



HAL
open science

Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique

Thérèse-Marie Bouchat, Bernard Delvaux, Geneviève Hindryckx

► **To cite this version:**

Thérèse-Marie Bouchat, Bernard Delvaux, Geneviève Hindryckx. Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. 2008. halshs-00561933

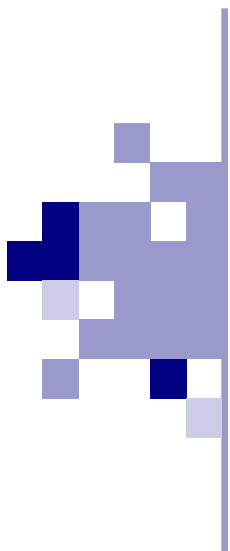
HAL Id: halshs-00561933

<https://shs.hal.science/halshs-00561933>

Submitted on 2 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



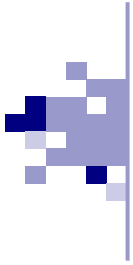
LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Mobilité scolaire et composition sociale des écoles

Le cas de l'enseignement fondamental
en Communauté française de Belgique

Thérèse-Marie Bouchat *, *Bernard Delvaux* **
et Geneviève Hindryckx ***

N° 62 • JUIN 2008 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

* Thérèse-Marie Bouchat est sociologue. Elle a participé, au sein du Cerisis-UCL, à la recherche ayant servi de base à ce texte.

** Bernard Delvaux est sociologue et chercheur au Girsef (UCL).

*** Geneviève Hindryckx est pédagogue et chercheuse à l'unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (ULg).

Table des matières

INTRODUCTION	4
1. MOBILITÉ ET TYPE D'ÉCOLE	7
1.1. Intensité des flux	7
1.2. Période de l'année scolaire où s'effectuent les changements	8
1.3. Origine et destination des flux	9
2. SCHÉMA GÉNÉRAL DES FLUX ENTRE CATÉGORIES D'ÉCOLE	11
2.1. Flux d'élèves entre écoles ordinaires et écoles externes à la Communauté française	11
2.2. Flux d'élèves entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé	13
2.3. Flux d'élèves entre écoles d'enseignement ordinaire	15
2.4. Schéma général des flux	18
3. MOBILITÉ ET ÉCHEC SCOLAIRE	19
3.1. Considérations générales sur la relation entre mobilité et échec scolaire	19
3.2. La relation entre mobilité et échec scolaire varie-t-elle selon la catégorie d'école ?	20
3.3. Y a-t-il un lien entre réussite scolaire et mobilité « ascendante » ?	21
3.4. Synthèse	23
4. MOTIFS DÉCLARÉS DE MOBILITÉ DANS LES ÉCOLES EN DISCRIMINATION POSITIVE	24
4.1. La méthode et ses limites	24
4.2. Analyse des données	25
5. CONCLUSION	33
Bibliographie	35



Résumé

La mobilité scolaire (autrement dit, le changement d'école en cours de trajectoire scolaire) est une réalité fréquente en Belgique francophone. La structure de cette mobilité est assez bien connue au niveau de l'enseignement secondaire. Elle l'est moins au niveau de l'enseignement fondamental. Ce cahier comble en partie cette lacune. Fondé sur l'analyse statistique d'une base de données reprenant l'ensemble des élèves de la Communauté française de Belgique ainsi que sur des données qualitatives collectées auprès de 12 écoles, il décrit le schéma général des flux d'élèves dans l'enseignement fondamental. Il est montré notamment (1) que la mobilité

varie en fonction des caractéristiques sociales du public fréquentant les écoles d'enseignement ordinaire, (2) que la mobilité est plus fréquente dans les écoles bénéficiant de discriminations positives (parce que composées d'un public défavorisé) et (3) que contrairement à ce qui est observé dans l'enseignement secondaire, la mobilité de « promotion » est un phénomène significatif, touchant particulièrement les écoles accueillant les publics défavorisés.

Mots-clés : mobilité scolaire, enseignement fondamental, Communauté française de Belgique, discrimination positive, choix d'école, marché scolaire

Introduction

Problématique

Le changement d'école en cours de trajectoire scolaire, que nous désignons par le terme de mobilité scolaire, est jugé fort répandu en Belgique francophone bien qu'il n'y ait pas de comparaisons internationales fiables sur le sujet. Cette mobilité ne touche pas seulement l'enseignement secondaire où la spécialisation relative de l'offre scolaire peut en partie la justifier. Elle est aussi de mise dans l'enseignement maternel et primaire, où elle concerne chaque année au moins 10 % des élèves. En janvier 2004, 13,4 % des élèves de l'enseignement fondamental ne fré-

quentaient plus l'implantation dans laquelle ils étaient inscrits un an auparavant. Entre janvier 2005 et janvier 2006, 10 % des élèves de l'enseignement primaire avaient changé d'établissement¹ (Ministère de la Communauté française, 2007, p. 34).

Ce taux de mobilité élevé est, depuis quelques années surtout, jugé problématique. Ainsi est-il mentionné dans la publication annuelle des indicateurs de l'enseignement que « ces nombreux changements d'établissement produisent, outre des difficultés d'organisation, une ségrégation des publics tout au long du parcours scolaire » (Ministère de la

¹ La différence entre les deux chiffres s'explique avant tout par le fait que l'enseignement maternel, pris en compte dans le premier et non dans le second, connaît une mobilité plus élevée, et parce que le second chiffre prend en compte les changements d'établissement plutôt que d'implantation. Or, dans l'enseignement fondamental surtout, de nombreux établissements comptent plusieurs implantations. Il est donc possible de changer d'implantation sans changer d'établissement.

Communauté française, 2007, p. 34). Cette perception d'un lien entre mobilité et ségrégation est surtout fondée sur les nombreuses études menées à propos de l'enseignement secondaire. Celles-ci indiquent que les flux d'élèves sont associés à des processus de sélection et à la hiérarchisation de l'offre scolaire. Alors que des écoles qualifiées d'élitistes font le plein d'élèves à l'entrée du secondaire, opèrent une sélection parmi eux et ne reçoivent guère d'élèves après la 1^{re} année, d'autres écoles, situées à l'autre extrémité de la hiérarchie, attirent peu d'élèves à l'entrée du secondaire, en reçoivent ensuite au fur et à mesure de la sélection opérée par les écoles du haut de la hiérarchie, et s'échangent enfin entre elles les élèves les plus rétifs aux normes scolaire (Joseph et Delvaux, 2005).

Plus fondamentalement, la mobilité apparaît intimement liée aux modes de régulation en vigueur dans le système éducatif. L'autonomie des établissements et, plus encore, le libre choix de l'école par les familles sont analysés comme des facteurs déterminants de la mobilité scolaire (Maroy, 2006, Delvaux et van Zanten, 2006). Ces modes de régulation donnent aux écoles la possibilité d'« éjecter » certains élèves en cours de scolarité. Elles donnent aussi aux parents l'occasion de « zapper » et, dans certains cas, de mettre en concurrence les écoles. Un directeur d'un centre PMS estime ainsi qu'« *on change d'école pour un oui ou pour un non. Quand on est vexé par l'attitude trop intrusive de l'école ou par une proposition de réorientation, par exemple. La concurrence est telle dans les villages entre le communal et le libre, les écoles sont tellement sur la corde raide en matière de fréquentation, que le chantage et le shopping sont plus aisés. Ceci est d'autant plus vrai pour les familles de milieux défavorisés qu'il y a plus de motifs possibles de mécontentement (difficulté à l'école, réaction suite à l'absentéisme, ...)* ».

Cette double perception d'un recours fréquent au changement d'école et d'un lien entre la mobilité scolaire et les phénomènes d'inégalité et de ségrégation est au fondement des politiques visant à réguler la mobilité scolaire. Tout en ne cessant de réaffirmer le principe du libre choix de l'école par les familles, ces politiques ont d'abord visé à cadrer les changements d'école en cours d'année scolaire. Avec le décret « inscription », voté le 8 mars 2007, d'autres mesures ont été prises pour cadrer le changement d'école en cours de cycle (de deux ou trois ans).

Ces politiques ont surtout été inspirées par la situation de l'enseignement secondaire, mieux étudiée. La nature des flux dans l'enseignement fondamental est nettement moins connue. Si certaines études ont traité de ce thème (Dauphin et Verhoeven, 2002 ; Waltenberg et Vandenberghe, 2002), aucune n'a effectué une analyse précise des établissements entre lesquels circulent les élèves. C'est une telle analyse que propose ce cahier de recherche. Nous y distinguons les écoles fondamentales selon qu'elles appartiennent à l'enseignement ordinaire ou à l'enseignement spécialisé. Mais, surtout, nous tenons compte des différenciations entre les écoles ordinaires, non pas du point de vue de leur offre ou des performances scolaires de leurs élèves mais du point de vue des caractéristiques socio-économiques de leurs élèves. On peut en effet déterminer pour chaque école l'indice socio-économique moyen des quartiers de résidence de leurs élèves². Cet indice étant pris en compte dans la politique de discriminations positives, il est possible, sur cette base, de mener des analyses dichotomiques distinguant les écoles bénéficiaires de ces aides³ et celles qui ne le sont pas, ou d'affiner l'analyse en définissant un plus grand nombre de catégories d'écoles sur la base de cet indice.

² Celui-ci est défini par un indice synthétique résumant 11 variables. Deux de ces variables concernent les revenus, deux l'emploi et le chômage, deux les professions, deux les logements, deux les diplômes et un les revenus d'intégration (Demeuse *et al.*, 2002). La Communauté française est découpée en environ 10.000 quartiers.

³ Ces écoles bénéficiaires regroupent environ 12 % des élèves de l'enseignement fondamental ordinaire.



Plan

Dans ce texte, nous poserons successivement quatre questions :

1. La mobilité (sa fréquence, le moment où elle s'opère, sa direction) est-elle différente en fonction de la catégorie d'écoles ?
2. Quel est le schéma général des flux d'élèves dans l'enseignement fondamental ?
3. La mobilité est-elle liée à l'échec scolaire, et l'est-elle de la même manière dans les différentes catégories d'écoles ?
4. Quels sont les motifs invoqués par les directions d'école pour expliquer la mobilité des élèves fréquentant les écoles en discrimination positive ?

Les résultats exposés dans ce texte sont extraits du rapport de recherche (Bouchat et al., 2005) remis au Ministre de l'enfance⁴. L'argumentation a été significativement restructurée de manière à donner plus de lisibilité au texte⁵.

Méthodologie

L'analyse est effectuée principalement à partir de deux types de données. Les points 1 à 3 sont surtout fondés sur la base de données « élèves » mise en place par la Communauté française. Y sont enregistrées, pour chaque élève de l'enseignement fondamental et secondaire, certaines caractéristiques (date de naissance, sexe, nationalité) et la position qu'il occupe dans le système scolaire, à savoir l'année d'étude qu'il fréquente et l'implantation scolaire

dans laquelle il est inscrit. Le fichier que nous avons utilisé permet de suivre la trajectoire des élèves en donnant pour chacun d'eux sa position en janvier 2003 et 2004. Il permet aussi d'identifier le type d'école et notamment l'indice socio-économique moyen des quartiers de résidence des élèves qui y sont scolarisés, et par ce biais de distinguer les écoles selon qu'elles bénéficient ou non de discriminations positives.

Les autres données, utilisées au point 4 ainsi qu'au point 1.2., ont été collectées par enquête auprès de douze écoles fondamentales en discrimination positive (regroupant quinze implantations scolaires et 3.081 élèves). Implantées tantôt en milieu urbain, tantôt en milieu semi-urbain, ces écoles ou implantations scolaires sont de taille variable (entre 47 et 549 élèves). L'échantillon des écoles choisi, aussi équilibré que possible, compte six écoles du réseau communal, quatre écoles du réseau libre et deux écoles du réseau de la Communauté française. L'échantillon se répartit par ailleurs de manière égale entre trois terrains (dans l'arrondissement de Verviers et de Charleroi ainsi qu'à Bruxelles).

A ces deux sources principales viennent s'adjoindre quelques données qualitatives collectées durant la même recherche, à savoir des entretiens avec les directeurs des écoles susmentionnées et avec 13 acteurs « intermédiaires » (inspecteurs, directeurs de centres psycho-médico-sociaux, responsables de cellules pédagogiques communales, de centres d'accueil pour demandeurs d'asile, de homes pour enfants...).

⁴ Convention de recherche « Effets de système des politiques de discrimination positive dans l'enseignement fondamental » signée le 27 mai 2004 par le Ministre de l'Enfance, Jean-Marc Nollet. Cette recherche a été menée conjointement par le Cerisis-UCL (Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale) et le SPE-ULg (Service de Pédagogie Expérimentale).

⁵ Nous remercions Xavier Dumay pour ses conseils.

1. Mobilité et type d'école

Dans l'enseignement fondamental ordinaire, les flux d'élèves sont nettement différenciés selon que l'école est ou non en discrimination positive. Les écoles bénéficiaires de moyens complémentaires du fait de leur public défavorisé au plan socio-économique se caractérisent à la fois par une mobilité plus fréquente (point 1.1) et par une mobilité davantage située en cours d'année scolaire (point 1.2). Les origines et destination des élèves mobiles sont également différentes de celles observées dans les écoles qui ne sont pas en discrimination positive (point 1.3).

1.1 Intensité des flux

Les changements d'école sont proportionnellement plus nombreux dans les écoles fondamentales en discrimination positive que dans celles qui ne le sont pas. On constate en effet que :

- 17,9% des enfants inscrits dans des écoles fondamentales en discrimination positive en janvier 2004 avaient, l'année suivante, changé d'implantation scolaire, alors que ce taux se limitait à 12,8% des enfants inscrits dans les autres écoles ordinaires (tableau 1, dernière ligne) ;
- cette fréquence plus grande des changements d'école se manifeste pour chaque année d'étude, mais les différences entre les deux types d'école sont plus importantes en maternelle et au début du primaire (tableau 1) ;
- bien que des variations géographiques soient observables, la mobilité est, dans tous les arrondissements sauf celui de Soignies, significativement plus élevée dans les écoles en discrimination positive.

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

Année d'étude	Toutes écoles confondues	Statut de l'école d'origine		Différence (D+) - (non D+)
		Non D+**	D+	
1 ^{re} mat.	13,1%	12,2%	19,3%	7,1%
2 ^e mat.	13,6%	12,6%	19,2%	6,6%
3 ^e mat.*	27,1%	25,9%	34,8%	9,0%
1 ^{re} prim.	10,3%	9,6%	15,2%	5,6%
2 ^e prim	14,0%	13,6%	16,6%	3,0%
3 ^e prim.	10,7%	10,2%	13,7%	3,5%
4 ^e prim.	11,4%	11,2%	12,7%	1,5%
5 ^e prim.	7,5%	7,4%	8,5%	1,2%
6 ^e prim.°	24,0%	25,5%	19,9%	5,6%
Total	13,4%	12,8%	17,9%	5,1%

• Changements d'école plus nombreux en 3^e maternelle, dus au passage maternelle – primaire

° Peu d'élèves concernés en nombres absolus. Les statistiques ci-dessus ne concernent que les élèves de 6^e primaire qui recommencent l'année.

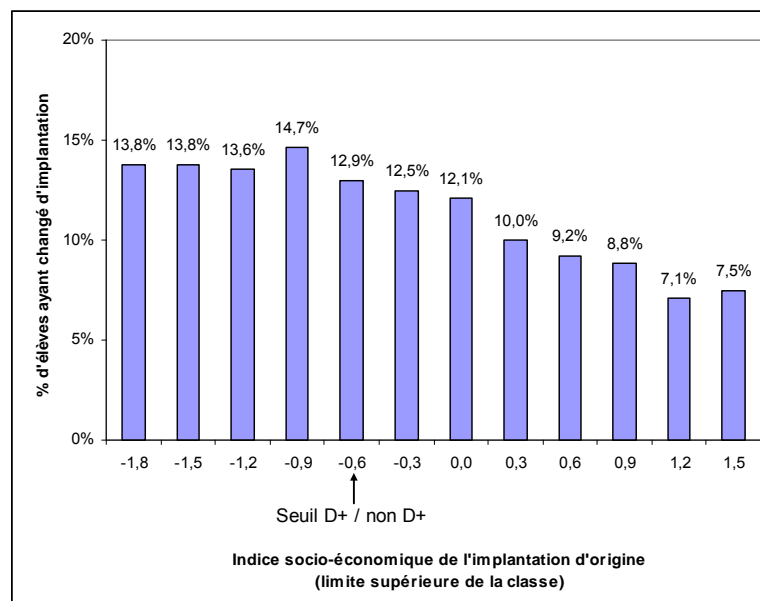
** D+ = discrimination positive



La catégorie des écoles en discrimination positive n'est cependant pas homogène. L'autre catégorie l'est encore moins. Lorsqu'on répartit les écoles en 12 catégories en fonction de leur indice socio-économique, on observe en effet que le taux de mobilité varie significativement au sein du groupe des écoles n'étant pas en discrimination positive et décroît assez régulièrement à mesure qu'on progresse vers les écoles les plus favorisées. Ainsi, pour les

seuls élèves scolarisés en primaire en 2003 et 2004, le taux varie entre 12,9 % et 7,1 % (graphique 1). Les variations sont de moindre ampleur dans le groupe des écoles en discrimination positive, le minimum et le maximum se situant respectivement à 12,9 et 14,7 %. En outre, dans ce groupe d'écoles, le taux ne décroît pas régulièrement, le taux maximal se situant dans la catégorie d'école proche du seuil de la discrimination positive.

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



Mode de lecture : Dans la catégorie située à gauche du graphique et rassemblant les écoles les plus défavorisées, 13,8 % des élèves qui y étaient scolarisés en 2003 n'y étaient plus inscrits l'année suivante.

Note : la flèche indique la catégorie où se situe l'indice-seuil en-deçà duquel les écoles peuvent bénéficier de discriminations positives. Cette catégorie regroupe donc les deux types d'école.

1.2 Période de l'année scolaire où s'effectuent les changements

Les données collectées auprès des douze écoles de notre échantillon (toutes en discrimination positive) permettent de déterminer la période de l'année à laquelle ont lieu les changements d'école. Sur les

960 mouvements (entrées ou sorties) répertoriés entre septembre 2003 et septembre 2004, 291 se sont effectués en cours d'année scolaire, soit 30,3 %. Les changements d'école pendant l'année scolaire, bien que peu encouragés par les dispositifs légaux, semblent donc monnaie courante dans les écoles de notre échantillon.

A l'échelle de la Communauté française, il n'existe pas de statistiques à ce sujet. Il est cependant probable que les changements pendant l'année scolaire sont plus fréquents dans les écoles en discrimination positive que dans les autres et qu'en outre, la différence de mobilité entre les deux catégories d'école est plus importante pendant l'année scolaire qu'à la jonction de deux années. Deux éléments nous permettent d'avancer cette hypothèse. D'abord, la hauteur du pourcentage calculé ci-dessus pour les écoles en discrimination positive. Ensuite, le fait que les directions d'école et les observateurs privilégiés lient nombre de ces changements en cours d'année à la précarité socio-économique et à l'instabilité familiale, plus fréquentes dans les populations défavorisées. Trouver un logement ou un logement plus adapté, décrocher un emploi, bénéficier d'une aide sociale, échapper à la violence, avoir des papiers en règle, faire face à des ennuis de santé... sont des problèmes si urgents à résoudre qu'il semble difficile de placer la continuité scolaire des enfants au centre des préoccupations.

On peut donc faire l'hypothèse, malheureusement non vérifiable en l'état actuel des données, que non seulement les enfants des familles fragilisées connaissent plus souvent des « perturbations » (vie familiale, changement de domicile...), mais qu'en plus leurs parents ou responsables sont moins facilement en mesure de leur permettre d'achever leur année scolaire là où ils l'ont commencée. Et ce, notamment, parce qu'ils sont submergés par d'autres difficultés, parce qu'ils ne saisissent pas l'intérêt majeur d'un maintien ou parce qu'ils ne peuvent assumer facilement les déplacements.

1.3 Origine et destination des flux

Les deux catégories d'école se distinguent aussi par l'origine et la destination des élèves mobiles. L'analyse peut s'effectuer dans un premier temps en regroupant les lieux de scolarisation en quatre catégo-

ries : (1) écoles d'enseignement ordinaire n'étant pas en discrimination positive ; (2) écoles d'enseignement ordinaire étant en discrimination positive ; (3) écoles d'enseignement spécialisé ; (4) écoles situées hors Communauté française (dans cette dernière catégorie sont classés tous les élèves qui ne sont pas inscrits dans une école organisée ou subventionnée par la Communauté française).

Si l'on observe, pour l'ensemble de la Communauté française, les changements d'école entre janvier 2003 et janvier 2004 en se limitant à la scolarité primaire⁶ (graphique 2), on constate que :

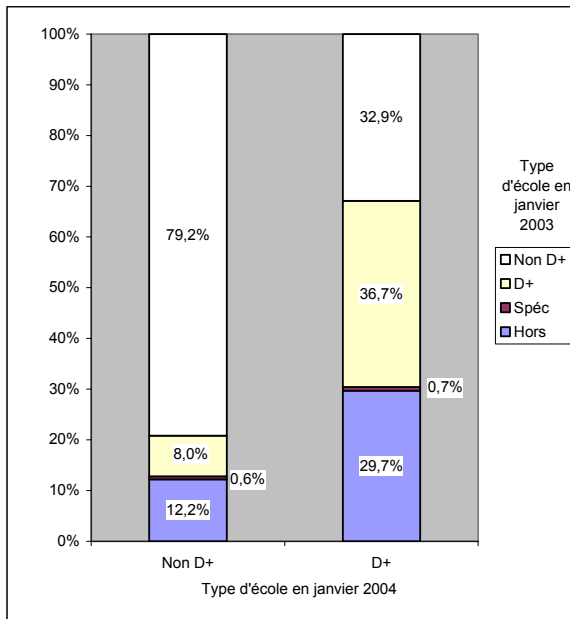
- les écoles en discrimination positive sont nettement plus liées que les autres aux écoles situées en dehors de la Communauté et ce tant au niveau des entrées (30 % des entrées des écoles en discrimination positive contre 12 % des entrées des autres écoles) que des sorties (15 % contre 10) ;
- les écoles en discrimination positive alimentent proportionnellement plus les écoles spécialisées (9 % des sortants vont dans cette direction contre 6 % des sortants des autres écoles) ;
- la mobilité des élèves inscrits dans des écoles n'étant pas en discrimination positive se limite pour l'essentiel à des écoles de cette catégorie (seuls 9 % de leurs entrants proviennent des écoles en discrimination positive tandis que 6 % de leurs sortants vont vers ce type d'école) ;
- du point de vue des écoles en discrimination positive, les échanges d'élèves avec les écoles n'étant pas bénéficiaires de telles aides est important, surtout dans le sens de la sortie : les sortants se dirigent davantage vers des écoles n'étant pas en discrimination positive que vers des écoles qui le sont (42 % contre 34), tandis que, du côté des entrants, les flux sont un peu plus importants en provenance des écoles en discrimination positive.

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

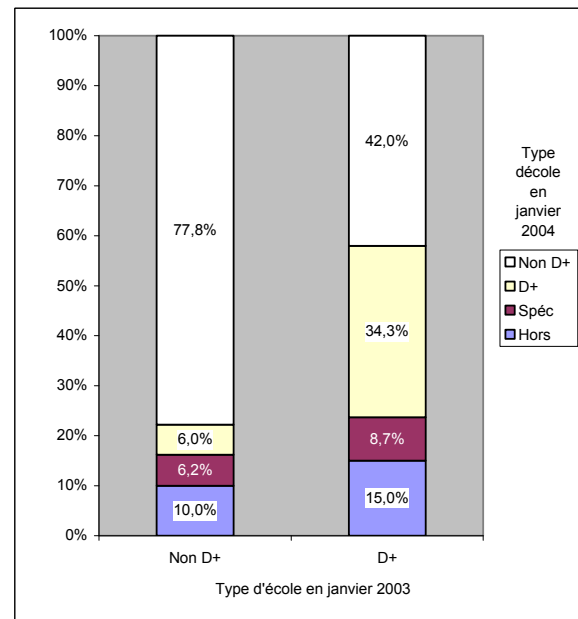


Graphique 2 : Origine et destination des publics inscrits en janvier 2004 en primaire, selon que l'école est ou non en discrimination positive
Ensemble de la Communauté française

A. Origine des élèves mobiles



B. Destination des élèves mobiles



Mode de lecture (partie A, histogramme de gauche) : parmi les élèves nouvellement inscrits dans des écoles n'étant pas en discrimination positive, 8 % provenaient d'écoles en discrimination positive.

Pour le graphique de gauche, seuls sont pris en compte les élèves inscrits en 2004 entre la 2^e et la 6^e primaire. Pour le graphique de droite, seuls sont pris en compte les élèves inscrits en 2003 entre la 1^{re} et le 5^e primaire.

Une autre manière de mettre en évidence les différences observées entre les deux catégories d'écoles d'enseignement ordinaire consiste à calculer la part qu'occupent les écoles en discrimination positive dans chaque type de flux, et de comparer ce chiffre au poids que représentent les écoles en discrimination positive dans les effectifs totaux (soit 12 % environ).

Du côté des entrées, les écoles en discrimination positive reçoivent une part plus que proportionnelle des élèves issus des écoles d'enseignement ordinaire qui sont en discrimination positive (environ 45⁷) ; des écoles hors Communauté française (environ 30%) et de l'enseignement spécialisé (environ 18 %). Elles reçoivent par contre une part moins que proportionnelle des élèves quittant des

⁷ Ce taux, comme les autres qui suivent, a été calculé pour l'ensemble de la Communauté française en tenant compte des entrées et sorties d'implantation entre janvier 2003 et janvier 2004. Afin d'éviter les biais résultant d'implantations organisant exclusivement le maternel ou le primaire, il a été calculé en ne tenant compte que des élèves inscrits en janvier 2004 de la 2^e à la 5^e primaire. Il doit être compris de la manière suivante : sur l'ensemble des élèves ayant changé d'implantation et provenant d'une implantation en discrimination positive, 45 % sont entrés dans une implantation en discrimination positive. Le terme « environ » est mentionné pour éviter d'extrapoler la situation de 2003-2004 à toutes les autres années scolaires.

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

Du côté des sorties, ces écoles en discrimination positive alimentent proportionnellement plus que leurs effectifs les écoles de l'enseignement ordinaire en discrimination positive (environ 52%⁸), les écoles hors Communauté française (environ 22%) et l'enseignement spécialisé (environ 21%). Et proportion-

nellement moins les écoles de l'enseignement ordinaire qui ne sont pas en discrimination positive (environ 9%).

Ces chiffres convergent vers un même constat : les échanges avec les écoles spécialisées, avec les écoles en discrimination positive et avec les écoles externes à la Communauté sont plus le fait des écoles en discrimination positive que des autres.

2. Schéma général des flux entre catégories d'école

Nous allons, dans les pages qui suivent, tenter de rendre compte des flux d'élèves qui unissent les écoles étrangères, les écoles d'enseignement spécialisé et les écoles ordinaires, en distinguant ces dernières en fonction des caractéristiques socio-économiques de leur public, tantôt en deux catégories (bénéficiaires ou non de discriminations positives) tantôt en douze.

Nous examinerons successivement les échanges d'élèves entre les écoles d'enseignement ordinaires et l'étranger (2.1), entre les écoles ordinaires et les écoles d'enseignement spécialisé (2.2) et entre les différentes catégories d'écoles d'enseignement ordinaire (2.3), avant de décrire le schéma général des flux (2.4).

2.1 Flux d'élèves entre écoles ordinaires et écoles externes à la Communauté française

Comme expliqué ci-dessus, une part non négligeable des élèves de l'enseignement ordinaire provient des « écoles situées en dehors de la Communauté ». Cette dernière catégorie est hétérogène : on y trouve

à la fois les élèves provenant de ou allant vers des pays étrangers, la Communauté flamande ou la Communauté germanophone, voire des élèves non scolarisés, même si cette dernière catégorie représente très probablement une part minime de la population de l'enseignement primaire.

Par rapport à ce public, les écoles en discrimination positive aussi bien que les autres enregistrent plus d'entrées que de sorties. Cependant, le solde migratoire des écoles en discrimination positive est plus nettement positif que celui des autres écoles, et ceci tant en chiffres absolus (598 élèves contre 453) qu'en rapport (les entrées étant 1,78 fois plus nombreuses que les sorties dans les écoles en discrimination positive, contre 1,17 dans les autres).

Cela signifie que le défi d'intégration est nettement plus important pour les écoles en discrimination positive que pour les autres. On constate en effet que 30,4 % des élèves provenant d'écoles hors Communauté fréquentent les écoles en discrimination positive alors que celles-ci n'accueillent que 12 % des effectifs totaux. Un autre chiffre témoigne du défi que doivent relever les écoles en discrimination positive :

⁸ Ce taux a été calculé de la même manière que le précédent, cette fois pour les élèves inscrits en janvier 2003 entre la 1^{re} et la 5^e primaire. Il doit être compris de la manière suivante : sur l'ensemble des élèves ayant changé d'implantation et entrant dans une implantation en discrimination positive, 52 % proviennent d'une implantation en discrimination positive.



les élèves nouvellement arrivés en provenance d'écoles hors Communauté représentent 4,6 % de leurs effectifs globaux (alors qu'ils ne représentent que 1,6 % des effectifs totaux des autres écoles).

Le défi n'est pas seulement quantitatif. Il est aussi qualitatif. Car, comme l'indique le tableau 2, les caractéristiques de ces entrants ne sont pas identiques dans les écoles en discrimination positive et dans les

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

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

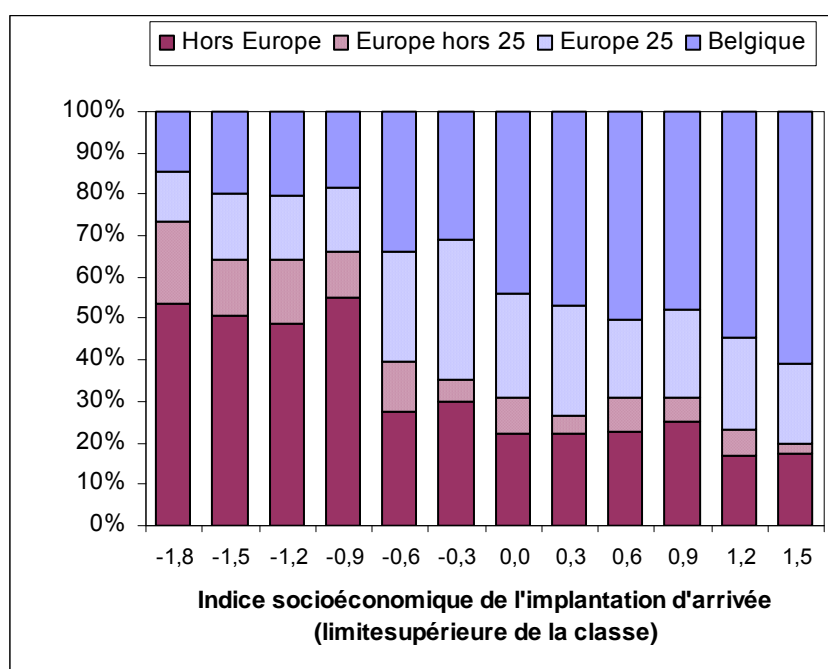
	Chiffres absolus		Pourcentages	
	NON D+	D+	NON D+	D+
Belgique	2.244	371	46,3%	18,8%
Europe 25	1.209	299	25,0%	15,2%
Europe hors 25	313	298	6,5%	15,1%
Hors Europe	1.079	1.001	22,3%	50,8%
TOTAL	4.845	1.969	100,0%	100,0%

Mode de lecture : parmi les élèves non scolarisés en 2003 en Communauté française et nouvellement inscrits en 2004 dans une école n'étant pas en discrimination positive, 46,3 % étaient de nationalité belge, ce qui correspond à un effectif de 2.244 élèves.

Lorsqu'on substitue à une analyse en deux catégories (discrimination positive ou non) une autre basée sur un plus grand nombre de catégories d'écoles, on observe certes une certaine continuité de la progression de la proportion des nationalités belges et euro-

péennes à mesure que les écoles deviennent plus favorisées, mais aussi une rupture forte entre les 4 premières catégories (regroupant la grande majorité des écoles en discrimination positive) et les suivantes (voir le graphique 3).

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



Note : les indices socio-économiques sont ceux calculés en 2002 pour établir la liste des écoles bénéficiaires des discriminations positives. Les deux classes extrêmes ne figurent pas sur le graphique, faute d'un nombre suffisant d'élèves. Le seuil d'accès aux discriminations positives se situe au sein de la catégorie -0,6.

2.2 Flux d'élèves entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé

Les flux entre les deux groupes d'écoles de l'enseignement ordinaire et celles de l'enseignement spécialisé présentent un tout autre profil. Dans les deux catégories d'écoles, les soldes migratoires sont toujours négatifs. Les départs vers l'enseignement spécialisé sont nettement plus importants que les arrivées en provenance de ce type d'enseignement, et ce tant en rapport qu'en volume (différence de 408 élèves dans les écoles en discrimination positive et de 1.498 dans les autres).

Proportionnellement à leurs effectifs, les départs vers l'enseignement spécialisé sont plus fréquents dans les écoles en discrimination positive que dans les autres. Les premières « fournissent » en effet 21 % des entrants alors qu'elles ne représentent que 12 % des effectifs de l'enseignement ordinaire.

Cependant, les types d'handicap vers lesquels sont dirigés les élèves ne sont guère différents selon qu'il s'agit d'élèves issus d'écoles en discrimination positive ou d'écoles qui ne le sont pas. Cette observation ne doit pour autant pas être interprétée trop rapide-

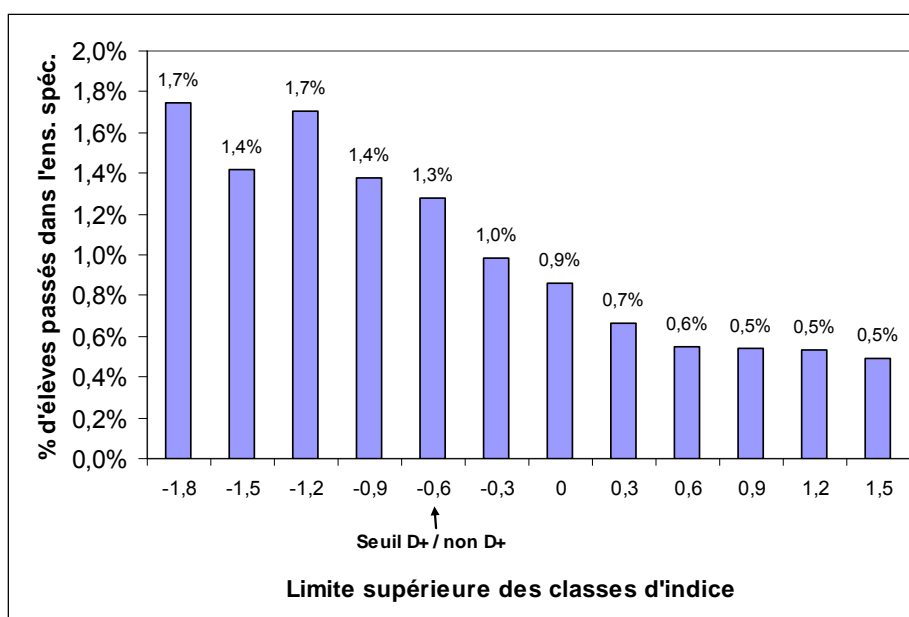


ment comme le signe d'une absence de différence de profil des élèves. Il est en effet possible que des catégories identiques recouvrent des profils différents.

L'importance relative des flux en direction de l'enseignement spécialisé n'est pas seulement fonction de la catégorisation binaire entre les écoles en discrimination positive et les autres. Au sein de chacune de

ces catégories, des différences apparaissent et sont notamment fonction de l'indice socio-économique du public de l'école. De fait, comme l'indique le graphique 4, la proportion d'élèves envoyés dans l'enseignement spécialisé tend à décroître à mesure qu'augmente l'indice socio-économique de l'école. Le taux d'envoi vers l'enseignement spécialisé est 3,5 fois plus élevé dans les écoles les plus défavorisées que dans les écoles les plus favorisées.

Graphique 4 : Proportion d'élèves inscrits en janvier 2004 dans l'enseignement primaire spécialisé selon l'indice socio-économique de l'implantation primaire ordinaire dans laquelle ils étaient inscrits en janvier 2003. Ensemble de la Communauté française



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

2.3 Flux d'élèves entre écoles d'enseignement ordinaire

Entre les écoles ordinaires en discrimination positive et celles qui ne le sont pas, le solde migratoire est à l'avantage des écoles qui ne sont pas en discrimination positive. Les flux allant des écoles en discrimination positive à celles qui ne le sont pas représentent 1,27 ou 1,42 fois le volume des flux inverses (selon qu'on observe les flux du point de vue des écoles en discrimination positive ou de celles qui ne le sont pas).

Les flux « descendants » - si l'on nomme ainsi ceux qui vont des écoles n'étant pas en discrimination positive vers celles qui le sont - existent cependant. Mais, d'une part, en une année, seuls 0,7 % des effectifs totaux des écoles n'étant pas en discrimination positive passent dans les écoles en discrimination positive, et d'autre part, l'indice socio-économique moyen des écoles d'origine est nettement inférieur à l'indice socio-économique moyen de l'ensemble de ce groupe. Les données montrent en effet que la majorité des élèves passant des écoles qui ne sont pas en discrimination positive vers celles qui le sont proviennent des écoles ayant les indices les plus faibles, autrement dit de celles qui ont un public assez semblable à celui des écoles en discrimination positive.

Un constat presque similaire doit être posé lorsqu'on observe les flux allant dans l'autre sens, à savoir des écoles en discrimination positive vers celles qui ne le sont pas. Dans ce cas aussi, les élèves quittant la discrimination positive aboutissent généralement dans des écoles pas très éloignées du profil des écoles en discrimination positive. Cependant, cette proximité est moins marquée que pour les flux d'entrée. On peut en conclure qu'une proportion significative des élèves quittant la discrimination positive entre dans des écoles ayant un profil nettement distinct de l'école d'origine.

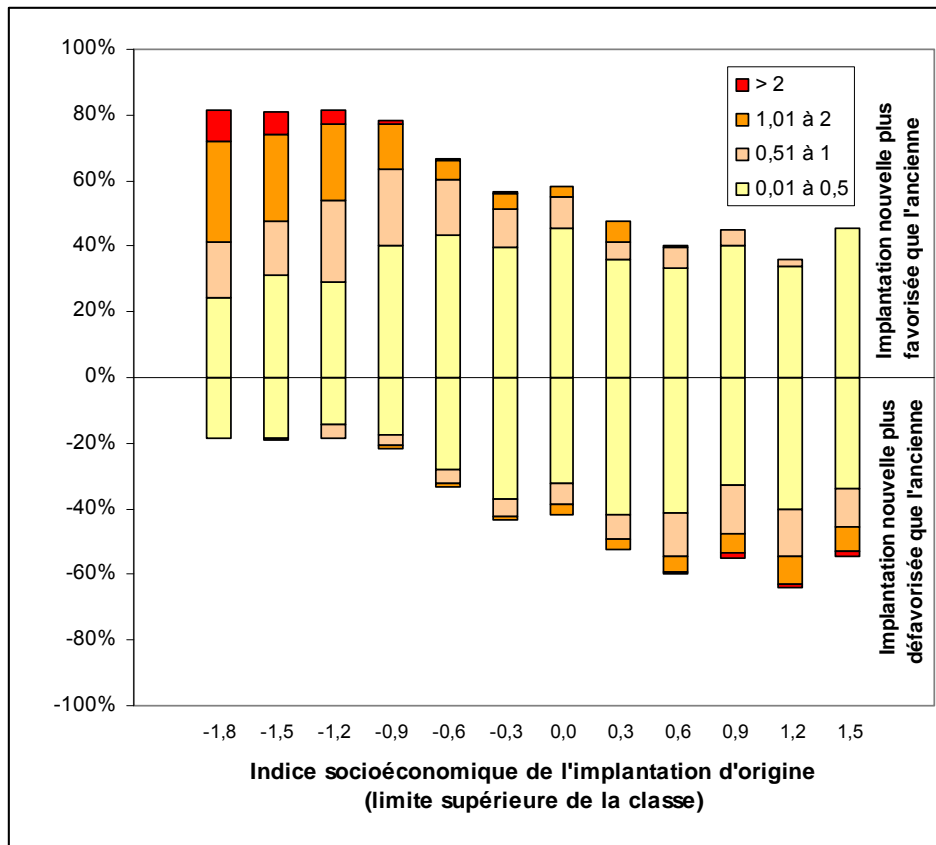
En substituant à la catégorisation binaire (écoles étant ou non en discrimination positive) un classement des écoles en 12 catégories (graphique 5), on observe en premier lieu que la proportion d'élèves mobiles passant dans une implantation plus favorisée que celle d'origine est d'autant plus importante que l'indice de l'implantation d'origine est faible : cette proportion est comprise entre 78 et 82 % dans les quatre catégories d'école les plus défavorisées et entre 36 et 48 % dans les cinq catégories les plus favorisées. Ce déséquilibre s'explique certes en partie parce que, quand on se trouve dans une école très défavorisée, les écoles vers lesquelles il est possible de migrer sont majoritairement plus favorisées que celle d'origine, et inversement quand on se trouve dans des écoles très favorisées. Mais cette évidence, qui s'applique pour les catégories extrêmes, est moins vraie pour les autres.

Second constat : une partie significative des changements d'école n'est pas couplée à des changements très importants d'indice socio-économique. La majorité des changements d'école se situe entre + 0,5 et - 0,5 points d'indice. Pour les écoles ayant un indice supérieur à -0,9 (ce qui concerne toutes les écoles n'étant pas en discrimination positive et les dernières de la liste des écoles en discrimination positive), 70 à 80 % des changements d'école coïncident avec une relative stabilité des indices. Le taux est nettement inférieur pour les quatre catégories les plus défavorisées, oscillant entre 43 et 58 %. Ces statistiques témoignent donc probablement de stratégies volontaires de sortie des écoles défavorisées de la part d'une partie des familles dont les enfants sont initialement scolarisés dans de telles écoles.

Troisième constat : seule une minorité d'élèves mobiles voyage entre des écoles ayant des profils de publics nettement différents, mais cette proportion est plus importante dans les écoles défavorisées que dans les autres. Dans les quatre catégories d'écoles les plus défavorisées, la proportion de changements



Graphique 5 : Répartition des élèves mobiles de chaque catégorie d'écoles (fondée sur l'indice socio-économique), en fonction de la différence entre les indices socio-économiques des implantations d'origine et de destination.
Élèves mobiles de l'enseignement primaire ordinaire de la Communauté française entre janvier 2003 et janvier 2004.



En haut de la droite horizontale, les élèves mobiles entrant dans une école plus favorisées que celle d'origine; en bas, les élèves mobiles entrant dans une école moins favorisée.

Mode de lecture : (histogramme de gauche) parmi les élèves mobiles qui, en janvier 2003, étaient scolarisés dans des implantations dont l'indice socio-économique était inférieur à -1,8, moins de 20 % étaient inscrits l'année suivante dans des implantations dont l'indice était inférieur de 0,01 à 0,5 points par rapport à l'indice de l'implantation d'origine (portion de l'histogramme sous la droite horizontale). Les autres élèves fréquentaient par contre des implantations dont l'indice était supérieur à l'indice de départ (cet indice étant, pour un peu plus de 20 % d'entre eux, supérieur de 0,01 à 0,5 points, pour plus de 10 % supérieur de 0,51 à 1 point, etc).

Note : les données des deux classes extrêmes ne sont pas présentées pour cause d'insuffisance d'effectifs. Pour chaque catégorie, le total des élèves mobiles équivaut à 100 %.

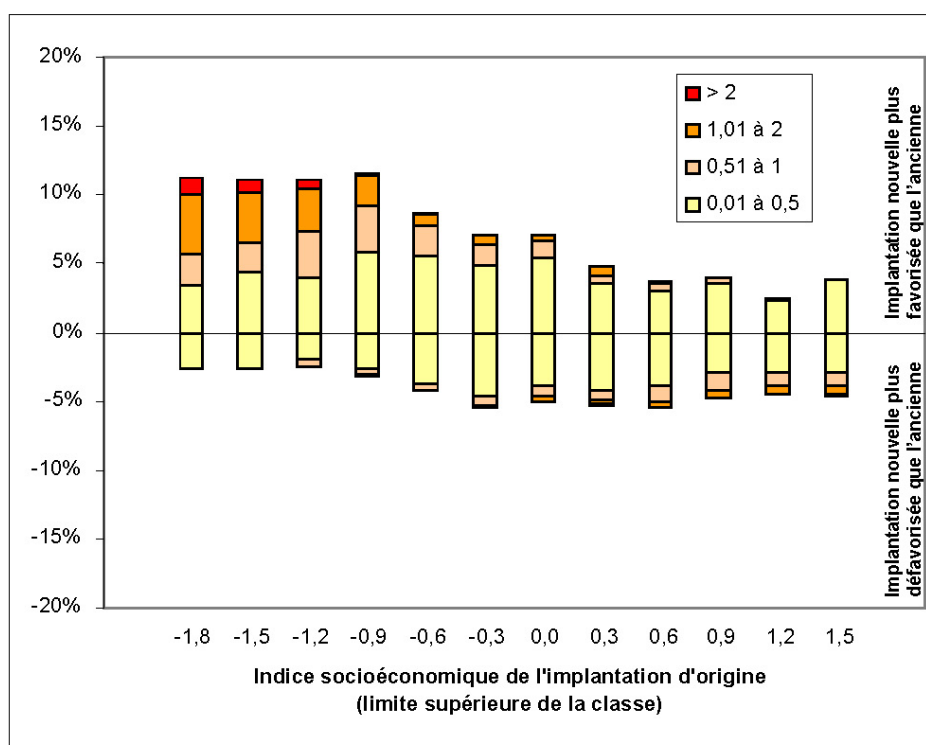
couplés à des différences d'indice supérieures à un point oscille entre 16 et 40 % alors qu'ailleurs, elle est toujours inférieure à 10 %.

Dernier constat : très peu d'élèves initialement scolarisés dans des écoles favorisées font le « grand saut » dans des écoles nettement plus défavorisées. Ainsi, quasi aucun élève initialement scolarisé dans les cinq catégories d'écoles les plus favorisées n'aboutit *in fine* dans une école en discrimination positive.

Ces analyses statistiques montrent bien l'existence de trajectoires « descendantes » et surtout « ascen-

dantes », mais il importe de noter que ces trajectoires aboutissant à des écoles radicalement différentes en termes de public ne concernent qu'une minorité d'élèves, non seulement parce que les différences significatives d'indice ne concernent qu'une minorité des élèves mobiles, mais aussi parce que les élèves mobiles ne représentent qu'une fraction des élèves. Si l'on rapporte les données présentées ci-dessus non plus à la population des élèves mobiles mais à l'ensemble des élèves (graphique 6), la proportion d'élèves « progressant » significativement (différence d'indice > à 1) ne représente que 2 % de la catégorie la plus défavorisée et est quasiment nulle à partir de la 5^e catégorie. Les proportions d'élèves aux trajec-

Graphique 6 : Répartition des élèves mobiles de chaque catégorie d'écoles (fondée sur l'indice socio-économique), en fonction de la différence entre les indices socio-économiques des implantations d'origine et de destination. Ensemble des élèves présents dans l'enseignement primaire ordinaire de la Communauté française en janvier 2003 et en janvier 2004.



En haut de la droite horizontale, les élèves mobiles entrant dans des écoles plus favorisées ; en bas, les élèves mobiles entrant dans des écoles moins favorisées. Mode de lecture : voir graphique 5.



toires significativement « descendantes » sont quant à elles encore plus faibles.

2.4 Schéma général des flux

Ces analyses nous permettent d'élaborer un schéma global des flux s'opérant au niveau de l'enseignement fondamental. Les éléments de ce schéma sont les suivants.

1. Les écoles en discrimination positive échangent avec les écoles hors Communauté et avec les écoles d'enseignement spécialisé un nombre d'élèves nettement plus important que ce qu'il devrait être s'il était proportionnel à leur effectif.
2. Les écoles en discrimination positive constituent une porte d'entrée importante pour les publics jusqu'alors non scolarisés en Communauté française. Ce public externe est cependant composé de deux catégories fortement distinctes. Les externes belges ou membres de l'Union européenne entrent dans le système scolaire belge à peine plus fréquemment par les écoles en discrimination positive que par les autres : 16 % d'entre eux suivent cette voie alors que les écoles en discrimination positive représentent environ 12 % des effectifs scolaires totaux. Les externes dont la nationalité est extérieure à l'Union européenne entrent par contre massivement par les écoles en discrimination positive : 48 % d'entre eux suivent cette voie, les autres se répartissant de manière plus ou moins équilibrée entre les différentes catégories d'écoles qui ne sont pas en discrimination positive. Les arrivées extra-communautaires représentent donc une lourde charge pour les écoles en discrimination positive, et ce tant au niveau quantitatif qu'au niveau qualitatif, les défis d'intégration étant bien plus importants dans le cas des publics qu'elles accueillent.
3. Les écoles en discrimination positive constituent par ailleurs une porte de sortie importante vers l'enseignement spécialisé et vers l'enseignement externe à la Communauté. Un peu plus de 20 % de ces flux trouvent en effet leur source dans les écoles en discrimination positive, soit près de deux fois plus que le poids relatif de ces écoles dans les effectifs scolaires. Ce déséquilibre est surtout préoccupant en ce qui concerne l'enseignement spécialisé. Il est le reflet du lien étroit entre l'entrée dans l'enseignement spécialisé et l'origine socio-économique. Alors que les écoles les plus favorisées n'envoient chaque année qu'environ 0,5 % de leur public dans l'enseignement spécialisé, les plus défavorisées en envoient 1,7 %, sinon plus. Cela peut être le reflet de la plus forte concentration des populations défavorisées dans les écoles en discrimination positive, mais aussi peut-être de l'incapacité qu'ont ces écoles de gérer les cas difficiles, vu l'accumulation des défis auxquels elles sont confrontées.
4. Au sein de l'enseignement ordinaire, les transferts s'opèrent essentiellement entre des écoles classées à un niveau socio-économique équivalent ou proche. Lorsque l'élève quitte une école défavorisée ou située au niveau intermédiaire, l'indice socio-économique de l'implantation d'arrivée est plus fréquemment en progression qu'en régression. Les progressions significatives d'indice sont cependant concentrées dans les catégories d'école les plus défavorisées, les autres écoles enregistrant peu de changements significatifs d'indice (que ce soit en positif ou en négatif). Le système privilégie donc les changements d'école relativement proches sur le plan du profil socio-économique de leurs publics. Seule une partie des élèves scolarisés dans les écoles en discrimination positive fait exception à cette règle puisque environ 5 % d'entre eux quittent l'école de départ pour une école dont le public est significativement plus favorisé.
5. Les données disponibles ne permettent pas de savoir si les changements d'implantation sont couplés ou non à des déménagements et donc dans quelle proportion les sorties d'espaces scolaires ségrégués s'accompagnent ou non d'une sortie des espaces de résidence ségrégués.

3. Mobilité et échec scolaire

Notre troisième question est la suivante : la mobilité est-elle liée à l'échec scolaire, et l'est-elle de la même manière dans les différentes catégories d'écoles ? Des recherches ont déjà montré qu'il y a un lien statistique entre échec scolaire et mobilité scolaire. Nous présenterons succinctement ces résultats au point 3.1, et nous demanderons si nos données confirment ces résultats. Par contre, on n'a, jusqu'ici, pas encore étudié l'éventuelle variation de ce lien statistique en fonction des catégories d'écoles. Cette question sera l'objet du point 3.2. Après avoir montré qu'il y a effectivement variation, nous nous demanderons ensuite, au point 3.3, dans quelle mesure la réussite et l'échec scolaires orientent les élèves mobiles vers des écoles différentes en termes de profil socio-économique. Après avoir répondu à ces trois questions, nous tenterons une synthèse (point 3.4).

3.1 Considérations générales sur la relation entre mobilité et échec scolaire

Plusieurs études montrent que la mobilité scolaire est liée aux épisodes d'échec scolaire. De manière

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

Les données que nous avons analysées confirment l'importance de cette variable (tableau 3). Tous types d'implantation confondus, 9,7 % des élèves n'ayant pas doublé l'année d'étude dans laquelle ils se trouvaient en 2002-2003 avaient changé d'implantation, alors que ce pourcentage atteignait 29,7 % pour les élèves ayant redoublé cette année d'étude.

Tableau 3 : Probabilité de changement d'implantation selon que l'élève redouble ou non la dernière année d'étude, et selon qu'il est ou non en retard.
Communauté française. Élèves inscrits en primaire ordinaire en janvier 2003 et en janvier 2004

	%
Redoublement	29,7 %
Pas de redoublement	9,7 %
En retard	17,8 %
A l'heure	10,3 %

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



De la même manière qu'il y a corrélation entre redoublement et mobilité, il y a aussi corrélation entre le retard scolaire accumulé et la mobilité. Elle est cependant moins nette. Dans leur étude, Waltenberg et Vandenberghe qualifiaient cette variable de « fort déterminant » de la mobilité, les élèves à l'heure présentant « une probabilité moins importante de changer d'école, tant par rapport aux élèves ayant accumulé un retard d'un an que par rapport à ceux qui avaient accumulé un retard d'au moins deux ans » (Waltenberg et Vandenberghe, 2002).

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

3.2 La relation entre mobilité et échec scolaire varie-t-elle selon la catégorie d'école ?

Lorsqu'on compare les écoles en discrimination positive à celles qui ne le sont pas, il apparaît que la probabilité de changer d'école ne diffère guère entre ces deux catégories d'école lorsque l'élève a connu l'échec scolaire (en d'autres termes, va doubler son année ou a accumulé du retard). Les élèves de ce type sont d'ailleurs un peu moins mobiles lorsqu'ils fréquentent une école en discrimination positive (tableau 4).

Par contre, les probabilités de changement d'école varient en fonction du type d'école quand les élèves n'ont pas été sanctionnés par un redoublement ou ne sont pas en retard. Parmi les élèves ne redoublant pas l'année en cours, la probabilité de changer d'école est de 12 % lorsque l'élève est inscrit dans une école en discrimination positive et de 9,5% quand il l'est dans une autre. L'écart entre les deux catégo-

Tableau 4 : Probabilité de changement d'implantation en fonction des épisodes d'échec scolaire et de la catégorie d'école Communauté française. Élèves inscrits en primaire ordinaire en janvier 2003 et en janvier 2004

	Pas D+	D+	Différence (D+) – (Pas D+)
Redoublement	29,7%	29,5 %	- 0,2 %
Pas de redoublement	9,5%	12,0 %	3,5 %
En retard	18,1 %	17,4 %	- 0,7 %
A l'heure	9,9 %	13,8 %	3,9 %

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

ries d'école est sensiblement du même ordre lorsqu'on observe les élèves à l'heure.

Ces observations nous amènent à confirmer la corrélation entre échec scolaire et mobilité, puisque dans chacune des catégories d'école et tant pour l'indicateur redoublement que pour l'indicateur retard, on observe des taux de mobilité plus élevés chez les élèves ayant subi un échec scolaire. Mais il faut souligner que le caractère prédictif de cette variable est un peu moins marqué dans les écoles en discrimination positive que dans les autres.

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

Le différentiel de mobilité entre les deux types d'école s'explique donc par une plus grande mobilité des élèves non doubleurs et sans retard lorsqu'ils sont inscrits dans des écoles en discrimination positive. La probabilité de changer d'école est 1,25 fois plus élevée pour un élève non redoublant quand il est dans une école en discrimination positive et 1,4 fois plus élevée quand il s'agit d'un élève à l'heure⁹.

3.3 Y a-t-il un lien entre réussite scolaire et mobilité « ascendante » ?

Nous venons de montrer que l'association entre mobilité et échec scolaire n'est pas similaire dans les écoles en discrimination positive et dans les autres.

Le lien différencié entre ces deux variables apparaît également lorsqu'on observe la probabilité d'avoir redoublé ou d'être en retard quand on change d'école. C'est ce que nous montrons ci-après en nous concentrant sur les seuls élèves mobiles et en les distinguant en quatre catégories selon la catégorie d'école d'origine et de destination.

Le tableau 5 présente quelle est, dans chacune des quatre catégories ainsi définies, la proportion d'élèves ayant redoublé ou n'étant pas à l'heure. Les deux indicateurs donnent des résultats assez similaires. Les élèves en échec sont proportionnellement plus nombreux parmi les élèves passant d'une école n'étant pas en discrimination positive vers une école qui l'est, guère plus cependant que parmi les élèves mobiles restant dans la catégorie des écoles en discrimination positive. La proportion d'élèves en échec est par contre nettement plus faible parmi les élèves mobiles restant dans la catégorie des écoles n'étant pas en discrimination positive.

Le plus intéressant pour notre propos consiste à comparer au premier groupe (passant d'une école n'étant pas en discrimination positive vers une école qui l'est) celui faisant le trajet inverse. Ce groupe, qui se dirige vers des écoles plus favorisées, se distingue nettement du premier par une proportion d'élèves en retard nettement inférieure. Par contre, sur l'indicateur « redoublement », les différences entre ces deux groupes sont moins marquées.

De manière générale, il apparaît donc que l'indicateur « retard » débouche sur des statistiques plus nettes et plus conformes à notre hypothèse que ne le fait l'indicateur « redoublement ». L'indicateur

⁹ Cette conclusion peut paraître contradictoire avec le fait qu'on observe de plus grandes proportions d'élèves redoublants et en retard dans la population des élèves mobiles des écoles en discrimination positive. On compte en effet 18,8 % d'élèves redoublants parmi les élèves mobiles des écoles en discrimination positive (contre 13,6 % dans l'ensemble de la population) et 34 % d'élèves en retard parmi les élèves mobiles des écoles en discrimination positive (contre 25,4 % dans l'ensemble de la population). En fait, il n'y a pas contradiction entre les deux statistiques : la proportion plus élevée d'élèves en retard ou redoublants parmi les élèves mobiles des écoles en discrimination positive s'explique avant tout par le poids plus important que représentent les élèves en retard ou redoublant dans les écoles en discrimination positive. De fait, la proportion d'élèves en retard varie du simple au double (27,6 % dans les écoles en discrimination positive et 14,8 % dans celles qui ne le sont pas). Il en va de même pour la proportion de redoublants (8,6 % dans les écoles en discrimination positive contre 4,4 % dans celles qui ne le sont pas).



Tableau 5 : Proportion d'élèves en retard ou redoublants dans différentes catégories d'élèves (fonction de l'école de scolarisation en 2003 et du type de mobilité entre 2003 et 2004). Ensemble de la Communauté française.

	% d'élèves en retard	% d'élèves redoublant
D'une école non D+ à une école D+	34,0 %	21,4 %
D'une école D+ à une autre école D+	33,9 %	19,9 %
D'une école D+ à une école non D+	24,9 %	19,6 %
D'une école non D+ à une autre école non D+	19,4 %	12,8 %

« retard » semble attester de la présence de processus de relégation des écoles n'étant pas en discrimination positive vers celles qui le sont et de processus de « promotion des meilleurs » dans l'autre sens. Il faut cependant se garder de conclusions trop hâtives et ce pour deux raisons : (1) l'indicateur « redoublement » tempère le constat qu'on peut faire sur la base de l'indicateur « retard » ; (2) les taux concernant les populations demeurant dans une même catégorie d'école ont été calculés en tenant compte de toutes les écoles de cette catégorie ; or, on a constaté plus haut que les écoles n'étant pas en discrimination positive et qui échangent des élèves avec les écoles en discrimination positive sont le plus souvent des écoles assez proches du seuil de la discrimination positive.

Les données suivantes permettent d'éclaircir en partie la situation en examinant si les élèves mobiles aboutissent à des écoles ayant des profils socio-

économiques différents selon que leurs trajectoires scolaires sont marquées par la réussite ou l'échec. Le tableau 6 présente quelle est la différence moyenne des indices socio-économiques des écoles d'origine et de destination pour des élèves qui, initialement scolarisés dans la même catégorie d'écoles, se distinguaient par le fait d'avoir ou non du retard ou par le fait d'avoir ou non redoublé entre 2003 et 2004.

Il est significatif de constater que, quelle que soit la variable considérée et quel que soit l'indice de l'implantation d'origine, la différence d'indice est toujours plus positive quand la variable scolaire est favorable (pas de redoublement et pas de retard). Ces données signifient donc que la probabilité d'avoir une mobilité significativement ascendante est plus élevée pour les élèves mobiles n'ayant pas de retard et ne redoublant pas.

Tableau 6 : Différence d'indice socio-économique des écoles d'origine et de destination en fonction de la catégorie d'école (fondée sur l'indice socio-économique) et des variables de retard scolaire et de redoublement. Élèves présents dans l'enseignement primaire ordinaire de la Communauté française en janvier 2003 et en janvier 2004.

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

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

3.4 Synthèse

La littérature scientifique a souvent établi des liens de corrélation entre échec scolaire et mobilité. Nos analyses, qui faisaient intervenir deux indicateurs d'échec scolaire (le retard accumulé et le redoublement), confirment les études antérieures. La mobilité est significativement plus importante quand l'élève a vécu un épisode d'échec que quand il n'en a pas vécu. Nos analyses montrent également que cette corrélation apparaît aussi bien dans les écoles en discrimination positive que dans les autres.

Cependant, la mobilité propre aux écoles en discrimination positive présente des traits spécifiques. La corrélation entre échec et mobilité est en effet moins nette dans les écoles en discrimination positive que dans les autres. Les jeunes en échec dans les premières ont une mobilité comparable à celle des élèves en échec dans les secondes (et même un peu moins forte si l'on retient l'indicateur du retard scolaire accumulé). Par contre, les jeunes qui ne sont pas en échec sont plus mobiles dans les écoles en discrimination positive.



Le différentiel de mobilité entre les deux types d'école, observé aux points 1 et 2, s'explique donc par le fait que les élèves non doubleurs et sans retard sont proportionnellement plus mobiles lorsqu'ils sont inscrits dans des écoles en discrimination positive. Or, les élèves mobiles sans échec ont en moyenne une mobilité plus ascendante que les élèves mobiles avec échec, autrement dit s'orientent vers des écoles dont l'indice socio-économique est significativement plus positif (ou moins négatif) que celui de l'école d'origine.

La différence la plus significative entre les écoles qui sont ou ne sont pas en discrimination positive réside

donc dans la mobilité des élèves n'étant pas en échec. Ces élèves sont significativement plus mobiles que leurs *alter ego* fréquentant les écoles n'étant pas en discrimination positive. Et ces élèves, plus souvent que ceux en échec, parviennent à avoir une trajectoire les amenant vers des écoles plus favorisées que celles d'origine. En d'autres termes, la mobilité est plus souvent « ascendante » dans les écoles en discrimination positive que dans les autres, même s'il faut continuer à souligner que les élèves en échec restent plus mobiles que les autres, y compris dans les écoles en discrimination positive.

4. Motifs déclarés de mobilité dans les écoles en discrimination positive

Jusqu'à présent, nous n'avons présenté que des données quantitatives sans prendre en compte la parole des acteurs. Si ces données quantitatives permettent d'objectiver des phénomènes et d'élaborer voire de vérifier une série d'hypothèses interprétatives, elles ne peuvent à elles seules fonder une analyse compréhensive complète de la mobilité scolaire. Idéalement, une telle approche demande une combinaison d'analyses quantitatives et qualitatives, ces dernières visant à analyser les représentations, discours et pratiques des principaux acteurs que sont les écoles et les familles. Dans ce texte, l'approche qualitative reste très limitée. Elle se concentre seulement sur les motifs déclarés de la mobilité, et se limite à un échantillon d'écoles en discrimination positive. A l'échelle communautaire, aucune donnée exhaustive n'existe en effet à propos des motifs invoqués par les familles pour changer d'école, puisqu'aucune justification n'est officiellement exigée sauf quand les changements ont lieu en cours d'année scolaire.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons d'abord la méthode et ses limites (4.1) avant d'exposer les résultats (4.2).

4.1 La méthode et ses limites

Nous avons interrogé les directrices et directeurs de chacune de 12 écoles de notre échantillon à propos de chaque élève sorti ou entré entre juin et septembre 2004 ou durant l'année scolaire 2003-2004. Les questions portaient sur les motifs de changement d'école pour chaque élève « entrant » dans l'école (hors 1^{re} inscription en maternelle) et pour chaque élève « sortant » de l'école (hors sortie vers l'enseignement secondaire).

Les informations ainsi récoltées sont riches à maints égards. Elles dévoilent des situations spécifiques à certains milieux. Elles permettent ensuite d'élaborer un classement des motifs les plus fréquemment invoqués. En outre, elles ouvrent des pistes de compréhension des différentes catégories de motifs. Nous sommes néanmoins conscients des nombreuses limites de notre démarche.

Première limite : les directions d'école ne savent parfois pas du tout pourquoi un élève est venu s'inscrire dans leur établissement scolaire et, plus encore, pourquoi il en est sorti. D'abord parce qu'elles ne

développent pas la même curiosité par rapport à ce phénomène, l'enjeu d'arrivées ou de départs n'étant pas le même pour tous. Ensuite parce que les parents n'avertissent parfois pas du départ de leurs enfants, ce qui fait d'ailleurs du moment de la rentrée scolaire de septembre une période de stress pour maintes directions. Enfin parce que les raisons d'arrivées ne sont pas toujours évoquées par les parents, qui préfèrent par exemple ne pas révéler les difficultés des enfants pour éviter qu'ils ne soient « étiquetés » dès le départ. Bref, les non réponses à la question portant sur les motifs de changements d'école sont relativement nombreuses : 264 sur 960, soit 27,5 %. Elles concernent tant les entrées que les sorties.

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

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

l'école, notamment pour l'image qu'elle veut garder d'elle-même.

Il faut enfin souligner que certains motifs sont cités comme importants par les directions d'école lorsqu'elles sont interrogées de manière générale sur la mobilité scolaire (départs pour « aller dans une bonne école », « se distinguer du public »...) alors que ces motifs ne se retrouvent quasi pas cités lorsqu'il s'agit d'éplucher chaque changement d'école. C'est comme si les directions d'école pressentaient certaines raisons profondes... qui se cachent le plus souvent derrière un motif plus « avouable » (la grand-mère qui ne sait pas se déplacer) ou une « excuse » (le frère qui entre dans le secondaire).

4.2 Analyse des données

Au total, nous avons comptabilisé 960 mouvements, dont 27,5 % ont été effectués pour des motifs inconnus. Nous avons classé les autres en 8 catégories.

Ce qui frappe d'abord, c'est la différence significative entre les motifs invoqués selon que le changement d'école a eu lieu en cours d'année scolaire ou à la charnière de deux années. Nous avons déjà eu l'occasion de souligner combien les changements en cours d'année apparaissent proportionnellement nombreux (30,3 % des changements). Le tableau 7 montre en outre que les raisons de ces changements sont mieux connues, probablement parce que ces changements nécessitent le respect d'une procédure formelle. Par ailleurs, les changements en cours d'année sont bien plus souvent motivés que les autres par les déménagements. Ce motif est en effet invoqué dans presque 8 cas sur 10. Il ne l'est que dans un quart des cas quand le changement s'effectue à la charnière des deux années. Même en calculant les pourcentages sur la base des seuls motifs connus, l'écart reste important puisque, dans ce cas, les déménagements sont invoqués pour expliquer 84 % des changements en cours d'année et 38 % de ceux intervenus à la jonction de deux années.



Tableau 7 : Motifs mentionnés par les directions de l'échantillon pour expliquer les départs et arrivées d'élèves entre septembre 2003 et septembre 2004. Distinction selon la période à laquelle s'opère le changement d'école

Motifs	Entre deux années scolaires	En cours d'année scolaire	Total
Immigration-émigration	6,9%	7,9%	7,2%
Déménagements	23,9%	78,7%	40,5%
Organisation familiale	6,7%	3,1%	5,6%
Evaluation de l'école	13,0%	0,7%	9,3%
Evaluation du public	0,0%	2,6%	1,4%
Difficultés de l'enfant	5,7%	3,8%	5,1%
Désaccords famille – école	3,0%	0,0%	2,1%
Autres motifs	1,9%	0,0%	1,4%
Total motifs connus	63,1%	94,2%	72,5%
Motifs inconnus	36,9%	5,8%	27,5%
Total mouvements	100,0%	100,0%	100,0%
Nombre	669	291	960

Les mouvements recensés se répartissent de manière relativement égale entre entrées et sorties (460 entrées et 500 sorties). Mais comme l'indique le tableau 8, les motifs invoqués à l'entrée et à la sortie

ne se répartissent pas de manière identique. Et cela ne s'explique que partiellement par le fait que les motifs inconnus sont proportionnellement un peu plus nombreux au niveau des entrées que des sorties.

Tableau 8 : Motifs mentionnés par les directions de l'échantillon pour expliquer les départs et arrivées d'élèves entre septembre 2003 et septembre 2004

Motifs	Entrées	Sorties	Total
Immigration-émigration	11,5%	3,2%	7,2%
Déménagements	42,4%	38,8%	40,5%
Organisation familiale	2,0%	9,0%	5,6%
Evaluation de l'école	12,4%	6,4%	9,3%
Evaluation du public	0,0%	2,6%	1,4%
Difficultés de l'enfant	1,5%	8,4%	5,1%
Désaccords famille – école	0,2%	3,8%	2,1%
Autres motifs	0,2%	2,4%	1,4%
Total motifs connus	70,2%	74,6%	72,5%
Motifs inconnus	29,8%	25,4%	27,5%
Total mouvements	100,0%	100,0%	100,0%
Nombre	460	500	960

Pour structurer l'analyse de ces données, le plus éclairant nous semble être de regrouper les motifs en quatre grandes catégories (tableau 9) : 1) les motifs externes à l'école (migrations, déménagements, organisation familiale) ; 2) les motifs liés à l'école (évaluation de l'école, évaluation du public) ; 3) les motifs liés à l'élève ou sa famille (difficultés de l'enfant, désaccord famille-école) ; 4) les motifs autres ou inconnus.

Si nous croisons les trois premières catégories avec

le critère entrée et sortie, nous obtenons ainsi 6 catégories. Nous faisons l'hypothèse que les entrées et sorties pour des motifs liés à l'école ainsi que les entrées pour des motifs liés à l'enfant ou à sa famille sont sous-estimées par les directions. Une part significative des motifs inconnus sont probablement à placer dans ces trois catégories. Nous analyserons d'abord ces catégories de motifs avant de nous intéresser aux motifs les plus souvent évoqués, à savoir ceux qui sont externes à l'école.

Tableau 9 : Tableau synthétique des motifs mentionnés par les directions de l'échantillon pour expliquer les départs et arrivées d'élèves entre septembre 2003 et septembre 2004

Motifs	Entrées	Sorties	Total
Motifs externes à l'école	55,9%	51,0%	53,3%
Motifs liés à l'école	12,4%	9,0%	10,7%
Motifs liés à l'enfant ou sa famille	1,7%	12,2%	7,2%
Motifs autres ou inconnus	30,0%	27,8%	28,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Les motifs liés à l'école

Le tableau 10 attire notre attention sur deux phénomènes. D'une part, les motifs liés à l'école sont plus souvent invoqués pour les entrées que pour les sorties. D'autre part, les motifs invoqués dans l'un et

l'autre cas ne sont pas identiques : du côté des sorties, la qualité de l'enseignant et l'évaluation du public sont davantage mis en exergue, alors que, du côté des entrées, c'est la qualité de l'enseignement et l'ambiance dans l'école qui sont mis en avant.

Tableau 10 : Motifs liés à l'école mentionnés par les directions de l'échantillon pour expliquer les départs et arrivées d'élèves entre septembre 2003 et septembre 2004

	Motifs	Entrées	Sorties	Total
Evaluation de l'école	Qualité de l'enseignement ¹⁰	7,6%	0,4%	3,9%
	Qualité de l'enseignant ¹¹	0,7%	3,2%	2,0%
	Qualité de l'ambiance dans l'école	1,7%	0,2%	0,9%
	Autres motifs ¹²	2,4%	2,6%	2,5%
Eval. du public		0,0%	2,6%	1,4%
Total		12,4%	9,0%	10,7%

¹⁰ Niveau de l'enseignement ou correspondance de cet enseignement aux attentes.

¹¹ Enseignant pas à la hauteur ou trop exigeant dans l'école de départ ou enseignant de bonne réputation dans l'école d'arrivée.

¹² L'état des bâtiments, les services offerts à l'école, les garderies, la surveillance des enfants, l'offre de cours philosophiques...



Nous pensons que ces deux constats résultent partiellement de biais liés à la méthode de collecte de données. D'une part, les motifs liés à l'école sont probablement sous-évalués, surtout du côté des sorties. D'autre part, les directeurs tendent sans doute à sous-évaluer les départs liés à une mauvaise évaluation de leur établissement scolaire par les parents.

Plusieurs faits viennent soutenir notre première hypothèse. D'abord, les données statistiques de la Communauté française, que nous avons traitées plus haut, indiquent qu'une part non négligeable des changements d'école est dirigée vers des écoles composées d'un public plus favorisé. Certes, de tels changements d'école ne sont certainement pas tous associés à une évaluation négative de l'école d'origine, mais la composition des publics des écoles (que nous avons intégrée dans la catégorie des motifs liés à l'école) doit sans doute jouer dans nombre de cas.

Autre fait venant appuyer notre hypothèse : le fait que, quand ils parlent de manière générale des moteurs de la mobilité scolaire, les directeurs et autres acteurs évoquent fréquemment l'évaluation que les parents font de l'école, de ses enseignants ou de son public. Ainsi, dans leurs discours généraux, certaines directions disent volontiers que certains parents s'en vont afin que leurs enfants « aillent dans une bonne école », « bénéficient d'un bon enseignement ».

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

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

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

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

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

De tels propos apparaissent moins fréquemment lorsque l'on aborde la mobilité scolaire individu par individu. Sans doute est-ce en partie parce que ces motifs se réfèrent à l'ambiance à l'école, à la qualité de l'enseignement ou à l'évaluation du public ne sont pas souvent directement explicités et/ou qu'ils se combinent par ailleurs à d'autres motifs qu'il est plus facile d'évoquer, aussi bien dans le chef des parents que des directions.

Quant à l'hypothèse selon laquelle les directeurs tendent sans doute à sous-évaluer les départs liés à une mauvaise évaluation de leur établissement scolaire par les parents, elle repose sur le fait qu'ils invoquent l'évaluation de l'école ou l'ambiance régnant dans celle-ci plus souvent pour expliquer les entrées que pour expliquer les sorties. Sans doute parce que les parents ne vont pas jusqu'à critiquer l'école qu'ils quittent (alors qu'ils osent mettre en cause l'école précédente lorsqu'ils arrivent). Les directions d'école expliquent par contre plus souvent les départs par la qualité d'un enseignant (enseignant qui bien souvent leur pose aussi problème). Ce peut être en partie parce qu'il est plus aisé pour une direction d'école de reconnaître que le problème réside dans une composante plutôt que dans l'ensemble de son établissement.

Les motifs liés à l'enfant ou à sa famille

Plus encore que la précédente catégorie, la catégorie de motifs liés à l'enfant ou à sa famille est très différemment mobilisée pour expliquer les entrées et les sorties. Ici, comme l'indique le tableau 11, la balance penche en faveur des sorties, les motifs liés à l'enfant

ou à sa famille étant huit fois plus souvent invoqués pour les sorties que pour les entrées. La balance penche dans ce sens pour chacun des six items, et notamment pour l'item « difficultés scolaires de l'enfant » qui, dans trois-quarts des cas, renvoie à des départs vers l'enseignement spécialisé.

Tableau 11 : Motifs liés à l'enfant et à sa famille mentionnés par les directions de l'échantillon pour expliquer les départs et arrivées d'élèves entre septembre 2003 et septembre 2004

	Motifs	Entrées	Sorties	Total
Difficultés de l'enfant	Difficultés scolaire de l'enfant	1,1%	5,8% ¹³	3,5%
	Difficultés scolaires et comportementales	0,0%	1,0%	0,5%
	Difficultés comportementales de l'enfant	0,4%	1,6%	1,0%
Désaccord famille-école	Intervention de l'école pour maltraitance ou absentéisme	0,0%	2,0%	1,0%
	Refus des parents de suivre les conseils de l'école	0,2%	1,2%	0,7%
	Désaccord sur le redoublement de l'enfant	0,0%	0,6%	0,3%
Total		1,7%	14,4%	8,4%

Nous faisons l'hypothèse que ces motifs sont nettement sous-évalués du côté des entrées. Ces motifs paraissent peu fréquemment avoués lors de l'inscription dans une nouvelle école. Les parents hésitent en effet à expliquer à l'école qu'ils viennent y inscrire leur enfant pour échapper au regard trop intrusif de l'école précédente ou pour fuir une éventuelle orientation vers l'enseignement spécialisé.

Même pour les sorties, il nous semble que ce type de motif n'est pas toujours explicité. Ce sont les directions d'école, au courant des démarches entreprises, qui parfois parviennent à déduire de la relation et du vécu le type de motifs qui explique le change-

ment d'école. Les départs suite à des difficultés de l'enfant qui sont évoqués par les directions sont en effet majoritairement dirigés vers l'enseignement spécialisé, probablement parce que ces changements nécessitent une procédure formalisée. Or, nous avons constaté qu'une proportion significative de changements d'école était associée à des redoublements. La sous-évaluation porte aussi sans doute sur les désaccords entre école et famille. Il est probable que des familles n'expriment pas clairement leur désaccord. De tels désaccords sont par contre souvent relatés dans les propos généraux des directions de centre PMS et des inspections, qui ont, sur la mobilité scolaire, un regard plus extérieur.

¹³ Près de ¾ de ces départs se font à destination de l'enseignement spécialisé. Ces départs sont surtout conseillés par l'école, après avis du centre PMS.



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

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

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

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

Les motifs externes à l'école

Les motifs externes à l'école sont, de loin, les plus fréquemment invoqués pour expliquer les entrées et les sorties. La balance entre entrées et sorties n'est pas la même dans les trois groupes de motifs. Le motif migratoire est plus souvent évoqué pour les entrées que pour les sorties. Il en va de même, mais dans une mesure nettement moindre, pour les déménagements. Par contre, des raisons d'organisation familiale sont plus souvent avancées pour justifier les sorties.

Tableau 12 : Motifs externes à l'école mentionnés par les directions de l'échantillon pour expliquer les départs et arrivées d'élèves entre septembre 2003 et septembre 2004

	Motifs	Entrées	Sorties	Total
Migration		11,5%	3,2%	7,2%
Déménagement	Placement des enfants hors de la cellule familiale ¹⁴	5,0%	3,4%	4,2%
	Autres motifs ¹⁵	37,4%	35,4%	36,4%
Organisation familiale	Suivi d'un membre de la fratrie entrant dans une école secondaire	0,2%	4,8%	2,6%
	Organisation plus aisée des déplacements	0,4%	2,6%	1,6%
	Suivi d'un membre de la fratrie pour d'autres raisons ¹⁶	1,1%	1,4%	1,3%
	Autres motifs	0,2%	0,2%	0,2%
Total		55,9%	51,0%	53,3%

¹⁴ Home, famille élargie, maison d'accueil pour femmes battues, famille d'accueil...

¹⁵ Sortie d'un logement insalubre, accès à un logement social, séparation des parents, changements de « garde » des parents, hébergement de la famille chez un oncle...

¹⁶ Insatisfaction vis-à-vis de l'école d'origine pour ce frère ou cette sœur, désaccord avec l'école sur différentes décisions prises à l'égard de ce frère ou de cette sœur...

Il est logique, vu les données traitées ci-dessus à l'échelle de la Communauté, de constater que les migrations sont plus fréquemment invoquées à l'entrée qu'à la sortie. Nous savons en effet que les écoles en discrimination positive constituent un sas d'entrée important pour les migrants. L'écart entre entrées et sorties apparaît cependant plus important dans notre échantillon que dans les données statistiques de la Communauté française. Dans ces dernières, on dénombrait en effet 1,78 fois plus d'entrants « migrants » que de sortants « migrants », alors qu'ici le rapport est de 3,5 à 1.

La seconde catégorie de motifs – celle liée à l'organisation familiale – est nettement plus souvent invoquée à la sortie qu'à l'entrée. Deux explications peuvent être avancées. D'abord, seules deux des quinze implantations visitées « offrent » l'enseignement secondaire. En terme « d'entrées », le suivi d'un membre de la fratrie qui terminerait sa 6^e primaire ne concerne donc que ces deux écoles. Ensuite, ces motifs liés à l'organisation familiale sont mieux connus des directions à la sortie qu'à l'entrée : lorsqu'il s'agit de sorties d'élèves, les directions d'école savent en général qu'un des enfants d'une famille quitte l'établissement pour se rendre dans le secondaire ou sont au courant des problèmes scolaires ou comportementaux éventuels rencontrés par un membre de la fratrie (s'il est inscrit dans l'école) ; en revanche, lorsqu'il s'agit de nouvelles inscriptions, elles ne connaissent pas la fratrie, son parcours, ses échecs éventuels.

Le motif « déménagement », quant à lui, est très souvent invoqué. Il concerne, selon les directions, au moins 37 % des entrées et 35 % des sorties. Rappelons par ailleurs que ce motif est trois fois plus souvent invoqué pour les changements d'école pendant l'année scolaire que pour les changements à la jonction de deux années scolaires (79 % contre 24).

Il n'est pas étonnant que les déménagements soient fréquemment invoqués. D'autres données attestent de l'importance des déménagements dans les tranches d'âge concernées par l'enseignement fondamental. Dans les régions bruxelloise et wallonne, 19,2 % des enfants de 2 ans et 10 % des enfants de

10 ans changent ainsi de domicile en l'espace d'un an. Le taux diminue à mesure que l'âge augmente. Les bases de données désormais disponibles en Communauté française permettent d'approcher un peu mieux les liens entre mobilité scolaire et mobilité résidentielle. Entre janvier 2005 et janvier 2006, dans l'enseignement primaire, si l'on infère le déménagement à partir du changement de code postal, un quart des changements d'école durant la scolarité primaire est associé à un changement de lieu de résidence. Par ailleurs, tous niveaux d'enseignement ordinaire confondus (mais sans tenir compte de la 6^e année), un élève sur trois ayant changé de domicile (ou plus exactement de code postal) a également changé d'établissement (Ministère de la Communauté française, 2007, p. 34).

Les chiffres que nous avons collectés auprès des directions de notre échantillon sont supérieurs : au lieu qu'un quart des changements d'écoles ont associé à un déménagement, c'est dans plus d'un tiers des cas que le déménagement est invoqué pour expliquer le changement d'école. Encore est-il possible qu'une part des motifs inconnus recouvre des déménagements. La différence entre nos données et celles de la Communauté est donc loin d'être négligeable. Une telle différence reflète-t-elle des différences ou biais de méthode de collecte et de traitement des données ou est-elle l'indicateur d'une différence réelle entre la mobilité observée dans les écoles en discrimination positive et dans les autres écoles ? Sans doute faut-il combiner les deux explications pour rendre compte de l'écart observé.

Côté méthode, notons que les données du Ministère sous-estiment les déménagements puisqu'elles considèrent qu'il y a déménagement seulement s'il y a changement de code postal du lieu de résidence alors qu'une part des déménagements s'effectue au sein d'une même zone postale. Mais à nouveau, ces questions de méthode n'expliquent que partiellement l'écart observé. Car la plupart des déménagements évoqués dans le cadre de notre enquête sont des déménagements relativement lointains. Cette différence méthodologique explique donc sans doute une part de l'écart observé, mais assurément pas toute la différence. Celle-ci tiendrait aussi au fait que les dé-



ménagements sont plus fréquents dans les quartiers défavorisés que favorisés. Dans le cadre d'une autre recherche (Verhoeven *et al*, 2007), nous avons en effet constaté que la mobilité résidentielle est d'autant plus élevée que le quartier est pauvre. Entre janvier 2005 et 2006, le changement de quartier de résidence a en effet concerné 13,1 % des élèves résidant dans les quartiers du décile le plus défavorisé et 9,3 % de ceux résidant dans les quartiers du décile le plus favorisé¹⁷. Les chiffres de notre échantillon ne sont certainement pas surestimés. Sans doute même seraient-ils encore plus élevés si les motifs étaient plus fréquemment connus.

Il y a sûrement une différence entre le fait de déménager et celui d'attribuer à ce déménagement la raison du changement d'école. Dans certains cas, un déménagement de proximité est en effet compatible avec un maintien dans l'école ; par ailleurs, un changement d'école associé à un déménagement plus lointain peut avoir aussi d'autres moteurs que ce déménagement. Mais le déménagement est le motif susceptible d'être le mieux connu des directions (pendant l'année scolaire, où il est très fréquent, il est obligatoire de laisser des traces du changement d'école), et aussi le plus accepté (parce qu'il peut être objectivé et ne met en cause aucune des deux parties).

Les déménagements constituent la catégorie de motifs pour lesquels nous avons proportionnellement le moins de commentaires des directions d'école. Un déménagement est *a priori* un phénomène « extérieur » à l'école. La décision appartient totalement à la famille. L'école « n'y peut rien ». Les directions s'abstiennent dès lors généralement d'expliquer les causes de ces déménagements, soit parce qu'elles ne les connaissent pas, soit parce qu'elles esti-

ment que ça ne les regarde pas. Lorsque les directions s'expriment sur les déménagements, c'est le plus souvent parce qu'elles ont dû s'y intéresser, notamment parce qu'ils interfèrent sur la vie scolaire. C'est le cas, par exemple, lorsque l'interlocuteur de l'école est un éducateur ou un assistant social d'un home ; lorsqu'il s'agit d'aller-retour dans l'école, ce qui permet à l'enfant de raconter l'épopée de sa relative courte absence ; lorsque l'enfant est perturbé à l'école, suite à des bagarres ou maltraitements dans le couple, qui en vient *in fine* à se séparer.

En dépit de ce manque d'information, il est cependant clair qu'une part des déménagements est liée à l'instabilité familiale et à la précarité sociale des familles : loyers trop élevés, logements insalubres, partage de logements trop exigus, absence de logements sociaux dans le quartier, séparation des parents, changement de « garde » des enfants entre les parents, garde confiée à un membre de la famille élargie ou à une famille d'accueil, placement dans un home... sont autant de raisons qui contraignent certains enfants à changer d'école parce qu'ils sont amenés à déménager.

On sait cependant que les déménagements peuvent aussi être associés à une trajectoire de promotion. Les statistiques à l'échelle de la Communauté française montrent en effet qu'une part significative des déménagements est dirigée vers des quartiers significativement plus favorisés au plan socio-économique : par exemple, entre janvier 2005 et 2006, 7,9 % des élèves de l'enseignement obligatoire résidant dans un quartier du décile le plus défavorisé avaient migré vers un quartier ayant un indice supérieur d'au moins 0,5 point d'indice à celui du quartier d'origine (Verhoeven *et al.*, 2007).

¹⁷ Ces taux n'ont cependant pas été calculés pour le seul enseignement fondamental ordinaire. Ils concernent l'ensemble de l'enseignement obligatoire (y compris l'enseignement spécialisé et en alternance). Or, on sait par ailleurs que les plus jeunes enfants sont surreprésentés dans les quartiers défavorisés.

¹⁸ Sur une échelle de 7,4.

5. Conclusion

Au départ de notre recherche, nous avons émis l'hypothèse d'un important flux de relégation partant des écoles n'étant pas en discrimination positive vers celles qui le sont. Cette hypothèse doit être nuancée, pour l'enseignement fondamental du moins. En effet, si de tels flux existent à ce niveau d'enseignement, ils ne sont pas aussi massifs que dans l'enseignement secondaire. De plus, les écoles qui ne sont pas en discrimination positive et qui « envoient » des élèves vers les écoles en discrimination positive sont majoritairement proches de l'indice-seuil marquant la frontière entre les deux catégories d'école. Ainsi, alors que nous pensions trouver la confirmation de trajectoires de relégation, le résultat le plus significatif de notre recherche est la mise en exergue de trajectoires de « promotion ». A ce constat principal s'ajoutent deux autres observations moins inattendues : les arrivées d'élèves extra-européens et les sorties vers l'enseignement spécialisé sont proportionnellement plus fréquentes dans les écoles en discrimination positive que dans les autres écoles.

Ainsi sommes-nous en mesure de présenter un schéma général des flux d'élèves scolarisés dans les écoles en discrimination positive. On pourrait résumer ce schéma de la manière suivante : la mobilité plus fréquente des élèves inscrits dans les écoles en discrimination positive est certes en partie le reflet de trajectoires de relégation (vers l'enseignement spécialisé notamment), mais aussi le reflet de trajectoires de promotion touchant plus souvent que dans d'autres écoles des élèves qui ne sont pas en échec et/ou qui se dirigent vers des écoles dont le public est significativement plus favorisé que celui de départ. Ces départs sont couplés à des arrivées dont une part significative est le fait de populations migrantes, majoritairement extra-européennes. Au final, les écoles en discrimination positive sont plus soumises que les autres aux phénomènes de mobilité. Dans ce processus de renouvellement permanent de leurs élèves, elles voient se confirmer sans cesse le caractère défavorisé de leur public, puisqu'elles

sont fuies en partie par les familles les plus conformes aux normes et projets scolaires et qu'elles accueillent les publics les plus précaires.

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



Ces données interpellent le politique, notamment. Par le fait que le libre choix et la mobilité qui lui est liée apparaissent être favorables aux stratégies de promotion sociale par la scolarité de certaines populations défavorisées au plan socio-économique. Il faut se garder cependant de conclure trop vite en déduisant de ces constats des mesures en faveur de la pérennisation du libre choix. On sait que celui-ci engendre d'autres effets, moins positifs, notamment le fait que les écoles en discrimination positive ne cessent d'être confirmées dans la prise en charge d'un public défavorisé sans cesse écrémé et sans cesse renouvelé. De plus, on ne dispose pas de données fiables quant aux résultats à court et moyen termes des stratégies de sortie de la ségrégation que développent certaines familles résidant dans les quartiers défavorisés.

De ce qui vient d'être dit, nous déduisons qu'il importe de continuer à développer la recherche sur ces questions de mobilité et les bases de données permettant les suivis de trajectoires. L'étude témoigne du potentiel d'analyse que recèlent de telles bases. Celles-ci peuvent encore être améliorées en assu-

rant le suivi des trajectoires sur un plus grand nombre d'années, en intégrant une variable « site scolaire » qui permettrait de considérer comme formant une même entité des implantations administrativement distinctes (de manière à ne pas considérer comme changement d'école ce qui n'en n'est pas), en mettant au point des variables individuelles rendant compte du niveau socio-économique de chaque famille et s'ajoutant à l'indice socio-économique du quartier de résidence, seule variable actuellement disponible pour rendre compte de la réalité socio-économique des familles.

La mise à disposition d'une telle base permettrait aux chercheurs de poursuivre l'analyse statistique esquissée ici, notamment en analysant les trajectoires sur de plus longues périodes, en prenant en compte la transition entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, en examinant le couplage des déménagements et des changements d'école, en analysant en quoi la variation des comportements de choix d'école au sein d'un même quartier est liée à la variance des conditions socio-économiques des familles résidentes.

Bibliographie

Bouchat T-M., Delvaux B. et Hindryckx G. (2005), *Discrimination positive et mobilité scolaire*, Rapport de recherche, Cerisis-UCL et SPE-ULg.

Chasse S. et Delvaux B. (2004), *Coordination et concertation inter-écoles dans l'enseignement fondamental. Limite et potentialités de la régulation intermédiaire*, Cerisis-UCL, Hors série.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002), La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire, *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n° 19.

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

Delvaux B., Bouchat T-M. et Hindryckx G. (2007), Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique, *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 64.

Delvaux B., Demeuse M., Dupriez V., Fagnant A., Guisset C., Lafontaine D., Marissal P. et Maroy C. (2005), *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*, Rapport de recherche.

Delvaux B. et van Zanten A. (2006), Analyser les espaces locaux d'interdépendance : une clé pour comprendre ce que sont et produisent les établissements scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, n° 156.

Demeuse M., Marissal P., Van Hamme G., et Delvaux B. (2002), *Proposition de l'équipe interuniversitaire destinée à établir l'indice socio-économique des secteurs statistiques conformément à l'article 4 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, tel que modifié par l'article 2 du décret du 27 mars 2002*, Rapport de recherche

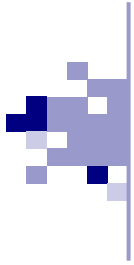
Joseph M. et Delvaux B. (2005), Les logiques d'action des établissements, reflets de leur position relative dans l'espace local d'interdépendance, *Recherches sociologiques*, 1, pp. 7-27.

Mangez E., Joseph M. et Delvaux B. (2002), *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, Cerisis-UCL, Hors série.

Maroy C. (2006), Pourquoi et comment réguler le marché scolaire ?, *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 55.

Ministère de la Communauté française (2007), Changement d'établissement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice, *Les indicateurs de l'enseignement*, n°2, pp. 34-35.

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



Verhoeven M., Delvaux B., Druetz J., Rea A., Jacobs D., Devleeshouwer P., Herman B., Martiniello M. et Poncelet A. (2007) *Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en Communauté française*, Rapport de recherche.

Waltenberg F. et Vandenberghe V. (2002), Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles. Une analyse économique et quantitative. *Les Cahier de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et 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, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

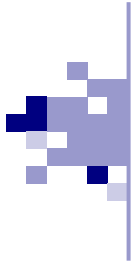
Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et 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

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et 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

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghé V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghé V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

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

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.