
La ségrégation entre écoles maternelles

Inégalités entre implantations scolaires : les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos

Pierre Marissal

IGEAT-ULB
50 Av F. D. Roosevelt
B-1050 Bruxelles
pmarissa@ulb.ac.be

RÉSUMÉ. L'exemple de l'enseignement maternel francophone en Région bruxelloise montre que même à ce niveau où le recrutement reste le plus local, les fonctionnements de l'institution et du marché scolaires conduisent à une forte ségrégation entre les écoles, bien supérieure à celle attendue en fonction des caractéristiques sociales des zones de recrutement. Ces résultats interrogent les dispositifs de régulations dans l'enseignement, et les modalités de répartition des financements différenciés. Mais ils conduisent également à mettre en doute les bénéfices à attendre, en la matière, des politiques urbaines de mixité sociale.

MOTS-CLÉS : ségrégation scolaire – ségrégation résidentielle – mixité sociale – distance de recrutement – recrutement différentiel – gentrification

1. Introduction

Les travaux de plusieurs chercheurs ont suggéré qu'une partie des mauvaises performances observées dans l'enseignement en Communauté française peut s'expliquer par le fait que les élèves ayant le plus de difficultés, au lieu d'être équitablement répartis sur l'ensemble des implantations scolaires, sont au contraire fortement concentrés dans une partie seulement d'entre elles. La relation entre mixité sociale et performances scolaires, sujette à débat (Dupriez et Draelants, 2004), n'est pas la seule raison de s'intéresser aux ségrégations entre écoles. La dualisation du système scolaire soulève en effet diverses autres questions : par exemple celle des pratiques discriminatoires, entre autres à l'inscription, ou celle du mode de financement différencié des établissements.

Les ségrégations socio-résidentielles constituent l'un des facteurs pouvant contribuer à cette dualisation des implantations scolaires. Les implantations situées dans des quartiers de faible niveau socioéconomique tendent en effet à scolariser une part plus importante d'élèves de familles socialement défavorisées, plus susceptibles en moyenne de rencontrer des difficultés académiques. A ce premier mécanisme direct, plus opérant a priori aux niveaux maternel et primaire où le recrutement tend à rester le plus local, un second mécanisme peut s'ajouter, indirect, dès lors que les inégalités des acquis scolaires, amplifiées par les inégalités entre établissements, structurent en retour les choix ultérieurs d'implantations. Ces mécanismes sont souvent évoqués, et on peut même avancer que les ségrégations entre écoles sont fréquemment interprétées comme un reflet des ségrégations sociales dans l'espace résidentiel¹. La réduction des secondes, au travers de politiques urbaines, peut alors être vue comme un moyen de limiter les premières.

Pourtant, ce lien n'est nullement mécanique, et mérite une analyse attentive, que nous présentons ci-dessous².

Du point de vue des politiques publiques, on pourrait résumer ainsi une partie des enjeux: moins est fort le lien entre les ségrégations résidentielles et les ségrégations scolaires, plus ces dernières peuvent être interprétées comme le produit de mécanismes propres au fonctionnement de l'institution et du marché³ scolaires. Il n'y a guère à espérer, dans ce cas, des politiques urbanistiques, par exemple celles encourageant la mixité sociale dans les quartiers de faibles niveaux socioéconomiques. Et c'est sur le terrain de l'enseignement lui-même que les régulations doivent être mises en place.

L'enseignement maternel en Région bruxelloise constitue à cet égard un exemple intéressant à étudier⁴. Du point de vue du niveau, tout d'abord. Le recrutement des écoles maternelles continue en effet d'être souvent considéré comme un phénomène ayant une dimension exclusivement locale, reflétant avant tout des relations de pure proximité. Les inégalités entre implantations n'y feraient donc, plus qu'à tout autre niveau, que refléter mécaniquement les inégalités sociales résidentielles, sans plus. Nous verrons qu'il n'en est rien. Le fait que même à ce niveau les élèves d'un même quartier mais de profils différents tendent à ne pas être scolarisés dans les mêmes écoles pose dès lors la question d'une régulation des effets de ségrégations tout au long du système éducatif, dès son entrée. Le choix de la Région bruxelloise se justifie quant à lui par les très fortes inégalités sociales qui fracturent l'espace régional. D'autre part, Bruxelles connaît actuellement une situation de saturation

¹ Cette conception, qui a pu inspirer des dispositifs territorialisés comme les ZEP, est par exemple perceptible dans ce raccourci, tiré des conclusions des Etats généraux de Bruxelles (2009) « Il est indispensable d'investir massivement dans les écoles *des quartiers populaires* dont les classes surpeuplées et les besoins spécifiques constituent des lieux par excellence de reproduction des inégalités. » C'est nous qui soulignons.

² Les analyses présentées ont été menées dans la continuité des travaux menés sur la ségrégation résidentielle et scolaire dans l'enseignement fondamental par Eliz Serhadlioglu, Marie Verhoeven et Bernard Delvaux, dans le cadre d'une collaboration entre l'Université Catholique de Louvain et la Vrije Universiteit Brussel, financée par Innoviris depuis 2011 (Delvaux, Marissal, Serhadlioglu et Wayens, 2013).

³ Si le fonctionnement de l'institution scolaire ne correspond évidemment pas à celui d'un véritable marché au sens complet, il en a néanmoins plusieurs caractéristiques. En particulier, dans un système scolaire qui repose sur le libre choix des familles et qui laisse aux écoles une latitude (partiellement cadrée il est vrai) de sélection et d'éviction des élèves, la répartition des élèves entre les écoles, et la répartition des ressources qui en découle, sont (au moins en partie) la résultante ex-post d'un affrontement de décisions et de stratégies adoptées par de nombreux acteurs agissant séparément. C'est ce mode d'ajustement qui est ici désigné sous le terme de marché scolaire.

⁴ Pour des raisons de disponibilités de données, les analyses qui suivent se limitent au seul enseignement francophone, qui représente environ 80% des effectifs scolaires dans le maternel à Bruxelles (Humblet, 2011).

des places en maternelle qui a conduit différents PO à adopter séparément des procédures locales de régulation des inscriptions⁵. Or, ces procédures n'ont jusqu'ici été envisagées que pour faire face à la pénurie et n'ont guère intégré la question des inégalités sociales entre établissements. Il est dès lors utile de s'interroger sur la pertinence qu'il y aurait à prendre cette dimension en compte.

2. Des inégalités très importantes entre implantations dès le maternel

Les inégalités entre établissements au niveau maternel ont été assez peu étudiées. On peut s'en étonner. Le maternel est en effet la porte d'entrée dans le système éducatif pour la plupart des élèves, et on peut supposer que les inégalités d'acquisition des compétences dès ce niveau ne sont pas sans incidence sur la suite des parcours.

La mesure des inégalités se heurte ici, il est vrai, à des difficultés techniques. D'une part, l'usage de l'indice socioéconomique du quartier de résidence des élèves ne permet pas de distinguer, au sein d'un même quartier, les élèves ayant des profils différents d'un point de vue social ou académique⁶. Or, cette distinction est ici plus importante encore qu'aux autres niveaux, puisque le recrutement est en moyenne plus local. D'autre part, aucune donnée individuelle sur les élèves n'est directement disponible. Contrairement à l'enseignement néerlandophone, l'enseignement francophone ne collecte toujours pas de renseignements sur le niveau de diplômes des parents. Et des indicateurs académiques comme le retard scolaire ne sont pas pertinents au niveau du maternel.

Dès lors, en l'absence d'indicateur plus direct, les élèves de maternelle ont été caractérisés ici à partir de leur parcours scolaire ultérieur observé par un suivi longitudinal. Plus précisément, c'est le taux de retard observé après trois années dans le primaire parmi les élèves ayant fréquenté chacune des implantations maternelles qui a permis de classer ces dernières⁷.

Il apparaît alors que les 20 % des enfants ayant été scolarisés dans les implantations maternelles les moins bien classées ont en moyenne un taux de retard scolaire de 28 % dès leur troisième année dans le primaire, alors que ce taux n'est que de 3 % pour les 20 % des élèves scolarisés dans les écoles maternelles les mieux classées. L'écart régional moyen entre les taux de retard des implantations (ici encore mesurés selon le retard de leurs élèves 3 ans après leur entrée en primaire) est de près de 9%, pour un retard moyen de l'ordre de 14%.

Les inégalités entre implantations bruxelloises apparaissent donc très importantes dès l'entrée dans le système éducatif.

3. Les conditions d'un marché scolaire bien présentes dès le maternel

L'analyse empirique du recrutement des implantations et des caractéristiques des quartiers permet cependant de dresser plusieurs constats qui interdisent de considérer ces inégalités entre écoles maternelles comme la simple traduction des inégalités résidentielles.

Le premier constat est que le recrutement dans le maternel n'est pas si local qu'on le laisse souvent entendre. Pas assez, en tous cas, pour empêcher la mise en place d'une spécialisation compétitive entre implantations. Ainsi, la moitié des élèves bruxellois scolarisés dans l'enseignement maternel francophone fréquentent une école

⁵ Du moins dans le maternel francophone. Les inscriptions sont par contre centralisées au niveau régional dans l'enseignement néerlandophone.

⁶ Dans la suite de cet article, le terme de quartier renvoie en réalité, techniquement parlant, au secteur statistique (les 724 secteurs statistiques bruxellois, d'une surface moyenne d'un peu plus de 20 hectares, comptent en moyenne environ 1500 habitants, et 25 élèves parmi les deux cohortes analysées par la suite).

⁷ Les données disponibles (années académiques 2004/2005 à 2008/2009) ont permis de suivre deux cohortes trois années après leur sortie de 3^e maternelle : celles scolarisées en 3^e maternelle en 2004/2005 (suivie jusqu'en 2007/2008) et en 2005/2006 (suivie jusqu'en 2008/2009). Les élèves déjà en retard au niveau de la 3^e maternelle (moins de 1% des effectifs) ont été écartés de leur cohorte. L'étude porte sur un effectif total de 16332 élèves.

⁸ C'est-à-dire celles où le taux de retard décrit ci-dessus est le plus élevé.

située à plus de 600 m à vol d'oiseau de leur domicile⁹ ; une distance qui permet en moyenne d'accéder à plus de 4 implantations. Un tiers fréquentent une école située à plus d'un kilomètre, ce qui met en moyenne 6 écoles à disposition. De plus, cette diversité n'est pas seulement quantitative. Dans le croissant pauvre par exemple¹⁰, 70% des élèves sont scolarisés à une distance de leur domicile qui leur permettrait d'atteindre au moins une école d'un niveau supérieur à la moyenne régionale (selon le retard moyen après 3 années primaires). On est donc très loin d'une situation où la plupart des élèves d'un quartier se retrouveraient, dans une logique de pure proximité, scolarisés dans une seule et même école.

Or, et c'est un deuxième constat important, la plupart des quartiers bruxellois sont socialement assez hétérogènes. La figure 1 montre ainsi que l'écart socioéconomique moyen entre les habitants au sein des quartiers, y compris au sein des quartiers pauvres, est largement supérieur à l'écart moyen, au sein de la Région, entre les niveaux socioéconomiques des quartiers¹¹. L'écart-type entre le niveau socioéconomique des individus est par exemple de 0,35 dans les quartiers appartenant au décile le plus pauvre, ce qui reste bien au-dessus de l'écart-type régional entre les quartiers (0,22)¹² - même si c'est dans les quartiers intermédiaires autour du 6^e décile que l'hétérogénéité est la plus forte¹².

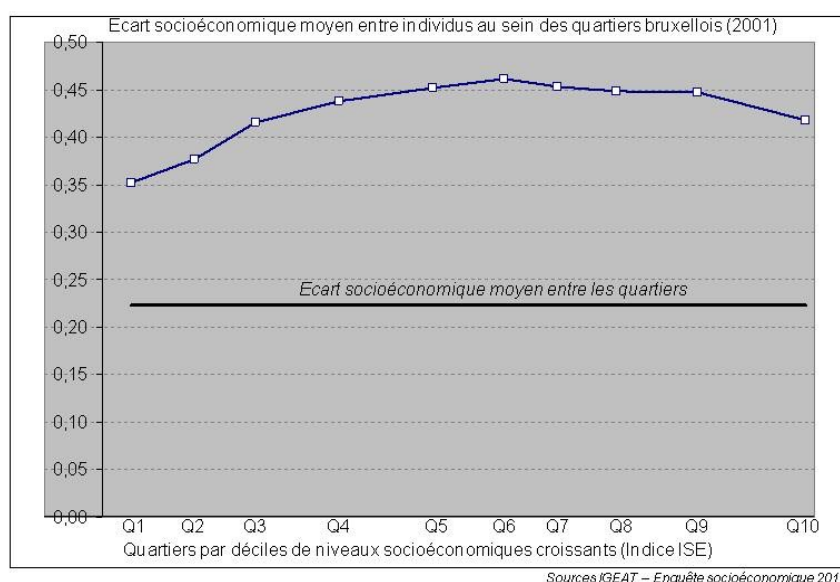


Figure 1. *Ecart socioéconomiques dans et entre les quartiers bruxellois (2001).*

⁹ Avec, ici comme pour les données qui suivent, une marge d'erreur liée au fait que le lieu de domicile est rapporté au centre du secteur statistique de résidence.

¹⁰ Zone concentrant depuis plusieurs décennies les populations les moins favorisées sur le plan économique, reprenant les quartiers en première couronne nord et ouest, qui sont parmi les plus pauvres de la Région bruxelloise et qui forment un croissant autour du centre-ville.

¹¹ Nous sommes partis ici de l'indice socioéconomique ISE par secteurs statistiques utilisé en Communauté française pour l'affectation des moyens différenciés, et qui synthétise un ensemble de variables socioéconomiques au niveau des quartiers. L'hétérogénéité interne aux secteurs statistiques selon cet indice ne peut être directement mesurée, dans la mesure où une partie des variables ne sont pas disponibles au niveau individuel. Nous avons appuyé notre estimation sur la base approchée d'un indicateur individuel synthétisant 13 variables socio-économiques individualisables proches de celles entrant dans la composition de l'indice par secteurs (et portant sur le plus haut niveau de diplôme dans le ménage, sur la situation des membres du ménage sur le marché du travail, sur le confort du logement et son adéquation à la taille du ménage et sur la disponibilité d'une connexion Internet). Au niveau des secteurs statistiques, ce nouvel indice est corrélé à $r=0.95$ à l'indice ISE. Une mesure de l'hétérogénéité socio-économique des secteurs a ensuite été obtenue en calculant son écart-type à l'intérieur des secteurs statistiques (Demeuse *et al.*, 2010).

¹² Ajoutons que c'est dans les quartiers aisés de la périphérie, non repris ici, que l'hétérogénéité s'avère la plus faible.

Cela signifie qu'il existe presque partout dans l'espace urbain bruxellois une population locale suffisamment diversifiée socialement pour former la base potentielle d'une diversité quant aux types d'écoles fréquentées (que ce soit ou non par libre choix).

Un troisième constat suggère d'ailleurs que cette diversité de fréquentation s'observe bel et bien. La distance entre le domicile et le lieu de scolarisation varie en effet significativement selon le profil scolaire des élèves. Ainsi, les élèves de maternelle parcourant des distances au-dessus de la moyenne ont également ultérieurement des taux moyens de retard scolaire plus faibles en troisième année primaire. On pourrait objecter que cette différence est simplement liée au fait que les élèves parcourant de grandes distances sont plus souvent issus de la périphérie résidentielle plus aisée, où les densités sont plus faibles, le réseau d'écoles plus distendu, et les distances moyennes à parcourir donc plus élevée. Mais cette explication est insuffisante. Cette augmentation du taux ultérieur de réussite avec la distance à l'école maternelle s'observe en effet dans tous les types de quartiers, dans les quartiers pauvres centraux comme dans les quartiers aisés plus périphériques (Tableau 1).

		Groupes de quartiers, par quartiles d'indices socioéconomiques ISE (du niveau le plus faible au plus élevé) ; et ensemble des quartiers				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Total
Distance domicile-école	< 1 km (a)	21.0	17.7	13.9	9.2	15.8
	> 1 km (b)	16.0	12.0	9.1	5.8	10.2

Tableau 1. Taux de retard après trois années dans le primaire, selon la distance domicile-école maternelle et selon le niveau socioéconomique du quartier de résidence.

Le quatrième constat complète le troisième. Les écoles maternelles dont les élèves auront ultérieurement les taux moyens de retard scolaire les plus élevés sont également celles qui ont en moyenne les distances de recrutement les plus courtes. Ici encore, ce constat est vérifié aussi bien parmi les écoles du croissant pauvre bruxellois que parmi celles de la deuxième couronne résidentielle (Figure 2)¹³.

On voit par exemple que, dans les implantations situées dans les quartiers de niveau socio-économiques les plus faibles (Figure 2A), la part des élèves domiciliés à 15 minutes maximum de leur école est de 83% pour les implantations dont les élèves, après 3 années primaires, ont un taux de retard de plus de 24% ; alors que cette part est de 71% (soit 12% de moins) pour les implantations où le retard est inférieur à 16%. Dans les écoles des quartiers de niveau socioéconomique élevé (Figure 2D), la part des élèves domiciliés à moins de 15 minutes est nettement plus faible. Mais ici encore, elle est plus forte pour les implantations ayant les plus forts taux de retard après 3 ans¹⁴ (32% pour les implantations affichant un taux de retard supérieur à 5%, contre 24% pour les autres). Des constats similaires peuvent être faits pour les écoles des quartiers de niveau socioéconomique moyen-faible, avec une part d'élèves domiciliés à 15 minutes maximum de 62% ou 55% selon que le taux de retard après 3 ans est supérieur à 16% ou inférieur à 10% (Figure 2B) ; et dans les quartiers de niveau socioéconomique moyen-élevé (45% ou 37% selon que le taux de retard est supérieur à 11%, ou inférieur à 6%).

Toutes ces différences s'observent évidemment dans le cadre de taux de retard décroissants avec le niveau socioéconomique des quartiers, et de distances croissantes de recrutement¹⁵, y compris pour les élèves résidents (courbes sans marques des figures 2A-D). Mais alors que chez les élèves fréquentant les écoles maternelles

¹³ Quoique les groupes de quartiers utilisés pour la figure 2 soient constitués sur base de leur niveau socioéconomique, ils correspondent très largement à une géographie opposant le croissant pauvre central (quartiers pauvres) aux quartiers périphériques de la deuxième couronne orientale (quartiers aisés).

¹⁴ Par rapport à un taux de retard moyen évidemment nettement plus faible que pour les écoles des quartiers de faible niveau socioéconomique.

¹⁵ Dans le cadre de densités de population plus faibles dans les quartiers périphériques aisés, et d'une plus grande distance moyenne entre écoles.

situées dans les quartiers aisés, les distances des trajets domicile-école sont plus élevées que celles observées chez les élèves résidant dans ces mêmes quartiers (Figure 2D), c'est l'inverse pour les quartiers pauvres (Figure 2A). Les écoles n'y scolarisent majoritairement, avec des distances très faibles de recrutement, que des enfants résidant dans la zone proche. Mais pas tous, comme l'indiquent les distances domicile-école plus élevées chez les élèves résidents, dont une partie est donc scolarisée dans des quartiers de niveaux socioéconomiques plus élevés. Ces scolarisations « externes », non compensées par la fréquentation des écoles des quartiers pauvres par des élèves non résidents, expliquent que le nombre total d'élèves de maternelle scolarisés dans les implantations de ces quartiers ne représente qu'un peu moins de 70% du nombre d'élèves qui y résident. C'est l'inverse dans les quartiers les plus aisés (111%), et plus nettement encore dans les quartiers de niveau socioéconomique moyen-élevé (143%), géographiquement mieux situés pour recruter dans tous les types de quartiers.

Courbes de fréquence cumulée selon le temps d'accès à l'implantation (minutes)

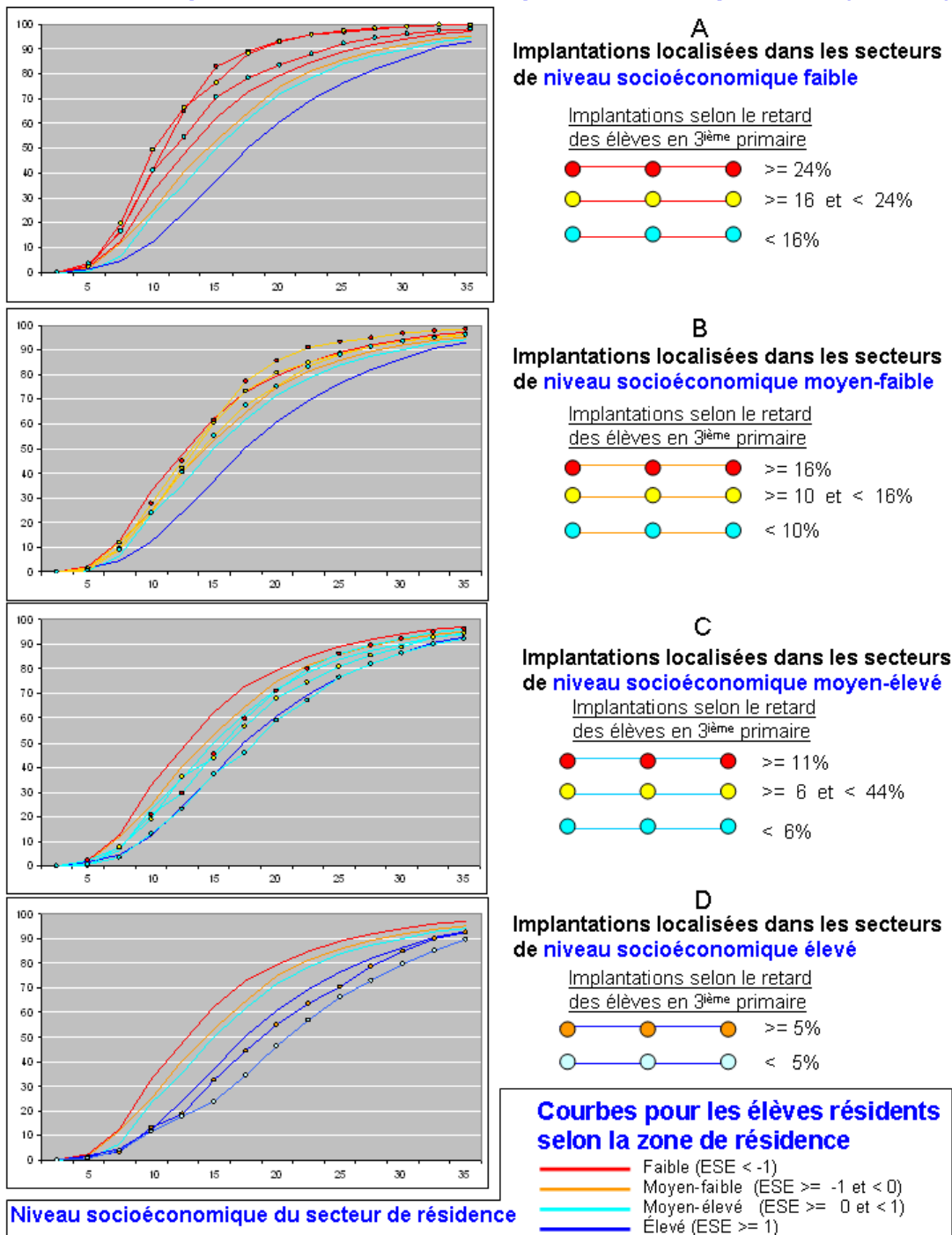
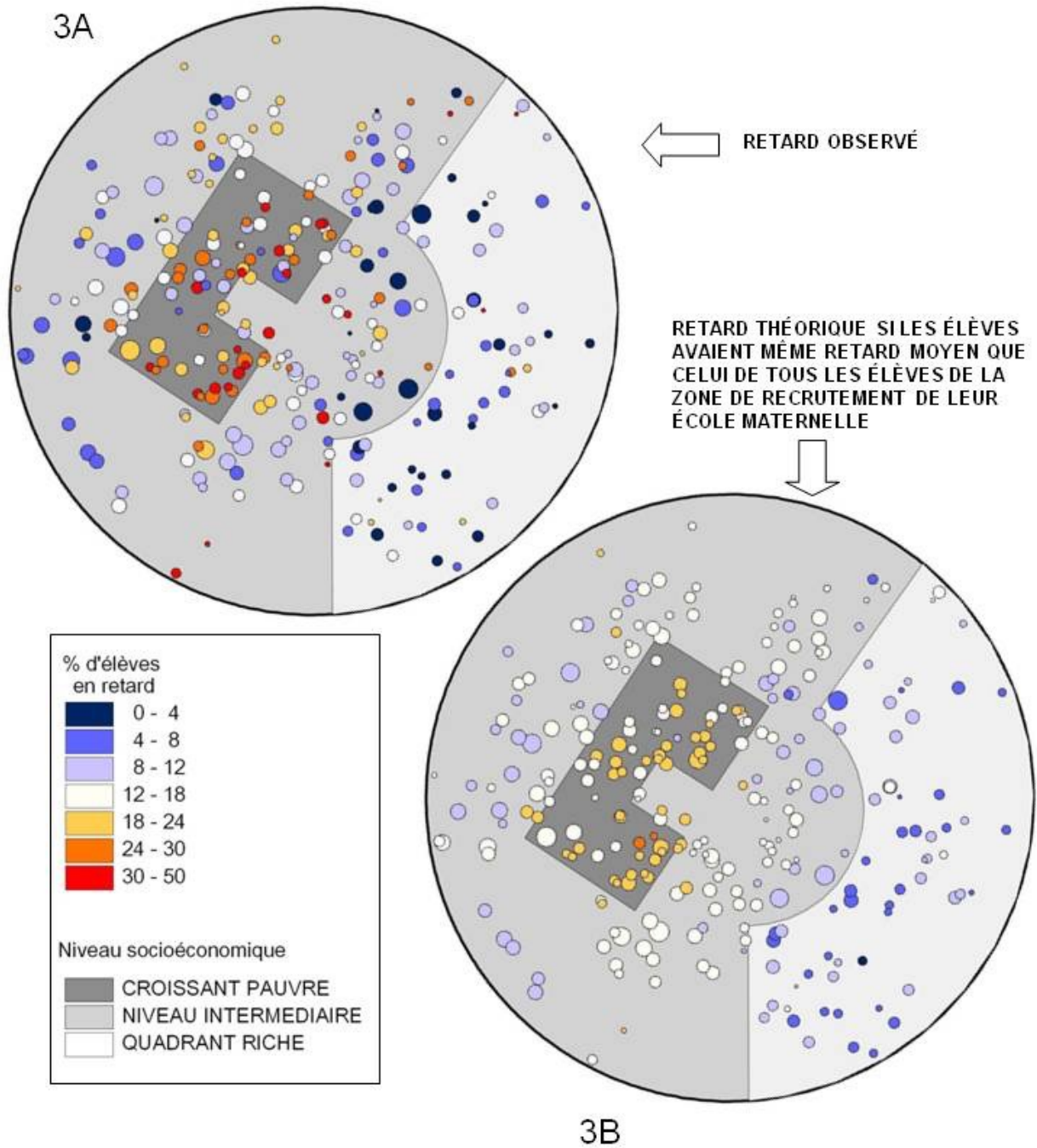


Figure 2. Distances domicile-école maternelle selon le type d'espace et le type d'implantations

RETARD SCOLAIRE DES ÉLÈVES DE 3^{ÈME} PRIMAIRE SELON L'IMPLANTATION MATERNELLE FRÉQUENTÉE (Ville schématisée)



Figures 3. Les inégalités observées entre implantations maternelles comparées aux inégalités attendues en fonction des caractéristiques des zones de recrutement

Cependant, et c'est un cinquième constat, l'analyse de la carte des implantations maternelles montre que des écoles peu éloignées les unes des autres peuvent scolariser des publics très différents, caractérisés par des niveaux très différents de taux de retard après 3 années dans le primaire (figure 3A). Certes, plusieurs grosses

implantations scolarisant des élèves à très faible taux de retard moyen s'égrènent entre la première et la seconde couronne orientale, dans des zones accessibles aussi bien depuis le centre que depuis la périphérie, ce qui suggère un recrutement sélectif s'étendant bien au-delà de l'échelle locale. Mais l'examen de la carte montre que des implantations de niveaux très différents peuvent aussi voisiner au sein d'un même quartier.

Les cinq constats ci-dessus ne permettent guère de doutes : il est certainement inexact d'interpréter les ségrégations entre implantations maternelles comme un simple reflet des ségrégations sociales des quartiers. D'autres mécanismes jouent un effet amplificateur, qu'ils soient liés aux diverses pratiques sélectives d'une partie des implantations maternelles, aux stratégies sélectives parentales (en ce compris les éventuelles anticipations quant au futur parcours scolaire de l'enfant, même en secondaire), ou, plus probablement, à une articulation entre les deux.

Reste à mesurer l'ampleur de cet effet amplificateur.

4. Des inégalités bien supérieures à celles attendues sur base des caractéristiques des zones de recrutement...

De ce point de vue, une conclusion importante s'impose: le recrutement différentiel¹⁶ des écoles maternelles au sein de leur zone de recrutement est très loin d'être négligeable. Non seulement il explique une partie des inégalités entre les implantations, mais cette partie est très significative. Pour le montrer, imaginons un instant que les implantations se mettent à recruter tout à fait aléatoirement dans leur zone de recrutement actuelle, sans plus aucune sélection selon le profil des enfants. Celles d'entre elles qui sont situées dans les quartiers les plus favorisés scolariseraient évidemment des enfants ayant en moyenne des pronostics de réussite future plus favorables que celles recrutant dans les quartiers centraux pauvres. Dans ces conditions, on peut aisément calculer (en attribuant fictivement à chaque élève le comportement moyen de son quartier de résidence) que les 20 % d'enfants fréquentant les écoles ayant les plus faibles taux de retard après 3 années primaires devraient avoir un taux de retard moyen de l'ordre de 9 %, contre un taux de 18 % pour les 20 % d'enfants fréquentant les implantations où les retards sont les plus fréquents. Soit un écart de 9 % explicable par la géographie sociale de la ville.

Or, l'écart réel entre ce deux quintiles d'élèves, qui intègre donc l'effet du fonctionnement du système scolaire, est nettement plus élevé. Il est de l'ordre de 25 %, soit près de 3 fois l'écart attendu sur la base des seules inégalités sociales des quartiers. Construites avec les mêmes limites de classes, les cartes des figures 3A et 3B soulignent l'énorme différence entre d'une part les écarts réellement observés entre implantations (Figure 3A), et d'autre part ce que devraient être ces écarts si les implantations recrutaient sans sélection dans leur zone de recrutement (Figure 3B).

¹⁶ On appellera ici recrutement différentiel un recrutement marqué par une spécialisation dans certains profils spécifiques de public.

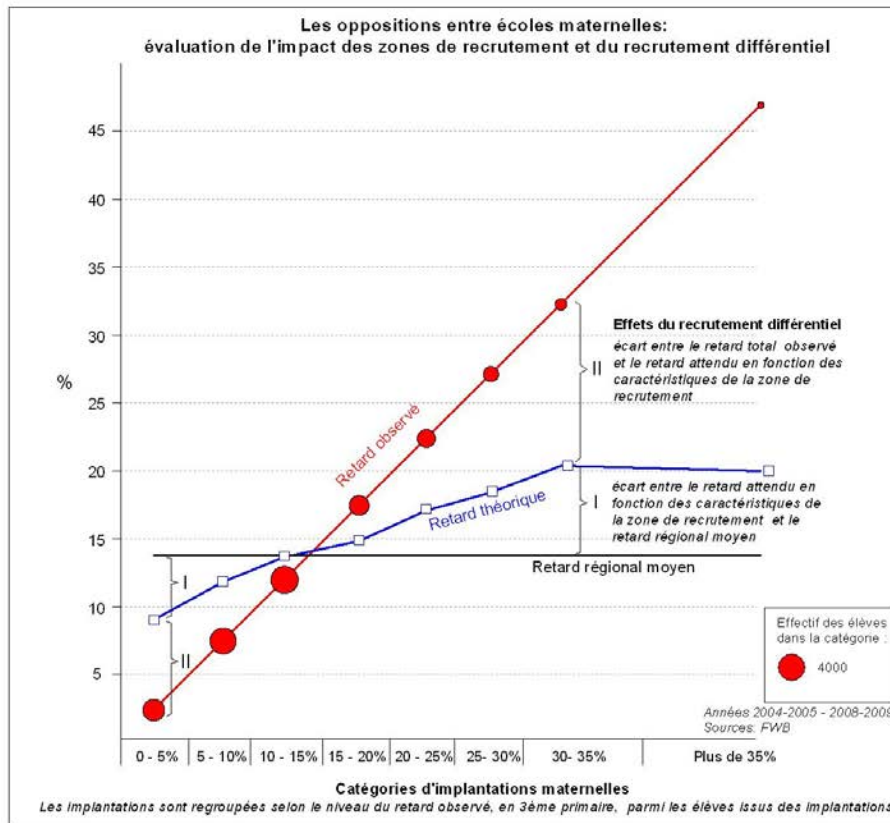


Figure 4. Les oppositions entre écoles maternelles francophones bruxelloises selon le retard de leurs élèves après 3 années dans le primaire: synthèse.

La figure 4 en propose une synthèse. Les implantations maternelles y ont été regroupées en 8 catégories selon l'intensité du retard observé, chez les élèves qui y ont été scolarisés, 3 ans après leur entrée en primaire. Dans la 7^e catégorie par exemple, 32% des élèves issus des implantations maternelles affichent un retard après 3 ans (c'est-à-dire 18% de plus que la moyenne régionale). Le niveau de retard attendu en fonction des caractéristiques des zones de recrutement est, quant à lui, de 20% (« seulement » 7% de plus que la moyenne régionale). Le retard réellement observé est donc supérieur de 12% au retard attribuable aux caractéristiques de la zone de recrutement. A l'inverse, pour les catégories regroupant les écoles caractérisées par les taux de retard les plus faibles, ces derniers sont nettement plus faibles que ceux attendus sans recrutement différentiel. De manière plus synthétique encore, on notera que l'écart régional moyen entre les taux de retard des implantations est de 8.9%, alors qu'il ne devrait être que de 4.4% dans l'hypothèse d'un recrutement non sélectif.

Les ségrégations propres au fonctionnement du marché scolaire font donc *plus que doubler* celles qui peuvent être attribuées aux ségrégations résidentielles.

5. ... malgré une sous-estimation des effets liés au recrutement différentiel

Encore s'agit-il probablement d'une estimation minimale, au moins pour deux raisons.

5.1. La ségrégation entre écoles : un processus à feed-back positif

D'une part, on peut émettre l'hypothèse que si les ségrégations n'étaient pas ainsi amplifiées, le resserrement des écarts entre implantations conduirait à une diminution de leurs différences d'attractivité ou de répulsivité vis-à-vis des différents types de publics. Eu égard à la faible taille de l'espace régional, qui limite les inaccessibilités dues à la distance géographique, la diminution des « distances sociales » entre les écoles pourrait conduire à une très grande dilution des effets socio-résidentiels. En diminuant l'imperméabilité des écoles relativement « bien réputées » aux élèves de faible niveau socio-économique, et en rendant les écoles relativement « mal réputées » moins dissuasives pour les élèves de niveau socioéconomique plus élevé.

5.2. Les processus de recrutement différentiel passent aussi par la configuration des zones de recrutement

D'autre part, en acceptant comme une donnée les zones de recrutement des établissements, nous n'avons pas tenu compte ici du fait qu'elles peuvent elles aussi traduire des effets de sélection (par exemple en privilégiant, à distance comparable, le recrutement dans les secteurs statistiques de niveau socioéconomique élevé). Des analyses menées au niveau de l'enseignement primaire à Bruxelles laissent toutefois entendre que les effets liés au recrutement différentiel au sein de la zone de recrutement des écoles sont nettement plus importants que les effets liés à la configuration spatiale de cette zone de recrutement (Figure 5).

Le recrutement différentiel dans l'enseignement primaire en Région bruxelloise (2004-2009)

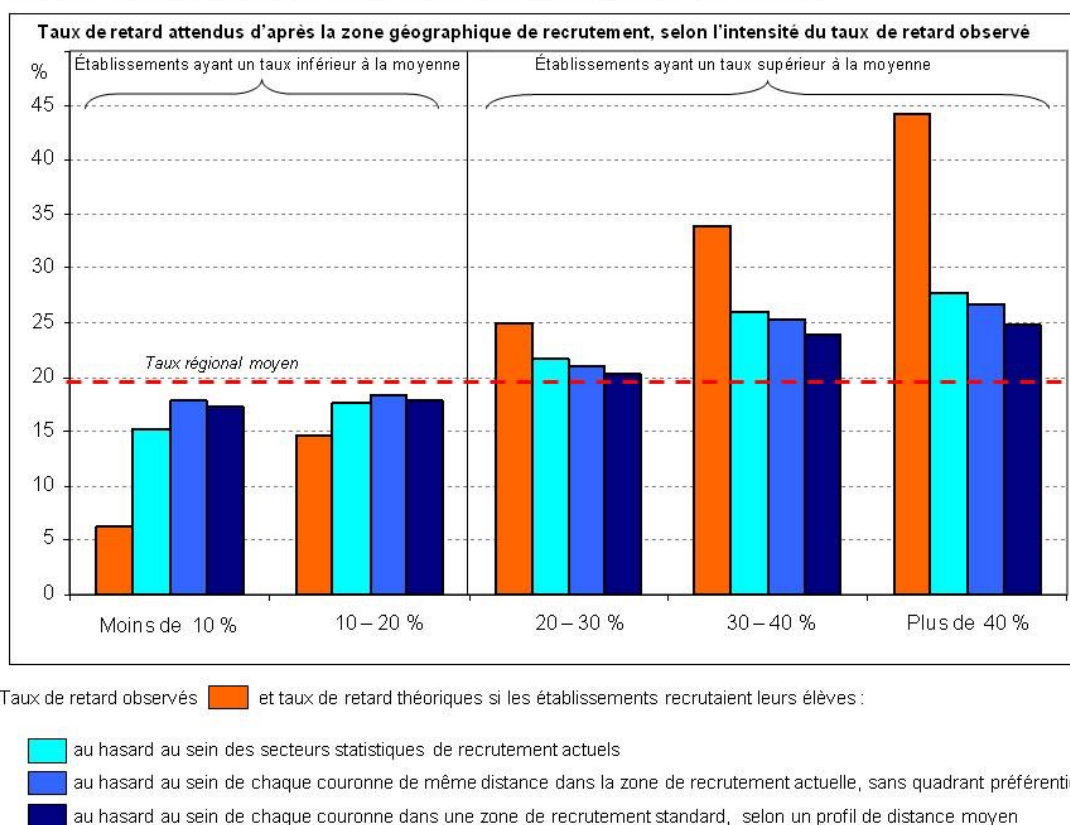


Figure 5. Importance de différents mécanismes de recrutement différentiel dans l'enseignement primaire.

Les inégalités entre établissements ont été analysées ici en confrontant le retard réellement observé dans l'enseignement primaire à trois retards théoriques :

- celui attendu dans l'hypothèse d'un recrutement sans sélection au sein de la zone effective de recrutement (il s'agit donc du même retard attendu que celui calculé pour les écoles maternelles).
- celui attendu dans l'hypothèse d'un maintien du profil de recrutement de l'implantation selon la distance, mais sans qu'aucun secteur statistique soit privilégié parmi ceux situés à même distance de l'école.
- celui attendu dans l'hypothèse où le recrutement se ferait de manière aléatoire au sein d'une zone de recrutement obtenue en substituant au profil de recrutement de l'implantation selon la distance un profil moyen correspondant à la densité de la zone urbaine correspondante

Comme dans le cas du maternel, on voit que les écarts entre les taux de retard réellement observés sont nettement supérieurs à ceux attendus si les implantations recrutait sans sélection au sien de leur zone de recrutement. On voit aussi que le recrutement sélectif au sein cette dernière contribue à un effet de sélection nettement plus important que la configuration de la zone de recrutement elle-même. On peut raisonnablement supposer que cette dernière conclusion peut être étendue à l'enseignement maternel, où les distances de recrutement sont plus faibles que dans le primaire.

6. Conclusions : du constat aux enjeux

Les constats qui précèdent ne peuvent laisser indifférent. Ils interpellent tout d'abord par l'ampleur des inégalités entre les implantations dès le niveau maternel. Ils s'inscrivent ensuite en faux par rapport à une vision 'naturalisante' des ségrégations scolaires, selon laquelle ces dernières seraient le simple produit mécanique des structures sociales dans la ville. Ces constats soulèvent, selon nous, des enjeux sur différents plans.

6.1. Des enjeux sur le plan des régulations de l'enseignement

Dans l'enseignement francophone, seule l'entrée dans le secondaire fait actuellement l'objet d'une véritable régulation, même si elle reste très partielle. La régulation à ce niveau, aussi nécessaire soit-elle, ne peut effacer les dommages liés au fait que les élèves se présentent à l'entrée du secondaire avec les compétences scolaires déjà très inégales. On peut soutenir l'hypothèse que ces inégalités sont au moins partiellement le produit des fortes inégalités qui opposent les implantations scolaires dès le maternel, et qui devraient impérativement être réduites.

On l'a vu, ces inégalités ne sont pas seulement, ni même principalement, le reflet des inégalités sociales entre les quartiers. Elles sont au moins autant, et probablement davantage, le résultat de mécanismes propres à l'institution scolaire. C'est donc dans ce cadre que devraient être adoptés des dispositifs de régulation. Il nous semble cependant nécessaire de distinguer ici les objectifs poursuivis.

Un premier objectif est de mettre fin, parmi les mécanismes entretenant la ségrégation, à toutes les pratiques qui relèvent de la discrimination sociale. On pense aux obstacles que représente la complexité des procédures, mais évidemment aussi aux discriminations à l'inscription. Tant que le choix de l'école relève officiellement du libre choix des parents, on ne peut admettre que certaines catégories de ménages aient plus le choix que d'autres. Le problème se situe ici sur le plan de la justice et des normes sociales. Il pose à lui seul la question d'une régulation des inscriptions dès l'entrée en maternelle. En sachant qu'un véritable système de régulation ne peut se limiter aux inscriptions, et doit entre autres s'étendre à la question des évictions (y compris par l'échec), ou des ségrégations au sein même des établissements. Il nous semble difficile d'éviter ici un système de normes légales limitant les champs d'autonomie des établissements. Mais pour éviter leur contournement au travers de la plasticité du système, et pour créer les conditions d'une adhésion plus large aux normes légales ainsi qu'aux objectifs de réduction des inégalités, il nous semble également nécessaire d'encourager le dialogue, la co-responsabilisation et la coopération des acteurs locaux liés par les interdépendances compétitives. Nous pensons ici au dispositif de régulation intermédiaire territorialisé mis en discussion sous le nom de « bassins scolaires » (Delvaux *et al.*, 2005).

Un deuxième objectif, ou plutôt une série d'objectifs, se situe sur le plan des performances scolaires. Il s'agit ici à la fois d'améliorer ces performances, et de réduire les inégalités entre élèves, en particulier celles liées à leur origine sociale. Nous nous bornerons ici à souligner que s'il ne nous apparaît pas clairement établi qu'une augmentation de la mixité sociale dans les classes soit nécessaire de ce point de vue, qu'il est certain en revanche qu'elle n'est pas suffisante, et que des mesures d'accompagnement sont indispensables, dans les écoles « mixifiées » comme dans les écoles « délaissées ». Mais on ne peut, nous semble-t-il, exclure des alternatives. Car, en dehors des pratiques discriminatoires, le véritable problème que soulèvent les inégalités entre implantations n'est pas forcément que soient réunis dans une même école des élèves ayant, souvent de par leur origine sociale, besoin de plus de moyens (ou de moyens différents). Le véritable problème est que ces moyens ne soient pas mis en œuvre. Osons le formuler ainsi : avec les moyens *adaptés*, ne pourrait-on envisager des écoles populaires qui feraient des ségrégations héritées une *opportunité* ?

6.2. Des enjeux sur le plan de l'affectation des financements différenciés

Envisagée sous l'angle restrictif des financements, cette question des moyens nous conduit à un autre enjeu, relatif cette fois à l'affectation des moyens de la discrimination positive. Dans le système actuel, ces moyens sont accordés en fonction du niveau socioéconomique du quartier de résidence des élèves, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles. Ce dispositif est inadéquat dès lors que les écoles se spécialisent, au sein des mêmes quartiers, dans des publics de profils spécifiques. Il conduit en effet, pour illustrer le problème de manière simplifiée, à accorder les mêmes financements additionnels à deux écoles qui recruteraient dans les mêmes quartiers, mais dont l'une ne scolariserait que la moitié des élèves les plus faciles à prendre en charge, et l'autre les élèves restant. Eu égard à l'importance du recrutement différentiel, ce dispositif devrait être impérativement corrigé.

6.3. Des enjeux sur le plan des politiques urbaines

Les politiques urbaines de mixité sociale, cherchant notamment à attirer de nouvelles populations de classes moyennes dans les quartiers centraux pauvres, ne sont pas de nature à réduire automatiquement ni significativement les inégalités constatées entre implantations scolaires, y compris en maternelle. Les distances dans l'espace bruxellois ne sont en effet nulle part suffisamment dissuasives pour conduire les parents concernés à scolariser de manière privilégiée leurs enfants dans une implantation locale de très faible mixité plutôt que dans un établissement plus réputé éventuellement plus lointain.

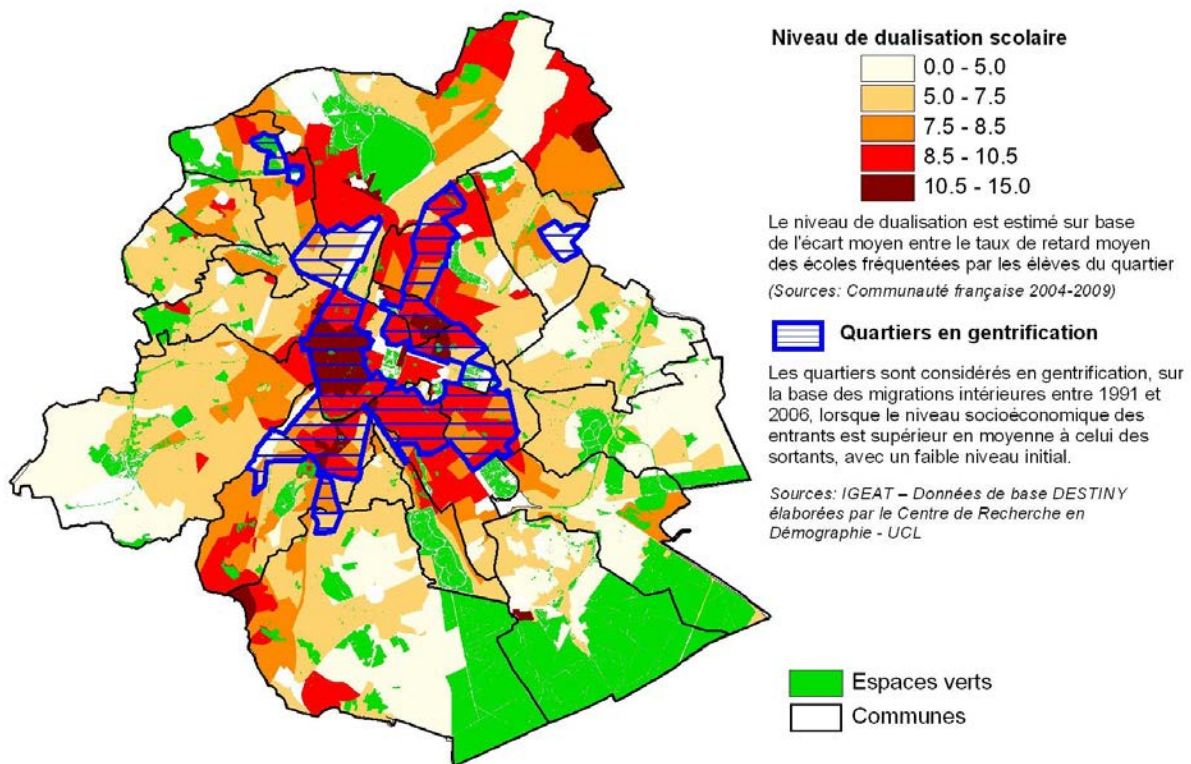


Figure 6. Indices de dualisation scolaire et de gentrification des quartiers

L'hypothèse peut être avancée que les politiques dites de gentrification¹⁷ pourraient contribuer à aggraver au contraire la dualisation du système scolaire. L'arrivée de classes moyennes « exogènes » dans les quartiers centraux de faible niveau socioéconomique moyen tend en effet à y induire des hausses immobilières. Ces dernières encouragent une partie des classes moyennes locales, lorsqu'elles sont propriétaires, à vendre leur bien avec plus-value et à quitter le quartier. Or, ces classes moyennes locales ont sans doute moins tendance en moyenne que les nouveaux arrivants à scolariser leurs enfants dans les écoles les plus réputées. Sans vouloir y voir une confirmation, et à simple titre d'interrogation, on notera que les quartiers ayant connu le plus de mouvements de gentrification depuis les années 1990 montrent généralement des niveaux très élevés de dualisation scolaire (figure 6).

¹⁷ Le concept de gentrification désigne un processus d'embourgeoisement de la composition sociale de quartiers marqués par la présence initiale d'un habitat populaire. Ce processus s'accompagne d'une transformation des morphologies bâties et fonctionnelles. Il repose sur une différence entre le profil socioéconomique de nouvelles populations, plus aisées, venant s'installer dans le quartier (éventuellement sous impulsion publique) et celui des populations plus pauvres qui le quittent, en partie dans le cadre de trajectoires d'éviction, directes ou indirectes, liées à l'installation des premières (hausse du coût des logements, rénovations sans relogement sur place des populations déplacées,...).

6.4. Des enjeux liés au contexte de pénurie

Notons enfin que les effets de pénurie liés à la pression démographique que connaît Bruxelles depuis plus d'une décennie risquent d'amplifier encore les inégalités dès l'entrée du système éducatif. D'une part, à défaut d'un véritable contrôle, cette situation offre aux implantations des possibilités plus larges de sélection des publics. Par ailleurs, la saturation de nombreuses écoles maternelles a conduit une partie des Pouvoirs Organisateurs à édicter de nouvelles règles d'inscription, variables selon la Communauté¹⁸, la commune ou la localisation de l'école et du domicile, et dont l'extrême complexité ne peut que favoriser les familles les plus proactives (Aujean et Humblet, 2012). Le risque existe donc de voir certains enfants de milieux socialement défavorisés, sinon purement et simplement rejetés hors du système éducatif avant l'âge de scolarité obligatoire, du moins de plus en plus concentrés dans les implantations les plus densifiées, au prix d'un surpeuplement des classes et d'un sacrifice des conditions matérielles indispensables à l'épanouissement.

Références bibliographiques

- Aujean, S. et Humblet, P. (2012). Quel accès à l'école maternelle en Région bruxelloise. *Badje Info*, 50, 20-22.
- Delvaux, B., 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 pour le Gouvernement de la Communauté française de Belgique, récupéré sur le site Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, section *Recherches en éducation* : http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4880&dummy=25120
- Delvaux, B., Marissal, P., Serhadlioglu, E. et Wayens, B. (2013). Inégalités socio-économiques : déjà en maternelle ? *Les cahiers de l'Observatoire de l'Enfant*, 28, 3-7.
- Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., ...Quittre, V. (2010). *Actualisation de l'indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009*. Rapport de recherche pour le Gouvernement de la Communauté française de Belgique, non publié.
- Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145-165.
- Humblet, P. (2011). Croissance démographique bruxelloise et inégalité d'accès à l'école maternelle. *Brussels Studies*, 51.

¹⁸ Alors que dans l'enseignement néerlandophone, un dispositif régional a été mis en place dans le cadre d'une plate-forme de coordination pour la Région, les PO de l'enseignement de la Communauté française ont adopté des mesures en ordre dispersé.