C selon les caractéristiques de l'école et de la population scolaire

Durant l'année scolaire 2013-2014, les élèves flamands ont reçu en moyenne dans l'enseignement secondaire :

- › 87,5% d'attestations A ;
- › 8,1% d'attestations B ;
- › 4,4% d'attestations C.

Les *caractéristiques individuelles des élèves* qui ont été étudiées (genre, SSE, origine ethnique, retard scolaire) sont des prédicteurs significatifs pour déterminer le type d'attestation reçue. Les jeunes filles, les élèves à SSE élevé, les élèves de nationalité belge parlant le néerlandais à la maison et les élèves sans retard scolaire ont une probabilité plus élevée de recevoir une attestation A et moins élevée de recevoir une attestation B ou C au terme des années 1 à 5.

Au niveau des *caractéristiques de l'école*, on voit que les attestations sont liées :

- › à l'offre de formation ;
- › au réseau d'enseignement ;
- › à la taille de l'école.

En ce qui concerne les *caractéristiques de la population scolaire*, on constate :

- › des liens forts avec la diversité en termes d'origines : plus celle-ci est grande dans l'école, plus la proportion d'attestations B et C augmente et le nombre d'attestations A diminue ;
- › qu'une plus grande proportion d'élèves à SSE élevé au niveau de l'école est liée de manière significative à un plus grand nombre d'attestations A ;
- › que la proportion d'attestations C décernées est significativement plus élevée dans les écoles qui comptent une plus grande proportion d'élèves en retard ;
- › que la proportion d'attestations B est plus faible dans les écoles qui comptent plus de 75% de jeunes filles.

Ce qui est frappant, ce sont les *effets d'interaction entre le SSE au niveau individuel, le type d'enseignement suivi et la composition de la population scolaire*.

A l'issue du premier degré :

- › l'effet d'interaction entre le SSE au niveau individuel et le type d'enseignement a pour conséquence que les élèves à SSE élevé qui ont suivi la filière A ont encore plus de chances d'obtenir une attestation A et encore moins de chances d'obtenir une attestation B ;
- › il y a aussi un fort effet d'interaction entre le SSE individuel et la composition de la population scolaire.

A l'issue du deuxième degré :

- > la probabilité d'une attestation B est la plus grande dans l'ESG et la plus faible dans l'ESP ;
- > l'effet d'interaction entre le SSE et le type d'enseignement a pour conséquence que, dans l'ESG et l'ESA, les élèves à SSE élevé ont encore plus de chances d'obtenir une attestation A et encore moins de chances d'obtenir une attestation B ou C ;
- > il y a aussi un fort effet d'interaction entre le statut SSE individuel et la composition de la population scolaire.

Que font les élèves après une attestation B ? Différences selon les caractéristiques de l'école et de la composition de la population scolaire

Les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur diminuent surtout quand on change de type d'enseignement après avoir reçu une attestation B.

Parmi les élèves flamands de l'enseignement secondaire qui ont reçu une attestation B durant l'année scolaire 2013-2014 :

- > 15,83% en moyenne redoublent leur année ;
- > 40,85% en moyenne changent d'option mais en restant dans la même forme d'enseignement ;
- > **43,33% en moyenne changent d'option et de forme d'enseignement.**

Les *caractéristiques individuelles des élèves* qui ont été étudiées (genre, SSE, origine ethnique, retard scolaire) jouent un rôle significatif dans l'explication du choix d'études après une attestation B.

L'origine sociale est un déterminant important des décisions d'orientation après une attestation B : les élèves défavorisés changent plus souvent de type d'enseignement et subissent donc l'effet de cascade alors que les élèves plus favorisés ont davantage tendance à doubler et/ou à changer d'option dans la même forme d'enseignement afin de préserver ainsi leurs chances d'accès à l'enseignement supérieur.

Selon les *caractéristiques de l'école* :

- > c'est surtout le type d'enseignement suivi par l'élève qui exerce un impact important sur le choix d'études après une attestation B ;
- > il y a des différences significatives claires selon la taille de l'école.

Selon les caractéristiques de la *population scolaire*, les choix effectués diffèrent :

- > fortement en fonction de la diversité en termes d'origines présente au niveau de l'école ;
- > en fonction de la proportion d'élèves à SSE élevé au niveau de l'école ;
- > en fonction de la proportion d'élèves en retard au niveau de l'école ;
- > à mesure que la proportion de jeunes filles augmente.

Les choix d'études après une attestation B résultent en outre d'*interactions complexes entre des caractéristiques individuelles, des caractéristiques de l'école et de la composition du public scolaire.*

- > les élèves à SSE élevé font d'autres choix après une attestation B à l'issue du deuxième degré que les élèves à faible SSE à mesure qu'augmente la proportion d'élèves à SSE élevé dans l'école ;
- > ces différences de choix après une attestation B renforcent l'effet des différences dans les attestations ;
- > les attestations et les choix d'études entraînent ainsi ensemble une homogénéisation de la population scolaire dans les différents types d'enseignement.

Pourquoi les élèves issus de milieux socio-économiquement plus faibles reçoivent-ils plus souvent une attestation B ?

On constate qu'il y a un 'double handicap' : tout d'abord, les élèves à statut socio-économique plus faible reçoivent plus souvent une attestation B que leurs condisciples de milieu socio-économique plus aisé, en partie en raison de leurs moins bons résultats scolaires. Mais en outre,

les choix moins ambitieux qui sont faits par cette catégorie après une attestation B limitent leurs possibilités ultérieures de formation.

La politique et les pratiques d'orientation au niveau de l'école

L'enquête exploratoire sur la politique et les pratiques d'orientation au niveau de l'école fait apparaître que :

- › le processus d'orientation, les pratiques de délibération et de conseil de classe peuvent présenter des déroulements différents d'une école à l'autre ;
- › nous pouvons conclure avec prudence que c'est surtout dans les petites écoles que des **procédures moins standardisées** sont en vigueur, qu'on y déroge plus souvent, mais qu'on est aussi demandeur de règles plus strictes ;
- › nous avons aussi des éléments indiquant qu'il y a des différences dans **le degré auquel l'avis d'orientation tient compte d'autres éléments que les résultats scolaires**. Nous pouvons affirmer avec prudence que les opinions quant au degré auquel d'autres critères que les résultats scolaires entrent en ligne de compte dans la délibération varient plus fortement selon les caractéristiques de la population de l'école (% de jeunes filles, % d'élèves à SSE élevé, diversité d'origines).

L'orientation des élèves n'est certainement pas une science exacte utilisant une série d'instruments objectifs, ce qui laisse la possibilité de faire un **travail sur mesure** individualisé, mais aussi de se laisser influencer par certains préjugés et **stéréotypes**.

Différences dans les attestations et les motivations en prenant en compte les résultats scolaires des élèves

Au moyen d'**études de cas** standardisées, nous avons examiné si **des élèves ayant les mêmes résultats scolaires mais issus de milieux différents ne reçoivent pas les mêmes attestations/avis** et si les différences éventuelles dans les attestations s'accompagnent aussi de

différences dans les **arguments** utilisés pour les motiver.

Il y a des différences claires dans les **attestations** décernées par les enseignants, en fonction de l'année scolaire fréquentée et des motifs de discrimination :

- › *origine ethnique* : les profils d'élèves d'origine belge reçoivent plus souvent une attestation A ou C que les élèves d'origine étrangère, à qui on délivre plus fréquemment une attestation B.
- › *Statut socio-économique* : les élèves issus d'une famille à SSE élevé reçoivent plus souvent une attestation A ou C. Les élèves à faible SSE reçoivent plus souvent une attestation B.
- › *Genre* : les différences sont moins grandes que pour les autres critères, mais les enseignants ont davantage tendance à décerner une attestation A aux filles et une attestation B aux garçons.
- › *Handicap physique* : pas de différences systématiques dans les attestations.

L'**argumentation** des décisions d'attestations ou des avis fait le plus souvent intervenir des arguments relatifs aux résultats scolaires, et moins ceux qui concernent le parcours scolaire ultérieur de l'élève. Ce sont les arguments concernant le comportement de l'élève qui sont le moins souvent cités.

Les arguments invoqués diffèrent selon l'origine ethnique et le statut socio-économique de l'élève. Ces différences révèlent des signaux clairs d'une perception stéréotypée qui favorise la sélection sociale dans notre système d'enseignement.

- › Pour les élèves à *SSE élevé ou d'origine belge* : les attestations reposent plus souvent sur l'idée que les résultats décevants de ces élèves sont dus à une contre-performance exceptionnelle et qu'il faut éviter qu'ils changent de type d'enseignement. Autrement dit, on maintient de préférence ces élèves le plus longtemps possible dans une filière qui ne compromet pas leur accès ultérieur à l'enseignement supérieur. Ceci

est également motivé par les préférences parentales et par l'image stéréotypée d'un soutien parental fort pour ces élèves.

- › Pour les élèves à faible SSE ou d'origine étrangère : les attestations ne reposent pas sur l'idée qu'il s'agit d'une contre-performance exceptionnelle et les changements de forme d'enseignement sont considérés comme adaptés aux capacités de l'élève (élèves d'origine étrangère). On estime plus important pour eux d'éviter un retard scolaire et de leur garantir l'obtention d'un diplôme d'enseignement secondaire plutôt que d'envisager une scolarité qui leur donne des possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Ceci est motivé ici aussi par l'image stéréotypée d'un manque de soutien parental. L'argument d'une connaissance insuffisante du néerlandais pour expliquer l'octroi d'une

attestation B est jugé plus important pour les élèves d'origine étrangère.

- › Pour les jeunes filles : les attestations reposent plus souvent sur l'idée qu'il faut orienter les élèves ayant un profil professionnel clair de manière à ce qu'ils puissent rapidement accéder au marché de l'emploi et à ce qu'ils aient la certitude d'obtenir un diplôme. La possibilité que l'attestation B ait été donnée en raison des préférences de l'élève est aussi jugée plus probable pour les profils féminins.

Le constat que des perceptions stéréotypées entraînent un biais social dans les avis d'orientation des enseignants vis-à-vis des différents publics est également en lien avec certains résultats de la recherche que nous avons menée sur **la politique et les pratiques de diversité** dans les écoles (partie 2).

PARTIE 4

CONCLUSION

12. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans ce rapport, nous avons tout d'abord présenté un **aperçu des connaissances scientifiques actuelles concernant le retard scolaire des élèves lesbiens, des élèves issus de l'immigration, des élèves souffrant d'un handicap ou des élèves provenant de milieux socio-économiquement précarisés** (partie 1). Il ressort de cette analyse de la littérature que l'enseignement flamand se situe au sommet en termes de qualité et de résultats. Il reste néanmoins (tout comme l'enseignement francophone) à la traîne dans le classement européen en ce qui concerne la justice sociale.

Les élèves issus de l'immigration ou de milieux socio-économiquement précarisés, ainsi que les élèves handicapés, redoublent plus souvent, sont moins souvent présents dans des formes d'enseignement très valorisés, quittent plus souvent l'école sans diplôme et entament moins souvent des études dans l'enseignement supérieur.

Il est certain que les élèves *issus de l'immigration* sont dans une situation extrêmement vulnérable, à en juger par leurs résultats sensiblement moins bons par rapport à plusieurs indicateurs de réussite scolaire. Cela peut en partie s'expliquer par le fait qu'ils doivent souvent affronter différents défis, où pèse particulièrement leur milieu socio-économiquement défavorisé. De manière générale, cette imbrication d'indicateurs est frappante dans l'analyse. On constate notamment une disproportion d'enfants issus de l'immigration et/ou de milieux socio-économiques défavorisés dans l'enseignement spécialisé. Il semble dès lors qu'investir dès le début de la scolarité dans un système qualitatif de remé-

diation et de prise en charge pourrait fortement changer la situation pour ces publics.

En outre, les écoles flamandes se caractérisent par un degré élevé de *ségrégation*, avec une concentration, dans certaines écoles, d'élèves présentant un handicap, issus de l'immigration ou issus de familles socio-économiquement précarisées.

L'analyse révèle par ailleurs que, du point de vue international, les élèves lesbiens semblent s'en sortir relativement bien en Belgique, par exemple en matière de résultats scolaires, de motivation et de relations élève-enseignant. Ce constat doit cependant être assorti d'une certaine prudence, étant donné que ces élèves présentent au contraire de très mauvais résultats par rapport à d'autres indicateurs (comme le bien-être mental et les problématiques de suicide) et que les recherches sur leurs expériences scolaires sont restées très limitées jusqu'ici.

L'analyse des causes révèle que, pour chaque public concerné, un certain nombre de défis spécifiques jouent au niveau *individuel* ou dans le *milieu social* et peuvent freiner la réussite de la scolarité. Nous constatons aussi, pour chaque public, une problématique de harcèlement dans les interactions avec les condisciples. Mais à côté de cela, il est aussi important d'être attentif aux **causes et aux explications qui résident dans les processus se déroulant** au niveau du système et de l'école. En termes de recommandations, ce sont certainement les niveaux sur lesquels les différents acteurs politiques peuvent agir.

La comparaison internationale démontre en effet que des causes importantes à ces niveaux peuvent expliquer la mauvaise performance du système d'enseignement flamand par rapport à l'égalité sociale. La ségrégation dans l'enseignement peut être en partie liée à des problèmes relatifs à la politique actuelle d'inscription, au financement de l'enseignement et à de mauvaises infrastructures scolaires.

L'étude de la littérature fait aussi apparaître que la séparation précoce en plusieurs types d'enseignement, la politique actuelle d'attestations et la structure hiérarchique du système d'enseignement contribuent à la sélection sociale dans l'enseignement secondaire.

Nous avons tenté, dans le cadre de cette étude, de rassembler des éléments de compréhension complémentaires en nous concentrant sur **la politique et les pratiques d'orientation** qui ont cours dans l'enseignement secondaire (partie 3).

L'enseignement secondaire en Flandre est caractérisé par la combinaison d'une orientation précoce et d'une inégalité persistante dans la valeur accordée aux différentes formes d'enseignement. Cette combinaison peut entraîner une reproduction des inégalités sociales par des différences socio-économiques dans le choix des études.

L'orientation précoce peut en effet conduire à ce qu'elle se fasse moins sur la base des talents ou de l'intérêt des élèves, que sur la base des préférences des parents, ainsi que des préférences et des avis des enseignants et des écoles²⁵⁸. Les différences sociales se reproduisent alors par des choix d'études moins ambitieux. Quant aux enseignants, leurs avis se baseraient plutôt sur les résultats scolaires et sur l'attitude face aux études (en fonction de la constitution de sous-

groupes homogènes), que sur l'intérêt ou les talents. Et comme, à 12 ans, les résultats peuvent encore être très liés au milieu social des élèves, l'orientation vers les formes d'enseignement perçues comme hiérarchiquement plus élevées s'accompagne souvent d'une forte sélection sociale.

Les attestations d'orientation jouent un rôle important dans l'orientation des élèves. Une attestation A signifie que l'élève a réussi et peut passer à l'année suivante. Les élèves qui reçoivent une attestation C ont trop de lacunes pour pouvoir passer à l'année suivante et doivent redoubler leur année, même s'ils choisissent de suivre une autre option. Enfin, une attestation B donne la possibilité de passer à l'année suivante, mais seulement en changeant d'option. C'est avant tout un moyen pour ne pas maintenir indéfiniment des élèves dans une certaine forme d'enseignement. L'attestation B donne donc le choix à l'élève soit de changer d'option l'année suivante (en restant ou non dans la même forme d'enseignement), soit de refaire son année.

Ces attestations B, qui visent à prévenir l'échec, favorisent en réalité l'inégalité des chances. Il a ainsi été démontré, sur la base des données d'enquête, que *les chances d'accéder à l'enseignement supérieur diminuent surtout quand on change de forme d'enseignement après avoir reçu une attestation B*; rester dans la même forme d'enseignement et changer d'option n'exerce pas d'influence marquée²⁵⁹. Notre recherche basée sur des données démographiques²⁶⁰, sur la fréquence des différentes attestations et sur les choix d'études qui en résultent confirme que l'origine sociale est un déterminant important de l'orientation de fait après une attestation B: les élèves issus de milieux défavorisés changent plus souvent de forme d'enseignement et subissent l'effet de cascade alors que les élèves plus aisés ont davantage tendance à doubler

258 Commission Monard, 2009.

259 Spruyt *et al.*, 2009.

260 Les recherches sur les données administratives et les données de la population scolaire, en lien avec des caractéristiques de l'école, constituent une importante source d'information. Affiner les données disponibles permettrait de distinguer encore mieux les différents publics, selon les critères de discrimination, idéalement sur la base d'une définition commune. Ainsi, compte tenu des changements provoqués par le 'décret M', la possibilité de disposer de données plus détaillées sur le handicap permettrait certainement un meilleur suivi de ce public. Cela vaut aussi pour l'origine, où il faut aujourd'hui appliquer un proxy basé sur la nationalité et la langue parlée à la maison.

et/ou à changer d'option dans la même forme d'enseignement, afin de préserver ainsi leurs chances d'accès à l'enseignement supérieur.

Nous pouvons donc parler d'un 'double handicap' : tout d'abord, les élèves ayant un statut socio-économique plus faible reçoivent plus souvent, partiellement en raison de leurs résultats scolaires moins bons, une attestation B que leurs condisciples de milieu socio-économique plus aisé. Mais en outre, les choix moins ambitieux qui sont faits par cette catégorie après une attestation B limitent leurs possibilités ultérieures de formation.

Tant à l'issue du premier que du deuxième degré, les élèves à SSE élevé et à SSE faible font donc des choix différents après une attestation B. Les choix des élèves à SSE élevé visent plus souvent à ne pas compromettre leurs accès à l'enseignement supérieur. La préservation de leurs chances de scolarité ultérieure se fait surtout en évitant un changement de forme d'enseignement (donc en changeant d'option) et dans une moindre mesure en redoublant. Mais nos analyses montrent également que les choix d'études après une attestation B sont la conséquence d'interactions complexes entre des caractéristiques individuelles, des caractéristiques de l'école et de la composition du public scolaire.

Ainsi, un constat complémentaire important montre que les choix individuels, après une attestation B, dépendent en partie de la composition du public de l'école. Plus la proportion d'élèves à SSE élevé est grande dans l'école, plus ces élèves évitent un changement de forme d'enseignement après une attestation B à l'issue du premier et du deuxième degré. Ce n'est pas le cas pour les élèves à faible SSE : après une attestation B à l'issue du deuxième degré, ils optent plus souvent pour un changement de forme d'enseignement à mesure que la proportion d'élèves à SSE élevé est grande dans leur école.

Ces choix différents, suite à une attestation B, renforcent l'effet des différences dans les attestations. Tant en 4ESG qu'en 4ESA et en 2A, les élèves à SSE élevé ont une probabilité significativement plus forte d'obtenir une attestation A et significativement plus faible d'obtenir une attestation B. Ici aussi, cet effet se combine avec celui de la composition du public scolaire. Dans les écoles avec une forte proportion d'élèves à SSE élevé, ceux-ci ont moins de probabilité de recevoir une attestation B alors que les élèves à faible SSE ont plus de chances d'obtenir une attestation B.

Les attestations et les choix d'études entraînent ainsi ensemble une homogénéisation de la population scolaire dans les différentes formes d'enseignement. Le degré élevé de ségrégation dans l'enseignement secondaire^{261, 262} n'est certainement pas seulement la conséquence des choix initiaux d'études et d'école : au fur et à mesure de l'avancement de la scolarité, les attestations, les choix qui résultent de celles-ci et la ségrégation existante agissent les uns sur les autres, renforçant la sélection sociale et la ségrégation scolaire. Ceci explique aussi le constat que la moitié de la ségrégation socio-économique dans l'enseignement secondaire se situe entre les quatre formes d'enseignement²⁶³.

Cette étude a aussi recherché des **explications aux différences touchant aux attestations et au choix des études**. Nous nous sommes concentrés pour cela sur des éléments qui (outre d'autres facteurs, comme les résultats scolaires) sont susceptibles d'influencer la manière dont se font les attestations et les choix d'études.

Nous avons tout d'abord examiné *la politique et les pratiques d'orientation* qui ont cours au niveau de l'école. Ces constats exploratoires nous permettent d'affirmer que le processus d'orientation, les pratiques de délibération et de conseil de classe peuvent présenter différences d'une école à l'autre. Nous avons aussi des éléments qui indiquent des différences dans le degré au-

261 Wouters & Groenez, 2013.

262 Hindriks & Lamy, 2014.

263 Wouters & Groenez, 2013.

quel on tient compte d'autres éléments que les résultats scolaires. Un peu plus de la moitié des répondants ont ainsi été d'accord avec l'affirmation selon laquelle « la motivation, les attitudes et les compétences sociales des élèves sont aussi des critères déterminants dans la délibération ». On tient plus souvent compte de ces éléments dans les petites que dans les grandes écoles, ainsi que dans celles qui comptent une forte proportion d'élèves féminins. En revanche, la motivation, les attitudes et les compétences sociales jouent moins souvent un rôle dans la délibération si l'école est caractérisée par une forte ou une faible proportion d'élèves à SSE élevé ou d'origine étrangère.

D'autre part, nous pouvons conclure avec prudence que l'on semble davantage tenir compte, lors de la délibération, d'éléments tels que la situation familiale, le bien-être psychique ou les attitudes de l'élève dans les écoles qui comptent un grand pourcentage d'élèves à SSE élevé ou peu de diversité d'origines.

L'orientation des élèves n'est donc certainement pas une science exacte, utilisant une série d'instruments objectifs, ce qui laisse *la possibilité de faire un travail sur mesure, mais aussi de se laisser influencer par certains stéréotypes.*

Les différences de résultats scolaires entre ces catégories constituent une cause importante des différences dans les décisions d'octroi d'attestations et dans les choix d'études qui s'en suivent. Mais pour pouvoir déterminer avec plus de certitude si les différences dans les décisions d'octroi d'attestations se réduisent uniquement à des différences dans les résultats scolaires, ou bien si des préjugés ou des stéréotypes jouent aussi un rôle, il est important de pouvoir *contrôler le facteur des résultats scolaires des élèves.* C'est pourquoi l'enquête menée auprès des enseignants comportait encore certaines **descriptions standardisées de cas** (vignettes) qui permettent de répondre à la question de savoir si des élèves qui ont les mêmes résultats scolaires, mais qui proviennent de milieux aux caractéristiques différentes, reçoivent **des attestations ou des avis différents.** Dans ce but, des résultats scolaires permettant la délivrance d'attestations différentes ont été intégrés dans les

descriptions de cas (« tough cases » : dilemmes de délibération). Ces cas soulèvent aussi la question de savoir si des différences éventuelles dans les décisions d'octroi des attestations s'accompagnent de différences dans les **arguments** utilisés pour motiver ces décisions, ce qui permet de clarifier *le rôle de préjugés ou de stéréotypes éventuels.*

Quand on examine les **attestations** délivrées par les enseignants, l'on constate des différences claires selon l'année scolaire et les critères de discrimination. Ces différences sont plus grandes pour les critères 'origine ethnique' et 'SSE', et plus petites pour le genre. Nous ne voyons pas de différences systématiques dans les attestations octroyées pour le critère de discrimination 'handicap physique'.

Par rapport à *l'origine ethnique*, on voit que les profils d'élèves d'origine belge reçoivent plus souvent une attestation A (en cas de doute entre réussite (attestation A) et réorientation (attestation B)) ou bien une attestation C (en cas de doute entre redoublement (attestation C) et réorientation (attestation B)). On délivre plus fréquemment une attestation B aux élèves d'origine étrangère. C'est particulièrement net en 2A, en 4ESG et en 4EST.

Par rapport au *statut socio-économique*, il apparaît que les élèves issus d'un milieu à SSE élevé reçoivent plus souvent une attestation A (en cas de doute entre réussite et réorientation) ou bien une attestation C (en cas de doute entre redoublement et réorientation). Les élèves issus d'une famille à faible SSE reçoivent plus fréquemment une attestation B. C'est particulièrement net en 2A, en 4ESG et en 4EST.

On observe des différences moins grandes pour le *genre*. Les enseignants ont tendance à délivrer plus souvent une attestation A aux jeunes filles qu'aux garçons. C'est l'inverse pour les attestations B.

En réponse à la question sur l'argumentation des décisions d'octroi d'attestation ou des avis, on invoque le plus souvent des arguments relatifs aux résultats scolaires, suivis par ceux qui concernent le parcours ultérieur de l'élève.

Les arguments portant sur le comportement de l'élève sont le moins souvent cités. Les différences d'argumentation selon l'origine et le statut socio-économique de l'élève font apparaître des signaux clairs d'une perception stéréotypée, qui favorise la sélection sociale dans notre système d'enseignement. Cela se manifeste le plus clairement pour les arguments qui expliquent l'octroi des attestations par les perspectives de parcours scolaire ultérieur de l'élève, la maîtrise du néerlandais, le soutien familial ou les préférences des parents.

Il ressort de nos analyses que l'argumentation pour les attestations d'élèves à *SSE élevé* ou *d'origine belge* repose plus souvent sur l'idée que les résultats décevants de ces élèves sont dus à une contre-performance exceptionnelle, et qu'il faut éviter qu'ils changent de forme d'enseignement. Ceci se traduit par les arguments consistant à « maintenir l'élève le plus longtemps possible dans cette forme d'enseignement » et à « préserver ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur ». Autrement dit, on maintient de préférence ces élèves le plus longtemps possible dans une filière qui ne compromet pas leur accès ultérieur à l'enseignement supérieur. Ceci est également motivé par les préférences parentales et par l'image stéréotypée d'un soutien parental fort pour ces élèves.

Pour les élèves qui ont des résultats identiques, mais qui ont un *faible SSE* ou qui sont *d'origine étrangère*, les résultats ne sont pas perçus comme une contre-performance exceptionnelle et les changements de forme d'enseignement sont considérés comme adaptés aux capacités de l'élève (élèves d'origine étrangère). Le parcours scolaire prévu pour ces élèves vise moins à préserver leurs chances d'accès à l'enseignement supérieur, qu'à leur éviter un retard scolaire et à leur garantir l'obtention d'un diplôme d'enseignement secondaire. Ceci est motivé ici aussi par l'image stéréotypée d'un manque de soutien parental. Enfin, l'argument d'une connaissance insuffisante du néerlandais pour expliquer l'octroi d'une attestation B est jugé plus important pour les élèves d'origine étrangère.

Une image stéréotypée se dégage aussi dans l'orientation des élèves féminins. Ainsi, les enseignants indiquent plus souvent pour des profils féminins qu'il est important d'orienter les élèves avec un profil professionnel clair de manière à ce qu'ils puissent rapidement accéder au marché de l'emploi, et qu'il est important d'orienter l'élève de manière à ce qu'il ait la certitude d'obtenir un diplôme. En outre, la possibilité que l'attestation B soit donnée en raison des *préférences* de l'élève est jugée plus probable pour les profils féminins.

Le constat que des perceptions stéréotypées entraînent un biais social dans les avis d'orientation des enseignants vis-à-vis des différents publics est aussi confirmé par la recherche que nous avons menée sur **la politique et les pratiques de diversité** dans les écoles (partie 2).

Nous en avons en effet conclu qu'un biais intervient aussi dans l'investissement et l'implication des enseignants vis-à-vis des différents publics. Les écoles semblent ainsi avoir encore un grand potentiel de croissance principalement vis-à-vis des élèves handicapés, étant donné que les enseignants évaluent très faiblement leurs attitudes et leurs compétences dans la gestion de ces élèves, et jugent peu réaliste d'intégrer certains types d'élèves dans leur classe. Ceci se reflète aussi dans la politique des écoles, qui ne semblent pas avoir d'approche cohérente de la gestion du handicap : seule une minorité d'entre elles font des efforts pour améliorer leur accessibilité et l'inclusion d'élèves handicapés. Les enseignants signalent aussi des défis dans les rapports avec les élèves issus de l'immigration. C'est surtout la gestion du plurilinguisme et de la religiosité qui soulève de nombreuses questions. En revanche, le personnel enseignant a le sentiment d'être avancé par rapport à la thématique socio-économique. Parmi tous les enjeux de la diversité qui ont été questionnés, c'est sur celui-là qu'ils s'évaluent le plus favorablement ; ils réalisent des résultats relativement positifs sur les attitudes par rapport aux inégalités sociales dans l'enseignement et ils se sentent compétents pour gérer cette inégalité dans leur classe. Ces résultats sont frappants au vu de la grande inégalité sociale dans l'enseignement belge, que révèlent aussi bien l'étude de la littérature (par-

tie 1) que la recherche sur les pratiques d'orientation (partie 3). On constate encore une scission entre les attitudes et les pratiques relatives à la gestion du genre et de la thématique lesbigay : le personnel enseignant a une conception très positive de ces thématiques, mais signale en même temps ne pas très bien savoir sur le plan pratique ce qu'il doit en faire.

Nous constatons aussi de manière générale que *les connaissances et compétences des enseignants pour aborder la diversité en classe laissent souvent à désirer*. Notre enquête montre ainsi que de nombreux enseignants flamands s'estiment peu compétents pour aborder le plurilinguisme, la religiosité, le handicap ou les thèmes liés au genre. D'autre part, plus d'un cinquième des enseignants du primaire et 15% de ceux du secondaire ne se sentent pas suffisamment compétents pour discuter de ces sujets en classe. En même temps, 30% et plus de 40% des répondants, issus respectivement de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, disent que leur école ne renforce pas les compétences des enseignants leur permettant de gérer les relations avec des populations diversifiées d'élèves. La collaboration au sein de l'équipe pédagogique, par exemple sous la forme de 'teamteaching' ou même de cours partagés, n'est pas non plus une action qui est entreprise, pour 30% des répondants de l'enseignement primaire et près de 45% de ceux du secondaire. Il est donc clair qu'il y a, dans le monde flamand de l'enseignement, *un besoin de professionnalisation complémentaire par rapport à la diversité, auquel on répond insuffisamment pour le moment*.

Cette conclusion est pertinente étant donné que la recherche sur la politique et les pratiques de diversité montre que, à côté des caractéristiques de structure et de composition d'une école, ce sont avant tout *les compétences et les attitudes du personnel enseignant qui semblent déterminantes dans la manière dont les écoles gèrent la diversité*. On peut dès lors en conclure qu'une *série d'aménagements majeurs dans le soutien et la formation des enseignants, ainsi que dans la politique générale de l'enseignement, peuvent exercer un impact important sur les chances de scolarité de ces groupes cibles*.

Ce besoin a été reconnu non seulement par le personnel enseignant lui-même, mais aussi dans les focus groups regroupant des acteurs du monde de l'enseignement et du monde associatif. Même si les conclusions du Baromètre de la diversité ont suscité peu d'étonnement, les participants ont exprimé une grande préoccupation au sujet de ces résultats et ont recherché des moyens pour briser ces effets systémiques.

Un premier accent a concerné *les moyens pour rendre plus efficace la professionnalisation actuelle des écoles et des enseignants*. On a surtout plaidé pour des *trajectoires durables de professionnalisation* au lieu de journées d'étude ponctuelles. Ces *trajectoires* ne seraient pas suivies par un enseignant individuel, mais l'accent serait mis, grâce à un pouvoir organisateur fort à l'école, sur toute l'équipe pédagogique. Le fait que toute l'équipe travaille sur certains thèmes pourrait ainsi renforcer le travail en équipe dans l'école. On constate en effet que les tâches dévolues à l'enseignant sont de plus en plus étendues et complexes. Il est dès lors de plus en plus difficile pour un enseignant individuel de disposer de toutes les connaissances et compétences nécessaires pour relever les défis spécifiques dans sa classe. C'est précisément en investissant dans le co-teaching et la collaboration que l'on espère pouvoir exploiter au maximum les différentes expertises présentes dans une équipe. Bien que tous les participants aux discussions aient adhéré à ces propositions de professionnalisation, certains étaient aussi d'avis que l'on a également besoin d'une *politique plus rigoureuse*. Ils ont parlé par exemple de l'importance de formuler des objectifs clairs, de fixer des obligations de résultat et pas seulement d'engagement, et d'évaluer en conséquence la politique de l'école. Certains participants ont aussi ressenti la nécessité de disposer d'un organe capable d'intervenir, tant dans une optique de validation que de sanction, vis-à-vis d'écoles qui développent ou non une forte politique d'égalité des chances dans les écoles.

Un deuxième moyen de briser les effets systémiques, mentionné de façon récurrente, est d'apporter *davantage de cadres de référence dans les équipes pédagogiques*. Les participants aux focus groups ont tout d'abord souligné l'impor-

tance de la dite perspective croisée ou intersectionnelle, c'est-à-dire la prise de conscience des manières dont différentes caractéristiques comme le sexe, l'origine ethnique ou sociale, la langue, le handicap... peuvent se croiser et renforcer l'inégalité sociale. Les participants ont souvent utilisé cette perspective pour discuter des résultats de l'enquête en soulignant, par exemple, la culturalisation des problèmes (d'apprentissage) chez des élèves plurilingues issus de l'immigration ou en commentant le milieu d'origine de classe moyenne d'origine belge des enfants dans l'enseignement inclusif. On a aussi indiqué qu'une telle perspective peut constituer un cadre de réflexion important pour que les équipes pédagogiques prennent en considération la diversité dans leur école. Un deuxième moyen pour favoriser des cadres de référence diversifiés, systématiquement évoqué dans tous les focus groups, est d'accroître la diversité du corps enseignant. On constate en effet que les équipes pédagogiques se composent de manière dominante de femmes hétérosexuelles

d'origine belge, issues de la classe moyenne et sans handicap. Ce milieu les empêche souvent de se représenter les défis et les conditions de vie d'élèves qui proviennent d'environnement plus diversifiés. Il en résulte des malentendus dans l'interprétation de certains signaux ou de difficultés d'apprentissage des élèves. Un avantage supplémentaire d'avoir des équipes plus diversifiées est que ces enseignants peuvent aussi exercer une fonction de modèle pour des élèves qui ne croient pas qu'ils peuvent poursuivre leurs études ou qu'un diplôme puisse se traduire pour eux par des possibilités d'emploi. Bien que le sujet d'un corps enseignant diversifié ait été fréquemment abordé, il faut bien constater aussi que les représentants des organisations sont conscients qu'il s'agit d'une thématique complexe. Cela suppose en effet d'importants changements au niveau de l'orientation des étudiants dans les filières académiques et dans les formations pédagogiques, ainsi que l'apport de solutions aux discriminations sur le marché de l'emploi.

13. BIBLIOGRAPHIE

- Aerts, S. (2013). *Uit de kast op school: De schoolloopbanen en schoolervaringen van holebi- en heteroleerlingen in het Vlaams secundair onderwijs*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.
- Agirdag, O., & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In Dierckx, D., Coene, J., Raeymaeckers, P., & van der Burg, M. (Eds). *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015*. (p. 231-249). Leuven: Acco.
- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 465-473.
- Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A., & Van Houtte, M. (2012). *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-witverhaal*. Garant: Antwerpen.
- Alexander, C. & Becker, H. (1978). 'The Use of Vignettes in Survey Research'. *Public Opinion Quarterly* 42: 93104.
- Anthoons I., Deprez N., Thyssen S. & Verbruggen M (2004). Worden leerlingen in verschillende scholen op gelijke wijze gedelibereerd? Onderzoek naar de invloed van de deliberatiepraktijk op de doorstroming van leerlingen. Pedagogisch didactisch seminarie, Academische lerarenopleiding, schooljaar 2003-2004.
- Benjamin, S. (2003). Gender and special educational needs. In C. Skelton & B. Francis (Eds.), *Boys and girls in the primary classroom* (pp. 98-112). Berkshire: Open University Press.
- Boone, S. (2013). *De context van ongelijkheid: Bepalende factoren bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs*. Doctoraatsverhandeling. Gent: Ghent University.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2010). Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs. OBPWO-project 07.03, www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0703/brochure_OBPWO_07_03.pdf.
- Bos, H. M. W., Sandfort, T. G. M., de Bruyn, E. H., & Hakvoort, E. M. (2008). Same-sex attraction, social relationships, psychosocial functioning, and school performance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 44(1), 59-68.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509.
- Boudon R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Breen, R. & Goldthorpe J. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9: 275-305.
- Caro F.G., Ho, T., McFadden D., Gottlieb A. S., Yee C., Chan T. & Winter J. (2010). Using the Internet to Administer More Realistic Vignette Experiments, *Social Science Computer Review* 000(00)1-18.
- CGVS (Commissariaat-Generaal voor Vluchtelingen en Staatlozen) (2015). *Asielstatistieken, jaaroverzicht 2015*. <http://www.cgvs.be/nl/actueel/asielstatistieken-overzicht-2015>.
- Coene, J., & Dierckx, D. (2015). Kinderarmoede heeft vele gezichten: Een balans van kinderarmoede in België en Vlaanderen. In Dierckx, D., Coene, J., Raeymaeckers, P., & van der Burg, M. (Eds). *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015*. (p. 231-249). Leuven: Acco.

- Commissie Monard. (2009). Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs.
- Cox, N., Dewaele, A., & Vincke, J. (2012). «I do respect them, but I'd rather have them normal and discrete like everybody else»: Exploring stereotypes and sexual stigma in a Flemish context with sexual minority and majority youth. In N. Cox (Ed.), *Al wie da ni springt ... Een sociologische analyse van minderheidsstress, identiteit en stigma bij holebi-jongeren*. (pp. 101-111). Doctoraatsverhandeling. Gent : Ghent University.
- Cox, N., Dewaele, A., Van Houtte, M., & Vincke, J. (2010). Stress-related growth, coming out, and internalized homonegativity in lesbian, gay, and bisexual youth. An examination of stress-related growth within the minority stress model. *Journal of Homosexuality*, 58(1), 117-137.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London : Routledge.
- D'hondt, F. (2015). *Ethnic discrimination & educational inequality*. Doctoraatsverhandeling. Gent : Ghent University.
- D'hondt, F., Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2015). Do attitudes toward school influence the underachievement of Turkish and Moroccan minority students in Flanders? The attitude-achievement paradox revisited. *Comparative Education Review*, 59(2), 332-354.
- De Fraine (2012). KU Leuven/Bron: De standaard, 12-10-2012, 1 op de 10 leerlingen in middelbaar krijgt Battend.
- De Schauwer, E. (2011). *Participation of children with severe communicative difficulties in inclusive education and society*. Doctoraatsverhandeling. Ghent : Ghent University.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-27.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: A comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345.
- Demanet, J., Van den Broeck, L., & Van Houtte, M. (2015). Schoolmoeheid door economische deprivatie? In D. Dierckx, J. Coene, P. Raeymaeckers & M. van der burg (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2015* (Vol. 29, pp. 214-230). Leuven: Acco.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders*. Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey. TALISBrussels : Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs (2016). Cijfergegevens met betrekking tot buitengewoon en geïntegreerd onderwijs van 2002 tot 2016. Persoonlijke communicatie met Elien Werbrouck.
- Desoete, A. (2010). Adolescenten met leerstoornissen. Zijn de scholen er rijp voor.../ bang voor ...? *Sprankel*, 21(2), 25-5.
- Desoete, A. (2014). Help, er zijn 25% leerlingen met een attest op mijn school... Attesten: Gelegitimeerde verwaarlozing of emotionele voeding voor het brein? *Impuls*, 45(1), 23-31.
- Dewaele, A., & Van Houtte, M. (2010). *Zichtbaarheid- en discriminatiemanagement bij holebi-jongeren*. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dewaele, A., Vincke, J., Van Houtte, M., & Cox, N. (2008). *De schoolloopbanen van holebi en heterojongeren*. Antwerpen/Hasselt: Steunpunt Gelijkekansenbeleid.
- Dupont, M. 2010. *Onderzoek naar de barrières die ouders ondervinden bij de zoektocht naar een geschikte school voor hun kind met een beperking*. Master thesis. Gent : Ghent University.

- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorselaer, Y. (2006). *Wit krijt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen : Garant.
- Engels, N., Struyven, K., & Coubergs, C. (2014). *Leerkrachten uitgedaagd : Omgaan met diversiteit*. In I. Nicaise, D. Kavadias, B. Spruyt, & M. Van Houtte (Eds.), *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*. (pp. 211-240). Antwerpen : EPO.
- ESS. (2012). European Social Survey. <http://www.europeansocialsurvey.org>.
- European Commission (2013). *Commission recommendation of 20/02/2013. Investing children : breaking the cycle of disadvantage*. Brussel : European Commission.
- EU-SILC. (2011). *Armoede en Sociale Uitsluiting in België*, http://statbel.fgov.be/nl/modules/pressrelease/statistieken/arbeidsmarkt_en_levensomstandigheden/la_pauvrete_et_l_exclusion_sociale_en_belgique.jsp.
- Fook, J., Ryan, M. & Hawkins, L. (1997). Towards a theory of social work expertise. *British Journal of Social Work*, 28, 399-417.
- Gadeyne, E., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2008). Child and family characteristics associated with nonpromotion in preprimary education. *Exceptional Children*, 74(4), 453-469.
- Geerts, A., Dierckx, D. & Vandevoort, L. (2012). *Elk kind telt. Informatie en inspiratie voor lokale actoren in hun strijd tegen armoede*. Brussel : Vlaamse Overheid.
- Grip. (2015). Stand van zaken: inclusief onderwijs in Vlaanderen. Rapport, www.gripvzw.be/downloads/category/8-onderwijs.html?download=228:stand-van-zaken-inclusief-onderwijs-juli-2015.
- Grisay, A. (1984). *Trébucher sur le seuil de l'école. Enquête sur le problème du redoublement et de l'échec scolaire au premier cycle de l'enseignement primaire*. Liège. Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université. Doc. A.P.E.R.
- Groenez S. (2006). Gekregen of verdiend? Ongelijkheid op school: omvang, oorzaken en gevolgen. In: Cre J. (red.), *Gokken op de toekomst*, Wolters Plantyn, p.11-31.
- Groenez, S., Nicaise, I. & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In: Vanderleyden L., Callens M., Noppe J. (Eds.), *De sociale staat van Vlaanderen 2009*. Brussel: Studiedienst van de Vlaamse regering.
- Grønhøj* A. & Bech-Larsen T. (2010). Using vignettes to study family consumption processes. *Psychology & Marketing* 27(5), p.445-464.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.
- Hindriks, J., & Lamy, G. (2014). *Terug naar school, terug naar segregatie*. Itinera Institute Analyse, 2014/5.
- Hirtt N., Nicaise I. & De Zutter D. (2007). De school van de (on)gelijkheid. Berchem/Antwerpen, uitgeverij Epo.
- Hooghe, M., & Meeusen, C. (2012). Homophobia and the transition to adulthood : A three year panel study among Belgian late adolescents and young adults, 2008-2011. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1197-1207.
- Hooghe, M., Quintelier, E., Claes, E., Dejaeghere Y., & Harrell A. (2007). *De houding van jongeren ten aanzien van holebi-rechten. Een kwantitatieve en kwalitatieve analyse*. Leuven: Center for Citizenship and Democracy.
- Hooghe, M., Quintelier, E., Claes, E., Dejaeghere, Y., & Harrell, A. (2010). Anti-gay sentiment among adolescents in Belgium and Canada : A comparative investigation into the role of gender and religion. *Journal of Homosexuality*, 57(3), 384-400.
- Hughes, R. & Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 37, 382-386.

- Hughes, R. & Huby, M. (2004). The construction and interpretation of vignettes in social research. *Social Work & Social Sciences Review* 11(1) 2004 pp. 36-51.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420.
- Juchtmans, G., Vandenbroucke, A., Goos, M., & De Fraine, B. (2011). Zittenblijven in vraag gesteld: Een verkennende studie naar nieuwe praktijken voor Vlaanderen vanuit internationaal perspectief. OBPWO-project 10.02, *Eindrapport*. KU Leuven.
- Kanninen, B. (Ed.) (2007). Valuing environmental amenities using stated choice studies. New York, NY: Springer Science Business Media.
- Louviere, J., Hensher, D., & Swait, J. (2000). Stated choice methods: Analysis and application. New York, NY: Cambridge University Press.
- Marissal, P., May, X. & Lombillo, D. M. (2013). *Stedelijke en plattelandsarmoede*. Uitgevoerd door de KU Leuven en de Université Libre de Bruxelles binnen het AGORA-onderzoeksprogramma van het federaal Wetenschapsbeleid in opdracht van het Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting.
- Miles, M. (1990). 'New Methods for Qualitative Data Collection and Analysis: Vignettes and Pre-Structured Cases'. *Qualitative Studies in Education* 3(1): 37-51.
- Mortelmans, D. (2011). *Handboek Kwalitatieve Onderzoeksmethoden*. Acco: Leuven.
- Mortier, K. (2010). *Creating supports for children with disabilities in general education classrooms: From an expert model to a partnership model*. Doctoraatsverhandeling. Ghent: Ghent University.
- Nicaise I., Spruyt B., Van Houtte M. & Kavadias D. (red.) (2014). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*. Antwerpen: EPO.
- Nicaise, I., & Desmedt, E (2008). *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*. Mechelen: Plantyn.
- Noppe, J., & Lodewijckx, E. (2013). *De gekleurde samenleving. Personen van vreemde herkomst in Vlaanderen*. Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- Opdenakker, M.-C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue & K. Pelleriaux (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33-66). Gent: Academia Press.
- Pelleriaux, K. (2003). *Stereotypering van holebi's in het secundair onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Pelleriaux, K; & Van Ouytsel, J. (2003). *De houding van Vlaamse scholieren tegenover holebiseksualiteit*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Pfeffer, F. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24(5), 543-565. In N/A (Ed.).
- Pieters, S., De Block, K., Scheiris, J., Eyssen, M., Desoete, A., Deboutte, D., Van Waelvelde, H., & Roeyers, H. (2012). How common are motor problems in children with a developmental disorder: rule or exception? *Child care, Health and Development*, 38(1), 139-145.
- Poteat, V. P., Scheer, J. R., & Mereish, E. H. (2014). Factors Affecting Academic Achievement Among Sexual Minority and Gender-Variant Youth. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *Advances in child development and behavior: The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes* (Vol. 47, pp. 261-300). London: Elsevier.

- Poulou M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6:1, 50-62.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2016). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L. & Gardner, D. M. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4 (1), pp. 2-14.
- Roose, I., Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014). *Kleine kinderen, grote kansen: hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid*. Brussel: Koning Boudewijnstichting.
- Rossi, P., & Anderson, A. (1982). The factorial survey approach: An introduction. In P. Rossi & S. Nock (Eds.), *Measuring social judgments: The factorial survey approach*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Schoonacker, M., Dumon, E., & Louckx, F. (2009). WELEBI. *Onderzoek naar het mentaal en sociaal welbevinden van lesbische en biseksuele meisjes*. Brussel: Gelijke kansen in Vlaanderen.
- Sim, A.J., Milner, J., Love, J. & Lishman, J. (1998). Definitions of need: Can disabled people and care professionals agree? *Disability and Society*, 13, 53-74.
- Siongers, J., & Smits, W. (2014). In het culturele spoor van...? Genderspecifieke intergenerationale overdracht van sociale en culturele participatie. In B. Spruyt & J. Siongers (Eds.), *Gender(en): over de constructie en deconstructie van gender bij Vlaamse jongeren* (pp. 37-58). Leuven: Acco.
- Smeets, E., Van der Veen, I., Derriks, M. & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Spruyt B. & Laurijssen L. (2014). B-attesten: kiezen is verliezen. In: Ides Nicaise, Bram Spruyt, Mieke Van Houtte & Dimokritos Kavadias (red.). *Het onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*, Antwerpen: EPO: 165-182 - TOR 2014/20.
- Spruyt, B., I. Laurijssen, & Y. Van Dorselaer (2009). Kiezen en verliezen. Een analyse van de keuze na het krijgen van een B-attest in het Vlaams secundair onderwijs als een replicatie van Kloosterman en De Graaf (2009). *Mens & Maatschappij*, 84, 3: 279-299 - TOR 2009/18.
- Steenssens, K., Aguilar, L. M., Demeyer, B., Fontaine, P. (2008). *Kinderen in armoede: Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België*. Brussel: POD Maatschappelijke Integratie.
- Struyf, E. (2000). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen. Over de evaluatiepraktijk in de klas en het evaluatiebeleid op school*. Universitaire Pers Leuven.
- Struyf, E., Verschuere, K., Verachtert, P., Adriaensens, S., Vermeersch, B., Van de Putte, I., & Stoffels, L. (2012). *Zorgbeleid in het gewoon basisonderwijs en secundair onderwijs in Vlaanderen: kenmerken, predictoren en samenhang met taakopvatting en handelingsbekwaamheid van leerkrachten*. Eindrapport OBPWO 09.05. Beleidssamenvatting.
- Timmerman, C., Vanderwaeren, E., & Crul, M. (2003). The second generation in Belgium. *International Migration Review*, 37(4), 1065-1090.
- Unia. (2011). De internationale dag van personen met een handicap: nog veel werk aan de winkel voor België. Artikel, <http://unia.be/nl/artikels/de-internationale-dag-van-personen-met-een-handicap-nog-veel-werk-aan-de-winkel-voor-belgie>.

- Unia. (2013). A l'école de ton choix avec un handicap. <http://unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/lecole-de-ton-choix-avec-un-handicap-les-amenagements-raisonnables-dans-lenseignement>.
- Unia. (2014a). Rapport parallèle - Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes handicapées, <http://unia.be/fr/publications-et-statistiques/publications/rapport-parallele-convention-des-nations-unies-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees>.
- Unia. (2014b). Collectieve klacht n°109/2014 MDAC t. België : mededeling op artikel 32A§1 van het regelement van het Europees comité voor de sociale rechten door het Interfederaal Centrum voor gelijke kansen en bestrijding van discriminatie en racisme, http://unia.be/files/Z_ARCHIEF/nl-amicus_curiae_mdacc_belgique_final.pdf.
- Unia. (2015). Handicap : enseignement et accessibilité au cœur des préoccupations, <http://unia.be/fr/articles/handicap-enseignement-et-accessibilite-au-cur-des-preoccupations>.
- Unia. (2016). Inclusief onderwijs in Vlaanderen: een tussentijdse analyse. http://unia.be/files/Documenten/Tussentijdse_analyse_inclusief_onderwijs-CRPD.pdf.
- Unicef. (2012). *Iedereen gelijke kansen op school? Dat denken zij ervan: Het perspectief van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren in het onderwijsdebat*. Brussel : Unicef België.
- United Nations. (2014). Committee on the rights of persons with disabilities: Concluding observations on the initial rapport of Belgium. ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=14429&langId=en.
- Valcke, M., Rots, I. & Struyven, K. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt ... Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen*. Bestuurlijke samenvatting.
- Vantieghem, W. (2015). *Gender goes to school: the influence of gender norms on early adolescents' school functioning*. Doctoraatsverhandeling. Gent : Ghent University.
- Van Der Wildt, A. (2016). *Challenging monolingual teaching practices: The roots and fruits of teachers' tolerance towards multilingualism*. Doctoraatsverhandeling. Ghent : Ghent University.
- van Heeringen, C., & Vincke, J. (2000). Suicidal acts and ideation in homosexual and bisexual young people: A study of prevalence and risk factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 494-499.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Van Houtte, M., & Van Praag, L. (2014). Hoger-lager: Van verschillende waardering tot verschillende schoolculturen. In I. Nicaise, B. Spruyt, M. Van Houtte & D. Kavadias (Eds.), *Het onderwijsdebat: Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is* (pp. 93-113). Berchem : EPO.
- Van Hove, G. & De Vroey, A. (2008). Inclusief onderwijs volop in beweging. In Nicaise, I., & E. Desmedt (Eds). *Gelijke kansen op school het kan: 16 sporen voor praktijk en beleid* (pp. 235-257). Mechelen : Plantyn.
- Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2011). *Twee cijferbladen over de evolutie van het buitengewoon lager onderwijs tot 2009*. Leuven: Steunpunt SSL.
- Van Praag, L. (2013). *Right on track? An explorative study on ethnic minorities' success in Flemish secondary education*. Doctoraatsverhandeling. Gent : Ghent University.
- VAPH (Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap). (2007). *Personen met een handicap in het bijzonder en geïntegreerd Onderwijs*. www.vaph.be/vlafo/download/nl/486433/bestand.

- Verhaeghe, P.-P., Van der Bracht, K., & Van de Putte, B. (2012). *Migrant zkt toekomst: Gent op een keerpunt tussen oude en nieuwe migratie*. Antwerpen: Garant.
- Verhoeven, J. & Tessely, R. (2000). *Vlaams EURYDICE-rapport 1999. Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Beleidscoördinatie.
- Versmissen, D., Dewaele, A., Meier, P., & Van Houtte, M. (2011). *Zzip²: Onderzoek naar de levenskwaliteit van Vlaamse holebi's*. Antwerpen: Steunpunt Gelijkekansbeleid.
- Vincke, J., & Stevens, P. (1999). *Een beleidsgerichte algemene survey van Vlaamse homoseksuele mannen en vrouwen*. Basisrapport. Brussel/Gent: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - Cel Gelijke Kansen / Universiteit Gent - Vakgroep Sociologie.
- Vlaamse Overheid (2010). *Vlaams Actieplan Armoedebestrijding 2010-2014*.
- Vlaamse Overheid (2012). *Engagement voor genderbewust en holebivriendelijk onderwijs*.
- Vlaamse Overheid (2015). *Masterplan scholenbouw: samen bouwen aan een sterker patrimonium*. <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/masterplan-scholenbouw-samen-bouwen-aan-sterker-schoolpatrimonium>.
- Vlaamse Overheid (2016). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs - schooljaar 2015-2016*.
- Vlor (2004). *Advies over een versterking van de onderwijskansen van jongeren met ernstige gedrags- en emotionele problemen*. <http://www.vlor.be/advies/versterking-van-onderwijskansen-van-jongeren-met-ernstige-gedrags-en-emotionele-problemen>.
- Vlor (2013). *Advies over kinderen in armoede*. Rapport, <http://www.vlor.be/armoede>.
- Vlor (2014). *Het onderwijs voor dove en slechthorende mensen uitgedaagd*. Rapport <http://www.vlor.be/publicatie/het-onderwijs-voor-dove-en-slechthorende-mensen-uitgedaagd-0>.
- Vranken, M., & Dekempeneer, C. (2016). *Naar een inclusief onderwijs in Vlaanderen*. *Sprankel*, 27(2), 13–26.
- WHO (2011). *World report on disability*. Malta: WHO Press.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2013). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*. Leuven: Steunpunt SSL.





4

ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE

BAROMÈTRE DE LA DIVERSITÉ - ENSEIGNEMENT COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE

RAPPORT DE RECHERCHE



Nele Havermans
Direction du projet : Steven Groenez

Recherche réalisée à la demande d'Unia (texte traduit du néerlandais)

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	340
LISTE DES FIGURES	341
BAROMÈTRE DE LA DIVERSITÉ COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE	342
Introduction	342
1. Le système d'enseignement de la Communauté germanophone	343
2. Données scolaires administratives de la Communauté germanophone	346
2.1. Description de la base de données	346
2.2. Description du système d'enseignement	346
2.3. Variables liées à l'origine	349
2.4. Origine socio-économique des élèves	354
2.5. Sexe des élèves	356
3. Méthode de recherche	357
3.1. Indice de diversité (Herfindahl-Hirschman)	357
3.2. Indice de ségrégation (Hutchens)	357
4. Résultats	358
4.1. Evolution de la diversité entre 2005-2006 et 2016-2017	358
4.2. Evolution de la ségrégation entre 2005-2006 et 2016-2017	361
5. Conclusion	364
5.1. Recommandations pour les données scolaires de la Communauté germanophone	366
6. Bibliographie	367
ANNEXE	368
7. Etapes dans la sélection des données	368
8. Formule de l'indice de Herfindahl-Hirschmann	369
9. Formule de l'indice de Hutchens	369

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Variables dans les données scolaires administratives de la Communauté germanophone	346
Tableau 2 : Nombre total d'écoles par niveau et par type d'enseignement	347
Tableau 3 : Nombre d'observations par filière d'enseignement et année scolaire	349
Tableau 4 : Classification en catégories d'origine sur la base du pays de naissance et de la nationalité pour l'année scolaire 2016-2017	350
Tableau 5 : Nombre d'observations (et pourcentage) par catégorie d'origine et année scolaire	351
Tableau 6 : Nombre d'observations (et pourcentage) selon l'origine migratoire et l'année scolaire	352
Tableau 7 : Nombre d'observations avec et sans bourse d'études par année scolaire (uniquement pour les élèves de l'enseignement secondaire)	354
Tableau 8 : Pourcentage d'observations avec bourse d'études selon la filière d'enseignement et l'année scolaire (uniquement pour les élèves de l'enseignement secondaire)	355
Tableau 9 : Pourcentage d'observations avec bourse d'études selon la catégorie d'origine et l'année scolaire (pour l'enseignement secondaire ordinaire)	355

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Structure de l'enseignement ordinaire en Communauté germanophone	344
Figure 2 : Nombre d'observations dans l'enseignement ordinaire selon le niveau d'enseignement et l'année scolaire	347
Figure 3 : Nombre d'observations dans l'enseignement spécialisé selon le niveau d'enseignement et l'année scolaire	348
Figure 4 : Pourcentage d'élèves d'origine étrangère selon le niveau d'enseignement, le type d'enseignement et l'année scolaire	353
Figure 5 : Pourcentage d'élèves d'origine étrangère selon la filière d'enseignement et l'année scolaire (pour l'enseignement secondaire ordinaire)	353
Figure 6 : Pourcentage de garçons par type et niveau d'enseignement et par année scolaire	356
Figure 7 : Pourcentage de garçons par filière d'enseignement	357
Figure 8 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon l'origine migratoire en fonction du type d'enseignement	358
Figure 9 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon l'origine migratoire dans l'enseignement ordinaire en fonction du niveau d'enseignement	359
Figure 10 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon la catégorie d'origine en fonction du type d'enseignement	359
Figure 11 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon la catégorie d'origine dans l'enseignement ordinaire selon le niveau d'enseignement	360
Figure 12 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon l'obtention d'une bourse dans l'enseignement secondaire ordinaire	360
Figure 13 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon le sexe dans l'enseignement ordinaire en fonction du type d'enseignement	361
Figure 14 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon le sexe dans l'enseignement ordinaire en fonction du niveau d'enseignement	361
Figure 15 : Evolution de l'indice de Hutchens selon l'origine migratoire au total et en fonction du niveau d'enseignement (de 2005-2006 à 2016-2017)	362
Figure 16 : Evolution de l'indice de Hutchens selon l'obtention d'une bourse (de 2005-2006 à 2015-2016) pour l'enseignement secondaire	363
Figure 17 : Évolution de l'indice de Hutchens selon le sexe au total et en fonction du niveau d'enseignement (de 2005-2006 à 2016-2017)	363

BAROMÈTRE DE LA DIVERSITÉ COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE

INTRODUCTION

Dans ce rapport, nous examinons l'évolution de la diversité et de la ségrégation dans le système d'enseignement de la Communauté germanophone pour les années scolaires allant de 2005-2006 à 2016-2017. Même si la diversité et la ségrégation conduisent toutes deux à étudier la présence de différents publics dans l'enseignement, chacune d'entre elles place un autre accent : la diversité renvoie à la présence dans les écoles de groupes sociaux différents (par exemple en fonction de l'origine ou du statut socio-économique) alors que la ségrégation examine dans quelle mesure ces groupes se répartissent de manière (in)égale dans les écoles au sein d'un territoire donné (dans ce cas, la Communauté germanophone).

Nous analysons dans ce rapport la composition des écoles sur le plan socio-économique, ethnique et sur celui du genre. La littérature scientifique a déjà investigué le lien entre la composition socio-économique des écoles et les résultats scolaires des enfants. Dans les écoles qui comptent une forte présence d'élèves à statut socio-économique élevé, les élèves obtiendraient de meilleurs résultats que dans les écoles où il y a davantage d'élèves à faible statut socio-économique (van Ewijk & Slegers, 2010). Ces résultats ne sont que partiellement confirmés pour l'enseignement néerlandophone et francophone¹. D'autre part, les enfants fréquentant une école où il y a davantage de diversité ethnique auraient une attitude plus

positive vis-à-vis d'autres groupes ethniques². La composition de la classe en termes de genre aurait aussi une influence sur les résultats scolaires des enfants. Une étude récente a par exemple démontré que les élèves flamands ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'école dans les établissements où il y a un pourcentage plus élevé de filles³.

Pour cette étude, nous utilisons les données administratives des élèves de la Communauté germanophone pour les années scolaires 2005-2006 à 2016-2017 inclus. Elles comportent, pour chaque élève, entre autres des informations sur l'école, le niveau et la filière d'enseignement, la date de naissance, le domicile, le sexe, la nationalité, le pays de naissance et l'obtention d'une bourse d'études. C'est la première fois que les données administratives de la Communauté germanophone sont utilisées pour une analyse de la diversité et de la ségrégation dans les écoles.

Ce rapport est structuré comme suit. Nous commençons par une brève description du système d'enseignement en Communauté germanophone, puis nous traitons de la structure des données administratives. Nous donnons ensuite quelques résultats descriptifs en ce qui concerne le système d'enseignement de la Communauté germanophone et l'origine, le statut socio-économique et le sexe des élèves. Après l'explication de l'indice de diversité et de ségré-

1 Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012 ; Belfi, 2015 ; Belfi, Haelermans, & De Fraine, 2016 ; Dumay & Dupriez, 2008.

2 Thijs & Verkuyten, 2014.

3 Demanet et al., 2013.

gation que nous utilisons, nous passons à la présentation des résultats pour ces deux indices, en mettant toujours l'accent sur l'origine migratoire, le statut socio-économique et le sexe des

élèves. Dans la conclusion, nous résumons les principaux résultats et donnons quelques recommandations concrètes concernant les données administratives.

1. LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE

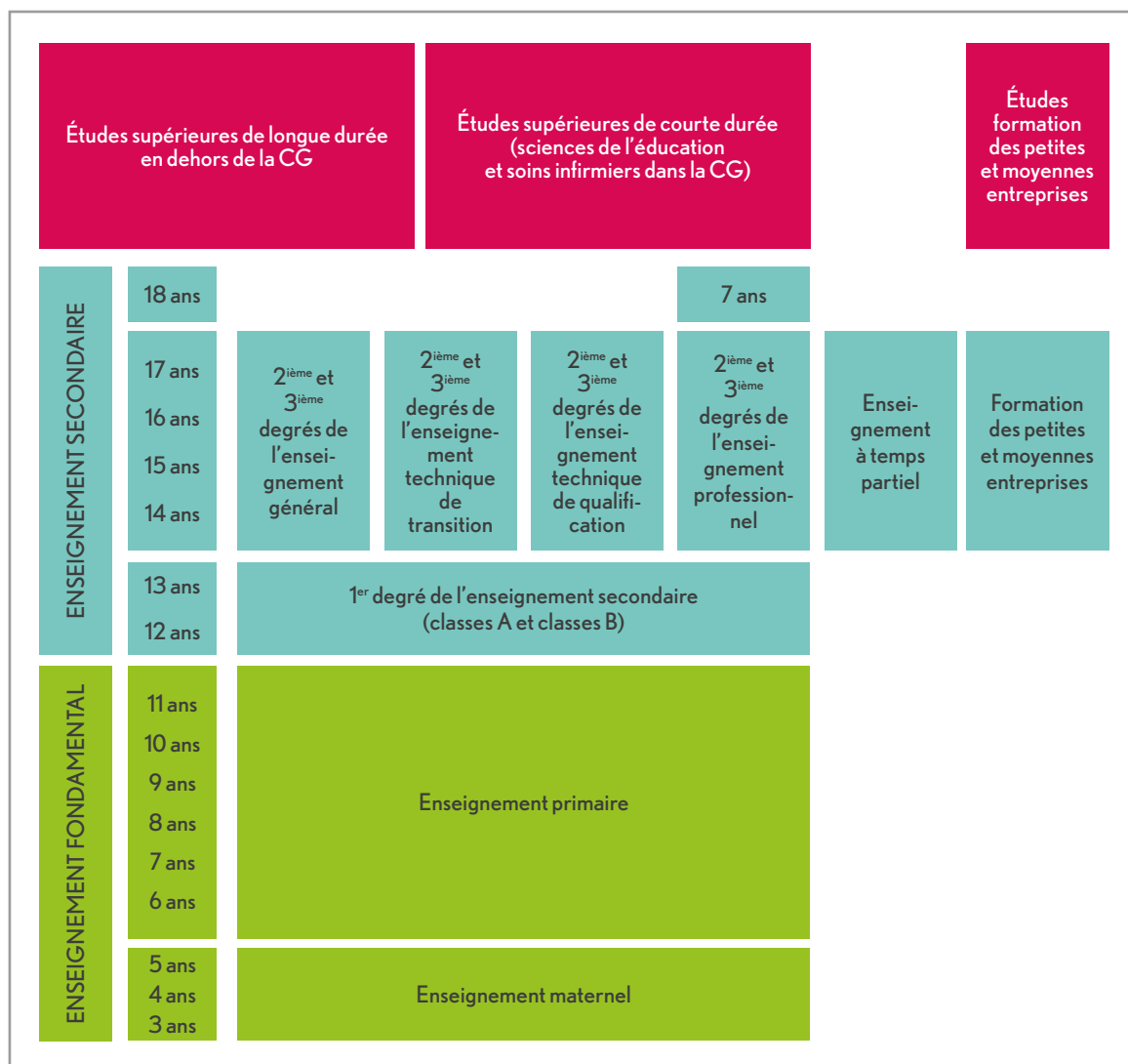
La Communauté germanophone est compétente en matière d'enseignement depuis le 1^{er} janvier 1989. Il y a trois réseaux d'enseignement en Communauté germanophone : l'enseignement libre subventionné, l'enseignement officiel subventionné (exclusivement organisées par les communes) et l'enseignement de la Communauté.

La structure de base du système d'enseignement en Communauté germanophone ressemble fort à celles des Communautés flamande et fran-

çaise. Il y a deux types d'enseignement : l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé (Sonderschule). Le système comprend quatre niveaux : l'enseignement maternel (Kindergarten) pour enfants à partir de 3 ans, l'enseignement primaire (Primarschule) à partir de 6 ans, l'enseignement secondaire (Sekundarschule) à partir de 12 ans et l'enseignement supérieur (Hochschule)⁴ (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2015). La figure 1 présente la structure de l'enseignement ordinaire en Communauté germanophone.

4 Il n'y a qu'un seul établissement d'enseignement supérieur en Communauté germanophone : l'Autonome Hochschule en Communauté germanophone à Eupen.

Figure 1 : Structure de l'enseignement ordinaire en Communauté germanophone



Source : Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (2017)

Nous abordons, ci-dessous, plus en profondeur la structure de l'enseignement secondaire en Communauté germanophone en établissant des parallèles avec la structure de l'enseignement néerlandophone et francophone.

Le premier degré dans l'enseignement secondaire (ordinaire) (Beobachtungsstufen) est commun. À l'intérieur de ce premier degré commun, il y a, tout comme dans l'enseignement néerlandophone,

une distinction entre une filière A et une filière B. Dans l'enseignement francophone, il y a, à côté des filières A (commune) et B (différenciée), une troisième filière (complémentaire) dans laquelle les élèves peuvent suivre un programme adapté. Elle s'adresse à des élèves qui ont des difficultés pour acquérir les compétences de la filière A.

Au deuxième degré, les élèves ont le choix entre quatre filières d'enseignement⁵ dans l'enseignement de plein exercice, à savoir une filière générale (Allgemeinbildender Unterricht), une filière d'enseignement technique de transition (Technischer Übergangsunterricht), une filière d'enseignement technique de qualification (Technischer Befähigungsunterricht) et une filière d'enseignement professionnel (Berufsbildender Unterricht). La différence entre les deux filières d'enseignement technique est que l'enseignement technique de transition prépare les élèves à l'enseignement supérieur alors que l'enseignement technique de qualification les forme à pouvoir s'insérer directement sur le marché de l'emploi. La structure du deuxième et troisième degré s'apparente fort à celle de l'enseignement francophone, où il existe aussi une distinction entre l'enseignement technique de transition et de qualification. Dans le système néerlandophone, il n'y a pas de subdivision de l'enseignement technique, mais lors des dernières réformes de l'enseignement, on a également mis plus fortement l'accent sur la finalité des orientations. L'enseignement en Communauté germanophone diffère des deux autres Communautés par le fait qu'il n'existe pas d'enseignement artistique à plein temps distinct, celui-ci étant intégré dans l'enseignement technique et professionnel.

À côté de l'enseignement de plein exercice, il existe aussi un système d'enseignement en alternance, dans lequel les élèves suivent en partie des cours à l'école et font en partie un stage. Ceci est possible soit dans une école (Teilzeitunterrichtszentrum), soit dans un centre de formation des petites et moyennes entreprises (Zentrum für Aus- und Weiterbildung im Mittelstand). Le système de formation en alternance existe également dans l'enseignement néerlandophone et francophone, avec une formation théorique assurée dans des centres de formation distincts (p. ex. Syntra en Flandre ou IFAPME en Wallonie) ou dans des écoles.

Evoquons brièvement l'enseignement spécialisé en Communauté germanophone. Tout comme l'enseignement ordinaire, il se compose d'un enseignement maternel, primaire et secondaire. Environ 2% des élèves en Communauté germanophone fréquentent une école d'enseignement spécialisé (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2015).⁶ A cela s'ajoutent aussi des enfants souffrant d'un handicap qui bénéficient d'un encadrement supplémentaire dans l'enseignement ordinaire. Le même système existe dans l'enseignement francophone. Il a aussi été introduit dans l'enseignement néerlandophone avec le 'décret M', qui vise à une meilleure intégration des élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire.

5 Certaines sources sur l'enseignement en Communauté germanophone parlent de trois filières d'enseignement et ne font pas la distinction entre l'enseignement technique de transition et de qualification (Commission européenne, 2010 ; Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens, 2008). Nous choisissons pour notre part de faire cette distinction entre les deux types d'enseignement technique parce que cela correspond mieux aux informations provenant des données administratives.

6 La Communauté germanophone ne propose pas d'enseignement spécialisé aux enfants souffrant d'un handicap visuel ou auditif.

2. DONNÉES SCOLAIRES ADMINISTRATIVES DE LA COMMUNAUTÉ GERMANOPHONE

2.1. Description de la base de données

Pour nos analyses, nous utilisons une base de données de la Communauté germanophone couvrant la période entre les années scolaires 2005-2006 et 2016-2017. La base de données initiale comprend 206.064 observations et 18 variables⁷. Les élèves individuels peuvent être identifiés au moyen d'une variable d'identité unique (anonymisée) et il en va de même pour les écoles. Le Tableau 1 présente les variables avec une brève description de leur contenu.

Tableau 1 : Variables dans les données scolaires administratives de la Communauté germanophone

Variables
Année scolaire
Variable d'identification de l'élève
Variable d'identification de l'école
Année fréquentée à l'école
Type d'enseignement
Niveau d'enseignement
Filière d'enseignement
Pays de résidence de l'élève
Commune de résidence de l'élève
Code postal de la résidence de l'élève
Mois de naissance
Année de naissance
Sexe
Nationalité
Primo-arrivant
Lieu de naissance
Pays de naissance
Obtention d'une bourse d'études

Lors de la préparation des analyses, nous avons quelque peu adapté la base de données initiale. Ces adaptations sont commentées en annexe. À l'issue de celles-ci, il restait encore dans la base de données 159.004 observations de 26.634 élèves dans 94 écoles⁸.

2.2. Description du système d'enseignement

Le tableau 2 décrit le nombre d'écoles, par niveau et par type d'enseignement, pour l'année scolaire 2016-2017. Il convient de faire remarquer que presque toutes les écoles qui organisent l'enseignement primaire proposent aussi un enseignement maternel. Ceci vaut pour toutes les années scolaires. En raison du très faible nombre d'écoles qui proposent uniquement l'enseignement maternel ou primaire, nous ne faisons pas de distinction entre ces deux niveaux dans nos analyses de la diversité et de la ségrégation au niveau d'enseignement.

Durant l'année scolaire 2016-2017, il y a 55 écoles dans l'enseignement ordinaire qui organisent l'enseignement maternel et primaire et une seule qui ne propose que l'enseignement primaire. Il y a aussi 9 écoles uniquement d'enseignement secondaire et un établissement d'enseignement supérieur. Dans l'enseignement spécialisé, il y a une école d'enseignement maternel, trois écoles primaires (Eupen, Sankt Vith et Bütgenbach) et secondaire et une école uniquement d'enseignement primaire.

7 En plus de cela, la base de données comprend 10 variables pour lesquelles les valeurs sont manquantes : « Certificats », « Financement », « Discipline », « Enseign_inclusive », « Secteur », « Indic_edc », « Quartier », « Education_mère », « Langue » et « Voyage_sansabris ».

8 Dans la base de données adaptée, le nombre d'élèves dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire est très proche des chiffres officiels que la Communauté germanophone publie sur son site internet. Ces chiffres peuvent être consultés sur http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080.

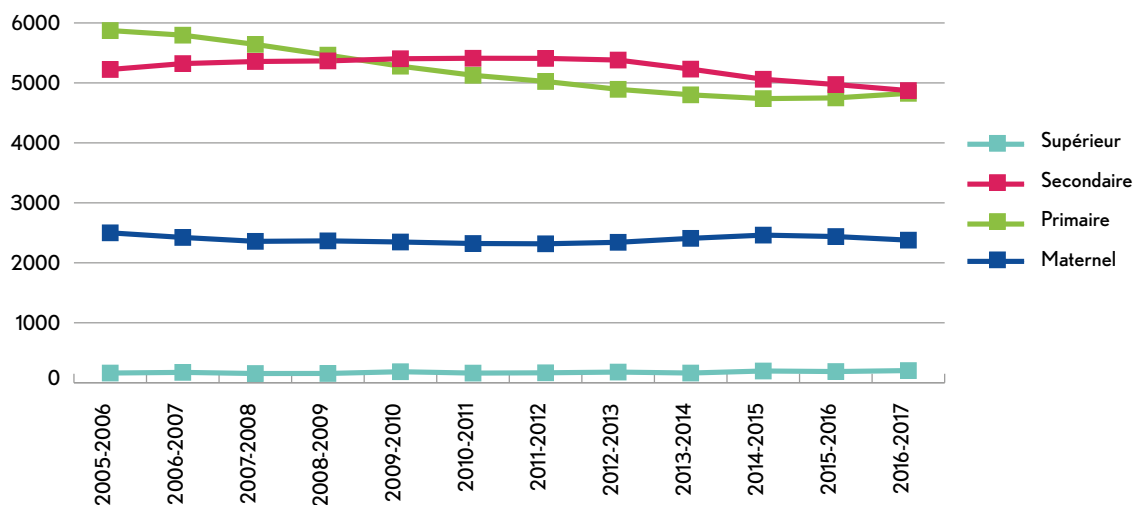
Tableau 2 : Nombre total d'écoles par niveau et par type d'enseignement

	Spécialisé	Ordinaire
Maternel	1	55
Primaire	4	56
Secondaire	1	9
Supérieur	0	1

La figure 2 présente la répartition des élèves dans l'enseignement ordinaire selon le niveau d'enseignement, le type d'enseignement et l'année scolaire dans la base de données finale. On voit que le nombre total d'élèves dans l'enseignement maternel et primaire a connu une tendance à la baisse durant la période observée. Dans l'enseignement secondaire, il y a eu une hausse entre les années scolaires 2005-2006 et 2010-

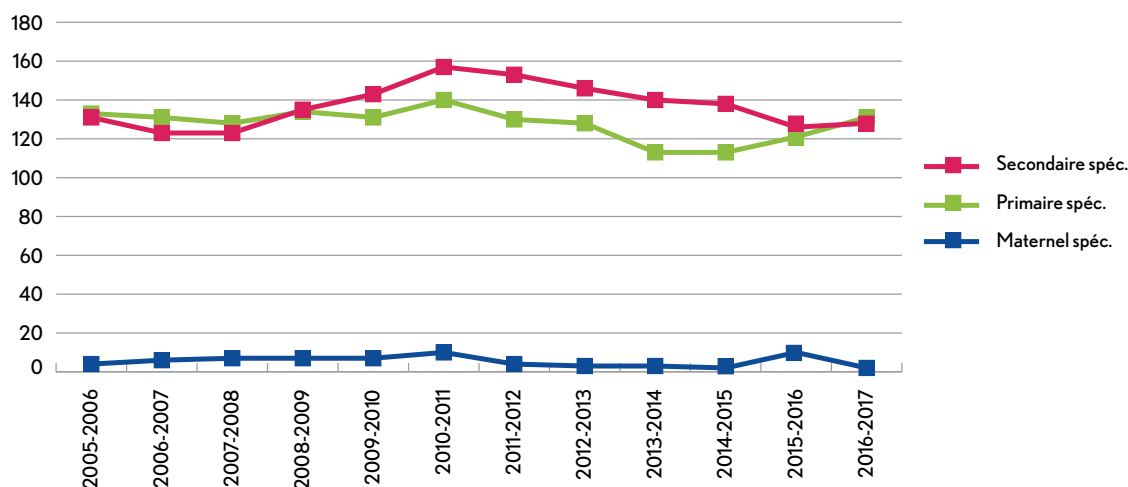
2011, puis une baisse les années suivantes. Dans l'enseignement supérieur, le nombre d'élèves a connu une légère progression.

La figure 3 indique le nombre d'élèves pour l'enseignement maternel, primaire et secondaire spécialisé. Dans l'enseignement spécialisé, le nombre d'élèves est resté relativement stable au cours de la période d'observation.

Figure 2 : Nombre d'observations dans l'enseignement ordinaire selon le niveau d'enseignement et l'année scolaire⁹

⁹ Les chiffres de cette figure sont le résultat d'un calcul des chercheurs sur les bases de données utilisées pour cette recherche. Afin de pouvoir effectuer ces analyses statistiques, certaines observations ont dû être retirées des bases de données, comme indiqué dans l'annexe « Etapes dans la sélection des données ». En conséquence, certains chiffres peuvent différer des chiffres officiels publiés par la Communauté germanophone. Ces chiffres peuvent être consultés sur le site de la Communauté germanophone : http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080.

Figure 3 : Nombre d'observations dans l'enseignement spécialisé selon le niveau d'enseignement et l'année scolaire¹⁰



Pour les élèves fréquentant l'enseignement secondaire, la base de données fait une distinction entre les quatre filières d'enseignement (général, technique de transition, technique de qualification, professionnel) et l'enseignement en alternance¹¹.

Le tableau 3 indique le nombre d'observations dans chaque filière de l'enseignement secondaire par année scolaire. La plupart des élèves fréquentent l'enseignement général. Le nombre d'élèves dans l'enseignement en alternance est réduit.

¹⁰ Les chiffres de cette figure sont le résultat d'un calcul des chercheurs sur les bases de données utilisées pour cette recherche. Afin de pouvoir effectuer ces analyses statistiques, certaines observations ont dû être retirées des bases de données, comme indiqué dans l'annexe « Étapes dans la sélection des données ». En conséquence, certains chiffres peuvent différer des chiffres officiels publiés par la Communauté germanophone. Ces chiffres peuvent être consultés sur le site de la Communauté germanophone : http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080.

¹¹ Etant donné le nombre très limité d'élèves dans l'enseignement d'accueil pour les enfants de langue étrangère, ceux-ci ne sont pas donnés pour la Communauté germanophone.

Tableau 3 : Nombre d'observations par filière d'enseignement et année scolaire¹²

	Général	Technique de transition	Technique de qualification	Professionnel	Alternance	Total
2005-2006	3.565	165	674	768	47	5.219
2006-2007	3.658	162	687	767	48	5.322
2007-2008	3.676	185	685	768	43	5.357
2008-2009	3.678	188	680	772	49	5.367
2009-2010	3.566	237	768	788	44	5.403
2010-2011	3.537	220	818	785	43	5.403
2011-2012	3.444	307	789	802	53	5.395
2012-2013	3.368	298	839	821	47	5.373
2013-2014	3.307	277	831	775	39	5.229
2014-2015	3.196	254	760	801	49	5.060
2015-2016	3.198	244	701	785	39	4.967
2016-2017	3.126	234	694	763	43	4.860

2.3. Variables liées à l'origine

La base de données contient des informations sur la nationalité et le pays de naissance des élèves. Sur la base de ces données, nous avons construit deux variables liées à l'origine.

Une première variable fait une distinction entre six catégories d'origine différentes :

1. Belgique : élèves nés en Belgique et ayant la nationalité belge.
2. Allemagne : élèves nés en Allemagne ou ayant la nationalité allemande.
3. Autres UE15 : élèves nés dans un pays de l'UE15 autre que la Belgique et l'Allemagne ou ayant la nationalité d'un pays de l'UE15 autre que la Belgique et l'Allemagne¹³.

4. Autres pays UE : élèves nés dans un pays de l'UE autre qu'un pays de l'UE15 ou ayant la nationalité d'un pays de l'UE autre qu'un pays de l'UE15¹⁴.
5. Turquie et Maghreb : élèves nés en Turquie ou dans un pays du Maghreb ou ayant la nationalité de la Turquie ou d'un pays du Maghreb.
6. Autres pays hors UE : élèves nés dans un pays hors UE autre que la Turquie ou un pays du Maghreb ou ayant la nationalité d'un pays hors UE autre que la Turquie ou un pays du Maghreb.

Au tableau 4, nous indiquons la fréquence des différentes combinaisons de pays de naissance et de nationalité pour l'année scolaire 2016-2017. Les lignes montrent les combinaisons que nous avons regroupées pour constituer les six catégories d'origine.

¹² Les chiffres de ce tableau sont le résultat d'un calcul des chercheurs sur les bases de données utilisées pour cette recherche. Afin de pouvoir effectuer ces analyses statistiques, certaines observations ont dû être retirées des bases de données, comme indiqué dans l'annexe « Etapes dans la sélection des données ». En conséquence, certains chiffres peuvent différer des chiffres officiels publiés par la Communauté germanophone. Ces chiffres peuvent être consultés sur le site de la Communauté germanophone : http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080.

¹³ Les autres pays de l'UE15 sont l'Autriche, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume Uni et la Suède.

¹⁴ Les autres pays de l'UE sont l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la Tchèque, la Slovaquie, la Hongrie, la Slovénie, la Bulgarie, la Roumanie, Malte, Chypre et la Croatie.

Tableau 4 : Classification en catégories d'origine sur la base du pays de naissance et de la nationalité pour l'année scolaire 2016-2017

		Pays de naissance					Autres hors UE
		Belgique	Allemagne	Autres UE15	Autres UE	Turquie-Maghreb	
Nationalité	Belgique	8.597	758	58	8	4	104
	Allemagne	115	1.445	20	4	0	26
	Autres UE15	48	40	236	1	1	18
	Autres UE	49	12	1	97	0	5
	Turquie-Maghreb	49	7	2	0	26	0
	Autres hors UE	321	43	10	14	4	390

On trouvera au tableau 5 la répartition des catégories d'origine par année scolaire. Environ 70% des élèves sont d'origine belge. Ce groupe a cependant vu sa présence relative baisser d'environ 4 pour cent entre 2005-2006 et 2016-2017. Les Allemands constituent la deuxième catégorie en ordre d'importance. Cette forte présence dans l'enseignement germanophone n'est pas étonnante, compte tenu du caractère géographique et historique spécifique de la ré-

gion. Le pourcentage d'élèves issus d'un autre pays de l'UE15 est resté relativement stable durant la période observée. Par contre, les autres catégories d'origine ont connu une augmentation et on constate que leur présence relative a doublé en 2016-2017 par rapport à l'année scolaire 2005-2006. Ce sont surtout les élèves d'origine russe et kosovare qui sont fortement représentés dans la catégorie « autres hors UE ».

Tableau 5 : Nombre d'observations (et pourcentage) par catégorie d'origine et année scolaire

	Belgique	Alle- magne	Autres UE15	Autres UE	Turquie	Autres hors UE	Informations insuffi- santes	Total
2005-2006	10.194 (72,7%)	2.487 (17,7%)	512 (3,7%)	98 (0,7%)	49 (0,3%)	656 (4,7%)	31 (0,2%)	14.027 (100%)
2006-2007	10.009 (71,6%)	2.543 (18,2%)	511 (3,7%)	103 (0,7%)	63 (0,5%)	714 (5,1%)	31 (0,2%)	13.974 (100%)
2007-2008	9.733 (71,0%)	2.583 (18,8%)	511 (3,7%)	100 (0,7%)	57 (0,4%)	718 (5,2%)	27 (0,2%)	13.769 (100%)
2008-2009	9.596 (70,4%)	2.583 (19,0%)	496 (3,6%)	109 (0,8%)	71 (0,5%)	743 (5,5%)	18 (0,1%)	13.627 (100%)
2009-2010	9.408 (69,7%)	2.620 (19,4%)	488 (3,6%)	118 (0,9%)	70 (0,5%)	778 (5,8%)	12 (0,1%)	13.494 (100%)
2010-2011	9.193 (69,0%)	2.642 (19,8%)	445 (3,3%)	112 (0,8%)	68 (0,5%)	864 (6,5%)	4 (0,0%)	13.328 (100%)
2011-2012	9.029 (68,4%)	2.626 (19,9%)	431 (3,3%)	125 (0,9%)	79 (0,6%)	911 (6,9%)	2 (0,0%)	13.203 (100%)
2012-2013	8.927 (68,3%)	2.581 (19,7%)	416 (3,2%)	136 (1,0%)	91 (0,7%)	919 (7,0%)	1 (0,0%)	13.071 (100%)
2013-2014	8.799 (68,4%)	2.516 (19,6%)	417 (3,2%)	147 (1,1%)	85 (0,7%)	890 (6,9%)	3 (0,0%)	12.857 (100%)
2014-2015	8.707 (68,5%)	2.463 (19,4%)	414 (3,3%)	155 (1,2%)	82 (0,6%)	880 (6,9%)	9 (0,1%)	12.710 (100%)
2015-2016	8.599 (68,2%)	2.445 (19,4%)	404 (3,2%)	157 (1,2%)	80 (0,6%)	902 (7,2%)	18 (0,1%)	12.605 (100%)
2016-2017	8.597 (68,6%)	2.318 (18,5%)	402 (3,2%)	172 (1,4%)	89 (0,7%)	935 (7,5%)	27 (0,2%)	12.540 (100%)

La deuxième variable liée à l'origine que nous avons construite distingue les élèves selon qu'ils ont ou non une origine migratoire :

1. **Élèves sans origine migratoire**: élèves appartenant à la catégorie d'origine belge ou allemande.
2. **Élèves avec origine migratoire**: élèves appartenant aux catégories d'origine « autres UE15 », « autres UE », « Turquie-Maghreb » et « autres hors UE ».

Nous reproduisons au tableau 6 la répartition de cette deuxième variable liée à l'origine. Tout comme le Tableau 5, ce tableau montre que la présence relative des élèves issus de l'immigration a augmenté entre les années scolaires 2005-2006 et 2016-2017.

Tableau 6 : Nombre d'observations (et pourcentage) selon l'origine migratoire et l'année scolaire

	Pas d'origine migratoire	Origine migratoire	Informations insuffisantes	Total
2005-2006	12.681 (90,4%)	1.315 (9,4%)	31 (0,2%)	14.027 (100%)
2006-2007	12.552 (89,8%)	1.391 (10,0%)	31 (0,2%)	13.974 (100%)
2007-2008	12.356 (89,9%)	1.386 (10,0%)	27 (0,2%)	13.769 (100%)
2008-2009	12.190 (89,6%)	1.419 (10,3%)	18 (0,1%)	13.627 (100%)
2009-2010	12.028 (89,2%)	1.454 (10,7%)	12 (0,0%)	13.494 (100%)
2010-2011	11.835 (88,8%)	1.489 (11,2%)	4 (0,0%)	13.328 (100%)
2011-2012	11.655 (88,3%)	1.546 (11,7%)	2 (0,0%)	13.203 (100%)
2012-2013	11.508 (88,0%)	1.562 (12,0%)	1 (0,0%)	13.071 (100%)
2013-2014	11.315 (88,0%)	1.539 (12,0%)	3 (0,0%)	12.857 (100%)
2014-2015	11.170 (87,9%)	1.531 (12,0%)	9 (0,1%)	12.710 (100%)
2015-2016	11.044 (87,6%)	1.543 (12,2%)	18 (0,1%)	12.605 (100%)
2016-2017	10.915 (87,0%)	1.598 (12,7%)	27 (0,2%)	12.540 (100%)

À la figure 4, nous présentons le pourcentage d'élèves d'origine étrangère selon le niveau d'enseignement, le type d'enseignement et l'année scolaire. Cette figure ne contient pas les résultats pour l'enseignement maternel spécialisé. En raison du très faible nombre d'élèves par année scolaire (figure 2), on peut observer de très grandes fluctuations dans le pourcentage d'élèves issus de l'immigration. Tant dans l'enseignement ordinaire que spécialisé, on constate une augmentation de la proportion d'élèves d'origine étrangère¹⁵. Il y a cependant une exception : dans l'enseignement supérieur, ce pourcentage a diminué d'un peu moins de la moitié.

Lorsque nous établissons, à la figure 5, une distinction selon la filière d'enseignement pour l'enseignement secondaire ordinaire, nous constatons tout d'abord dans toutes les filières une augmentation du pourcentage d'élèves issus de l'immigration. C'est dans l'enseignement général et technique que ceux-ci sont proportionnellement les moins nombreux alors que leur pourcentage est le plus élevé dans l'enseignement en alternance : durant l'année scolaire 2016-2017, plus d'un tiers des élèves dans cette filière étaient issus de l'immigration¹⁶. Dans l'enseignement professionnel, la proportion était d'environ un élève sur quatre en 2016-2017.

¹⁵ Les fortes fluctuations en pourcentage dans l'enseignement spécialisé (primaire et secondaire) et l'enseignement supérieur sont dues au nombre assez faible d'élèves.

¹⁶ Les fortes fluctuations en pourcentage dans l'enseignement en alternance sont dues au nombre assez faible d'élèves.

Figure 4 : Pourcentage d'élèves d'origine étrangère selon le niveau d'enseignement, le type d'enseignement et l'année scolaire

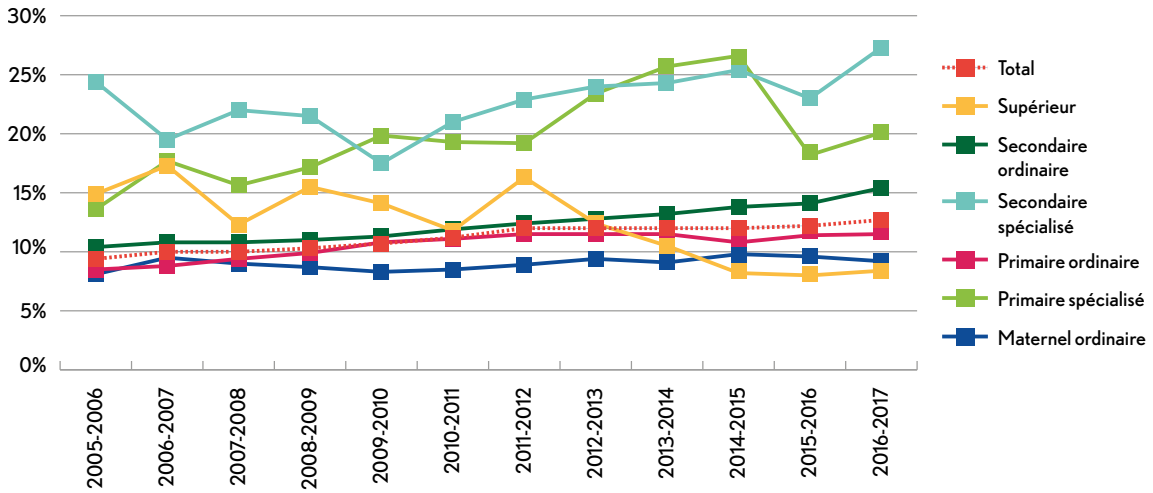
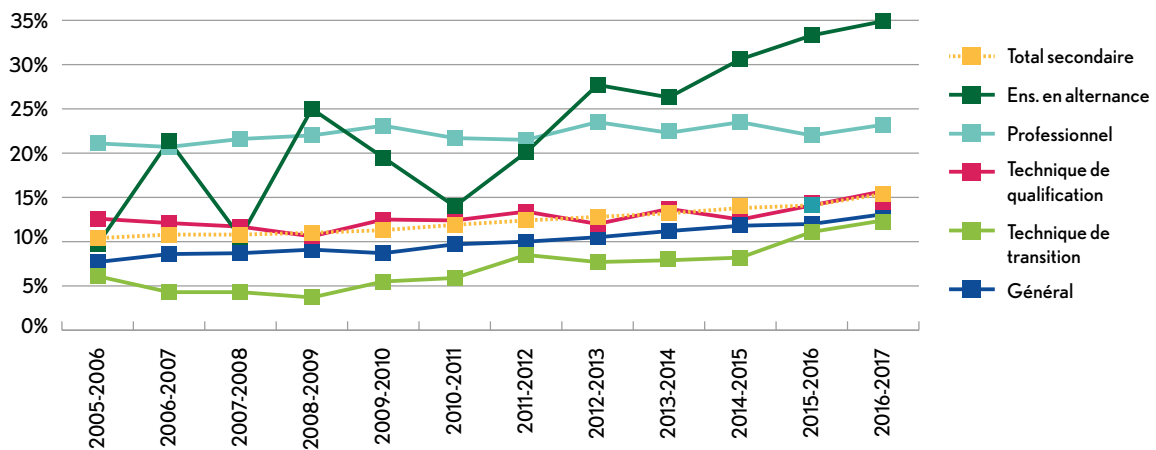


Figure 5 : Pourcentage d'élèves d'origine étrangère selon la filière d'enseignement et l'année scolaire (pour l'enseignement secondaire ordinaire)



2.4. Origine socio-économique des élèves

Le nombre de variables qui mesurent l'origine socio-économique des élèves dans la base de données est très limité. Nous disposons seulement d'une variable qui indique si l'élève perçoit ou non une bourse d'études dans l'enseignement secondaire¹⁷. Nous n'avons, par conséquent, pas d'indicateur de l'origine socio-économique des élèves dans l'enseignement maternel, primaire et supérieur.

Le tableau 7 indique le nombre d'élèves avec et sans bourse d'études par année scolaire. Il ne contient que des observations d'élèves dans l'enseignement secondaire et il n'y a pas d'information sur cette variable pour l'année scolaire 2016-2017. Le pourcentage d'élèves percevant une bourse d'études a diminué de quatre pour cent en 2015-2016 par rapport à 2005-2006. Cette diminution peut s'expliquer par le fait que les conditions de revenus n'ont pas évolué au fil des ans, mais ont été seulement indexées¹⁸.

Tableau 7 : Nombre d'observations avec et sans bourse d'études par année scolaire (uniquement pour les élèves de l'enseignement secondaire)¹⁹

	Sans bourse d'études	Bourse d'études	Total
2005-2006	4.146 (77,4%)	1.209 (22,6%)	5.355 (100%)
2006-2007	4.249 (78,0%)	1.196 (22,0%)	5.445 (100%)
2007-2008	4.334 (79,1%)	1.146 (20,9%)	5.480 (100%)
2008-2009	4.348 (79,0%)	1.154 (21,0%)	5.502 (100%)
2009-2010	4.452 (80,3%)	1.094 (19,7%)	5.546 (100%)
2010-2011	4.504 (80,9%)	1.064 (19,1%)	5.568 (100%)
2011-2012	4.523 (81,3%)	1.039 (18,7%)	5.562 (100%)
2012-2013	4.469 (80,9%)	1.058 (19,1%)	5.527 (100%)
2013-2014	4.388 (81,7%)	982 (18,3%)	5.370 (100%)
2014-2015	4.238 (81,5%)	961 (18,5%)	5.199 (100%)
2015-2016	4.151 (81,4%)	948 (18,6%)	5.099 (100%)

Au tableau 8, nous indiquons le pourcentage d'élèves percevant une bourse d'études selon la filière d'enseignement. Ce taux a diminué entre 2005-2006 et 2015-2016 dans toutes les filières, à l'exception de l'enseignement en alternance où il connaît de grandes fluctuations : ce pourcentage a par exemple doublé, passant de 12 à 25%, entre 2014-2015 et 2015-2016.

En moyenne, c'est dans l'enseignement professionnel que les élèves sont les plus nombreux à percevoir une bourse d'études : sur l'ensemble des années scolaires, c'est le cas d'un élève sur quatre.

¹⁷ Il n'existe pas des bourses d'études dans l'enseignement fondamental. Bien qu'il existe aussi des bourses d'études dans l'enseignement supérieur, cette information n'est pas disponible dans la base de données.

¹⁸ Ministère de la Communauté germanophone, communication personnelle, 9 août 2017.

¹⁹ Les chiffres de ce tableau sont le résultat d'un calcul des chercheurs sur les bases de données utilisées pour cette recherche. Afin de pouvoir effectuer ces analyses statistiques, certaines observations ont dû être retirées des bases de données, comme indiqué dans l'annexe « Étapes dans la sélection des données ». En conséquence, certains chiffres peuvent différer des chiffres officiels publiés par la Communauté germanophone. Ces chiffres peuvent être consultés sur le site de la Communauté germanophone: http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2195/4516_read-32080.

Tableau 8 : Pourcentage d'observations avec bourse d'études selon la filière d'enseignement et l'année scolaire (uniquement pour les élèves de l'enseignement secondaire)

	Général	Technique de transition	Technique de qualification	Professionnel	Alternance
2005-2006	20,3%	26,1%	28,0%	27,1%	21,3%
2006-2007	20,2%	24,7%	25,2%	27,3%	12,5%
2007-2008	19,1%	20,5%	24,5%	27,1%	4,7%
2008-2009	18,4%	20,7%	27,1%	28,1%	12,2%
2009-2010	16,9%	18,6%	26,3%	26,9%	9,1%
2010-2011	17,1%	17,3%	23,2%	25,2%	7,0%
2011-2012	17,3%	20,5%	18,5%	24,8%	11,3%
2012-2013	17,4%	20,1%	20,1%	24,4%	17,0%
2013-2014	17,0%	21,7%	19,5%	21,4%	10,3%
2014-2015	17,0%	21,3%	20,5%	20,7%	12,2%
2015-2016	16,7%	21,7%	19,7%	22,7%	25,7%

Le tableau 9 présente le pourcentage d'élèves percevant une bourse d'études dans chaque catégorie d'origine et par année scolaire. On peut en déduire que la diminution du pourcentage d'élèves boursiers est principalement intervenue dans la catégorie des élèves belges, où ce pourcentage a diminué de 8 pour cent. Il y a aussi une petite diminution dans la catégorie des élèves allemands. Dans le groupe des UE15, le pourcentage d'élèves boursiers a plus que dou-

blé en 2016-2017 par rapport à 2005-2006. On constate aussi une forte augmentation dans les autres catégories d'origine. Dans la catégorie « Autres UE », ce pourcentage a triplé, avec des pointes supérieures à 20% durant trois années scolaires. En 2015-2016, plus de la moitié des élèves de l'enseignement secondaire d'origine turque ou maghrébine percevait une bourse d'études.

Tableau 9 : Pourcentage d'observations avec bourse d'études selon la catégorie d'origine et l'année scolaire (pour l'enseignement secondaire ordinaire)

	Belgique	Allemagne	Autres UE15	Autres UE	Turquie-Maghreb	Autres hors UE
2005-2006	25,3%	15,4%	3,8%	5,7%	44,4%	24,9%
2006-2007	24,4%	15,8%	4,0%	16,0%	50,0%	23,7%
2007-2008	23,1%	15,5%	4,1%	18,6%	36,8%	24,3%
2008-2009	22,6%	16,2%	3,4%	14,9%	33,3%	32,7%
2009-2010	20,5%	14,4%	4,2%	20,0%	50,0%	38,8%
2010-2011	20,2%	12,7%	5,7%	26,7%	61,1%	33,3%
2011-2012	19,3%	13,6%	6,4%	11,1%	52,0%	35,3%
2012-2013	19,6%	14,5%	8,3%	15,4%	35,7%	33,8%
2013-2014	18,5%	12,9%	6,8%	17,9%	43,5%	37,7%
2014-2015	17,6%	13,6%	8,8%	23,1%	39,1%	41,0%
2015-2016	17,3%	14,8%	8,2%	17,0%	53,6%	40,1%

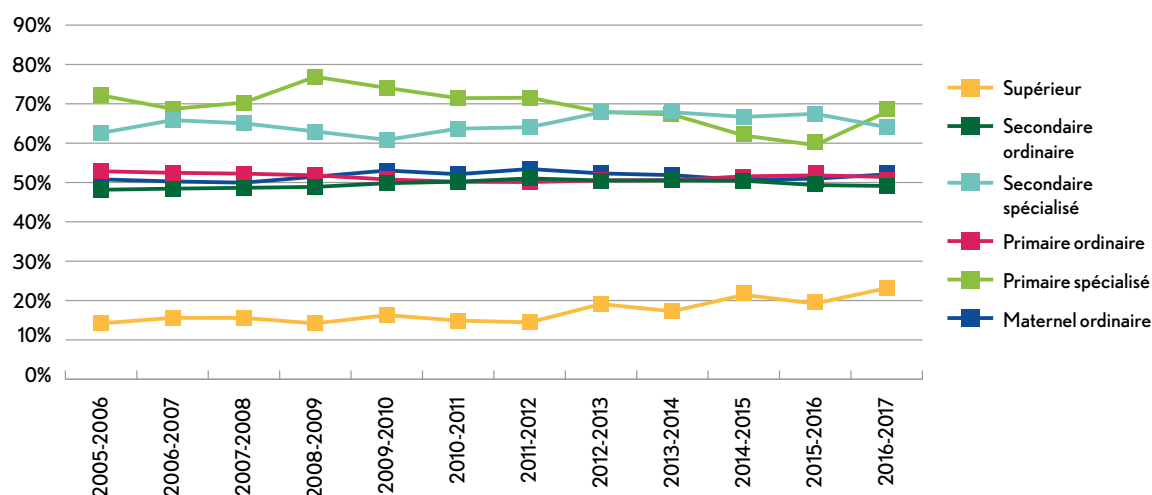
2.5. Sexe des élèves

Pour conclure, nous commentons la répartition des élèves selon le sexe. La figure 6 donne le pourcentage de garçons par type et par niveau d'enseignement. Elle ne contient pas de données pour l'enseignement maternel spécialisé, qui connaît de fortes variations de pourcentages en raison du très faible nombre d'élèves (≤ 10 élèves par année scolaire).

La répartition selon le sexe dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire ordinaire est

relativement équilibrée. Les garçons sont sur-représentés dans l'enseignement primaire et secondaire spécialisés. Dans l'enseignement supérieur, il y a par contre une sous-représentation des étudiants masculins. Cela résulte sans doute de l'offre d'études : en Flandre aussi, les formations d'enseignant maternel et primaire ainsi que d'infirmier attirent un public majoritairement féminin²⁰. Le pourcentage d'étudiants masculins dans l'enseignement supérieur a toutefois progressé de près de 10 points durant la période observée.

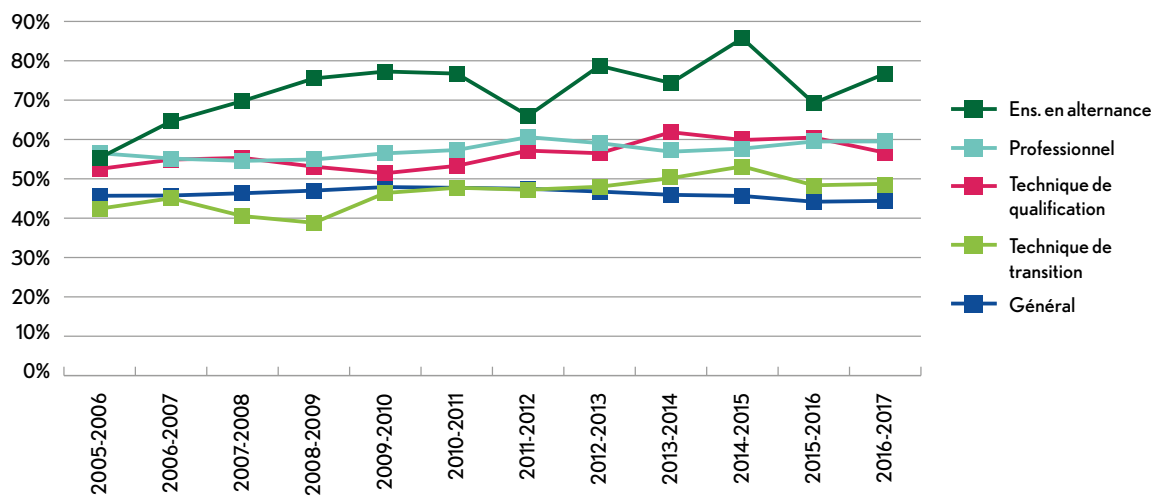
Figure 6 : Pourcentage de garçons par type et niveau d'enseignement et par année scolaire



On peut voir à la figure 7 le pourcentage de garçons dans chaque filière d'enseignement pour l'enseignement secondaire ordinaire. Il y a proportionnellement plus de filles dans l'enseignement général et de technique de transition. On observe toutefois une augmentation du pourcentage de garçons en technique de transition, avec un équilibre entre garçons et filles en 2016-2017. En revanche, les garçons sont sur-représentés dans l'enseignement technique de

qualification et l'enseignement professionnel, et leur pourcentage a encore augmenté durant la période d'observation. Dans l'enseignement en alternance, il y avait à peu près autant de garçons que de filles en 2005-2006, mais le pourcentage de garçons a augmenté depuis lors. Durant l'année scolaire 2016-2017, environ trois élèves sur quatre dans l'enseignement en alternance étaient des garçons.

²⁰ Ministère flamand de l'Enseignement et de la Formation, 2017.

Figure 7 : Pourcentage de garçons par filière d'enseignement

3. MÉTHODE DE RECHERCHE

Nous évaluons la ségrégation et la diversité dans les écoles de la Communauté germanophone à l'aide de l'indice de Hutchens et de l'indice de Herfindahl-Hirschman. Nous commentons ci-dessous le calcul de ces deux indices.

3.1. Indice de diversité (Herfindahl-Hirschman)

Bien que l'indice de Herfindahl-Hirschman soit traditionnellement utilisé pour étudier la concentration du marché, il peut aussi servir pour mesurer la diversité dans les écoles²¹. Cet indice tient compte de la présence relative de chaque groupe à l'école et indique le degré de diversité de la population scolaire. Sa valeur fluctue entre 0 et 1 et plus elle est élevée, plus la diversité à l'école est grande. Au cas où il y a plus de deux groupes, le principe est que plus les différences dans la taille relative de ces groupes est grande, plus la valeur de l'indice est faible. La formule de calcul de l'indice est présentée en annexe.

3.2. Indice de ségrégation (Hutchens)

L'indice de Hutchens mesure le degré auquel des groupes sont répartis de manière (in)égale dans les écoles dans un territoire de référence donné. Il peut prendre une valeur allant de 0 (aucune ségrégation) à 1 (ségrégation totale). Nous indiquons en annexe la formule de l'indice de Hutchens pour étudier la ségrégation de deux groupes²².

L'indice possède un certain nombre de propriétés positives pour analyser la ségrégation. Il est insensible au nombre d'écoles et à la taille relative des groupes. En outre, il est 'décomposable de manière additive'. Cela signifie que cet indice peut être scindé selon la ségrégation dans et entre différents sous-groupes²³. Dans ce rapport, nous utilisons cette dernière propriété pour examiner dans quelle mesure la ségrégation entre filières d'enseignement a une influence sur la ségrégation totale.

²¹ Braster & Dronkers, 2013 ; Van Houtte & Stevens, 2009.

²² Nous nous limitons dans ce rapport à une étude de la ségrégation sur la base d'une variable binaire. Bien qu'il existe des formules pour calculer la ségrégation pour plusieurs groupes, nous ne traitons pas ici de cet aspect.

²³ Wouters & Groenez, 2012.

4. RÉSULTATS

4.1. Evolution de la diversité entre 2005-2006 et 2016-2017

Nous commentons d'abord l'évolution de l'indice de diversité. Celui-ci est calculé au niveau des écoles. Dans les figures, nous indiquons l'indice moyen par année scolaire selon le type et le niveau d'enseignement. Nous analysons ensuite successivement l'évolution de l'indice de diversité selon l'origine (origine migratoire et catégorie d'origine), le statut socio-économique et le sexe des élèves.

4.1.1. Diversité selon l'origine des élèves

Comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons opérationnalisé l'origine des élèves de deux manières : une variable qui mesure si l'élève a ou non une origine migratoire et une variable qui reflète à quelle catégorie d'origine l'élève ap-

partient. Nous commentons d'abord l'évolution de l'indice de diversité pour l'origine migratoire des élèves, puis pour leur catégorie d'origine.

La figure 8 montre l'évolution de l'indice de diversité selon l'origine migratoire en fonction du type d'enseignement. On peut en déduire que l'indice a augmenté dans les deux types d'enseignement, mais surtout dans l'enseignement spécialisé dans la période entre les années scolaires 2009-2010 et 2011-2012.

A la figure 9, nous faisons ensuite une distinction selon le niveau d'enseignement dans l'enseignement ordinaire. La diversité selon l'origine migratoire a augmenté dans l'enseignement fondamental et secondaire, et particulièrement dans ce dernier. En revanche, elle a pratiquement diminué de moitié durant l'année scolaire 2016-2017 par rapport à 2005-2006 dans l'établissement d'enseignement supérieur.

Figure 8 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon l'origine migratoire en fonction du type d'enseignement

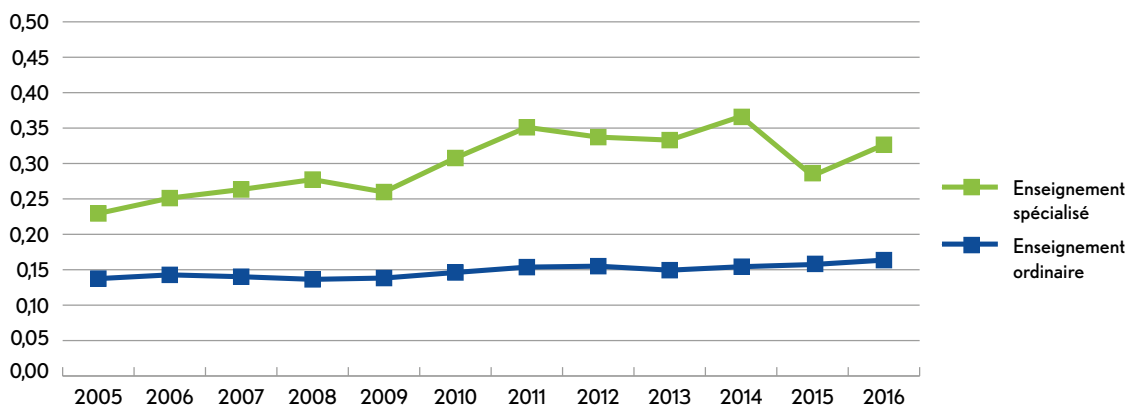
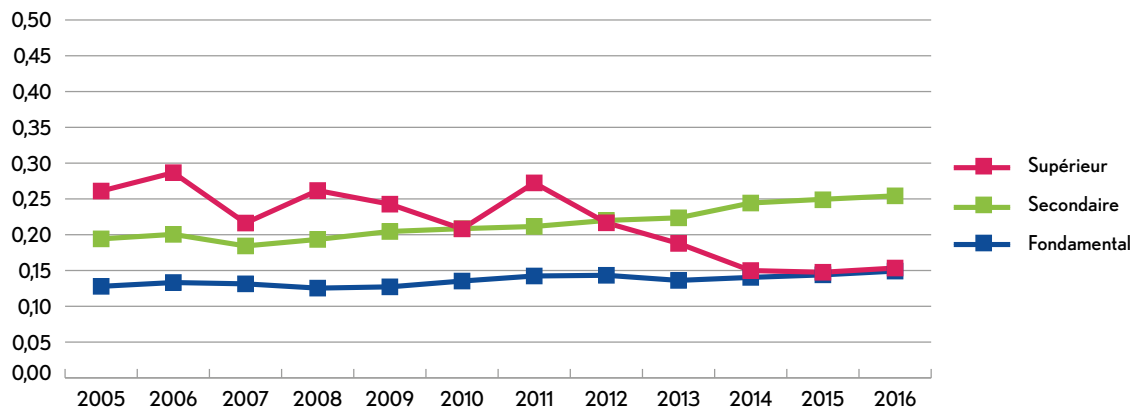


Figure 9 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon l'origine migratoire dans l'enseignement ordinaire en fonction du niveau d'enseignement



Lorsque l'on examine la diversité selon la catégorie d'origine, deux constats s'imposent. Tout d'abord, l'indice de diversité selon la catégorie d'origine est presque deux fois plus élevé que selon l'origine migratoire. Ceci est sans doute dû au nombre plus élevé de groupes qui sont pris en compte dans le calcul de l'indice et aux écarts importants dans la présence relative de ces groupes (voir tableau 5). Par ailleurs, on peut

constater que la croissance de l'indice est moins forte selon la catégorie d'origine que selon l'origine migratoire. L'indice est resté relativement stable dans l'enseignement ordinaire et a connu une légère progression dans l'enseignement spécialisé (figure 10). Dans l'enseignement ordinaire, on voit aussi que l'indice est resté stable dans l'enseignement fondamental et a légèrement augmenté dans le secondaire (figure 11).

Figure 10 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon la catégorie d'origine en fonction du type d'enseignement

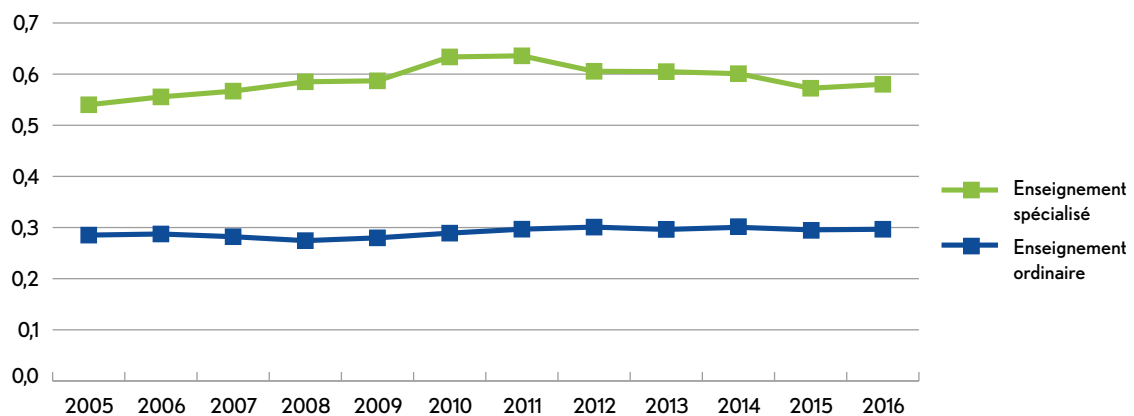
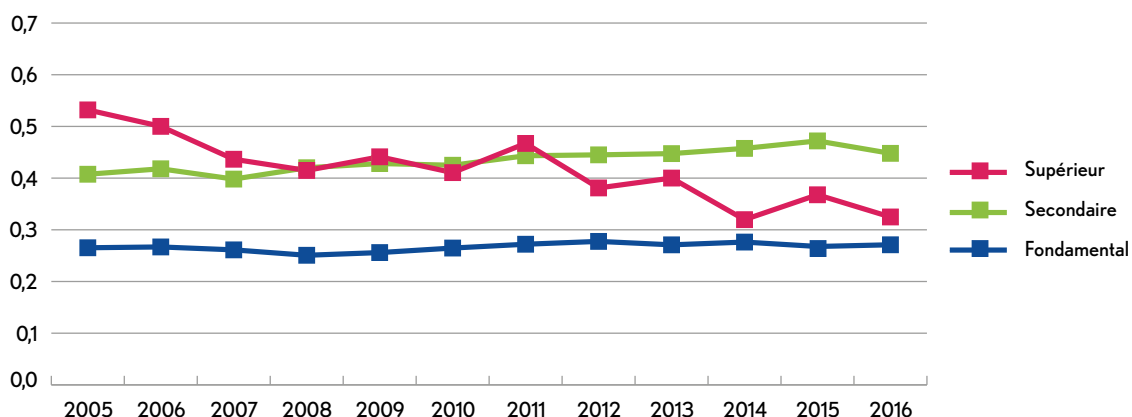


Figure 11 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon la catégorie d'origine dans l'enseignement ordinaire selon le niveau d'enseignement

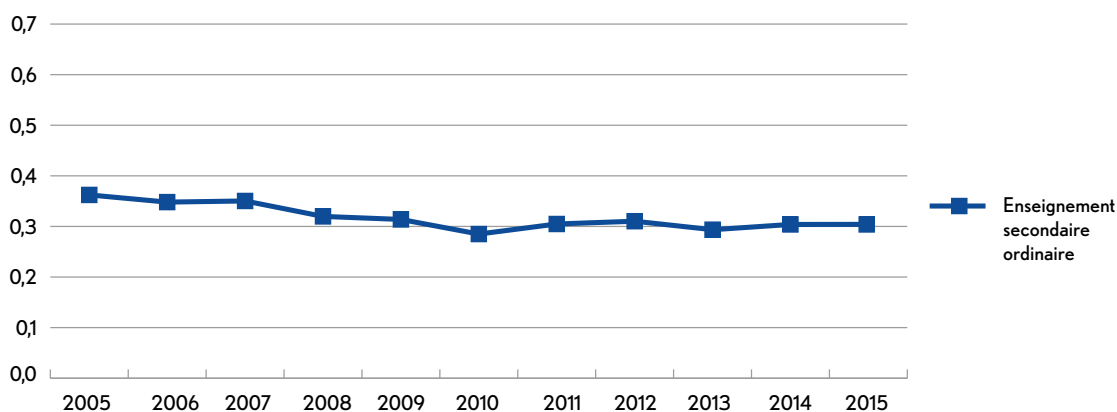


4.1.2. Diversité selon le statut socio-économique des élèves

Nous examinons l'évolution de l'indice de diversité selon le statut socio-économique en nous basant sur le fait que les élèves de l'enseignement secondaire ordinaire aient ou non bénéficié d'une bourse d'études.

On voit à la figure 12 que l'indice de diversité a diminué dans l'enseignement secondaire. Cette baisse est surtout intervenue entre les années scolaires 2005-2006 et 2010-2011, ensuite l'indice est resté assez stable. La baisse de l'indice de diversité coïncide avec la diminution du pourcentage d'élèves qui perçoivent une bourse d'études dans l'enseignement secondaire (tableau 7).

Figure 12 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon l'obtention d'une bourse dans l'enseignement secondaire ordinaire



4.1.3. Diversité selon le sexe des élèves

Enfin, pour ce qui est de l'évolution de l'indice de diversité selon le sexe des élèves, on voit à la figure 13 que cette diversité est restée stable dans l'enseignement ordinaire durant la période d'observation et a légèrement augmenté dans l'enseignement spécialisé. On constate aussi

que, dans l'enseignement ordinaire, c'est dans l'enseignement fondamental qu'elle est la plus élevée et dans l'enseignement supérieur la plus faible. Comme nous l'avons déjà indiqué à la figure 6, il y a une surreprésentation de jeunes filles dans l'enseignement supérieur de la Communauté germanophone.

Figure 13 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon le sexe dans l'enseignement ordinaire en fonction du type d'enseignement

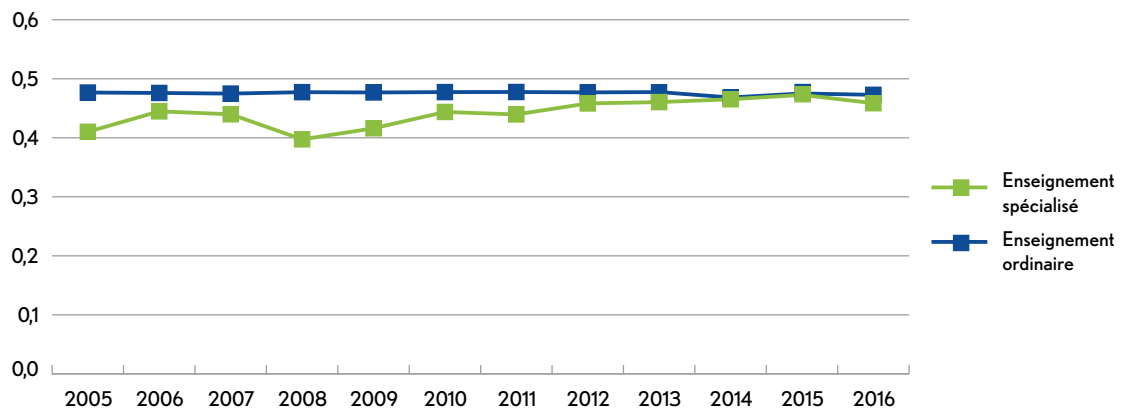
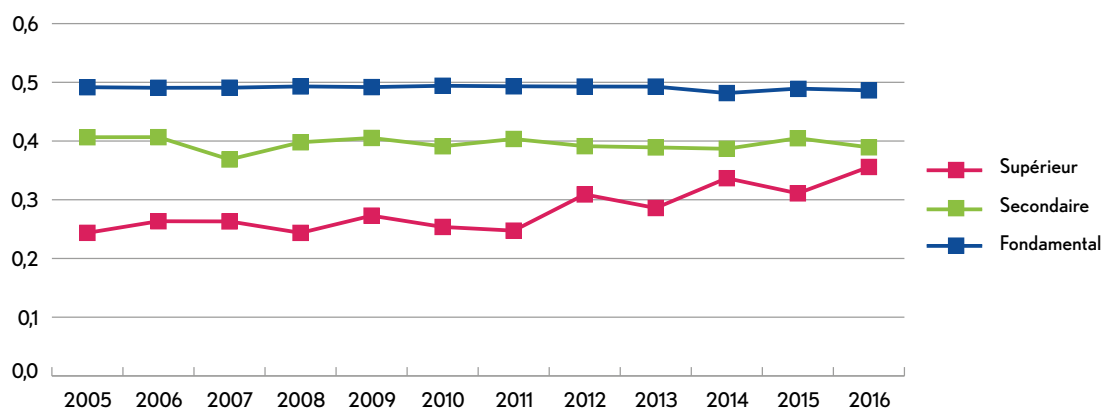


Figure 14 : Evolution de l'indice moyen de diversité selon le sexe dans l'enseignement ordinaire en fonction du niveau d'enseignement



4.2. Evolution de la ségrégation entre 2005-2006 et 2016-2017

Après cette analyse de l'indice de diversité, passons à celle de la ségrégation. Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce rapport, la ségrégation porte sur la répartition égale ou non de groupes sur un territoire donné (en l'occurrence, la Communauté germanophone). Comme pour l'indice de diversité, nous commentons successivement les résultats pour l'origine, le statut socio-économique et le sexe des élèves.

Nous n'effectuons nos analyses que dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire. Les élèves de l'enseignement supérieur et spécialisé ne sont pas pris en compte parce que le

nombre d'observations au niveau de l'école est insuffisant pour permettre une analyse significative (tableau 4). La base de données pour les analyses de la ségrégation comprend 153.883 observations de 25.931 élèves dans 88 écoles.

4.2.1. Ségrégation selon l'origine des élèves

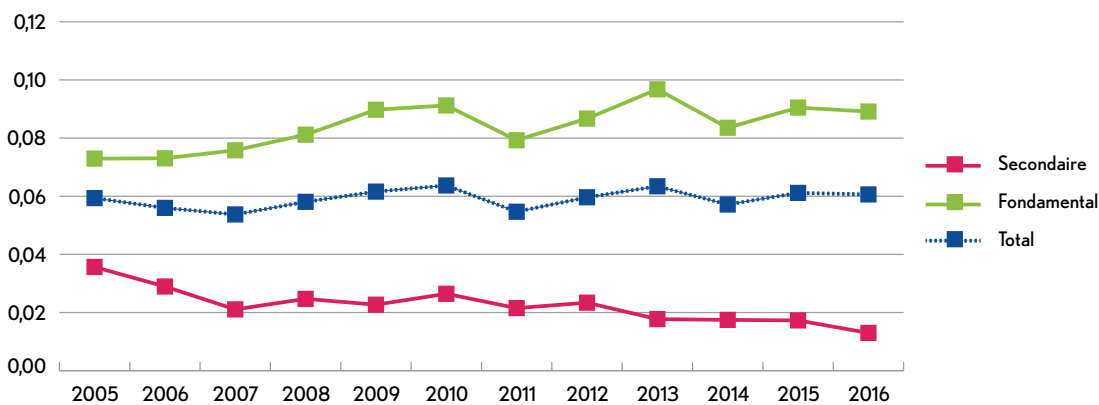
Pour l'origine des élèves, nous nous limitons à analyser leur origine migratoire. La formule utilisée pour l'indice de Hutchens (en annexe) ne se prête pas à une étude de la ségrégation sur la base des six catégories d'origine.

La figure 15 présente l'évolution de l'indice de Hutchens entre les années scolaires 2005-2006 et 2016-2017, pour la variable qui mesure

si les élèves ont ou non une origine migratoire. De manière générale, cet indice est resté assez stable. Quand on examine son évolution pour l'enseignement fondamental et secondaire, on peut faire un double constat. D'abord, la ségrégation est plus forte dans le fondamental que dans le secondaire. Ensuite, on voit qu'elle a augmenté dans l'enseignement fondamental alors qu'elle a diminué dans l'enseignement secondaire. Il s'agit cependant toujours d'écarts limités.

Nous avons spécifiquement étudié pour le deuxième et le troisième degrés de l'enseignement secondaire l'influence des filières d'enseignement sur la ségrégation. Nos résultats démontrent que la composition différente des filières d'enseignement explique 41% de la ségrégation dans le secondaire. C'est une indication que la ségrégation peut s'expliquer dans une large mesure par la répartition inégale des élèves avec ou sans origine migratoire entre les différentes filières d'enseignement. Nous l'avons également vu à la figure 5.

Figure 15 : Evolution de l'indice de Hutchens selon l'origine migratoire au total et en fonction du niveau d'enseignement (de 2005-2006 à 2016-2017)

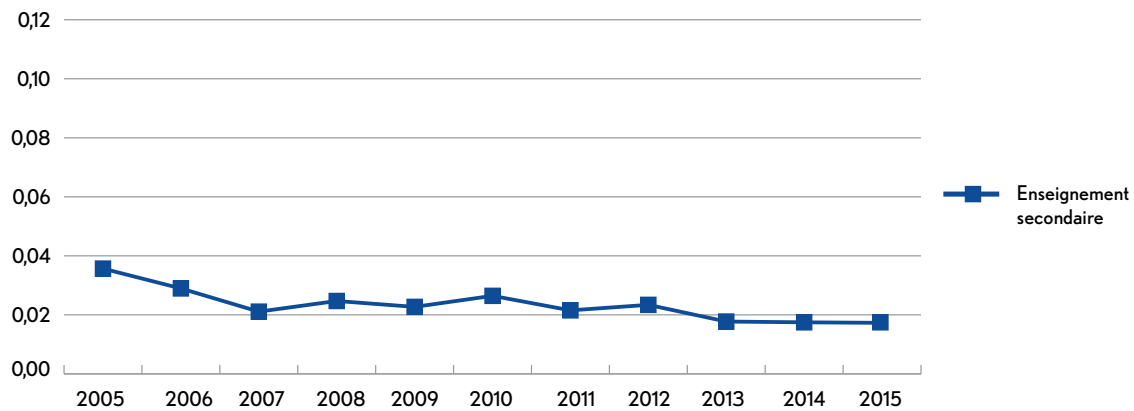


4.2.2. Ségrégation selon le statut socio-économique des élèves

Comme nous l'avons dit, nous ne pouvons étudier la ségrégation socio-économique que pour l'enseignement secondaire. On peut déduire de la figure 16 que l'indice de Hutchens pour la ségrégation socio-économique suit à peu près la même tendance descendante que celui pour la ségrégation en raison de l'origine migratoire.

Pour la ségrégation socio-économique, nous avons également examiné l'influence des filières d'enseignement pour le deuxième et troisième degré. Les filières d'enseignement peuvent expliquer 28% de la ségrégation. Elles ont donc plus d'influence sur la ségrégation en raison de l'origine migratoire que sur la ségrégation socio-économique.

Figure 16 : Evolution de l'indice de Hutchens selon l'obtention d'une bourse (de 2005-2006 à 2015-2016) pour l'enseignement secondaire

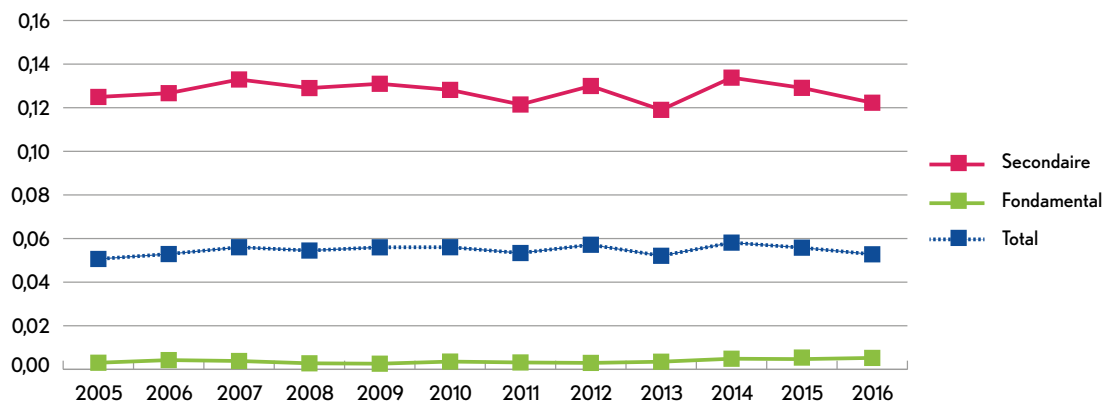


4.2.3. Ségrégation selon le sexe des élèves

Nous indiquons enfin à la figure 17 l'évolution de l'indice de ségrégation selon le sexe des élèves. Cette ségrégation est très faible dans l'ensei-

gnement fondamental. Elle est relativement élevée dans l'enseignement secondaire, en comparaison avec la ségrégation en raison de l'origine et du statut socio-économique. Les filières d'enseignement expliquent 7% seulement de cette ségrégation.

Figure 17 : Évolution de l'indice de Hutchens selon le sexe au total et en fonction du niveau d'enseignement (de 2005-2006 à 2016-2017)



5. CONCLUSION

Dans ce rapport, nous décrivons la diversité dans le système d'enseignement de la Communauté germanophone entre les années scolaires 2005-2006 et 2016-2017, en nous concentrant sur le statut socio-économique, l'origine migratoire et le sexe des élèves. Pour nos analyses, nous avons eu recours à des données ad-

ministratives concernant l'enseignement. Nous résumons ci-dessous nos principaux constats et nous formulons également quelques recommandations pour de futures recherches.

Les effectifs des élèves en Communauté germanophone se sont modifiés de deux manières

entre 2005-2006 et 2016-2017. Tout d'abord, le pourcentage d'élèves ayant une origine migratoire est passé de 9% à 12%. Durant la même période, le pourcentage d'élèves qui bénéficient d'une bourse d'études dans l'enseignement secondaire ordinaire a baissé de 23% à 19%. Cette baisse a surtout concerné des élèves d'origine belge et allemande alors que dans les catégories d'origine hors UE, il y a eu au contraire une augmentation marquante du pourcentage d'élèves boursiers. L'augmentation dans les catégories d'origine hors UE peut avoir différentes causes. Elle peut par exemple être une indication d'une dégradation du statut socio-économique de cette catégorie d'élèves. Mais elle pourrait aussi indiquer qu'il est devenu plus facile pour les familles issues de l'immigration de demander et d'obtenir une bourse d'études. Une étude ultérieure des causes de l'augmentation des élèves boursiers dans les catégories d'origine hors UE peut être un intéressant sujet de recherche.

Nous faisons également état de diverses tendances concernant la diversité selon le statut socio-économique et l'origine migratoire des élèves. La diversité relative à l'origine migratoire a légèrement augmenté tandis que la diversité concernant les élèves qui perçoivent une bourse d'études a diminué dans l'enseignement secondaire ordinaire. Ces tendances opposées sont directement liées aux évolutions évoquées plus haut des effectifs scolaires en Communauté germanophone. Les résultats pour l'indice basé sur les six catégories d'origine font mieux comprendre l'évolution de la diversité ethnique dans les écoles. Selon cet indice, cette diversité est restée stable dans l'enseignement fondamental ordinaire, a légèrement augmenté dans l'enseignement secondaire ordinaire et dans l'enseignement spécialisé et a diminué dans l'enseignement supérieur. Pour ce qui est de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement supérieur, nous tenons à souligner que les résultats doivent être interprétés avec une certaine pru-

dence étant donné qu'il s'agit d'un nombre limité d'observations dans un nombre limité d'écoles.

La composition des écoles dans l'enseignement germanophone a connu moins de modifications en ce qui concerne le sexe des élèves que l'origine ethnique et le statut socio-économique. Le pourcentage de garçons et de filles est resté généralement constant dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé durant la période observée. Il y a deux exceptions à cela. Tout d'abord, nous avons constaté une augmentation du pourcentage d'étudiants masculins dans l'enseignement supérieur ainsi qu'une augmentation de la diversité. Il n'empêche que les femmes constituent toujours trois quarts des étudiants dans la haute école de la Communauté germanophone. D'autre part, le pourcentage de garçons dans l'enseignement en alternance a connu une forte augmentation, d'environ 20 points : durant l'année scolaire 2016-2017, seul un élève sur quatre dans l'enseignement en alternance est une fille.

Enfin, nous avons étudié la ségrégation scolaire pour l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire. La ségrégation en raison de l'origine migratoire est plus élevée dans l'enseignement fondamental que dans le secondaire. Une explication possible à cela est qu'il y a un plus grand nombre d'écoles fondamentales en Communauté germanophone que d'écoles secondaires,²⁴ ce qui fait que le « quasi-marché de l'enseignement » joue davantage au niveau fondamental qu'au niveau secondaire²⁵. Cela peut exercer une double influence sur la ségrégation. Tout d'abord, si le choix d'écoles est plus large, les parents peuvent plus souvent opter pour une école proche de leur domicile, ce qui renforce le lien entre la ségrégation relative au logement et à l'enseignement. En deuxième lieu, les parents tiendraient plus souvent compte, dans le cas d'une offre d'écoles plus large, d'autres caractéristiques (comme la composition de l'école) que la distance dans leur choix d'une école²⁶. Une

24 Le nombre d'écoles secondaires en Communauté germanophone est proportionnellement plus faible que dans les deux autres Communautés linguistiques : dans l'enseignement ordinaire francophone et néerlandophone, environ une école sur quatre est une école secondaire contre environ une école sur six dans l'enseignement ordinaire germanophone.

25 Hirtt, Nicaise, & De Zutter, 2007.

26 Burgess, McConnell, Propper, & Wilson, 2007.

analyse plus poussée de la ségrégation en matière de logement et des préférences scolaires des parents en Communauté germanophone pourrait aider à clarifier cette question.

Les différences d'ampleur de la ségrégation entre l'enseignement fondamental et secondaire se sont amplifiées au cours de la période observée: la ségrégation a augmenté entre 2005-2006 et 2016-2017 dans l'enseignement fondamental et a diminué dans le secondaire durant la même période. On observe aussi une diminution de la ségrégation socio-économique dans l'enseignement secondaire ordinaire. En ce qui concerne spécifiquement l'enseignement secondaire, nous avons démontré que la composition des filières d'enseignement était un facteur explicatif plus important de la ségrégation selon l'origine migratoire que de la ségrégation socio-économique. La ségrégation selon le sexe des élèves est restée constante entre 2005-2006 et 2016-2017. Mais il est frappant de constater que la ségrégation est très élevée dans l'enseignement secondaire par rapport à l'enseignement fondamental. Des analyses plus poussées ont montré que cette forte ségrégation dans l'enseignement secondaire ne s'explique que dans une très faible mesure par la composition inégale des filières d'enseignement. Une hypothèse d'explication est que ce ne sont pas les filières d'enseignement qui attirent un autre public, mais les options d'études à l'intérieur de ces filières. L'analyse de cette explication éventuelle de l'inégalité de la répartition entre les sexes dans les écoles peut être une piste pour des recherches ultérieures.

À titre d'illustration, nous comparons les résultats pour la ségrégation selon l'origine migratoire et le statut socio-économique dans l'enseignement germanophone à ceux dans l'enseignement néerlandophone^{27,28}. La ségrégation socio-économique a augmenté dans l'enseignement secondaire ordinaire néerlandophone alors que nous avons constaté une diminution

en Communauté germanophone. Les résultats pour la ségrégation selon l'origine migratoire diffèrent aussi entre les deux Communautés²⁹: cette ségrégation diminue dans l'enseignement néerlandophone ordinaire à tous les niveaux d'enseignement; dans la Communauté germanophone, elle augmente dans l'enseignement fondamental et diminue dans l'enseignement secondaire. En résumé, on peut dire que l'évolution de la ségrégation présente des différences entre l'enseignement néerlandophone et la Communauté germanophone. À ce jour, aucune analyse de la diversité et de la ségrégation n'a encore été réalisée à partir de données scolaires administratives en Communauté française. D'un point de vue politique, il serait également très pertinent de réaliser une telle analyse pour ce système d'enseignement. La comparaison des trois Communautés linguistiques permettrait une meilleure compréhension des caractéristiques systémiques qui ont un impact sur la diversité et la ségrégation. Il pourrait, par exemple, être intéressant d'étudier comment la diversité et la ségrégation sont influencées par la structure du premier degré, ainsi que d'étudier la distinction entre des filières d'enseignement et le degré d'intégration des élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire.

Enfin, nous tenons à souligner que les modifications de l'indice de diversité peuvent en partie s'expliquer par l'évolution dans la ségrégation. Ainsi, l'influence du pourcentage croissant d'élèves issus de l'immigration sur la diversité ethnique dans l'enseignement fondamental a été assez limitée, en raison de la ségrégation croissante dans l'enseignement fondamental. Autrement dit: même si le nombre d'élèves issus de l'immigration a augmenté dans l'enseignement fondamental, ces élèves ne se sont pas répartis de manière plus égale entre les écoles. En revanche, la ségrégation a diminué dans l'enseignement secondaire et nous avons pu voir que le pourcentage croissant d'élèves issus de l'im-

27 Wouters & Groenez, 2012.

28 Il n'y a pas encore eu d'analyse de la ségrégation sexuelle pour l'enseignement néerlandophone.

29 Une certaine prudence dans la comparaison de ces résultats avec la Communauté germanophone s'impose cependant, étant donné que Wouters et Groenez (2012) étudient la ségrégation en raison de l'origine migratoire au moyen d'un autre indicateur, à savoir la langue parlée à la maison.

migration se traduit bel et bien par des écoles ethniquement plus diversifiées.

5.1. Recommandations pour les données scolaires de la Communauté germanophone

Ce rapport présente les résultats une première analyse de la diversité et de la ségrégation à partir de données administratives scolaires de la Communauté germanophone. Nous voudrions le conclure par trois recommandations concrètes à propos de ces données.

D'abord et avant tout, nous voulons recommander de fournir davantage d'informations sur les 46.009 observations (23% de la base de données initiale) qui ont comme valeur « Inconnu » pour le type d'enseignement. Comme il s'agit souvent d'observations multiples par année scolaire avec des valeurs inconnues pour les variables d'identification de l'école, nous avons écarté ces observations de la base de données qui a servi à nos analyses.

Une deuxième recommandation concerne la mesure de la condition socio-économiquement défavorisée des élèves. Dans la base de données, on dispose seulement, pour l'enseignement secondaire ordinaire, d'une variable qui mesure si l'élève reçoit ou non une bourse d'études. Des informations complémentaires, par exemple sur le niveau de formation de la mère, pourraient contribuer à une analyse plus complète de la diversité et de la ségrégation socio-économique dans tout l'enseignement germanophone.

Une dernière recommandation porte sur les variables qui mesurent l'origine des élèves. La base actuelle de données contient des informations sur le pays de naissance et la nationalité de l'élève. Des informations complémentaires sur le pays de naissance des (grands-)parents rendraient possible une mesure plus exacte de l'origine (avec éventuellement une distinction selon la génération de migrants).

6. BIBLIOGRAPHIE

- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Effecten van segregatie: Cognitieve en non-cognitieve uitkomsten van mechanismen. In O. Agirdag, W. Nouwen, P. Mahieu, P. Van Avermaet, A. Vandenbroucke, & M. Van Houtte (Red.), *Segregatie in het basisonderwijs: Geen zwart-wit verhaal* (pp. 68–96). Antwerpen: Garant.
- Belfi, B. (2015). *All together now? A study on group composition effects in education*. Leuven: KU Leuven.
- Belfi, B., Haelermans, C., & De Fraine, B. (2016). The long-term differential achievement effects of school socioeconomic composition in primary education: A propensity score matching approach. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 501–525.
- Braster, S., & Dronkers, J. (2013). De positieve effecten van etnische verscheidenheid in de klas op de schoolprestaties van leerlingen in een multi-etnische metropool. *Sociologie*, 9(1), 3–29.
- Burgess, S., McConnell, B., Propper, C., & Wilson, D. (2007). The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education. In L. Woessmann & P. E. Peterson (Red.), *Schools and the equal opportunity problem* (pp. 273–292). Massachusetts: MIT.
- Demant, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2013). Unravelling gender composition effects on rule-breaking at school: a focus on study attitudes. *Gender and Education*, 25(4), 466–485.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440–477.
- Europese Commissie. (2010). *Organisation des Bildungssysteme in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Brussel: Europese Commissie.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2008). *Unterricht und Ausbildung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. Eupen: Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2015). *Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens*. 18 juli 2017, <http://www.ostbelgienbildung.be>.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. (2015). *Die Schulebenen im Unterrichtswesen in der DG*. 7 augustus 2017, http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2189/4268_read-31599.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1–21.
- van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. *Sociology of Education*, 82(3), 217–239.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2017). *Vlaams onderwijs in cijfers*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Wouters, T., & Groenez, S. (2012). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen: Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012* (Steunpunt SSL No. SSL/2013.08/2.2.1). Leuven.

7. ETAPES DANS LA SÉLECTION DES DONNÉES

1. Nous avons en partie réencodé la variable «enseign_forme». Les valeurs «2:Général», «3:Général», «4:Général», «5:Général» et «6:Général» ont pris comme nouvelle valeur «Général».
2. Après consultation du spécialiste de la Communauté germanophone, nous avons regroupé les huit valeurs portant sur la variable d'identification des écoles en quatre valeurs.
3. Une étape importante dans la préparation des données a été d'éliminer les observations avec pour type d'enseignement «Inconnu». Les élèves dans ce type d'enseignement sont caractérisés par des valeurs manquantes sur la variable d'identification de l'école et des observations multiples par année scolaire. La suppression du type d'enseignement «Inconnu» a réduit le nombre d'observations de 46.009 unités.
4. 292 observations doubles entièrement identiques (valeurs identiques pour toutes les variables de la base de données) ont été éliminées.
5. Les élèves dont l'âge ne correspond pas au niveau d'enseignement ont été éliminés de la base de données. Il s'agit d'élèves âgés de plus de 8 ans dans l'enseignement maternel et d'élèves de moins de 5 ans ou de plus de 13 ans dans l'enseignement primaire. Tous les élèves de plus de 21 ans dans l'enseignement secondaire n'ont pas été pris en considération non plus. Il s'agit au total de 405 observations.
6. Enfin, nous avons éliminé 350 inscriptions doubles dans la même année scolaire. Dans la plupart des cas, la différence entre ces observations doubles était le type d'enseignement, le niveau d'enseignement ou la filière d'enseignement. Pour pouvoir sélectionner chaque fois une seule observation double, nous avons décidé de donner la préférence à 1) le niveau d'enseignement le plus élevé ; 2) le type d'enseignement spécialisé ; et/ou 3) une filière d'enseignement technique ou professionnelle.
7. Nous avons créé deux nouvelles variables qui mesurent l'origine migratoire les élèves, à savoir une variable qui établit une distinction entre les six catégories d'origine et une variable qui distingue les élèves selon qu'ils ont ou non une origine migratoire.

8. FORMULE DE L'INDICE DE HERFINDAHL-HIRSCHMANN

Voici la formule de l'indice de Herfindahl-Hirschmann pour n groupes (p. ex. catégories d'origine) et p_i comme la proportion de chaque groupe dans l'école.

$$\text{Herfindahl} - \text{Hirschmann} = 1 - \sum_{i=1}^n (p^i)^2$$

9. FORMULE DE L'INDICE DE HUTCHENS

Dans la formule, nous considérons S comme le nombre d'écoles dans le territoire de référence, p_i et r_i comme le nombre d'élèves dans le groupe p et r dans l'école i , et P et R respectivement comme le total d'élèves dans le groupe p et r dans l'ensemble du territoire.

$$H = 1 - \sum_{i=1}^S \left[\sqrt{\frac{p_i^s}{P} * \frac{r_i^s}{R}} \right]$$

COLOPHON

*Baromètre de la Diversité - Enseignement
Bruxelles, février 2018*

Editeur

Unia - Centre interfédéral pour l'égalité des chances
Rue Royale 138, 1000 Bruxelles
T : 02 212 30 00
F : 02 212 30 30
epost@unia.be

Traduction : CYRANO – Michel TELLER

Conception graphique et mise en page : www.studiorama.be

Photos : www.shutterstock.com et Belga

Impression : Imprimerie Bulckens

Éditeur responsable : Els Keytsman

Dit rapport is ook verkrijgbaar in het Nederlands.

Ce rapport et ses annexes sont téléchargeables
sur le site d'Unia à la rubrique « Publications » : www.unia.be

Vous pouvez également commander cette publication par e-mail à info@unia.be ou par téléphone au +32 (0)2 212 30 00. Mentionnez clairement le titre de la publication « Baromètre de la Diversité - Enseignement » et vos coordonnées. Cette publication vous est gracieusement offerte. Des frais de port peuvent cependant vous être facturés en cas de commande importante ou de livraison express.

Unia encourage le partage des connaissances, mais insiste sur le respect dû aux auteurs et contributeurs de tous les textes de cette publication. Ce texte ne peut être utilisé comme source d'information que moyennant mention de l'auteur et de la source du fragment. Aucune reproduction, exploitation commerciale, publication ou adaptation partielle ou intégrale des textes, photos, illustrations graphiques ou de tout autre élément protégé par des droits d'auteur ne pourra en être faite sans l'accord préalable et écrit d'Unia. Pour l'utilisation des images, veuillez prendre contact avec Unia.



BAROMÈTRE
DE LA DIVERSITÉ



Avec le soutien de :

