

Baromètre de la Diversité - Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Executive summary

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

Objectifs

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

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

Objet d'étude et angles d'approche

Le Baromètre de la diversité se concentre sur cinq critères protégés par la loi belge et les décrets communautaires anti-discrimination : (1) l'origine ethnique (2) le handicap, (3) l'orientation sexuelle et (4) l'origine sociale, (5) et le genre (qui est ici abordé comme une dimension transversale). Nous définissons ici brièvement ces cinq critères issus de la réglementation anti-discrimination tels que nous les entendons dans cette recherche.

L'origine ethnique est ici le critère générique qui renvoie aux différents critères dits « raciaux » qui légalement comprennent la nationalité, l'origine nationale ou ethnique, la prétendue race et la couleur de peau. On étend dans cette recherche ces critères aux convictions religieuses ou philosophiques.

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

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

La notion d'orientation sexuelle renvoie à l'hétérosexualité, à l'homosexualité et à la bisexualité (regroupés sous le vocable « holebi » dans la suite de ce rapport). Dans le cadre du Baromètre de la diversité-Enseignement, il s'agit de la sexualité des holebi à l'école en général, confrontée aux normes et stéréotypes de genre favorisant l'hétéronormativité et entravant ou stigmatisant l'expression de la sexualité des holebi.

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

L'opérationnalisation de ces motifs de discrimination diffère selon les parties de ce rapport. Dans la première partie, qui consiste en un état des lieux de la littérature, cette opérationnalisation vise à mettre en évidence la manière dont ces critères sont appréhendés au sein des recherches et des travaux existants. Il y est traité principalement de manière sociologique et en fonction du contexte éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et en tenant compte des initiatives politiques, juridiques et sociales pour chaque critère protégé. Pour le reste du rapport, cette opérationnalisation dépend de la manière dont sont formulées et traitées les questions de diversité au sein des deux autres parties qui vont être détaillées ci-dessous.

Le Baromètre de la diversité - Enseignement appréhende les questions de diversité dans le système éducatif de la FWB à partir de plusieurs perspectives : à partir de **la question des inégalités**, selon les **processus de discriminations directes et indirectes** qui contribuent à produire ou renforcer ces inégalités et enfin à partir de la gestion de la diversité au sein des écoles.

Par inégalités scolaires, on signifie ici les écarts de positions au sein du système scolaire entre les différents groupes d'élèves. Ces écarts de position sont produits et/ou renforcés par le fonctionnement et l'organisation du système scolaire et conduisent à des opportunités inégales entre les groupes d'élèves. Sont traitées ici : les inégalités relatives à l'origine sociale des élèves, au genre, à l'orientation sexuelle, au handicap, et enfin à l'origine ethnique des élèves. Pour les inégalités relatives à l'origine ethnique, on parlera d'« inégalités ethno-raciales » afin de renvoyer à l'ensemble des marqueurs tels que la couleur de peau, l'origine, la nationalité, la religion et la langue qui au sein d'une société donnée sont associés à une catégorisation ethnique et/ou raciale pouvant

être vectrice d'inégalités. La stratification ethno-raciale renvoie en effet à des mécanismes de distribution inégale des ressources économiques, sociales, politiques et symboliques entre les individus et/ou les groupes selon certains marqueurs qui sont associés d'une société à une autre à une catégorisation ethnique et/ou raciale¹.

Par discrimination, on entend ici un processus qui renvoie à des droits collectifs moindres ou à un traitement individuel différencié en raison d'un préjugé relatif à l'un des critères protégés². On différencie dans le cadre de cette recherche les discriminations directes et indirectes. Par discrimination directe, on entend une distinction qui a pour conséquence qu'une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre personne dans une situation comparable et sans qu'une justification ne puisse être apportée. Par discrimination indirecte, on réfère à un ensemble de mesures apparemment neutres (règlements, culture de l'organisation, ...) qui ont pour effet de désavantager les personnes présentant un motif de discrimination. On parlera aussi de discrimination indirecte lorsque des processus non conscients des acteurs sont en jeu, tels que des stéréotypes ou des préjugés, qui conduisent à un traitement désavantageux pour les groupes d'élèves concernés par les critères protégés sous analyse.

Revue de la littérature : la diversité et les inégalités dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

La première partie du rapport dresse un état des lieux des connaissances relatives aux questions de diversité et d'inégalités dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles aux différents échelons de la scolarité obligatoire (primaire et secondaire).

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

Deuxièmement, l'état des connaissances met en avant les parcours très inégaux des groupes d'élèves d'origine sociale peu élevée, mais aussi des élèves d'origine étrangère et des élèves en situation de handicap. Chacun de ces trois groupes expérimente, dès le niveau de l'enseignement maternel, des processus ségrégatifs qui pèsent sur leur trajectoire scolaire de manière cumulative. La dimension du genre a reçu moins d'attention dans les études sur les parcours scolaires dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les choix d'options très genrés dans l'enseignement qualifiant indique que les stéréotypes de genre semblent persistants.

Ces connaissances ont été dégagées par différents centres de recherche, malgré les limites en termes de mesures. L'état de l'art met en avant les limites des bases de données administratives en termes

¹ Safi 2013.

² Maclet 2012.

de variables disponibles pour chacun des critères protégés. Pour mesurer l'origine sociale, il est souhaitable de récolter et d'utiliser des données individuelles sur la base de variables qui tentent de saisir plus directement l'origine sociale des élèves, par exemple le diplôme de la mère, comme c'est le cas en Communauté Flamande. Pour mesurer l'origine ethnique, il y a eu une neutralisation des marqueurs ethniques dans les politiques de soutien aux écoles défavorisées, y compris, dans leurs mesures et leurs critères d'octroi. Cette tendance se poursuit dans les politiques de régulation du libre choix d'école puisque la nationalité ou toute autre dimension ethnique ne fait pas partie des critères de priorisation des inscriptions. Pourtant, les effets liés à l'origine ethnique sur les parcours, les performances et les expériences scolaires des jeunes d'origine étrangère incitent à relancer le débat, au moins au niveau des indicateurs afin de mieux pouvoir suivre les évolutions dans le temps des parcours des élèves et ceci au-delà du critère de la nationalité. Enfin, le choix de l'option apparaissant comme un point important de cristallisation d'inégalités de genre, il serait utile que les bases de données administratives mises à la disposition des chercheurs renseignent cette variable tant pour l'enseignement secondaire de transition que de qualification.

Troisièmement, l'état de l'art se penche sur les facteurs et les dimensions expliquant cette participation inégale et insiste sur les causes les plus décisives, à savoir celles qui sont relatives à l'organisation et aux structures du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le « quasi-marché scolaire », le système d'orientations précoces en cascades et, par conséquent, la composition des types, des formes et des établissements scolaires, reconduisent et renforcent les inégalités sociales, ethno- raciales et celles relatives au handicap. Notre analyse de la littérature met en avant le fonctionnement du système éducatif en quasi-marché scolaire et ses effets en termes de production d'espaces hiérarchisés et compétitifs parmi les écoles. Certains travaux empiriques soulignent que ce fonctionnement en quasi marché aurait un impact décisif en matière de gestion de la diversité des élèves. Nous avons choisi d'approfondir cette piste dans la partie 2 du rapport qui propose de sonder la gestion de la diversité des élèves à l'échelle des écoles. Les positions des établissements scolaires dans la hiérarchie scolaire constituent un axe privilégié d'investigations et d'analyses des données quantitatives récoltées sur la gestion de la diversité par les établissements scolaires.

La troisième partie de l'état de l'art analyse également les connaissances existantes par critère protégé sur les attitudes des différents acteurs de l'école, tant de la part des acteurs institutionnels que de la part des parents et des élèves. L'état de la littérature a montré la prégnance de certains stéréotypes et préjugés parmi les acteurs institutionnels de l'école, ainsi que leurs attitudes très contrastées à l'égard de leurs populations, selon l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre. Cependant, de nombreuses inconnues restent quant à la manière dont les acteurs de l'école se positionnent à l'égard de leurs élèves quand on fait interagir ces trois facteurs. C'est ce que nous proposons d'analyser dans la troisième partie du rapport qui porte sur le processus d'orientation scolaire.

La gestion de la diversité à l'école : politiques, pratiques et capacités des établissements scolaires à l'égard de la diversité

Le Baromètre de la diversité -- Enseignement cherche à établir une cartographie de la gestion de la diversité par les écoles primaires et secondaires. En raison de la liberté d'enseignement qui confère légalement une grande liberté d'action et de gestion aux établissements scolaires, il est en effet nécessaire d'analyser la gestion de la diversité à cette échelle.

Cette analyse s'articule sur trois dimensions : les politiques, les pratiques et les moyens d'appréhender la diversité dans les écoles. Premièrement, elle sonde les politiques mises en place par les écoles leur permettant d'appréhender la diversité en général et la diversité des publics scolaires selon les différents critères protégés analysés, c'est-à-dire l'origine sociale, l'origine ethnique, le handicap, l'orientation sexuelle et le genre (étudié de manière transversale). La notion de « politiques » que nous utilisons ici se distingue des initiatives et cadres juridiques, politiques et sociaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles que nous avons abordés dans la revue de la littérature. Il s'agit bien ici des politiques des écoles, telles qu'elles sont définies et établies par les directions à l'échelle des établissements scolaires. On montre combien ces politiques sont façonnées par le fonctionnement du système scolaire en quasi-marché scolaire qui participe à la production d'espaces hiérarchisés, compétitifs et ségrégatifs entre les écoles. Deuxièmement, par « pratiques en matière de diversité », nous désignons, des pratiques formelles et informelles, mises en place pour gérer au quotidien une population d'élèves diversifiée. On s'intéressera tout particulièrement aux pratiques en classe. Il s'agit des pratiques en matière de diversité qui rentrent dans le cadre des missions pédagogiques et didactiques d'une école mais aussi des pratiques qui favorisent la cohabitation au sein d'une école dans un contexte de diversité. Troisièmement, concernant les moyens et les capacités des écoles en matière de diversité, on s'intéressera à la manière dont les acteurs institutionnels de l'école évaluent le cadre scolaire dans lequel ils travaillent.

L'étude de la gestion de la diversité dans les écoles a été menée par le biais d'un dispositif méthodologique mixte (qualitatif et quantitatif) comprenant trois phases de récolte de données :

- (1) une phase exploratoire qualitative pour cibler et affiner la formulation d'hypothèses et de questionnements pour la phase quantitative ;
- (2) une phase quantitative visant à administrer un questionnaire au sein d'un échantillon représentatif d'écoles de l'enseignement primaire et secondaire;
- (3) une phase qualitative visant à approfondir l'analyse des résultats obtenus lors des deux phases précédentes. Nous présentons successivement chacune de ces parties. Pour chacune des phases, nous présentons la méthodologie et les résultats clés dans ce résumé.

Les principaux résultats du sondage sur la gestion de la diversité dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles sont les suivants.

Aux niveaux primaire et secondaire, la proportion de répondants à être tout à fait d'accord avec les propositions qui affirment que leur école développe une politique de diversité est particulièrement élevée, et ce pour la plupart des critères protégés sous analyse (à l'exception du critère protégé de l'origine ethnique pour lequel c'est moins le cas). Notons cependant que, dans l'enseignement secondaire, les positions entre les enseignants et les directeurs diffèrent sur certains items relatifs aux politiques et aux moyens de diversité. En effet, les enseignants soutiennent relativement moins que les directeurs certaines propositions relatives à la politique de diversité. Une tendance à répondre favorablement, voire très favorablement, a également été relevée parmi les enseignants des niveaux primaires et secondaires lorsqu'on les interroge sur leurs pratiques de diversité en classe

ou sur leur facilité à aborder des sujets délicats, à l'exception du critère protégé de l'orientation sexuelle où les répondants sont moins affirmatifs.

Il est également intéressant de relever la différence en termes de procédure de plainte entre les niveaux primaire et secondaire. Les répondants dans l'enseignement primaire sont relativement moins nombreux que dans l'enseignement secondaire à affirmer qu'ils la mobilisent.

Pour le critère protégé de l'orientation sexuelle, nous avons relevé, dans l'enseignement primaire, un effet de réseau. C'est dans le réseau de l'enseignement libre confessionnel au niveau primaire qu'on soutient relativement moins les propositions concernant une politique de diversité en matière d'orientation sexuelle. Cet effet du réseau n'a pas été relevé dans l'enseignement secondaire. Toujours en matière d'orientation sexuelle, relevons également que les réponses des acteurs, et parmi ceux-ci les enseignants tout particulièrement, sont moins affirmatifs quant à des propositions sur des mesures plus concrètes comme des documents adressés aux parents (communication à l'égard de tous les types de familles, en ce compris les familles homoparentales).

En ce qui concerne le critère protégé de l'origine sociale, les éléments de connaissance et d'analyse dégagés dans la revue de la littérature et dans le séminaire d'experts indiquaient que la gestion de la diversité mise en place dépendait de la position des écoles au sein de la hiérarchie scolaire. Des travaux antérieurs portant sur la structuration du champ éducatif en espaces compétitifs et hiérarchiques entre établissements de l'enseignement secondaire mesurent la position des écoles en fonction de leur indice socio-économique (ISE), mais aussi en fonction de leur structure en termes de filières (Transition/Transition et Qualification/Qualification). Dans le sillage de ces analyses, nous avons fait l'hypothèse que la gestion de la diversité était influencée par l'ISE des écoles et/ou leur structure et/ou la proportion d'élèves de nationalité étrangère. Dans l'enseignement primaire, nous avons relevé des effets de strates ISE. Par exemple, il y a relativement moins de politique d'égalité de chances dans les écoles avec un ISE élevé que dans les écoles avec un faible ISE. Dans l'enseignement secondaire, il y a un effet de composition, à savoir que plus il y a de non-belges parmi les effectifs, plus on essaie de se renseigner sur la situation socio-économique des élèves.

Concernant la gestion de la diversité en termes de handicap, on a relevé que les positions sont moins affirmatives quand les propositions portent sur des mesures concrètes comme des aménagements raisonnables. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants soutiennent relativement moins que les directeurs les propositions par rapport à la scolarisation d'élèves en situation de handicap et/ou d'aménagements raisonnables. On a également relevé un effet de strates ISE et de structures au niveau de l'enseignement secondaire. Les acteurs des écoles avec un faible ISE soutiennent relativement moins les propositions affirmant l'existence au sein de leur école de mesures relatives à la gestion de la diversité en termes de handicap. Les enseignants de l'enseignement qualifiant sont relativement moins favorables aux propositions portant sur la scolarité dans leur école d'élèves en situation de handicap.

Pour le critère de l'origine ethnique, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, les répondants sont très favorables à l'interdiction des signes convictionnels à l'école. On a relevé tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire un effet de réseau et de strates ISE : il y a relativement moins d'interdiction dans le libre confessionnel et relativement moins d'interdiction dans les écoles avec un ISE élevé. En matière linguistique, les répondants sont stricts quant à l'usage du français au sein de leur école, que ce soit en classe ou dans les cours de récréation. Il y a cependant un effet de composition et de strates ISE. On est relativement plus strict quand la proportion d'élèves de nationalité étrangère est importante. On accorde relativement moins d'importance à l'usage du français à l'école par les élèves multilingues dans les écoles les plus favorisées. Tant aux niveaux primaire que secondaire, les répondants semblent peu recourir aux traductions, aux interprètes, aux compétences linguistiques diverses du personnel dans les contacts avec les parents non francophones. Tant dans l'enseignement primaire que secondaire, il y a un effet

de composition (en termes de population de nationalité étrangère) qui tend à indiquer qu'on prend davantage de mesures de diversité linguistique quand le taux de population étrangère est important.

En termes de relations avec les parents d'origine étrangère, dans l'enseignement primaire, nous avons relevé des effets de composition qui tendent à indiquer que les répondants issus des écoles avec un taux de nationalité étrangère important sont davantage favorables à de telles relations. Concernant, l'enseignement secondaire, il y a un effet de structure selon lequel on est relativement plus favorable aux relations avec les parents issus de l'immigration dans l'enseignement qualifiant.

En matière de genre, on observe rarement un effet de composition. Signalons néanmoins que plus il y a de garçons à l'école, moins les enseignants sont d'accord avec de mesures pour augmenter la mixité en termes de genre.

En matière de gestion de la diversité notre revue de la littérature, a mis en évidence l'analyse de certaines enquêtes de terrain démontrant que le quasi-marché scolaire avait un impact sur la gestion de la diversité par les écoles, tout particulièrement en matière d'origine sociale et d'origine ethnique. Cela a également été souligné à plusieurs reprises dans les phases qualitatives de la recherche. Les positions des établissements scolaires au sein de la hiérarchie scolaire ont constitué un axe privilégié d'investigations et d'analyses des données récoltées sur la gestion de la diversité dans les écoles. Au niveau primaire et secondaire, nous avons mesuré les effets des strates ISE et de la composition des écoles (en termes de proportion d'élèves de nationalité étrangère). Au niveau de l'enseignement secondaire, nous avons également mesuré les effets de structure. Ces analyses permettent de souligner que la gestion de la diversité par les acteurs institutionnels de l'école est en partie déterminée par la position des écoles au sein des espaces hiérarchisés et compétitifs produits par le fonctionnement de notre système éducatif. Cette analyse indique que toutes les écoles n'ont pas affaire au même public et que quelques-unes se spécialisent dans la gestion de populations spécifiques. Le dispositif de recherche combinant l'approche qualitative et quantitative tend à indiquer que les établissements occupant des positions désavantageuses sur le quasi-marché scolaire répondent aux spécificités de leur public, à savoir les élèves d'origine étrangère et les élèves d'origine sociale défavorisée.

L'état de la littérature avait indiqué qu'il n'y a pas d'études faites sur les enjeux du quasi-marché scolaire en termes de positionnement des écoles à l'égard des élèves en situation de handicap et des élèves LGBT. Sur le plan du handicap, nous avons pu montrer que, dans l'enseignement secondaire, les acteurs des écoles occupant des positions désavantageuses dans le quasi-marché scolaire, sont relativement moins favorables aux propositions portant sur les aménagements raisonnables et l'intégration d'élèves en situation de handicap. Ce type de résultats tend à soulever l'hypothèse que les écoles qui sont déjà amenées à se spécialiser dans la gestion de groupes d'élèves concernés par d'autres critères protégés que le handicap se sentent moins en position de répondre à ce type de public.

En matière de genre, une étude qualitative indiquait également les ressorts du quasi-marché scolaire pour ce critère³, montrant que certains établissements se spécialisent dans la mixité à l'école, développant même une politique d'émancipation des filles. Dans nos analyses, nous avons pu observer qu'il y a moins de soutien pour la mixité sociale en termes de genre parmi les enseignants quand la proportion de garçons est importante au sein de l'école. Plus il y a de garçons, moins les répondants marquent leur accord avec des propositions prônant la mixité en termes de genre. A ce sujet cependant, des questions restent en suspens : dans quelle mesure, certaines écoles choisissent délibérément de valoriser un groupe plutôt qu'un autre, ou la parité entre les deux groupes ? Doit-on

³ Lenel 2011.

plutôt conclure à un effet de composition en termes de genre, ou alors à un choix délibéré de l'école?

Si la recherche quantitative a mis en avant les effets de structures, elle ne permet pas de rendre compte entièrement des tensions du personnel éducatif à l'égard de la gestion de la diversité. Les phases qualitatives réalisées ont mis en avant combien les pratiques de diversité sont beaucoup plus "fluides" que les réponses à un questionnaire et donnent à penser que les acteurs institutionnels ne sont pas que le reflet des structures, mais aussi des "bricoleurs" de la diversité. Des études qualitatives sont donc recommandées pour approfondir l'analyse des arrangements et des montages locaux en termes de gestion de la diversité⁴.

Concluons en rappelant les difficultés d'investiguer les questions de diversité à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces difficultés tiennent avant tout au fait que la "diversité" ou la "mixité" est loin d'aller de soi en Belgique francophone. Les tendances de la gestion de la diversité qui sont largement ségrégatives, ainsi que le fonctionnement du champ éducatif en quasi-marché scolaire, entraîne qu'un tel sujet ne va pas de soi. Un travail de sensibilisation devrait ainsi être mené pour que les réformes en matière de dispositifs plus inclusifs soient acceptées et mises en place par les acteurs de l'école, tant le personnel éducatif que les parents.

L'orientation dans l'enseignement secondaire : Politiques, pratiques et arguments de l'orientation

Dans une troisième partie, ce Baromètre de la diversité-Enseignement approfondit l'analyse du processus d'orientation scolaire, notamment pour mieux comprendre comment les élèves issus des milieux socio-économiques plus faibles et les jeunes d'origine étrangère sont orientés vers les différentes filières d'enseignement. Bien que le Pacte pour un Enseignement d'excellence s'attèle à sa suppression en introduisant un tronc commun pour tous les élèves jusque 15 ans dans les années à venir⁵, l'enseignement secondaire belge est toujours caractérisé par un système d'orientations précoces en cascade, allant des formes d'enseignement les plus académiques (enseignement de transition), vers les formes d'enseignement les plus professionnalisantes (enseignement de qualification). L'orientation est donc un point de cristallisation des inégalités en Fédération Wallonie-Bruxelles. La troisième partie de ce rapport se penche sur les processus d'orientation au niveau de l'enseignement secondaire. Cette partie se décline en deux temps.

Dans un premier temps, les politiques et les pratiques d'orientation des établissements d'enseignement secondaire sont étudiées. L'analyse des politiques et des pratiques d'orientation des écoles porte d'abord sur leurs politiques d'attribution d'attestation. On a ainsi procédé à une analyse approfondie des bases de données administratives et on a mobilisé et construit différents indicateurs pour mesurer les différences entre les écoles en matière de politiques d'attestation.

Ensuite, pour analyser les politiques et les pratiques d'orientation des écoles, un sondage a été conduit au sein du même échantillon d'établissements d'enseignement secondaire que celui établi pour l'enquête sur la gestion de la diversité.

Pour réaliser l'analyse globale de la politique d'attribution des attestations dans le système d'enseignement de la FWB, nous avons mobilisé la base de données administratives de la FWB « Attestations » qui répertorie le nombre et le type d'attestations délivrées pour chaque établissement d'enseignement secondaire. Nous avons procédé à des analyses bivariées pour évaluer le poids propre à différentes variables sur la proportion d'attestations AOA (attestation de réussite),

⁴ Voir à ce propos les travaux de Verhoeven, en particulier Verhoeven 2011.

⁵ <http://www.pactedexcellence.be>.

AOB (attestation de réussite avec restriction) et AOC (attestation d'échec conduisant au redoublement) au deuxième et au troisième degrés par établissement secondaire dans l'enseignement ordinaire. Ensuite, nous avons mené des analyses de régressions multivariées. Ces différentes analyses visaient à saisir les facteurs qui influencent l'attribution des trois types d'attestations au sein des écoles d'enseignement secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons sélectionné et construit une série de variables⁶ afin d'essayer d'expliquer la proportion d'attestations AOA, AOB, AOC par établissement d'enseignement secondaire. Les variables retenues ont été : le réseau; l'offre scolaire; la taille de l'établissement; l'évolution de la taille de l'école; le rapport entre le nombre d'élèves entre le deuxième degré et le premier degré, ainsi que le rapport entre le nombre d'élèves entre le troisième degré et le deuxième degré ; la proportion d'élèves ayant un retard scolaire ; l'évolution de la proportion d'élèves ayant un retard scolaire ; la proportion d'élèves issus de quartiers avec un ISE élevé (1^{er} quintile, 20% plus élevé) dans l'école ; l'évolution de la proportion d'élèves issus de quartiers avec un ISE élevé (comparaison 2013-2014 par rapport à 2006-2007) ; la proportion d'élèves féminins ; le taux de diversité sur la base des nationalités en présence au sein de l'école (indice de Herfindahl) et l'évolution de la diversité sur la base de l'indice de Herfindahl (comparaison 2013-2014 par rapport à 2006-2007).

Sur la base de ces différents indicateurs, nous avons pu réaliser des analyses permettant d'identifier certains facteurs clés influençant les politiques d'attribution des attestations des établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, nous avons montré qu'il y a un effet de la variable réseau. Dans les écoles de l'enseignement provincial, on donne moins d'attestations AOB que dans les autres réseaux. En revanche, les écoles du réseau libre confessionnel ont, relativement aux autres réseaux, plus tendance à attribuer des attestations AOB. Nous avons mis également en avant un effet net de l'offre scolaire : c'est surtout dans les écoles qui offrent uniquement l'enseignement de transition qu'on attribue le plus d'attestations AOB. On attribue relativement moins d'attestations AOB dans les écoles qui offrent uniquement l'enseignement de qualification, toutes choses étant égales par ailleurs. Un autre effet net est celui de la position de l'école dans les logiques de compétition entre les écoles par le biais de pratiques de relégation : les écoles qui connaissent une forte diminution du nombre d'élèves au troisième degré par rapport au deuxième degré, ont tendance à attribuer plus d'attestations AOB. Finalement, toutes choses étant égales par ailleurs, quand il y a eu une diminution importante de la proportion des élèves issus des quartiers les plus favorisés dans l'école, le taux d'attribution des attestations AOB est plus élevé.

En ce qui concerne les attributions d'attestations AOC : (1) la proportion d'élèves issus d'un milieu social favorisé tend à diminuer la proportion d'AOC, toutes choses étant égales par ailleurs ; (2) la proportion d'élèves avec un retard scolaire par contre tend à augmenter le nombre d'attestations AOC : plus il y a d'élèves en retard, plus on donne des attestations AOC ; (3) le réseau a également un effet : c'est dans l'enseignement autonome et dans le réseau libre confessionnel qu'on attribue le moins d'attestations AOC ; (4) l'offre scolaire exerce également un effet : il y a relativement moins d'attestations AOC dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition ; (5) bien que nous n'avons pas pu établir un tel lien dans le cas des attestations AOB, une augmentation du taux de diversité selon l'indice de Herfindahl (l'année scolaire 2013-2014 en comparaison avec l'année 2006-2007), toutes choses étant égales par ailleurs, est associée avec un taux plus élevé d'attributions AOC. Le rapport entre le deuxième et le premier degré exercent également un effet sur le taux d'attributions AOC. Les écoles qui reçoivent plus d'élèves au second degré attribuent plus d'attestations AOC. C'est également la même chose pour le rapport entre le troisième et le deuxième degré. Les écoles qui reçoivent plus d'élèves au troisième degré attribuent plus d'attestations AOC.

⁶ Pour plus de détails sur la construction de ces différentes variables, nous vous renvoyons aux rapports techniques.

Les résultats des analyses de régression multivariée pour les attestations AOA (réussite) confirment logiquement une série de tendances observées pour les attestations AOB (réussite avec restrictions) et pour les attestations AOC (échec). L'offre scolaire a un effet clair : il y a moins d'attribution d'attestations AOA dans l'enseignement de transition que dans l'enseignement de qualification ou que dans les écoles où les deux formes d'enseignement sont offertes. Le réseau exerce également des effets, on attribue moins d'attestations AOA dans le réseau de l'enseignement communal. La taille de l'école a un effet important. Plus la taille de l'école est importante, moins on attribue des attestations AOA. Dans les écoles où la proportion d'élèves issus des quartiers les plus favorisés est importante, on attribue également plus d'attestations AOA. De plus, les écoles, qui connaissent une augmentation d'élèves issus des quartiers les plus favorisés entre 2006 et 2013, attribuent plus d'attestations AOA. Dans les écoles où la proportion d'élèves présentant un retard scolaire est importante, on attribue moins d'attestations AOA. Dans les écoles où la diversité en termes de nationalité est importante, on attribue également moins d'attestations AOA. Le rapport entre les deuxième et premier degrés exercent aussi un effet sur l'attribution d'attestations AOA. Les écoles qui reçoivent plus d'élèves au deuxième degré délivrent plus d'attestations AOA. Il y a également un impact du rapport entre les troisième et deuxième degrés (les écoles qui reçoivent des élèves, attribuent plus d'attestations AOA). On observe ici, bien entendu, l'expression de logiques de sélection et de relégation.

Dans un second temps, nous avons analysé les politiques d'évaluation, de remédiation et d'orientation des écoles, ainsi que les pratiques de délibération dans les conseils de classes. Nous avons fait l'hypothèse que celles-ci étaient relatives aux caractéristiques socio-économiques des élèves et donc aux strates ISE des écoles, mais aussi relatives à la structure des écoles et à leur taille (nombre d'élèves dans l'école). Nous avons donc procédé à une série d'analyses multivariées pour mesurer les effets de strates ISE, de taille et de structures. Nous avons également pris en compte l'effet de composition en termes de proportion d'élèves de nationalité étrangère, l'effet de région et l'effet de réseau.

Nous avons également relevé des effets de désirabilité sociale. La tendance à être favorables voir très favorables à des propositions qui mettent en avant les critères les plus objectifs et les plus académiques en termes d'évaluation, de remédiation et d'orientation est importante parmi les répondants. A contrario, les positions à l'égard de propositions qui mettent en avant des prises de décisions au nom de logiques propres aux établissements scolaires, telles qu'une logique marchande ou liée à la réputation de l'école sont moins affirmatives. Nous avons cependant relevé des effets de structures et de composition sur le plan des politiques de remédiation ; et des effets de structure sur le plan des pratiques de délibération. En matière de politiques de remédiation, c'est dans l'enseignement de transition qu'on soutient le plus les travaux de vacances. Dans les écoles à haute proportion de non-Belges, on semble être particulièrement proactif en matière d'aide aux élèves en difficultés. En matière de délibérations, il y a également des effets de structure. C'est dans l'enseignement de transition que l'on soutient le plus que la réputation de l'école a de l'influence sur les décisions prises dans les conseils de classes.

Dans un second temps, cette partie du rapport étudie les différences entre les enseignants en termes d'attribution d'attestations AOA, AOB, AOC. Plus particulièrement, on étudie la manière dont les différents acteurs scolaires motivent leurs pratiques. Il existe en effet beaucoup d'inconnues sur les différents raisonnements sous-jacents aux pratiques d'orientation scolaire, notamment quant à la manière dont les critères protégés de l'origine ethnique, de l'origine sociale et du genre interagissent et influencent les processus d'attribution d'attestations AOA, AOB et AOC au sein des conseils de classe de l'enseignement secondaire. C'est sur ces effets d'interaction entre les différents critères protégés du genre, de l'origine sociale et de l'origine ethnique dans le cadre des conseils de classe que nous clôturons notre analyse de l'orientation et de la diversité. A partir d'un dispositif

expérimental de vignettes techniques nous avons essayé de sonder comment l'origine sociale, l'origine ethnique et le genre interagissent et influencent les justifications mobilisées par les enseignants dans les processus d'orientation scolaire. Pour analyser l'importance des arguments qui justifient les décisions prises en conseil de classe, en fonction du genre, de l'origine sociale ou ethnique de l'élève décrit dans les différentes vignettes, nous avons réalisé une série d'analyses de la variance.

Nos analyses ont montré de nombreux effets relatifs à l'origine sociale, à l'origine ethnique et au genre, ainsi que quelques effets d'interaction. Ainsi, à l'égard des élèves à l'origine sociale élevée, les enseignants s'appuient sur des justifications qui traduisent leurs attentes scolaires importantes et leurs exigences. A contrario, à l'égard des élèves à origine sociale faible, ils recourent à des justifications de réorientation qui traduisent leurs représentations peu positives de l'environnement familial de ces élèves. Ces résultats vont dans le sens de la littérature qui montre que les représentations des enseignants sont propres à leur groupe social, lesquelles peuvent être défavorables à l'égard des élèves à origine sociale faible: les préjugés peuvent amener les enseignants à ne pas accorder de soutien ou de remédiation aux élèves issus des milieux défavorisés, considérant que les environnements familiaux ne pourront pas mettre cette aide à profit⁷.

Nos analyses ont également mis en avant des effets relatifs à l'origine ethnique. Ainsi, les enseignants justifient des attributions d'attestations AOA par l'environnement familial lorsqu'il s'agit d'élèves d'origine belge, ce qui n'est pas le cas quand il s'agit d'élèves d'origine étrangère. Les enseignants mobilisent davantage les arguments du choix personnel pour les élèves d'origine étrangère que cela n'est le cas pour les élèves d'origine belge. Dans l'enseignement qualifiant, ils justifient également les réorientations des élèves d'origine étrangère par des arguments en rapport avec le maintien de la réputation de l'école.

Nos analyses ont mis en avant des effets de genre qui vont également dans le sens de la littérature. A l'égard de leurs élèves dont l'origine sociale est faible, les enseignants de transition s'appuient davantage sur des arguments traduisant des attentes élevées lorsqu'il s'agit de garçons.

Enfin, nos analyses ont également mis en avant des effets d'interaction. Les enseignants justifient les redoublements par des arguments qui traduisent leur volonté de maintenir les élèves au sein de leur école quand ils ont une origine sociale élevée et tout particulièrement parmi ceux-ci les élèves d'origine étrangère.

Conclusions

Pour conclure, insistons sur les difficultés à investiguer les questions de diversité et d'orientation à l'école selon les critères de la législation anti-discrimination en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces difficultés tiennent tant à un manque de tradition de récolte de données répondant à cet objectif, qu'aux tendances héritées de la gestion de la diversité qui sont largement ségrégatives, ainsi qu'au fonctionnement du champ éducatif en quasi-marché scolaire et en système d'orientations précoces en cascades. Nous espérons que la présente étude a démontré la nécessité de travailler à rebours de ces structures scolaires ségrégatives et inspirera de nouvelles manières de penser et gérer la diversité à l'école dans le futur.

⁷ André 2012 ; Houssonloge 2013.