

# Baromètre de la Diversité Enseignement en Communauté flamande

La première partie de ce rapport présente **un aperçu des connaissances scientifiques actuelles concernant le retard scolaire des élèves lesbiens, des élèves issus de l'immigration, de ceux souffrant d'un handicap ou encore provenant de milieux socio-économiquement précarisés**. Il ressort de cette analyse de la littérature que l'enseignement flamand se situe au sommet du classement européen en termes de qualité et de résultats, mais qu'il reste (tout comme l'enseignement francophone) à la traîne en ce qui concerne la justice sociale.

Les élèves issus de l'immigration ou de milieux socio-économiquement précarisés ainsi que les élèves handicapés redoublent plus souvent, sont moins présents dans des filières d'enseignement très valorisées, quittent plus souvent l'école sans diplôme et entament moins d'études dans l'enseignement supérieur.

Il apparaît incontestablement que les élèves *issus de l'immigration* se trouvent dans une situation particulièrement vulnérable, à en juger par leurs résultats sensiblement moins bons par rapport à plusieurs indicateurs de réussite scolaire. Cela peut en partie s'expliquer par le fait qu'ils doivent souvent affronter différents défis et par le poids prépondérant de leur milieu socio-économiquement défavorisé. De manière générale, cette imbrication d'indicateurs est frappante dans l'analyse. On constate notamment une disproportion d'enfants issus de l'immigration et/ou de milieux socio-économiquement défavorisés dans l'enseignement spécialisé. Il semble dès lors qu'investir dès le début de la scolarité dans un système qualitatif de remédiation et de prise en charge pourrait changer fortement la situation pour ces publics.

En outre, les écoles flamandes se caractérisent par un degré poussé de *ségrégation*, avec une concentration dans certaines écoles d'élèves présentant un handicap fonctionnel, issus de l'immigration ou de familles socio-économiquement précarisées.

L'analyse révèle par ailleurs que, dans une perspective internationale, les élèves lesbiens semblent s'en sortir relativement bien en Belgique, notamment en matière de résultats scolaires, de motivation et de relations élève-enseignant. Ce constat doit cependant être assorti d'une certaine prudence, étant donné que ces élèves présentent par ailleurs de très mauvais résultats par rapport à d'autres indicateurs (comme le bien-être mental et les problématiques de suicide) et que les recherches sur leurs expériences scolaires sont restées très limitées jusqu'ici.

*L'analyse des causes* révèle que, pour chaque public concerné, un certain nombre de défis spécifiques jouent au niveau *individuel* ou dans le *milieu social* et peuvent freiner la réussite de la scolarité. Nous constatons aussi pour chaque public une problématique de harcèlement dans les interactions avec les condisciples. Mais à côté de cela, il est aussi important d'être attentif aux **causes et explications qui se situent dans les processus intervenant au niveau du système et de l'école**. En termes de recommandations, ce sont certainement les niveaux auxquels les différents acteurs politiques peuvent intervenir.

La comparaison internationale démontre en effet que des causes importantes à ces niveaux peuvent expliquer le mauvais résultat du système d'enseignement flamand par rapport à l'égalité sociale. La ségrégation dans l'enseignement peut ainsi être en partie liée à des problèmes touchant à la politique actuelle d'inscription, au financement de l'enseignement et à de mauvaises infrastructures scolaires.

Il ressort également de l'analyse de la littérature que la subdivision précoce en plusieurs filières d'enseignement, la politique actuelle d'attestations et la structure hiérarchique du système d'enseignement contribuent à la sélection sociale dans l'enseignement secondaire.

Nous avons tenté dans cette étude de rassembler des éléments de compréhension complémentaires en nous concentrant sur **la politique et les pratiques d'orientation** qui ont cours dans l'enseignement secondaire (Partie 3).

L'enseignement secondaire en Flandre est caractérisé par la combinaison d'une orientation précoce et d'une inégalité persistante dans la valeur accordée aux différents types d'enseignement. Cette combinaison peut entraîner une reproduction des inégalités sociales par l'influence des différences socio-économiques dans le choix des études.

L'orientation précoce peut en effet conduire à ce qu'elle s'établisse moins sur la base des talents ou de l'intérêt des élèves que sur la base des préférences des parents et des avis formulés par les enseignants et les écoles<sup>1</sup>. Les différences sociales se reproduisent alors par des choix d'études moins ambitieux. Quant aux enseignants, leurs avis se baseraient plutôt sur les résultats scolaires et sur l'attitude face aux études (en fonction de la constitution de sous-groupes homogènes) que sur l'intérêt ou les talents des élèves. Et comme, à 12 ans, les résultats peuvent encore être très liés au milieu social de ceux-ci, l'orientation vers les types d'enseignement perçus comme hiérarchiquement plus élevés s'accompagne souvent d'une forte sélection sociale.

Les attestations d'études jouent un rôle important dans l'orientation des élèves. Une attestation A signifie que l'élève a réussi et peut passer à l'année suivante. Les élèves qui reçoivent une attestation C ont trop de lacunes pour pouvoir passer à l'année suivante et doivent redoubler leur année, même s'ils choisissent de suivre une autre orientation. Enfin, une attestation B leur donne la possibilité de passer à l'année suivante, mais seulement s'ils changent d'orientation. C'est avant tout un moyen pour ne pas maintenir indéfiniment des élèves dans un certain type d'enseignement. L'attestation B donne donc le choix à l'élève soit de changer d'orientation l'année suivante (en restant ou non dans le même type d'enseignement), soit de refaire son année.

Ces attestations B, qui visent à prévenir l'échec, favorisent en réalité l'inégalité des chances. Il a ainsi été démontré, sur base d'enquête, que les chances d'accéder à l'enseignement supérieur diminuent surtout *quand on change de type d'enseignement après avoir reçu une attestation B*. Par contre, rester dans le même type d'enseignement et changer d'orientation n'exerce pas d'influence marquée<sup>2</sup>. Notre recherche, basée sur des données démographiques<sup>3</sup>, sur la fréquence des différentes attestations et sur les choix d'études qui en résultent, confirme que l'origine sociale est un déterminant important de l'orientation une attestation B : les élèves défavorisés changent plus souvent de type d'enseignement et subissent l'effet de cascade alors que les élèves plus favorisés ont davantage tendance à

---

1 Commission Monard, 2009

2 Spruyt e.a., (2009)

3 Les recherches sur les données administratives et les données de la population scolaire, en lien avec des caractéristiques de l'école, constituent une importante source d'information. Affiner les données disponibles permettrait d'encore mieux distinguer les différents publics, selon les motifs de discrimination, idéalement sur la base d'une définition commune. Ainsi, compte tenu des changements à l'occasion du 'décret M', la possibilité de disposer de données plus détaillées sur le handicap fonctionnel permettrait certainement un meilleur suivi de ce public. Cela vaut aussi pour l'origine, où il faut aujourd'hui appliquer un proxy basé sur la nationalité et la langue parlée à la maison.

doubler et/ou à changer d'orientation dans le même type d'enseignement afin de préserver ainsi leurs chances d'accès à l'enseignement supérieur.

Nous pouvons donc parler d'un 'double handicap' : tout d'abord, les élèves à statut socio-économique plus faible reçoivent plus souvent, en partie en raison de leurs résultats scolaires moins bons en moyenne, une attestation B que leurs condisciples de milieu socio-économique plus aisé. Mais en outre, les choix moins ambitieux qui sont faits par cette catégorie d'élèves après la réception d'une attestation B limitent leurs possibilités ultérieures de formation.

Tant à l'issue du premier que du deuxième degré, les élèves à SSE élevé et à faible SSE font donc des choix différents après une attestation B. Les choix des élèves à SSE élevé visent plus souvent à ne pas compromettre leurs accès à l'enseignement supérieur. La préservation de leurs chances de scolarité ultérieure se fait surtout en évitant un changement de type d'enseignement et moins en redoublant. Mais nos analyses montrent également que les choix d'études après une attestation B sont la conséquence d'interactions complexes entre des caractéristiques individuelles, des caractéristiques de l'école et de la composition du public scolaire.

Ainsi, une importante constatation complémentaire est que les choix individuels après une attestation B dépendent en partie de la composition du public de l'école. Plus la proportion d'élèves à SSE élevé est grande dans l'école, plus ces élèves évitent un changement de type d'enseignement après une attestation B à l'issue du premier et du deuxième degré. Ce n'est pas le cas pour les élèves à faible SSE : après une attestation B à l'issue du deuxième degré, ils optent plus souvent pour un changement de type d'enseignement à mesure que la proportion d'élèves à SSE élevé est grande dans leur école.

Ces choix différents après une attestation B renforcent l'effet des différences dans l'attribution des attestations. Tant en 4ESG qu'en 4ESA et en 2A, les élèves à SSE élevé ont une probabilité significativement plus forte d'obtenir une attestation A et significativement plus faible d'obtenir une attestation B. Ici aussi, cet effet se combine avec celui de la composition du public scolaire. Dans les écoles avec une forte proportion d'élèves à SSE élevé, ceux-ci ont moins de probabilité de recevoir une attestation B que les élèves à faible SSE.

Les attestations et les choix d'études entraînent ainsi une homogénéisation de la population scolaire dans les différents types d'enseignement. Ainsi, le degré élevé de ségrégation dans l'enseignement secondaire<sup>4 5</sup> ne découle pas uniquement des choix initiaux d'études et d'école. Au fur et à mesure de l'avancement de la scolarité, les attestations attribuées, les choix qui résultent de celles-ci et la ségrégation interagissent, renforçant la sélection sociale et la ségrégation scolaire. Ceci explique aussi le constat que la moitié de la ségrégation socio-économique dans l'enseignement secondaire s'observe entre les quatre types d'enseignement<sup>6</sup>.

Notre étude a aussi tenté d'expliquer les différences de traitement qui surviennent à l'heure d'attribuer les attestations et de choisir ses études. Nous nous sommes concentrés pour cela sur des éléments qui (outre d'autres facteurs, comme les résultats scolaires) sont susceptibles d'influencer la manière dont sont attribuées les attestations et se forment les choix d'études.

Nous avons tout d'abord examiné *la politique et les pratiques d'orientation* en cours dans les écoles. Ces constats exploratoires nous permettent d'affirmer que le processus d'orientation, les pratiques de délibération et de conseil de classe peuvent connaître des déroulements différents d'une école à l'autre. Nous avons aussi réuni des éléments qui indiquent des différences dans la manière de tenir compte ou pas d'autres éléments que les résultats

---

4 Wouters T & Groenez S., 2014

5 Hindriks J. & Lamy G., 2014

6 Wouters T & Groenez S., 2014

scolaires. Un peu plus de la moitié des répondants ont ainsi été d'accord avec l'affirmation selon laquelle "la motivation, les attitudes et les compétences sociales des élèves sont aussi des critères déterminants dans la délibération". On tient plus souvent compte de ces éléments dans les petites écoles que dans les grandes et plus aussi dans celles qui comptent une forte proportion de jeunes filles. En revanche, la motivation, les attitudes et les compétences sociales jouent moins souvent un rôle dans la délibération dans les écoles caractérisées par un déséquilibre de mixité sociale (très forte ou très faible) ou de diversité d'origines.

Nous pouvons conclure avec prudence que durant la délibération l'on semble davantage tenir compte d'éléments tels que la situation familiale, le bien-être psychique ou les attitudes de l'élève dans les écoles qui comptent un grand pourcentage d'élèves à SSE élevé ou avec peu de diversité en termes d'origines.

L'orientation des élèves n'est donc certainement pas une science exacte utilisant une série d'instruments objectifs, ce qui laisse *la possibilité de faire un travail sur mesure, mais aussi de se laisser influencer par certains stéréotypes*.

Les différences de résultats scolaires entre ces catégories constituent une cause importante de traitements différenciés qui surviennent au moment d'attribuer les attestations et de choisir les d'études qui s'en suivent. Mais pour pouvoir déterminer avec plus de certitude si les différences en matière d'attribution des attestations se fondent uniquement sur des différences dans les résultats scolaires ou si les préjugés ou les stéréotypes jouent aussi un rôle, il est important de pouvoir *contrôler le facteur des résultats scolaires des élèves*. C'est pourquoi l'enquête menée auprès des enseignants comportait certaines **descriptions standardisées de cas** (vignettes) permettant de savoir si des élèves qui ont les mêmes résultats scolaires mais qui proviennent de milieux aux caractéristiques différentes reçoivent **des attestations ou des avis différents**. Dans ce but, des résultats rendant possibles l'attribution de différentes attestations ont été intégrés dans les descriptions de cas. Cela soulève aussi la question de savoir si des différences éventuelles dans l'attribution des attestations s'accompagnent de différences dans les **arguments** utilisés pour motiver ces choix qui permet de clarifier *le rôle des préjugés ou des stéréotypes éventuels*.

Quand on examine les **attestations** délivrées par les enseignants, on constate des différences claires selon l'année scolaire et les motifs de discrimination. Ces différences sont plus grandes pour les motifs 'origine ethnique' et 'SSE' et plus petites pour le genre. Nous ne voyons pas de différences systématiques dans les attestations octroyées pour le critère de discrimination 'handicap physique'.

Par rapport à *l'origine ethnique*, on voit que les profils d'élèves d'origine belge reçoivent plus souvent une attestation A (en cas de doute entre la réussite (attestation A) et la réorientation (attestation B)) ou une attestation C (en cas de doute entre le redoublement (attestation C) et la réorientation (attestation B)). On délivre plus fréquemment une attestation B aux élèves d'origine étrangère. C'est particulièrement net en 2A, 4ESG et 4EST.

Par rapport au *statut socio-économique*, il apparaît que les élèves issus d'un milieu à SSE élevé reçoivent plus souvent une attestation A (en cas de doute entre la réussite et la réorientation) ou une attestation C (en cas de doute entre le redoublement et la réorientation). Les élèves issus d'une famille à faible SSE reçoivent plus fréquemment une attestation B. C'est particulièrement net en 2A, 4ESG et 4EST.

On observe de moins grandes différences par rapport au *genre*. Les enseignants ont tendance à délivrer plus souvent une attestation A aux jeunes filles qu'aux garçons. C'est l'inverse pour les attestations B.

En ce qui concerne **l'argumentation** des décisions d'attribution d'attestation ou des avis, les arguments relatifs aux résultats scolaires sont le plus souvent invoqués, suivis par ceux qui concernent le parcours ultérieur de l'élève. Les arguments portant sur le comportement de l'élève sont le moins souvent cités. Les différences d'argumentation selon l'origine et le statut socio-économique de l'élève font apparaître des signaux clairs d'une perception stéréotypée qui favorise la sélection sociale dans notre système d'enseignement. Cela se manifeste le plus clairement pour les arguments qui expliquent l'attribution des attestations dans la perspective du parcours scolaire ultérieur de l'élève, la maîtrise du néerlandais, le soutien familial ou les préférences des parents.

Il ressort de nos analyses que l'argumentation concernant l'attribution des attestations aux élèves à *SSE élevé* ou *d'origine belge* repose plus souvent sur l'idée que les résultats décevants de ces élèves sont dus à une contre-performance exceptionnelle et qu'il faut éviter qu'ils changent de type d'enseignement. Ceci se traduit par des arguments consistant à "maintenir l'élève le plus longtemps possible dans ce type d'enseignement" et à "préserver ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur". Autrement dit, on maintient de préférence ces élèves le plus longtemps possible dans une filière qui ne compromet pas leur accès ultérieur à l'enseignement supérieur. Ceci est également motivé par les préférences parentales et par l'image stéréotypée d'un soutien parental fort pour ces élèves.

Pour les élèves qui ont des résultats identiques, mais qui ont un *faible SSE* ou qui sont *d'origine étrangère*, les résultats ne sont pas perçus comme une contre-performance exceptionnelle et les changements de type d'enseignement sont considérés comme adaptés aux capacités de l'élève (élèves d'origine étrangère). Le parcours scolaire envisagé pour ces élèves vise moins à préserver leurs chances d'accès à l'enseignement supérieur qu'à éviter un retard scolaire et à leur garantir l'obtention d'un diplôme d'enseignement secondaire. Ceci est motivé ici aussi par l'image stéréotypée d'un manque de soutien parental. Enfin, l'argument d'une connaissance insuffisante du néerlandais pour expliquer l'octroi d'une attestation B est jugé plus important pour les élèves d'origine étrangère.

Une image stéréotypée se dégage aussi dans l'orientation des *jeunes filles*. Ainsi, les enseignants indiquent plus souvent pour des profils féminins qu'il est important d'orienter les élèves avec un profil professionnel clair de manière à ce qu'elles puissent rapidement accéder au marché de l'emploi. De même, il est important d'orienter l'élève de manière à ce qu'il ait la certitude d'obtenir un diplôme. En outre, la possibilité que l'attestation B soit donnée en raison des *préférences* de l'élève est jugée plus probable pour les profils féminins.

Le constat que des perceptions stéréotypées entraînent un biais social dans les avis d'orientation donnés par les enseignants vis-à-vis des différents publics est également mis en évidence dans la recherche que nous avons menée sur **la politique et les pratiques de diversité** dans les écoles (Partie 2).

Nous en avons en effet conclu que ces perceptions stéréotypées interviennent aussi dans l'investissement et l'implication des enseignants vis-à-vis des différents publics. Les écoles semblent ainsi avoir encore un grand potentiel de croissance principalement vis-à-vis des élèves handicapés. En effet, les enseignants évaluent très faiblement leurs attitudes et leurs compétences dans la gestion de ces élèves et jugent peu réaliste d'intégrer dans leurs classe certains types d'élèves. Ceci se reflète aussi dans la politique des écoles, qui ne semblent pas avoir d'approche cohérente de la gestion du handicap. Seule une minorité d'entre elles font des efforts pour améliorer leur accessibilité et l'inclusion d'élèves handicapés. Par ailleurs, les enseignants mettent en avant le fait que les rapports avec les élèves issus de l'immigration constitue aussi un défi. C'est surtout la gestion du plurilinguisme et des convictions religieuses qui soulève de nombreuses questions. En revanche, le personnel enseignant a le sentiment

d'être avancé en ce qui concerne les questions relatives aux différences de type socio-économique. Parmi tous les enjeux de la diversité qui ont été questionnés, c'est sur celui-là qu'ils s'évaluent le plus positivement. Ils réalisent des résultats relativement positifs sur les attitudes par rapport aux inégalités sociales dans l'enseignement et ils se sentent compétents pour gérer cette inégalité dans leur classe. Ces résultats sont frappants au vu de la grande inégalité sociale dans l'enseignement belge, que révèlent aussi bien l'étude de la littérature (Partie 1) que la recherche sur les pratiques d'orientation (Partie 3). On constate aussi une scission entre les attitudes et les pratiques pour la gestion du genre et de la thématique lesbigay : le personnel enseignant a une conception très positive de ces thématiques, mais signale en même temps ne pas très bien savoir ce qu'il doit en faire en pratique.

Nous constatons aussi de manière générale que *les connaissances et compétences des enseignants pour aborder la diversité en classe laissent souvent à désirer*. Notre enquête montre ainsi que beaucoup d'enseignants flamands s'estiment peu compétents pour aborder le plurilinguisme, la conviction religieuse, le handicap ou les thèmes liés au genre. D'autre part, plus d'un cinquième des enseignants du fondamental et 15% de ceux du secondaire ne se sentent pas suffisamment compétents pour discuter de ces sujets en classe. En même temps, 30% et plus de 40% des répondants respectivement de l'enseignement fondamental et secondaire disent que leur école ne renforce pas les compétences des enseignants à gérer la diversité des élèves. La collaboration au sein de l'équipe pédagogique, par exemple sous la forme de 'teamteaching' ou même de cours partagés, n'est pas non plus de mise, pour 30% des répondants de l'enseignement fondamental et près de 45% de ceux du secondaire. Ces constats démontrent qu'il y a, dans le monde flamand de l'enseignement, *un besoin de professionnalisation complémentaire par rapport à la diversité, auquel on répond insuffisamment pour le moment*.

Cette conclusion est pertinente étant donné que la recherche sur la politique et les pratiques de diversité montre qu'à côté des caractéristiques de structure et de composition d'une école, ce sont avant tout *les compétences et les attitudes du personnel enseignant qui semblent déterminantes dans la manière dont les écoles gèrent des élèves diversifiés*. On peut dès lors en conclure *qu'une série d'aménagements majeurs dans le soutien et la formation des enseignants ainsi que dans la politique générale de l'enseignement peuvent exercer un impact important sur les chances de scolarité de ces publics*.

Ce besoin a été mis en évidence non seulement par le personnel enseignant lui-même, mais aussi par les participants aux focus groups regroupant des acteurs du monde de l'enseignement et du monde associatif. Même si les conclusions du Baromètre de la diversité ont suscité peu d'étonnement, les participants ont exprimé une grande préoccupation au sujet de ces résultats et ont recherché des moyens pour briser ces effets systématiques.

Un premier accent a concerné *les moyens visant à rendre la professionnalisation actuelle des écoles et des enseignants plus efficaces*. Aussi, plaide-t-on pour des *trajets durables de professionnalisation* au lieu de journées d'étude ponctuelles. Ces trajets ne seraient pas suivis par un enseignant individuel, mais l'accent serait mis, grâce à un pouvoir organisateur fort à l'école, sur toute l'équipe pédagogique. On espère en outre que le fait que toute l'équipe travaille sur certains thèmes pourra aussi renforcer le travail en équipe dans l'école. On constate en effet que les tâches dévolues à l'enseignant sont de plus en plus étendues et complexes. Il est dès lors de plus en plus difficile à un enseignant individuel de disposer de toutes les connaissances et compétences nécessaires pour relever les défis spécifiques dans sa classe. C'est précisément en investissant dans le co-teaching et la collaboration que l'on espère pouvoir exploiter au maximum les différentes expertises présentes dans une équipe. Bien que tous les participants aux discussions aient adhéré à ces propositions de professionnalisation, certains plaidaient aussi pour une *politique plus rigoureuse*. Ils ont souligné par exemple

l'importance de formuler des objectifs clairs, de fixer des obligations de résultat et non d'engagement et d'évaluer en conséquence la politique de l'école. Certains participants ont aussi ressenti la nécessité d'un organe capable d'intervenir, tant dans une optique de validation que de sanction, vis-à-vis d'écoles qui développent ou non une forte politique d'égalité des chances.

Un deuxième moyen mis en avant de manière récurrente pour briser les effets systématiques constatés a été d'apporter *d'avantage de cadres de référence dans les équipes pédagogiques*. Les participants aux focus groups ont tout d'abord souligné l'importance de prendre en considération la perspective croisée, c'est-à-dire de prendre conscience que différentes caractéristiques, comme le sexe, l'origine ethnique ou sociale, la langue, le handicap,... peuvent se croiser et renforcer l'inégalité sociale. Les participants ont souvent utilisé cette perspective « croisée » pour discuter des résultats de l'étude, en soulignant, par exemple, la culturalisation des problèmes (d'apprentissage) chez des élèves plurilingues issus de l'immigration ou la présence plus importante d'enfants d'origine belge, issus de classe moyenne, dans l'enseignement inclusif. Les participants ont aussi indiqué qu'une telle perspective peut constituer un important cadre de réflexion pour que les équipes pédagogiques prennent en considération la diversité dans leur école. Un deuxième moyen pour favoriser l'élaboration de cadres de référence diversifiés, évoqué dans tous les focus groups, est d'accroître la diversité du corps enseignant. On constate en effet que les équipes pédagogiques se composent de manière dominante de femmes hétéros, blanches, issues de la classe moyenne et sans handicap. Ce milieu les empêche souvent de se représenter les défis et les conditions de vie d'élèves qui proviennent d'environnement plus diversifiés. Il en résulte des malentendus dans l'interprétation de certains signaux ou de difficultés d'apprentissage des élèves. Un avantage supplémentaire de constituer des équipes plus diversifiées est que ces enseignants peuvent aussi exercer une fonction de modèle pour des élèves qui ne croient pas qu'ils peuvent poursuivre leurs études ou qu'un diplôme puisse se traduire par des possibilités d'emploi. Bien que le sujet d'un corps enseignant diversifié ait été fréquemment abordé, il faut bien constater aussi que les représentants des organisations sont conscients qu'il s'agit d'une thématique complexe. Cela suppose en effet d'importants changements au niveau de l'orientation des étudiants dans des filières académiques et des formations pédagogiques ainsi que des solutions aux discriminations sur le marché de l'emploi.