



Inscriptions scolaires et mixité sociale, beaucoup de bruit pour rien ?

Benoît Galand

Décembre 2007



Avec le soutien du Service de l'Éducation Permanente,
Direction Générale de la Culture de la Communauté Française

CGé asbl - Chaussée de Haecht, 66 - 1210 Bruxelles - Tél.: 02/2183450 ou 02/2233857 - Fax: 02/2184967
courriel : info@changement-egalite.be - **site internet** : www.changement-egalite.be
N° Compte : 000-0325295-54

SOMMAIRE

Introduction	p.3
1. Mixité sociale et liberté de choix	p.4
1.1. Les enjeux de la mixité sociale	p.4
1.2. Les effets du libre choix d'école	p.6
1.3. La situation en Communauté française	p.8
2. Le jeu des inscriptions	p.10
2.1. Méthode	p.10
2.2. Un état des lieux ?	p.11
2.3. L'information aux parents	p.12
2.4. Les refus d'inscription	p.13
2.5. Les exclusions	p.19
2.6. Différentes logiques d'action	p.21
2.7. Bilan provisoire	p.24
3. Le décret et autres pistes d'action	p.26
3.1. Le nouveau décret inscription	p.26
3.2. Des pistes d'action complémentaires	p.30
3.3. Au-delà des inscriptions	p.31
Références	p.34

Introduction

La question des inscriptions scolaires a fait grand bruit dans l'actualité des derniers mois de l'année 2007. Suite à l'élaboration de nouvelles règles fixant notamment une date commune de début d'inscription selon le principe « premier arrivé, premier servi »¹, on a vu se développer des prises de positions assez contrastées et des inquiétudes diverses : interminables débats parlementaires, pétitions, contestations juridiques, files nocturnes devant des écoles, ... pour ne citer que les plus médiatisées. Mais au fond, pourquoi se soucier tellement des inscriptions ? En quoi est-ce important pour le devenir scolaire de nos enfants ? Telle est la question à laquelle cette étude tente d'apporter des éléments de réponses. Les concepteurs du nouveau décret déclarent vouloir promouvoir davantage de mixité sociale dans les écoles², estimant que ce sont principalement les personnes les moins favorisées qui avaient des difficultés à s'inscrire dans l'école de leur choix. Il nous a donc paru important de commencer par repreciser les enjeux liés à la mixité sociale et au libre choix d'école. Nous nous pencherons ensuite sur les difficultés qui surgissaient lors des inscriptions avant l'entrée en vigueur du nouveau décret. Cet élément – très peu présent dans les débats – nous paraît en effet essentiel pour évaluer le décret. Enfin, nous réfléchirons à la portée du nouveau décret et aux autres pistes d'action possibles.

¹ Décret du 8 mars 2007 portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire. Circulaire n° 2017 du 12 octobre 2007.

² Contrat pour l'Ecole (2005) : <http://www.contratecole.be/index.asp>

1. Mixité sociale et liberté de choix

Dans cette première étape de notre réflexion, nous aborderons successivement trois questions : Quels sont les enjeux de la mixité sociale ? Quels sont les effets du libre choix d'école ? Quelle est la situation en Communauté française ?

1.1. Les enjeux de la mixité sociale

En quoi la mixité sociale est-elle importante pour la scolarité d'un enfant ? Telle est la première question que l'on peut se poser. Pour y répondre, nous ferons appel aux recherches réalisées sur ce sujet en sociologie, en psychologie et en sciences de l'éducation. Depuis longtemps, l'observation a été faite que les résultats des élèves sont partiellement liés au niveau scolaire et au revenu des parents. Sur un grand nombre d'élèves, ceux qui ont les meilleures notes seront plus nombreux parmi les élèves de milieu social favorisé (familles qui ont suivi une scolarité longue et qui bénéficient d'un revenu aisé) ; ceux qui ont les moins bonnes notes seront plus nombreux parmi les élèves de milieu social défavorisé (familles peu ou pas scolarisées et rencontrant des difficultés économiques). Cette relation statistique entre performances scolaires et origine sociale n'a rien d'absolu : certains élèves d'origine « populaire » réussissent brillamment leur scolarité alors que d'autres, d'origine « huppée », accumulent les échecs, mais ces situations sont plus rares que les situations inverse. De plus, l'ampleur de cette relation varie selon les époques, les écoles ou les systèmes éducatifs, même si elle est très difficile à éliminer (Duru-Bellat, 2002).

Mais on n'apprend pas tout seul, on apprend en compagnie d'autres élèves, et la relation avec l'origine sociale se retrouve à ce niveau-là également : les acquis scolaires d'un(e) élève se développent plus rapidement dans les établissements (et les classes) qui accueillent un public socialement plus favorisé, quel que soit le milieu d'origine de cet(te) élève et son niveau scolaire de départ (Dumay, 2004 ; Dupriez & Cornet, 2005). Ce lien entre composition sociale du public d'élèves accueillis dans une école et progrès des apprentissages scolaires peut s'expliquer de plusieurs manières. Premièrement, les progrès scolaires sont en général plus rapides quand on est entouré d'élèves d'un bon niveau scolaire que quand on est entouré d'élèves en difficulté scolaire. Comme le niveau scolaire est en partie liée à l'origine sociale, les chances de côtoyer des élèves « performants » sont plus élevées dans une école où il y a davantage de jeunes issus de milieux « privilégiés ». Deuxièmement, l'origine sociale des élèves qui la fréquentent peut influencer les ressources financières et humaines dont

dispose une école pour remplir ses missions. Il y a évidemment des différences dans la capacité financière des familles à contribuer à l'équipement scolaire de leurs enfants et aux frais scolaires. Mais on constate aussi que les équipes éducatives des écoles accueillant les publics les plus fragilisés socialement sont souvent composées d'une proportion plus élevée d'enseignants moins expérimentés et confrontées à une plus grande rotation des personnels (Gottfredson, 2001). La qualité de l'enseignement risque donc parfois de varier selon le public d'élèves d'une école. Troisièmement, la composition des publics d'élèves est associée à l'exposition à la violence et à la motivation scolaires. D'une part, le risque d'être confronté à des violences verbales et physiques est un peu plus élevé dans des écoles « défavorisées », tandis que la circulation de drogues et les tentatives de suicides sont un peu plus répandues dans les écoles « favorisées » (Galand et al., 2004). D'autre part, dans les écoles au public plus favorisé, davantage d'élèves entretiennent une attitude positive vis-à-vis de la scolarité et souhaitent poursuivre des études plus longues et plus valorisées socialement (Duru-Bellat, 2004). Le climat d'apprentissage dont bénéficie un(e) élève risque donc d'être plus ou moins favorable suivant la composition sociale du public de l'école qu'il/elle fréquente. Autrement dit, rassembler les élèves en difficulté au sein d'une même classe ou d'une même école a généralement pour effet d'accroître les problèmes. Voir dans les résultats scolaires d'un élève le simple reflet de ses capacités (ou talents) et vouloir l'orienter dès 12 ans vers tel ou tel type d'école « adaptée » à son profil, c'est condamner les plus faibles à des progrès médiocres et à une expérience scolaire plus négative (Crahay, 2000).

Au total, on voit que la plus ou moins grande mixité sociale des élèves d'une école peut avoir des conséquences sur les apprentissages des élèves, mais aussi sur leur socialisation, ainsi que sur les conditions de travail des équipes éducatives. Par ailleurs, on peut s'interroger sur les effets en termes de cohésion sociale du degré de mixité sociale que l'on rencontre dans les écoles d'un système scolaire (Meirieu & Giraud, 1997). Quel message transmet-on aux jeunes en les scolarisant dans des écoles où ils rencontrent une grande diversité sociale ou au contraire dans des écoles très ségréguées socialement ? Comment cette mixité sociale affecte-t-elle les représentations des différents groupes et rôles sociaux, les préjugés, les perceptions de la justice sociale, ... des élèves et des enseignants ? L'école n'a-t-elle pas là un rôle à jouer ? Les enjeux de la mixité sociale ne sont donc pas minces. D'autant que les effets en termes d'apprentissage sont socialement déséquilibrés : ce sont généralement

les élèves les moins bien préparés à la scolarité (souvent ceux d'origine populaire) qui sont le plus affectés par la qualité de l'enseignement qui leur est proposé.³

1.2. Les effets du libre choix d'école

Les faits rappelés ci-dessus montrent que la mixité sociale apparaît comme un des éléments importants si l'on veut éviter de voir se creuser les inégalités scolaires et de voir augmenter le nombre d'élèves n'atteignant pas le niveau d'apprentissage attendu au terme de la scolarité obligatoire. Après avoir mieux cerné les enjeux de la mixité sociale, on peut dès lors se tourner vers une deuxième question : quel est le lien entre mixité sociale des écoles et liberté de choix de la part des parents ? Autrement dit, le libre choix peut-il avoir un effet sur le degré de mixité sociale des écoles ?

Précisons tout d'abord que dans de nombreux systèmes scolaires, le choix des parents est restreint voire inexistant. La comparaison entre ces systèmes et ceux où le choix de l'école est laissé aux parents permet d'étudier les effets du libre choix (Alegre et al., 2007 ; Mons, 2007). Pour comprendre ces effets, il faut s'intéresser à la fois à la manière dont les familles exercent cette liberté et à la manière dont les écoles se positionnent face à elles (Maroy, 2006). Concernant les familles, les recherches en sociologie indiquent clairement que celles-ci sont très inégales tant dans les ressources dont elles disposent pour user de leur liberté que dans leurs stratégies de choix d'une école (Duru-Bellat, 2002). La connaissance du système scolaire (filières, options, ...) et du cadre réglementaire (obligations légales, modalités d'inscription, ...), ainsi que les informations concernant les différentes écoles (projets, activités, personnes de contact, ...), sont des éléments clés pour pouvoir réellement exercer sa liberté de choix. Comme on peut s'en douter, être entouré de personnes qui ont été scolarisées plus longtemps ou qui travaillent dans le champ de l'enseignement donne à cet égard un net avantage, avantage qui est donc inégalement réparti suivant le milieu social. Cette inégale répartition des ressources s'articule à des stratégies différenciées de choix d'école. Schématiquement, les parents peu ou pas scolarisés et/ou vivant dans une certaine précarité économique tendent à privilégier le critère de proximité, l'école du quartier, fréquentée par

³ Notons que l'on peut défendre différents degrés de mixité sociale : une proportionnalité stricte par rapport à différentes composantes de la population, un certain niveau de diversité (un peu de tout), éviter trop d'homogénéité, lutter activement contre toutes discriminations, etc. Le plus souvent, quand les chercheurs parlent de mixité sociale, cela implique une approche comparative. On retrouve en effet un certain degré de mixité sociale dans presque toutes les écoles, mais il s'agit d'examiner si l'on observe des concentrations exceptionnelles dans certaines d'entre elles ou comment cette mixité se répartit par rapport à d'autres systèmes d'enseignement. Du point de vue de l'acquisition de savoirs, le plus crucial est la répartition des élèves issus des milieux les moins « en phase » avec l'école.

des connaissances (fratrie, ami, ancien élève, ...). Ces familles recherchent généralement une école sérieuse, voire sévère (où l'on fait respecter une certaine discipline et où l'on donne cours), mais pas trop ambitieuse. Ce dernier point est motivé à la fois par une certaine auto-disqualification (« on n'est pas capable ») et par un certain pragmatisme (trouver une école où mon enfant a de bonnes chances de s'intégrer et de réussir). À l'autre extrême, les parents ayant suivi une scolarité longue et/ou bénéficiant d'une bonne sécurité financière tendent habituellement à privilégier l'acquisition d'un niveau scolaire permettant de poursuivre dans les filières les plus prestigieuses et les plus payantes. Ces familles s'inscrivent dans une perspective à plus long terme et n'hésitent pas à choisir une école fort éloignée de leur domicile. Étant donné ces inégalités de départ entre familles, laissé à lui-même le jeu du libre choix d'école a plutôt pour effet d'accroître la ségrégation sociale entre les établissements scolaires.

Concernant les établissements scolaires, le libre choix des familles a pour conséquence de les mettre en concurrence pour capter les élèves, leurs moyens étant calculés en fonction du nombre d'élèves inscrits. Plus précisément, les recherches en sciences de l'éducation montrent que cette mise en concurrence a généralement pour effet d'inciter les écoles à sélectionner les publics les plus rentables et à se focaliser sur des objectifs « visibles » tout en adoptant un certain « conservatisme » pédagogique, ou à travailler sur des portions spécifiques du public scolaire (Wattiez, 2007). Tentons d'explicitier la logique qui est à l'œuvre derrière ces observations. Constatons tout d'abord que l'institution scolaire privilégie certains savoirs, comportements, attitudes, rapports aux savoirs et aux autres, etc., en partie parce que ceux-ci sont valorisés dans la société, en partie parce qu'ils facilitent le fonctionnement organisationnel de l'institution (fondé sur des découpages par matières, par classes d'âge, par heures de cours, ...). Les jeunes qui, de par leur milieu social, sont les plus familiers avec cette « culture scolaire » ont davantage de chances que les autres de répondre aux attentes habituelles de l'école, tant sur le plan du comportement que sur le plan des apprentissages, bref de devenir de « bons » élèves. Or, les jeunes d'origine populaire sont souvent moins familiers avec ces attentes scolaires. Ces jeunes risquent donc de s'avérer moins « rentables » pour un établissement en concurrence avec d'autres, non qu'ils soient moins capables d'apprendre, mais parce qu'il y a des chances que cela s'avère plus long, plus difficile ou que cela demande de procéder autrement. De plus, leur présence risque d'affecter négativement l'image de l'école qui les accueille vis-à-vis des autres parents. La « valeur éducative ajoutée » d'une école étant très difficile à objectiver, les réputations des écoles se bâtissent en effet partiellement sur la base du type de public qui les fréquente. À défaut de

pouvoir ou de vouloir sélectionner les élèves, un autre moyen pour une école d'assurer sa survie est d'opérer une spécialisation en investissant certains segments du système d'enseignement (ce que les spécialistes appellent des niches éducatives), de manière à limiter la concurrence et assurer son quota d'élèves : filière ou options spécifiques, élèves exclus ou en décrochage, projet pédagogique atypique, etc. Avec le risque, à force de vouloir s'adapter à « son » public, de faire de ces écoles des écoles-ghettos... Du côté des écoles également, la liberté de choix des parents a donc plutôt tendance à renforcer la ségrégation sociale (et ce d'autant plus de que les parents auront le choix entre un grand nombre d'écoles).

Heureusement, il s'agit bien entendu de tendances globales qui rencontrent de nombreuses exceptions, tant du côté des familles que du côté des écoles, suivant les histoires particulières et les configurations locales (CRAP, 1997, 2007). Il n'empêche que ces logiques de système sont présentes et que chaque acteur doit en tenir compte, quelles que soient ses intentions. Un gros défaut de cette logique de compétition entre écoles est que, même si la plupart des écoles jouent le jeu, il suffit que quelques écoles se montrent très sélectives pour déséquilibrer tout le système. La sélection opérée par ces écoles « forteresses » capte des élèves très « rentables » et provoque un reflux d'élèves moins « rentables » qui a des répercussions en cascade sur l'ensemble des écoles. À l'autre bout du système, certaines écoles doivent alors gérer une concentration d'élèves peu « rentables ». En d'autres mots, avec un tel système, les écoles « forteresses » font payer les pots cassés aux écoles « poubelles ».

1.3. La situation en Communauté française

Jusqu'ici, nous nous sommes intéressés aux enjeux de la mixité sociale et au libre choix d'école en général. Voyons maintenant quelle est la situation en communauté française concernant ces deux aspects.

La législation belge donne aux familles la liberté de choisir l'école dans laquelle leurs enfants sont scolarisés. Par ailleurs, l'enseignement de la communauté française se caractérise par une offre scolaire abondante, liée à la densité de la population belge et à l'existence historique de plusieurs réseaux d'enseignement. Notre enseignement se caractérise donc par une concurrence entre écoles, surtout en zone urbaine (CGé, 1999). Certains spécialistes parlent de quasi-marché, pour souligner le fait que, si les parents ont le choix, les écoles

disposent d'une marge de manœuvre réduite pour gérer les moyens qui leur sont alloués⁴ (Dupriez & Vandenberghe, 2004 ; Vandenberghe, 2004). On peut encore ajouter que notre enseignement se distingue aussi par l'existence de voies scolaires très différenciées : outre l'enseignement spécial, il existe une filière différenciée dès le début de l'enseignement secondaire, et plusieurs filières dès la 3^{ème} année du secondaire, auxquelles s'ajoutent une multitude d'options. Comme toutes les écoles ne proposent évidemment pas toutes les filières, on se trouve donc face à la combinaison d'un libre choix des parents et d'une offre scolaire abondante mais inégale. Cette combinaison rassemble tous les ingrédients pour renforcer la ségrégation sociale à travers le jeu des stratégies des familles et de la concurrence entre écoles. Et de fait, les indicateurs de l'enseignement publiés par la Communauté française montre une homogénéisation sociale progressive au cours de la scolarité secondaire. Les études internationales (TIMSS, PISA, ...⁵) indiquent également que notre enseignement est un de ceux où la mixité sociale des écoles est la plus faible parmi les pays occidentaux. Parallèlement, ces études indiquent que notre enseignement, tout en n'étant pas très efficace, est un des plus inégalitaires : les acquis scolaires y sont fortement dépendants de l'école fréquentée (Dumay & Galand, à paraître). Par ricochet, le niveau scolaire est chez nous fort lié à l'origine sociale. De plus, cette ségrégation scolaire risque d'inciter les jeunes à utiliser l'origine sociale et ethnique comme point d'ancrage pour le développement de leur identité (Jacobs & Réa, 2007).

Bref, le bilan est plutôt mitigé. Le fonctionnement actuel de notre système d'enseignement ne permet ni à la plupart des élèves d'atteindre un niveau moyen de connaissance, ni à un nombre particulièrement élevé d'atteindre un niveau excellent. Il génère au contraire de fortes inégalités qui pénalisent son efficacité. Ces inégalités semblent en partie liées à la ségrégation sociale qui s'opère entre les écoles. Et la liberté de choix des familles apparaît comme un des mécanismes par lequel se réalise cette ségrégation sociale. C'est dans ce contexte que prend place le débat actuel autour des inscriptions scolaires.

⁴ Car beaucoup de choses sont fixées de manière centralisée : les programmes, le nombre d'heures par cours, la rémunération des enseignants, les statuts, etc.

⁵ Ces études, menées par des équipes internationales de chercheurs, consistent à faire passer les mêmes tests à des élèves de différents pays dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences.

2. Le jeu des inscriptions

Après cette mise en contexte, nous allons nous intéresser à la manière dont se déroulent concrètement les inscriptions scolaires. Plus précisément, nous allons nous interroger sur les difficultés que rencontrent différentes personnes dans le processus d'inscription. Ce point de vue nous paraît peu présent dans le débat sur les inscriptions mais essentiel pour pouvoir juger de la pertinence du nouveau décret (Bastenier, 2006 ; Draelents, 2007).

Nous présenterons tout d'abord rapidement la manière dont nous avons procédé pour approcher ces difficultés telles qu'elles se manifestent sur le terrain. Nous verrons ensuite s'il est possible de dresser un état des lieux chiffré de ces difficultés, puis nous parlerons de l'information aux parents, des refus d'inscription et des exclusions. Enfin, après avoir cherché à comprendre le point de vue de différents acteurs impliqués, nous dresserons une sorte de bilan provisoire.

2.1. Méthode

Afin de mieux cerner les situations dans lesquelles l'inscription scolaire pose problème, nous avons procédé de plusieurs manières. D'une part, nous avons réalisé des entretiens auprès de professionnels oeuvrant dans des services et associations actives sur le terrain de l'aide à l'inscription scolaire (Service Droits des Jeunes, Service de médiation scolaire de St-Gilles, Antenne scolaire d'Anderlecht, Simplement une école, une commission zonale d'inscription). D'autre part, nous avons cherché à recueillir des témoignages directs ou indirects de difficultés d'inscription. Ce recueil de témoignages a bénéficié de notre collaboration avec le collectif « Pour une école ouverte à tous », qui regroupe une douzaine d'associations actives sur le terrain des inscriptions⁶, ainsi que d'une rencontre-débat que nous avons organisée début novembre 2007⁷. Au total, nous avons collecté plus d'une soixantaine de témoignages venant de travailleurs sociaux, de directions d'école, de parents, de jeunes, d'enseignants et d'institutrices. Les paragraphes qui suivent sont le fruit de

⁶ Infor-jeunes, MRAX, CRIBW, Service Droits des Jeunes, CEDD, Ligue des droits de l'Homme, Simplement une école, FIPE, Ligue des familles, Samarcande (AMO), Bouillon de Cultures, Centre pour l'égalité des chances, CGé.

⁷ « Inscription scolaire, le parcours du combattant ? », 10 octobre 2007. Cette rencontre-débat a rassemblé une cinquantaine de personnes dont notamment un représentant de la FAPEO et de l'UFAPEC. Elle avait été précédée d'une conférence-débat organisée en août 2007 lors des *Rencontres pédagogiques d'été* (CGé).

l'analyse des entretiens et des témoignages que nous avons rassemblés. Des encadrés illustrent notre propos par des extraits de témoignages.

Une particularité de notre recueil d'information est de se limiter à la zone de Bruxelles et de sa périphérie, avec les spécificités qui y sont liées. Une autre particularité est de concerner des personnes en contact de près ou de loin avec le monde associatif ou travaillant dans des écoles. Notre travail d'enquête laisse donc dans l'ombre ce qui se passe pour tous ceux qui ne sont pas en contact avec des associations.

Soulignons que notre objectif en faisant état de situations problématiques est de décrire et de mieux comprendre les difficultés liées aux inscriptions scolaires, pas de stigmatiser le comportement des personnes qui s'occupent des inscriptions dans les écoles. Les situations présentées ne permettent pas de douter que la plupart de ces personnes agissent de manière bien intentionnée et que les choses se passent bien dans la plupart des cas.

2.2. Un état des lieux ?

Rappelons tout d'abord quelques éléments de droit concernant les inscriptions scolaires en Communauté française de Belgique. L'instruction gratuite est un droit constitutionnel et les mineurs d'âge sont soumis à l'obligation scolaire. Toute direction d'école secondaire est tenue d'inscrire tout élève majeur et tout élève mineur accompagné d'un parent, à condition que l'élève réunisse les conditions requises pour être élève régulier et que le parent ou l'élève majeur accepte de souscrire au projet éducatif, au projet pédagogique, au projet d'établissement, au règlement des études et au règlement d'ordre intérieur de l'école.

Le détail des motifs de refus d'inscription légalement recevables tient principalement au fait soit que le jeune ne réunit pas les conditions pour être élève régulier, soit que la capacité d'accueil de l'école est atteinte. Le chef d'établissement qui n'inscrit pas un candidat doit lui remettre une attestation de demande d'inscription. Cette attestation indique les motifs de refus ainsi que les coordonnées des services qui peuvent apporter une assistance en vue de permettre l'inscription de l'élève dans un autre établissement. Une partie de ces services est composée des commissions zonales d'inscription, organisées par réseau et par zone géographique avec pour mission d'aider l'élève dans ses démarches d'inscription. Si une commission ne parvient pas à inscrire un élève, elle peut faire appel au responsable de son réseau, qui peut obliger un établissement à inscrire l'élève.

Voilà pour les dispositions légales. Mais dispose-t-on de chiffres qui permettraient de quantifier les difficultés d'inscription ? Oui et non. Chaque service d'aide à l'inscription a ses propres chiffres, mais il n'existe pas de dispositif pour centraliser cette information. Il est par conséquent impossible de disposer de données pour l'ensemble de la CF, ni concernant le nombre de refus d'inscription, ni concernant le nombre d'exclusions, ni concernant le nombre de signalement au SAJ⁸ (rapport d'activité de la commission de pilotage, Agence Alter, 2005). Corollairement, il n'y avait jusqu'il y a peu quasi aucun contrôle des motifs de refus, du respect des procédures et des variations entre écoles. De plus, la sanction prévue en cas d'infraction – le retrait total de subvention – était trop sévère pour être applicable. Des évolutions se font jour sur ces deux derniers points, mais un bilan chiffré reste problématique.

En compilant les chiffres communiqués par différentes associations et services que nous avons rencontrés, on dépasse le millier de jeunes qui rencontrent, sur une année scolaire en région bruxelloise, des difficultés d'inscription au point de faire appel à un professionnel. Il s'agit là d'une simple estimation, mais le nombre réel est probablement supérieur, car bon nombre de jeunes ou de familles en difficultés ne font pas appel à ces services. Les témoignages récoltés indiquent aussi que les difficultés d'inscription ne se limitent ni à la première année du secondaire, ni aux élèves en échec, ni aux élèves d'origine immigrée ou défavorisée. Néanmoins, la grande majorité des personnes qui font appel aux services d'aide à l'inscription ou dont nous avons recueilli le témoignage sont issus de milieux dits « populaires ». Les personnes issues de milieu plus favorisé semblent à la fois rencontrer moins de difficultés avec les inscriptions scolaires et avoir recours à d'autres ressources que les services concernés (contacts informels, avocats, ...). Le public qui semble avoir le plus de difficulté est constitué de garçons, majeurs, d'origine immigrée. Nous allons maintenant passer en revue ces difficultés.

2.3. L'information aux parents

Une première difficulté concerne l'information des familles. De nombreux parents connaissent mal le système scolaire et leurs droits et obligations par rapport à celui-ci. Ils se posent souvent beaucoup de questions : Comment peuvent-ils s'informer à propos des écoles et des procédures ? Quelles questions peuvent-ils poser aux écoles ? Quels documents peut-on exiger d'eux ? Que peuvent-ils faire pour réussir à s'inscrire dans certaines écoles ? Que faire

⁸ Quand un élève totalise plus de 20 demi-jours d'absence non justifiée, il perd sa qualité d'élève régulier et l'école est tenue d'avertir le Service d'Aide à la Jeunesse (SAJ).

en cas de refus d'inscription ? Etc. L'organisation de l'enseignement en filières et plus encore en options n'est pas très lisible pour beaucoup de familles, qui ne perçoivent pas toujours bien les enjeux liés à l'offre scolaire de tel ou tel établissement ou à telle ou telle orientation.⁹

Certaines familles se sentent complètement désarmées face aux écoles et ont peur des contacts avec celles-ci. Ces difficultés sont encore renforcées en cas de faible maîtrise de la langue française. D'autres parents – très impliqués – arrivent parfois à comprendre les subtilités du système jusqu'à faire valoir leurs droits, ce qui n'est pas toujours bien perçu par certaines écoles. Plus simplement, certains parents de milieux populaires se préoccupent – assez logiquement – d'inscrire leur enfant en secondaire au moment où celui-ci a réussi sa sixième primaire, ce qui limite de facto leurs possibilités de choix d'école. Ces témoignages confirment les résultats de recherche mentionnés ci-dessus à propos des inégalités entre familles par rapport à la connaissance du système scolaire.

Il faut souligner que les procédures et les informations communiquées sont très variables d'une école à l'autre. Des enseignants eux-mêmes dénoncent le manque de transparence des procédures dans leurs écoles, le peu de personnes au courant, la communication floue ou sélective des informations.

Sa fille est en 6^o primaire et Madame, d'origine étrangère, n'est pas au courant qu'il faut inscrire « tôt » sa fille dans l'école secondaire du même groupe scolaire que l'école primaire. Lorsqu'elle le fait après Pâques, l'enfant se retrouve sur une liste d'attente à la 23^{ème} place. Madame cherche alors une autre école et s'informe par téléphone, en vain. Dans une école, on lui demande les points de sa fille. Elle n'a « que » dans les 70% en français. L'école indique à la maman que ce n'est pas suffisant pour suivre dans « leur école ». (...)

2.4. Les refus d'inscription

Une deuxième difficulté concerne les refus d'inscription eux-mêmes. Les témoignages rassemblés s'accordent clairement sur le fait que, contrairement à leur obligation légale, la plupart des établissements ne remettent pas d'attestation en cas de refus d'inscription. Or, avant d'intervenir, les commissions zonales d'inscription demandent de produire trois attestations de refus d'inscription. Les jeunes sont donc contraints de retourner dans les écoles qui les ont refusés pour demander ces attestations, avant de pouvoir entamer les démarches auprès d'une commission zonale. Pendant ce temps, ces jeunes ne sont pas scolarisés, et comme on s'en doute, plus le délai est long, plus il leur sera difficile de s'intégrer dans les

⁹ Notons qu'il n'est pas sûr que les représentations des enseignants soient toujours mieux fondées, notamment à propos du qualifiant et des débouchés professionnels.

cours ! En outre, ce non-respect de leurs obligations légales par ces écoles rend plus difficile le contrôle du respect des modalités d'inscription.

Mais qui sont les élèves qui se heurtent à des refus d'inscription ? Sans surprise, nombre d'entre eux sont des élèves qui cherchent à s'inscrire après la fin août. Ces élèves sont dans des situations très différentes : méconnaissance des obligations scolaires et des difficultés d'inscription ; jeunes en recherche par rapport à leur orientation ou voulant changer d'option ; majeurs qui oublient de se réinscrire ; jeunes en grosses difficultés scolaires ; ... Il y a également des élèves qui ont été recalés à leurs examens de passage (seconde session) ou leurs travaux de vacances et qui tentent de trouver une place en urgence. Quelle que soit la situation de ces jeunes, les écoles les somment souvent de justifier le caractère tardif de leur demande d'inscription, ce qui leur donne fréquemment l'impression d'être a priori suspects aux yeux des écoles. Plusieurs de nos interlocuteurs font état d'un manque de places dans l'enseignement spécial ainsi que dans certaines options qualifiantes du 2^{ème} degré du secondaire. La difficulté pour un élève primo-arrivant à s'inscrire en cours d'année est aussi régulièrement soulignée.

Un élève déménage vers Bruxelles et cherche une nouvelle école
 Ses parents se sont présentés afin d'inscrire leur fils en 3^{ème} secondaire dans une école « élitiste ». Les parents (je les avais accompagnés) ont été très mal accueillis : la personne à l'accueil a tout de suite signalé que ce n'était pas possible vu le manque de place. À la demande des parents de justifier cela, la personne refuse catégoriquement et d'une façon assez agressive.
 Par après, par l'intermédiaire du CODIRE (Collectif de défense contre les injustices et le racisme à l'école), j'écris à la directrice en lui rappelant les directives légales et que je pourrais signaler cette attitude au ministère d'égalité des chances. Elle me répond qu'elle connaît parfaitement la loi et que les parents ont probablement mal compris: ils ont interprété un refus alors que l'accueil annonce toujours qu'il faut pour cela prendre contact avec la direction. Quand je lui ai dit par téléphone que les parents étaient accompagnés de moi-même, la directrice semblait très ennuyée et.... miracle, elle m'annonça qu'une place s'était peut-être libérée ce qui se révéla exact....

Le fait qu'il ne reste plus de place est le principal motif légalement acceptable, et parfaitement légitime, pour refuser une inscription. Cependant, le nombre de place par classe, options et établissement n'est pas clairement établi par la loi. Ce motif peut donc constituer une excuse commode pour écarter un(e) élève jugé(e) indésirable, d'autant qu'il est difficilement contrôlable. C'est du moins ce que suggèrent plusieurs témoignages faisant état de connaissances qui s'inscrivent dans une école après que l'on ait soi-même essuyé un refus motivé par un manque de place. Ce qui est corroboré par des appels téléphoniques par une

autre personne ou une association, suite à un refus similaire, et où l'on répond qu'il reste des places. Il existe donc des filtres à l'inscription et nous allons passer en revue un certain nombre d'entre eux que nous avons pu documenter, qui vont du refus direct à des formes beaucoup plus subtiles.

M. X prend rendez-vous avec la direction d'une école pour inscrire son fils en première secondaire. Nous sommes au mois d'avril. Le directeur de l'école lui demande son bulletin comme préalable. Exigence que le père refuse, assurant que son fils ne sera pas en échec en fin d'année étant donné le parcours de son fils. Le directeur refuse alors d'inscrire l'enfant. Le père demande une attestation de refus d'inscription conformément à la loi. Le directeur refuse arguant qu'il ne peut inscrire qu'un enfant qui a déjà réussi son année. Ce qui n'est pas le cas puisqu'on est en avril. (Mais en juillet il n'y aura plus de place...).

Beaucoup d'établissements exigent une copie du bulletin de l'année précédente avant d'accepter une inscription. Cela part souvent d'une bonne intention, car cette information peut être utile pour tenir compte des besoins de l'élève et éclairer les débats en conseil de classe, avec cependant tous les risques d'étiquetage et de pronostic que cela comporte. Mais il faut bien constater que cela sert parfois aussi à filtrer les inscriptions. Au vu du bulletin de l'élève, la famille se voit conseiller d'aller vers une école plus adaptée ou se voit carrément déclarer qu'elle a visé trop haut. Ce refus est souvent présenté comme un plus pour le jeune, dans son intérêt : « il sera plus heureux là-bas », « il trouvera plus facilement du travail dans cette option (que nous n'organisons pas) ». Même si l'on peut penser que ce type de discours est réellement motivé par un souci pour le bien-être de l'élève, il va à l'encontre de la liberté constitutionnelle des parents à choisir l'école de leur enfant et manifeste de facto le projet de scolariser prioritairement certains élèves sélectionnés plutôt que l'ensemble des élèves. Certains vont même plus loin : quand les parents contactent l'école par téléphone, il reste de la place, mais quand l'élève se présente à l'école et montre son bulletin, il n'y a soudain plus de place... Une mère d'origine étrangère raconte avoir été froidement accueillie dans une école, son habillement suscitant de nombreux regards interloqués. Après avoir été interrogée sur sa profession et répondu qu'elle était sans emploi, il lui a été déclaré qu'il ne serait sans doute pas possible d'inscrire son enfant. Par la suite, la direction de l'école a appris qu'elle était la femme d'un ambassadeur et a soudainement trouvé une place libre. D'autres parents, souvent des femmes d'origine maghrébine, perçoivent l'accueil qui leur est réservé dans certaines écoles comme humiliant. Quelques-uns font état de grossièretés à leur encontre. Beaucoup estiment qu'« il faut se battre » pour s'inscrire dans certaines écoles, par contraste avec le climat de respect qui règne lors de l'accueil dans d'autres établissements.

Ce genre de pratiques installe ou renforce ces familles dans l'idée qu'il n'y a pas de place pour elles dans les « bonnes » écoles. Mais surtout, ces pratiques avalisent et légitiment les différences de niveau entre écoles tout en accroissant ces inégalités. D'autant que dans l'ensemble ce sont justement les parents les moins scolarisés qui sont les plus susceptibles de se fier au jugement de l'école et les moins à même de lutter contre ce genre de pratiques.

D. cherche une nouvelle école, car son année scolaire ne s'est pas bien déroulée : échecs et problèmes de discipline. Elle rencontre avec sa maman le proviseur d'une nouvelle école où elle souhaite s'inscrire. Celui-ci analyse sa situation, notamment à partir de son bulletin. Il demande à la jeune fille et à sa maman de sortir un moment avant de donner sa réponse. Elles entendent que le proviseur téléphone. Après l'appel téléphonique, le proviseur les introduit à nouveau dans son bureau pour leur dire qu'il n'y a plus de place. Il ne donnera pas d'attestation de refus d'inscription.

De nombreux bulletins incluent des notes de comportements qui peuvent, en sus des notes par cours, faire obstacle à l'inscription. Plusieurs témoignages recueillis rapportent des refus d'inscription suite à la découverte des mauvaises notes de comportement dans le bulletin de l'élève. Ces points de comportement peuvent ainsi devenir une sorte de « casier judiciaire » qui suit l'élève dans son parcours scolaire. D'autant que certaines directions prennent parfois contact avec l'école précédente du jeune pour obtenir des informations supplémentaires. S'ajoute à cela le poids de certaines remarques mises dans les bulletins, remarques souvent succinctes et parfois stigmatisantes, qui prises hors contexte ouvrent la porte à toutes sortes d'interprétations. Certains établissements vont jusqu'à exiger de voir le journal de classe de l'élève avant l'inscription, notamment pour contrôler le niveau d'absentéisme. On est droit de se demander s'il n'y a pas, dans toutes ces situations contestables, confusion entre le disciplinaire et le pédagogique. Notons que les directions que nous avons rencontrées passent complètement sous silence le poids du comportement dans le processus d'inscription.

Madame se présente en janvier dans une école pour inscrire son fils en première secondaire. Dans le bulletin de 6° primaire sont inscrites des remarques sur le comportement de son fils. En effet, celui-ci a fait son malin durant certaines récréations, profitant de son statut de « grand ». Le directeur dit à la maman de revenir inscrire son fils plus tard, quand il aura de bonnes notes de comportements dans son bulletin. Plus tard... mais la maman sait que ce sera trop tard, et qu'il ne restera plus de place. Le service téléphonera au directeur en rappelant la loi, mais celui-ci déclarera : « Je ne veux pas de pommes pourries dans mon panier ». (...)

Une série d'autres pratiques se révèlent constituer sciemment ou non des filtres à l'inscription pour certaines familles. Mettre en avant l'organisation de voyages scolaires (payants) ou les brillantes carrières d'anciens élèves peut, volontairement ou non, décourager certains publics défavorisés qui perçoivent cela comme un message de la part de l'école et estiment que « cette école n'est pas pour eux ». Les frais scolaires dont le paiement est exigé par certaines écoles au moment de l'inscription (de 25 à près de 150 euro) ou les documents demandés avant d'accepter la demande d'inscription (variables d'une école à l'autre et parfois demandés en dernière minute : bulletin, composition du ménage, carte SIS de l'enfant, extrait de naissance, photo d'identité, etc.), sont d'autres formes d'obstacles à l'inscription face auxquels les familles ne sont pas à égalité. Rappelons que légalement le seul document exigible avant d'enregistrer une demande d'inscription est un document d'identité. Certains témoignages semblent attester de cas de filtrage téléphonique des inscriptions sur la base de l'accent et de la maîtrise du français du parent ou en fonction de la réputation de l'école primaire fréquentée par l'élève. On relève également des inscriptions conditionnées à la signature d'un contrat, à la rédaction d'une lettre de motivation, à la preuve de l'existence d'un soutien extérieur (école de devoirs, logopède, psychologue, cours particulier, ...). Certains établissements vont apparemment jusqu'à demander à certains élèves de passer un test de langue ou de connaissance avant d'accepter leur inscription.

Quand Madame X vient pour inscrire sa fille, on lui demande de payer une avance sur les frais de photocopies etc. Madame X dépend du CPAS et demande un délai pour aller demander une avance sur minimex. Ce délai est refusé et par voie de conséquence l'inscription de sa fille également.

D'après plusieurs intervenants sociaux, la réputation de l'école dont est issu l'élève et le bulletin constituent les principales sources de « priorisation » des inscriptions dans certaines écoles, viennent ensuite l'origine sociale et ethnique. Les témoignages rassemblés nous rappellent aussi utilement que l'inscription n'est pas tout. L'enjeu pour l'élève est de s'intégrer socialement et scolairement dans sa nouvelle école. À ce sujet, quelques témoignages parlent de jeunes rencontrant, après leur inscription, de grosses difficultés d'intégration relationnelle (mais pas scolaire) dans certaines écoles, liées à leur origine culturelle. D'autres estiment que les attestations de réussite avec restriction sont parfois utilisées en fin d'année pour écarter de l'école les élèves qui n'ont pas le profil attendu, soit au niveau des matières, soit au niveau de la discipline.

Quand je suis entrée dans le bureau du directeur, il m'a regardé longtemps de haut en bas. Il a fixé mon foulard. Puis il m'a demandé si je travaillais, et ce que faisait J., mon mari. Quand je lui ai dit qu'il était au chômage, il m'a regardée fixement en faisant : pffuuuttt. Je me suis sentie très petite, mais je savais ce que je voulais. Je suis restée bien droite. Puis, il a regardé le bulletin de M. et il a secoué la tête d'une manière découragée. « *Je vois qu'elle a été à l'école dans votre quartier. Vous savez que dans ce quartier, il y a de très bonnes écoles. Ce serait plus facile, il n'y aurait pas de trajet. Pourquoi voulez-vous venir ici ?* » J'ai failli partir après cela. Mais je lui ai dit que c'était une amie qui m'avait conseillé cette école. C'est aussi une Marocaine et ses enfants réussissaient très bien dans cette école. Je pense que c'est parce que je ne me suis pas laissé décourager par son ton et ses sous-entendus et grâce aux résultats des enfants de mon amie qu'il a fini par accepter M. Il a quand même essayé encore de me décourager en disant qu'elle aurait beaucoup de difficultés et qu'elle devrait s'accrocher pour réussir chez eux. Que nous devons être prêts à ce qu'elle échoue. M. est restée trois ans dans cette école. Elle a réussi, mais je regretterai toujours de l'avoir inscrite dans cette école-là. Je voulais qu'elle ait le meilleur enseignement pour avoir toutes ses chances plus tard. Mais le prix a été trop lourd. Elle a subi tellement d'humiliations. Elle a passé trois ans dans l'angoisse de rater. Et elle n'a jamais été intégrée. J'ai passé beaucoup de temps à la soutenir et la consoler. Je pensais que nous avions le droit d'être là et que nous ne devons pas nous laisser faire. Mais c'est trop pour un enfant. Maintenant, je respire enfin. Elle est heureuse dans sa nouvelle école. Elle n'est pas si loin de chez nous mais je sais que c'est une bonne école. Et ce qu'elle apprend n'est pas plus facile que dans sa première école. Seulement, on ne la stresse pas tout le temps, on ne la presse pas, les enfants ont le temps pour répondre. Elle n'a plus honte de sa famille.

Outre les diverses difficultés rencontrées, il nous a paru intéressant d'examiner comment les élèves et leurs parents réagissent aux refus d'inscriptions. Certains savent qu'ils s'y prennent trop tard. D'autres acceptent les refus comme quelque chose de normal sans questionner les motifs des écoles, mais finissent pas s'interroger quand les refus se multiplient. D'autres encore pensent directement que c'est à cause de leur bulletin qu'ils sont refusés. Les réactions les plus fréquemment mentionnées sont un sentiment d'injustice, de l'incompréhension, de l'amertume, du dégoût, de la souffrance. Les réactions de certaines personnes sont dominées par la déception et le découragement, tandis que cette situation suscite plutôt chez d'autres de la révolte et nourrit une lecture sociale et/ou ethnique du problème qui renforce les tensions identitaires. Dans tous les cas, cette situation apparaît comme douloureusement vécue et tout délai dans les procédures semble très difficile à vivre. Quand la situation est liée à un échec ou à une attestation avec restriction, certains parents semblent dépourvus et hésitent entre une attitude punitive ou de soutien envers leur enfant. Ces parents risquent de rajouter à la blessure du jeune en considérant qu'il est totalement responsable de la situation. Ainsi, à partir de 15-16 ans, nombre de jeunes se présentent seuls aux services d'aide à l'inscription, car leurs parents se sentent incapables de les aider ou les considèrent comme incapables ou paresseux. Ces parents paraissent évoluer d'une position où

– considérant que les enseignants et l'école ont d'office raison – ils tentent de cacher les échecs de leur enfant, vers une position où ils lâchent prise (« nous ne pouvons rien y faire ») ou vers une position plus critique. Les difficultés d'inscriptions amènent souvent les jeunes qui en sont victimes à accepter un choix par dépit, avec les conséquences motivationnelles négatives que l'on peut imaginer. Cette situation est particulièrement problématique pour les élèves qui ont un projet clair, mais n'arrivent pas à s'inscrire dans les options qui y correspondent, notamment en professionnel. Pour beaucoup d'autres, la filière professionnelle n'est pas perçue comme un vrai choix, mais comme une relégation.

2.5. Les exclusions

Situations qui génèrent très souvent des difficultés d'inscription, les exclusions scolaires méritent que l'on s'y attarde en détail. Une première observation que l'on peut faire est que le recours à l'exclusion paraît très variable d'un établissement à l'autre, même parmi des écoles avec des publics similaires. Il semble donc que certaines développent d'autres manières de prévenir et gérer les problèmes. Deuxième observation, tous les intervenants sociaux s'accordent à dire que le délai pour retrouver une école en cas d'exclusion est beaucoup plus long qu'en cas de simple refus d'inscription. Des recherches scientifiques indiquent d'ailleurs que l'exclusion scolaire est un facteur de risque pour le décrochage : à profil égal, un jeune risque plus de décrocher s'il a été exclu que s'il reste scolarisé.

Troisième observation, il faut inclure parmi les exclusions tous les refus de réinscription prononcés par les écoles. Légalement, la procédure est d'ailleurs identique dans les deux cas, ce qui n'est pas toujours respecté dans les faits. Sur ce point, on constate des refus de réinscription sur base d'un manque de discipline de l'élève ou d'un « manque de motivation »... Des motifs aussi vagues sont illégaux et, dans certains cas, l'école a dû réinscrire l'élève refusé. On constate également que le refus de réinscription est souvent notifié tardivement (vers le 30 juin) aux familles, ce qui entraîne des difficultés pour trouver une autre école.

Quant aux exclusions en cours d'année, elles sont motivées par des faits de nature très diversifiée : coup, attouchement, menace, vol, racket, vente de drogues, consommation d'alcool, ... mais aussi accumulation de petits manquements aux règles de l'école (retard, oubli du journal de classe, grossièretés, graffiti sur un banc, etc.). En effet, certains établissements ont instauré un système de seuil pour les notes de comportements, une fois ce seuil dépassé l'élève est automatiquement exclu. Certains élèves sont donc exclus de leur

école sur la base d'une accumulation de petits incidents. Outre que ce système représente parfois une double sanction (l'élève est puni deux fois pour un même fait), la loi réserve normalement l'exclusion aux faits graves. Mais qu'est-ce qu'un fait grave ? La législation actuelle ne le précise pas vraiment. De plus, ce système suscite des dérives. On nous a rapporté de manière documentée un cas de multiplication des retraits de points fin d'année afin de pouvoir écarter un élève, un cas de recomptabilisation de faits anciens et un cas de modification a posteriori des points de comportement figurant sur le bulletin !

Au total, les élèves peuvent être exclus pour des motifs très inégaux d'une école à l'autre. Ces variations dans les règles et leur application concernent bien d'autres aspects de la scolarité (sortie à midi, horaire, licenciement, évaluation, etc.), et peuvent s'avérer très perturbantes pour certains jeunes et leurs parents (surtout ceux qui ont difficile à gérer les limites de leurs enfants). On assiste en outre, d'après certains intervenants sociaux, à une requalification quasi pénale de petits incidents disciplinaires dans le but de construire des dossiers d'exclusion plus « solides ». Ces mêmes intervenants dénoncent le fait que, selon eux, l'audition du jeune a souvent lieu quand la décision est déjà prise. Ils constatent également que les recours internes ne conduisent qu'exceptionnellement à une remise en cause de la décision initiale. Ils estiment par conséquent que l'esprit du décret n'est souvent pas respecté, même si les formes y sont. Certes, comme pour les refus d'inscription, les contrôles ne sont pas aisés, mais est-il normal, comme cela s'est produit l'an passé, qu'une école puisse exclure plusieurs dizaines de jeunes en quelques semaines ? Plus généralement, de nombreux intervenants extra-scolaires se disent surpris de n'être sollicités pour mettre en place un accompagnement de l'enfant (CPMS, AMO, centre de guidance, EDD, etc.) *qu'après* l'exclusion. Ils se demandent pourquoi un travail de prévention et de gestion des conflits relationnels (entre élèves ou avec un membre de l'équipe éducative) n'est pas plus souvent réalisé, malgré la demande fréquente de l'élève ou de ses parents. Plusieurs parents disent n'avoir reçu aucun avertissement préalable de la part de l'école avant une exclusion, alors qu'ils étaient régulièrement présents aux réunions. Ils expriment leur regret face à ce qui est perçu comme un manque de communication de l'école. Par ailleurs, certains parents ayant des difficultés de lecture sont complètement perdus face à une procédure se déroulant essentiellement par envois de courrier. Le manque de prise en compte du contexte par les écoles est un reproche qui revient fréquemment dans les témoignages. Certains intervenants estiment que les recours sont beaucoup plus fréquents quand il n'y a pas eu de dialogue lors de la procédure. Quand une exclusion est contestée, l'école est souvent perçue comme étant

dans une logique de rupture, refusant le dialogue, s'arrêtant au formalisme et considérant les intervenants extérieurs comme une intrusion.

Comment les élèves et leurs parents réagissent-ils en cas d'exclusion de l'école ? D'après les échos recueillis, l'exclusion est généralement mieux acceptée quand la procédure est transparente et menée dans les formes. Elle est mieux acceptée si elle fait suite à plusieurs avertissements, mais beaucoup moins bien acceptée si elle fait suite à un incident isolé. Elle serait plutôt accueillie avec déni ou mauvaise foi quand elle fait suite à la répétition de quelques faits graves. Le ressenti exprimé est assez proche des cas de refus : sentiment d'injustice, dégoût, mais aussi colère, humiliation, sentiment de rejet et parfois de discrimination raciale. Les SAS¹⁰, où les places sont rares, sont assez mal perçus : « Ce n'est pas une école ». Certains jeunes jugent la sanction disproportionnée et se sentent écrasés par une procédure (dossier, décision avant audition, etc...) dans laquelle ils ont l'impression de n'avoir « rien à dire » et qu'ils estiment inéquitable. « J'ai pas ma place » à l'école ressentent certains, touchés dans leur image d'eux-mêmes, mal-en-point parfois jusqu'à manifester des troubles psychologiques suite à l'exclusion. Des parents se sentent isolés et jugés. C'est rarement le principe de la sanction qui est mis en cause, mais bien sa sévérité. L'exclusion entraîne habituellement une rupture des relations sociales et provoque des difficultés supplémentaires quand la fratrie fréquente la même école. L'exclusion est perçue par certains parents comme une démission de l'école de son rôle éducatif, comme décrédibilisant l'école. Ils se sentent impuissants face à l'institution scolaire et ses arbitraires, et s'interrogent parfois sur l'image qui se faisait d'une société démocratique. Confrontés aux variations des règles et des pratiques d'une école à l'autre, certains demandent qui a finalement autorité sur les écoles. Il semble qu'il y ait souvent un décalage entre le point de vue du jeune et celui de ses parents. L'attitude des parents peut aller de la défense acharnée de leur enfant à l'accablement de celui-ci. L'attitude de l'élève peut aller de l'accord total avec la décision au sentiment d'être un bouc émissaire (cela prend alors du temps pour qu'il reconnaisse sa part de responsabilité).

2.6. Différentes logiques d'action

Les informations rassemblées apportent également une série d'éléments qui peuvent aider à comprendre le point de vue dans lequel se situent plusieurs acteurs impliqués dans les

¹⁰ Les Services d'Accrochage Scolaire peuvent accueillir des élèves risquant l'exclusion ou l'abandon scolaire.

inscriptions scolaires. Nous les présentons ci-dessus dans l'espoir d'éclairer les positions des uns et des autres et les sources potentielles de malentendu.¹¹

Directions

En Communauté française, les directions ont en charge l'organisation pratique et administrative des inscriptions. Un de leurs soucis majeurs à cet égard est de s'assurer un certain nombre d'inscriptions afin de garantir leur financement. Le fait que des parents inscrivent leur enfant simultanément dans plusieurs écoles leur pose donc un problème aigu, car il rend les prédictions plus périlleuses. De plus, dans leur gestion des inscriptions, les directions peuvent être plus ou moins attentives au projet pédagogique de leur établissement, à sa réputation, aux souhaits ou pressions des enseignants et de certains parents. Comment dès lors informer au mieux les parents ? Comment veiller au mieux au climat de l'école et aux dynamiques des classes ? Entre les demandes des parents et celles des enseignants, comment encourager la mixité sociale ? Elles vont avoir à gérer ces diverses préoccupations dans les limites matérielles des locaux disponibles, avec un encadrement relativement peu flexible d'une année à l'autre, et en respectant les prescrits légaux, dans l'espoir d'aboutir à une bonne répartition des élèves par classe. Et cette tâche est à recommencer chaque année.

Concernant les exclusions, les directions peuvent être motivées par la volonté de « faire un exemple » pour maintenir l'ordre ou par le souci de préserver la réputation de l'école, mais elles doivent aussi parfois faire face à la pression d'enseignants qui, exaspérés, se sont enfermés dans une logique de vainqueur-vaincu.

Familles

Les parents, quant à eux, cherchent à choisir la meilleure école pour leur enfant, ce qu'ils définissent selon des critères variables. Parmi les témoignages recueillis, on peut relever les éléments suivants : proximité pour que leur enfant ne soit pas « perdu dans la ville » (surtout en maternel et en primaire) et/ou pour une question de coût ; école où l'on connaît quelqu'un (fratrie, copains, connaissances, etc.) ; mais aussi parfois volonté de sortir du quartier dans une optique de promotion ou après un problème ; école qui permet d'avoir un diplôme élevé ; options proposées ; climat de discipline et « bon » public ; école structurée, sérieuse, où il y a une hiérarchie et où se donnent des cours normaux « où l'on se tait et on

¹¹ Les centres PMS ne sont pas repris car peu présents dans les témoignages. Les seules allusions recueillies sont plutôt négatives : test sans concertation avec famille, problème de communication à propos d'une orientation, perçus comme inutiles, ne donnant pas les bonnes informations.

écoute ». Les rumeurs, l'avis des enseignants du primaire et les visites d'écoles, sont les principales sources d'information dont disposent ces parents. Loin d'être démissionnaires, certains prennent congé pour veiller à l'inscription de leur enfant, sont prêts à se déplacer loin et ont de nombreuses questions par rapport à la qualité de l'enseignement (absentéisme de profs, examens de passage, ...). Comme expliqué plus haut, en cas de problème avec l'école, il arrive que les parents et le jeune ne soient plus du tout sur la même longueur d'ondes.

Services et associations d'aide à l'inscription

Ces intervenants s'efforcent de jouer un rôle d'information, d'écoute et d'accompagnement, dans le but de redonner une certaine maîtrise de la situation aux personnes qui viennent les trouver et de remettre ce qui se passe en perspective. Confrontés à des réactions très différentes d'une école à l'autre, ils préfèrent parfois rester en retrait pour ne pas pénaliser un élève. S'ils parviennent généralement à trouver une école pour les jeunes qui s'adressent à eux, ils ont l'impression que c'est toujours dans le même type d'école et que les élèves évoluent en circuit fermé. Ils ont l'impression que ces demi-solutions ont régulièrement comme conséquences des exclusions ou des abandons d'études. N'ayant aucun pouvoir de contrainte, il leur est souvent difficile d'avoir un suivi par rapport aux situations d'intervention. Accueillant majoritairement des situations problématiques, ces intervenants sociaux développent une vision très critique des écoles, qu'ils perçoivent souvent comme des institutions qui « cassent » les jeunes plutôt que de les aider à grandir.

Commissions zonales d'inscription

Le rôle crucial de ces commissions en cas de difficultés d'inscription est reconnu par les intervenants et les directions. Comme pour les établissements scolaires, il semble y avoir de grandes différences dans les modes de fonctionnement d'une commission à l'autre. Certains aspects de ce fonctionnement sont jugés regrettables : la séparation par réseau, la non-prise en charge des élèves majeurs (variable d'une commission à l'autre), la lenteur des procédures, les conditions à la réinscription parfois imposées (réorientation, suivi psychologique, etc.). Apparemment, la grande majorité des directions se montrent coopératives envers les commissions, seules quelques écoles très sélectives tentent de rester hors du jeu. Cependant, les solutions s'orientent souvent vers les filières qualifiantes et ce sont très fréquemment les mêmes écoles qui se montrent accueillantes.

Si aucune solution n'est trouvée par la commission, il peut être fait appel à la Communauté française pour désigner une école. Il arrive parfois que cette école désignée soit

située très loin du domicile de l'élève, ce qui entraîne des problèmes de temps et de coût de transport.

2.7. Bilan provisoire

Quel bilan peut-on tirer des témoignages résumés ci-dessus ? Soulignons d'abord que la plupart de nos interlocuteurs soulignent la grande diversité des pratiques d'un établissement à l'autre, voire d'un interlocuteur à l'autre au sein d'une même organisation.¹² Il faut donc se garder de tout amalgame ou de toute généralisation abusive. Nombre d'écoles semblent vraiment mettre tout en œuvre pour respecter l'esprit du décret missions. Néanmoins, les témoignages que nous avons recueillis attestent que, même s'ils sont probablement exceptionnels, des comportements racistes et discriminatoires perdurent lors des inscriptions scolaires. Au-delà de ces conduites choquantes, les témoignages illustrent les difficultés que suscite le fonctionnement « normal » de notre système scolaire actuel. Sans que les mobiles des différents acteurs en présence doivent nécessairement être mis en cause, l'agrégation des actions des uns et des autres fait apparaître une série de problèmes.

Ces difficultés concernent un nombre non négligeable de familles, qui ne peuvent inscrire leur enfant dans l'école de leur choix. Elles ne se manifestent pas sous forme de files devant les écoles mais conduisent à des ségrégations, à des inscriptions dans des options non désirées ou à des relégations, qui peuvent être lourdes de conséquences : démotivation, découragement, « maladie », décrochage, ... Dès la première secondaire (voire avant), on assiste donc à des orientations qui coincent certains jeunes, parfois par accident, dans certaines trajectoires scolaires presque impossibles à rattraper plus tard. On peut craindre une série d'effets négatifs en termes d'éducation à la citoyenneté et de cohésion sociale de cette violence institutionnelle et du contre-modèle qu'elle transmet : certaines pratiques rapportées sont non seulement illégales, mais constituent un dévoiement des missions assignées à l'école. Il est heureusement fort probable que le travail réalisé par une multitude de services et d'associations permet d'atténuer une partie de ces effets pervers du mode de fonctionnement de notre système scolaire. Mais il faut constater que la bonne volonté des uns et des autres ne suffit pas, quelque chose de plus structurel semble bien à l'œuvre, qui demande d'autres outils de régulation.

¹² On peut remarquer que cette diversité contredit le discours affirmant que les écoles subissent tellement de contraintes qu'elles n'ont plus aucune marge de manœuvre.

Les participants à notre étude témoignent donc de situations vécues comme de l'abus de pouvoir, d'arbitraire, de mauvaise foi, ... Mais ils témoignent aussi de situations d'écoute, de dialogue, de nouvelle chance offerte dans une autre école. Dans plusieurs témoignages, une dégradation est constatée suite à l'arrivée dans une école et un changement vers une autre école entraîne une évolution positive. Avec autre accueil, une autre approche, les choses se passent bien, alors que l'école précédente mettait tout sur le dos de l'enfant. Il semble y avoir dans certains établissements une forme de déni du rôle que peut jouer l'environnement scolaire dans le comportement et les apprentissages, l'élève seul pouvant être mis en cause. Notre propos n'est pas de minimiser la responsabilité de l'élève ou la gravité de certains comportements, mais de mettre cela en balance avec d'autres facteurs et avec les conséquences éducatives d'un refus d'inscription ou d'une exclusion.

3. Le décret et autres pistes d'action

Après ce passage par le terrain des inscriptions, nous pouvons maintenant revenir sur le décret promu par la Ministre Arena. Les difficultés d'inscription que nous avons pu mettre en évidence montrent clairement que la situation avant le décret était loin d'être satisfaisante. Mais le nouveau décret répond-t-il aux difficultés constatées ? D'autres actions pourraient-elles être envisagées ?

3.1. Le nouveau décret inscription

Pour rappel, le décret introduit trois changements principaux. Premièrement, il rend plus difficile le changement d'école au milieu d'un cycle. Deuxièmement, il modifie les règles de comptabilisation du nombre d'élèves inscrits, rendant plus coûteuse l'exclusion en cours d'année. Troisièmement, il fixe une date commune de début des inscriptions au premier degré du secondaire et instaure un registre d'inscription à compléter selon l'ordre d'arrivée. C'est sur ce dernier point que le débat à faire rage (FAPEO, 2007).

Si ce point du décret a un mérite, c'est celui d'avoir mis sur la place publique des tensions qui habitent notre système scolaire. Premièrement, il a rendu visibles les divergences d'opinion à propos du rôle de l'école et de son pilotage par les pouvoirs publics (Dupriez & Cornet, 2005 ; SeGEC, 2007). Contrairement à d'autres pays, il n'y a pas en Communauté française de consensus social autour d'un projet pour l'Ecole. Deuxièmement, il a rendu visibles les files qui existaient dans certaines écoles, mais qui étaient auparavant masquées par un étalement dans le temps. D'un côté comme de l'autre, il faut cependant constater que la voix des personnes qui rencontraient des difficultés d'inscription avant l'entrée en vigueur du décret, n'a quasiment pas été entendue.

Mais revenons sur le fond du décret. D'après de nombreux acteurs éducatifs, l'essentiel des problèmes provenait de quelques établissements scolaires qui ne respectaient clairement pas la loi et créaient une distorsion dans le système. On peut dès lors se demander s'il n'aurait pas été plus simple de sanctionner ces écoles plutôt que de changer les règles pour tout le monde. Mais voilà, ces infractions étaient, semble-t-il, difficiles à prouver. Avec l'instauration d'un registre et d'un numéro d'ordre, les vérifications seront désormais plus aisées en cas de recours. L'idée d'une date commune est de mettre le plus de monde possible à égalité au départ, à la fois en informant le plus grand nombre et en évitant les « délits d'initiés ». En ce sens, le décret rouvre un peu le jeu pour certaines personnes. S'il ne modifie

évidemment pas le nombre de places disponibles dans les écoles, il pourrait par contre accentuer la compétition pour les places les plus réputées, d'où l'angoisse de certains parents. Dans l'absolu, il est donc erroné de prétendre que ce décret porte atteinte à la liberté de choix des parents. Au contraire, il rend celle-ci effective pour certains parents qui, comme l'illustre notre étude, se trouvaient restreints dans l'usage de ce droit.

Ces mesures ont-elles des chances de réduire plus que marginalement la ségrégation sociale entre les écoles, ce qui est leur but affiché ? C'est loin d'être acquis, étant donné qu'elles sont limitées au premier degré du secondaire, que la date de début d'inscription a été fixée à une période où beaucoup de parents parmi les plus fragilisés ne se soucient pas encore des inscriptions et que les familles disposent de ressources inégales pour s'assurer une bonne place dans les files. D'autre part, elles rendent les inscriptions plus transparentes, et le battage médiatique à leur sujet a peut-être mobilisé certaines familles auparavant moins bien informées. De toute manière, il faudra attendre de disposer des chiffres de la rentrée 2008 pour évaluer réellement l'impact en termes de mixité sociale. Néanmoins, même si certains effets apparaissent, la voie choisie était-elle la plus adéquate ? Il est permis d'en douter, car fondamentalement ce décret ne modifie pas la combinaison de quasi-marché scolaire et d'offre scolaire inégale expliquée plus haut, il est donc peu probable qu'il ait des effets en profondeur sur les inégalités scolaires. Si elles constituent un progrès sur certains points, les nouvelles règles d'inscriptions ne répondent pas à plusieurs difficultés identifiées dans notre étude. En outre, elles suscitent de nouveaux problèmes autour des écoles très renommées et font craindre à beaucoup de directions une augmentation des inscriptions multiples. Selon nous, l'option suggérée par une équipe interuniversitaire (Delvaux et al., 2005) à la demande de la Ministre, c'est-à-dire la gestion collective des préférences, aurait permis de dépasser ces écueils. Cette option consistait à confier la gestion des inscriptions non plus aux écoles mais à une instance inter-réseaux couvrant une zone géographique relativement large (un bassin scolaire). Les parents auraient tout le loisir de visiter les écoles et de rencontrer les directions, puis remettraient à cette instance une liste des écoles de leur choix classées par ordre de préférence. Les écoles communiqueraient quant à elles le nombre de place dont elles disposent dans leurs sections. Dans les cas où le nombre de demandes dépasse l'offre, des critères de priorité comme la fratrie, la proximité ou la mixité sociale entreraient ligne de compte. Les demandes non-prioritaires seraient alors redirigées vers leur choix suivant. Cependant cette option, liée à la création de bassins scolaires, n'a pas recueilli le soutien politique nécessaire à son adoption (l'encadré ci-dessous explicite la notion de bassin scolaire et résumé la position de divers acteurs politiques à son égard). Il faut d'ailleurs pointer la

quasi-absence d'alternative crédible de la part des opposants au décret inscription. En ce sens, il est un peu facile de faire porter à la Ministre de l'enseignement l'entière responsabilité des difficultés et imperfections du décret actuel.

Que sont devenus les bassins scolaires ?

Les bassins scolaires, cela fait plusieurs années qu'on en parle... On a l'impression que ce qui était présenté, au début de la législature, comme une idée-phare est aujourd'hui tombé en désuétude. Pourquoi ?

Rappelons d'abord l'origine de ce projet, en quoi il consiste et ce qu'il vise. Voyons ensuite les diverses positions des partenaires éducatifs concernés et les raisons qu'ils invoquent. (...)

La notion de « bassins scolaires » est mentionnée dans le texte initial de la Déclaration de politique communautaire de 2004. Ils sont présentés comme un moyen de réduire les inégalités entre élèves et entre écoles en transformant les relations entre établissements. Le terme n'a pas été repris dans la version finale du Contrat pour l'Ecole. Néanmoins, une recherche interuniversitaire a été commanditée sur le sujet par la Ministre-présidente, dès le début de la législature. Elle a réuni des chercheurs de l'ULg, l'ULB, l'UMH et l'UCL. Leur mission était triple : définir le concept de « bassins scolaires », tracer la carte de ces bassins sur l'ensemble de la Communauté française et réfléchir au type de pilotage et aux modes de régulation qui incomberaient à ce nouvel échelon de décision.

Selon les chercheurs, un bassin scolaire, est « *un dispositif de régulation intermédiaire concernant tous les établissements d'un territoire* ». L'idée est d'agir sur les modes de répartition des élèves et sur les ressources attribuées aux écoles en introduisant un échelon intermédiaire entre le niveau macro de la Communauté française et le niveau micro de chaque établissement pour « co-responsabiliser » les acteurs de l'enseignement.

L'organisation de « bassins scolaires » a pour conséquence une transformation des relations entre écoles et une rationalisation de l'offre d'enseignement. Elle devrait contribuer à rendre les écoles plus hétérogènes en amenant les directions à gérer consciemment et collectivement les flux d'élèves entre les établissements.

Concrètement, l'espace géographique d'un réseau est décidé en fonction de l'observation des flux d'élèves entre les écoles. Il s'agit de visibiliser les interdépendances entre celles qui attirent « les bons élèves » et celles vers lesquelles les autres rejettent « les publics moins désirables ». Le but est de passer d'une logique de concurrence à une logique de coopération via un organe de concertation entre établissements, tous réseaux confondus.

Cette solidarité née d'une gestion conjointe entre écoles viserait à la fois le financement, l'encadrement et les ressources pédagogiques. Cela suppose évidemment la bonne volonté et l'intelligence collective des acteurs. Cela pourrait se faire par le transfert pur et simple de moyens ou la mise en commun des ressources, par une régulation concertée de l'offre d'enseignement, par des actions collectives d'information et d'orientation des élèves, par des politiques communes en matière d'inscription, de réorientation et d'exclusion, par des dispositifs d'accompagnement et de formation des enseignants, par des accords collectifs avec des partenaires sociaux, culturels, économiques présents dans le bassin, etc...

Cette recherche a été clôturée en juillet 2005. Le projet a suscité des réactions tranchées allant de la franche opposition à l'adhésion sans réserves et les résultats de l'étude sont restés quasi lettre morte. Aucune suite concrète ne leur a été donnée. En réaction à cette inertie, deux organismes, le CIEP (Centre d'information et d'éducation populaire du MOC) et l'IEV (Institut Emile Vandervelde) ont décidé d'organiser un colloque sur la question : « *Les bassins scolaires : un outil pour une école plus égalitaire et plus efficace ?* » en novembre 2006 à Namur. L'objectif était de rendre publics les résultats de l'étude, d'inviter les centrales syndicales d'enseignement, les responsables des P.O. et la ministre à prendre position sur les suites à donner et d'initier un débat public sur les enjeux des bassins scolaires. Il en ressort que l'unanimité qui semblait lier les signataires de la Déclaration de départ n'est plus de mise. La pesanteur des identités historiques, les clivages culturels, les crispations idéologiques et la crainte des PO de perdre en autonomie ont bel et bien pris le dessus.

Le discours de la Ministre paraît aussi avoir changer. Même si elle répète que les bassins scolaires participent d'une problématique novatrice et qu'il faudra du temps pour les instaurer, ceux-ci ne semblent plus vraiment à l'ordre du jour. Il ne s'agit plus de gérer les flux d'élèves par ce biais. Cette question est jugée prématurée car elle risquerait de trop bouleverser des habitudes. On parle seulement d'optimiser l'offre d'enseignement qualifiant dans le secondaire. Le pilotage collectif n'est plus envisagé que pour l'équipement des écoles techniques et professionnelles. Il est à craindre que l'action du gouvernement en matière de lutte contre les inégalités scolaires se limite à des mesures qui touchent aux marges (l'enseignement qualifiant, le bout du toboggan de l'exclusion) sans s'attaquer à la racine du mal (le marché dans l'enseignement général) et n'aient donc qu'une portée limitée.

Au niveau de la méthode, déplore le MOC, il n'est plus question de responsabilisation, de décentralisation, ni de contractualisation, autant de principes inhérents à la mise en place des bassins scolaires. Il est regrettable d'avoir abandonné cette idée de pilotage intermédiaire pour revenir à une conception centralisatrice.

Pour la FGTB, l'idée des bassins n'apporte pas d'amélioration au système et se superpose au découpage actuel en dix zones. Il faut avant tout, selon ce syndicat, allonger le tronc commun et postposer à 16 ans au minimum le choix de son orientation scolaire. Pour le Sel-Setca, les bassins seraient peut-être un moyen concret d'avancer vers le réseau unique, public et pluraliste qu'il appelle de ses vœux. Cette structure permettrait un système de gestion collective des inscriptions et des options proposées. La mobilité inter-réseaux des enseignants pourrait trouver là aussi un espace de concrétisation intéressant.

Le Cepag (Centre d'éducation populaire André Genot), lui, doute de l'efficacité de ce niveau intermédiaire des bassins pour enrayer le phénomène de concurrence et de ségrégation élitiste du système scolaire. D'après cet organisme, les normes édictées n'ont que peu de pouvoir sur les établissements qui trouveront toujours le moyen de les détourner dans le sens de leurs propres intérêts. Les conditions d'efficacité des bassins seraient, pour eux, l'existence d'un réseau unique et d'un tronc commun jusqu'à 16 ans.

Si l'on abandonne l'idée des bassins scolaires, d'autres leviers existent, selon Madame Arena, pour lutter contre les inégalités, comme l'action sur les inscriptions ou le fait de lier le financement des écoles à l'indice socio-économique des familles. Néanmoins, le recul stratégique au niveau de la méthode, qui va à l'encontre d'une réelle participation et autonomie des acteurs, ne peut que favoriser l'immobilisme et renforcer les divisions. Les grandes enquêtes menées en 2004 montrent bien qu'une politique n'a de chance de réussir que

si elle est appuyée et soutenue par ceux qui auront à la mettre en oeuvre. Il aurait pu être intéressant, en ce qui concerne les bassins scolaires, de proposer des expériences-pilotes dans des zones ciblées et de les évaluer avant de les généraliser. (...)

Annick Bonnefond

(Texte écrit à partir du dossier paru dans la revue *Politique* de février 2007)

3.2. Des pistes d'action complémentaires

En l'absence d'une régulation plus collective des inscriptions, que pourrait-on imaginer pour améliorer le système actuel et rencontrer certaines difficultés identifiées dans cette étude (Boutaffala et al., 2007) ? Plusieurs de nos interlocuteurs insistent sur l'importance de l'information des parents à propos des règles d'inscription, et d'une information dont la forme et le mode de diffusion soient accessibles pour tous. Un numéro vert, un site Web, une séquence télévisée, des affiches, figurent parmi les idées émises. Un affichage public par les écoles de leurs modalités concrètes d'inscription (adresse, heure, documents, etc.) a aussi été suggéré.¹³ Plusieurs soulignent également qu'avec les familles de milieux populaires un travail de sensibilisation, de mobilisation, voire d'accompagnement est nécessaire au-delà de l'information. Plus globalement, il est souligné que les parents et les jeunes de certains milieux ont peu d'espaces où leur vécu par rapport à l'école peut être entendu. L'école est un sujet qui revient très régulièrement dans les groupes de parole à destinations des parents mis sur pied par de nombreuses associations bruxelloises. L'une d'entre elles organise d'ailleurs un groupe de parole sur le droit scolaire. On nous rapporte aussi que des parents s'organisent entre eux pour procéder à des inscriptions groupées, en se présentant ensemble à l'inscription, de manière à éviter toute discrimination individuelle. Pour que ce travail puisse ce faire, il est nécessaire que les intervenants disposent eux-mêmes d'une information claire et fiable, ce qui n'est pas évident dans le maquis des réglementations scolaires. Une meilleure information des directions et des enseignants concernant le cadre réglementaire des inscriptions, ainsi que des missions qui leur sont confiées, serait sans doute utile et permettrait peut-être à ceux-ci de mieux gérer les pressions de certains parents. De nombreuses écoles s'engagent en effet volontairement dans des politiques visant à promouvoir la mixité sociale en leur sein (par ex. Agence Alter, 2007). Dans toutes ces démarches, il serait donc vraiment précieux de disposer d'un document unique reprenant dans un langage accessible l'essentiel des dispositions

¹³ Il suffit d'un rapide coup d'œil sur les sites Web des écoles pour se rendre compte que l'information est toujours loin d'y être homogène.

légalles concernant les inscriptions (suggestion déjà formulée par la commission de pilotage en 2005).

Parmi les autres pistes, on pourrait notamment réfléchir à l'utilité de professionnaliser le travail des commissions zonales et, plus globalement, à la manière de valoriser le travail des services d'aide à l'inscription. Ne pourrait-on pas mettre en place les procédures nécessaires à la constitution de statistiques fiables sur l'ensemble de la Communauté française concernant les refus d'inscription et les exclusions ? Ne pourrait-on pas améliorer le contrôle du respect des règles légales en croisant par établissement des données comme le nombre d'attestations de refus, l'information de l'administration pour manque de place, le nombre d'exclusions, etc. ? On le voit, les propositions ne manquent pas pour améliorer les procédures d'inscription.

Par ailleurs, un système de dates d'inscription et de priorités incluant des critères sociaux existe à tous les niveaux en Communauté flamande depuis quelques années (Autorités flamandes, 2006). Ne serait-il pas intéressant d'échanger avec des responsables de l'enseignement flamand pour tirer des leçons de cette expérience ?

Une série d'idées sont aussi avancées pour limiter les exclusions, qui sont, rappelons-le, un facteur de risque majeur pour le décrochage scolaire : s'assurer qu'il s'agit d'une mesure de dernière extrémité en définissant plus précisément les faits qui peuvent donner lieu à une exclusion ; instaurer un recours externe, comme pour les décisions du conseil de classe ; décider d'une réintégration automatique de l'élève en l'absence de décision dans les délais prescrits ; confier à l'école la responsabilité de la réinscription du jeune qu'elle veut exclure, comme cela se fait en Communauté flamande ; rendre l'exclusion impossible tant qu'une prise en charge n'est pas assurée ailleurs et proposer des procédures pour éviter l'interruption de scolarité (accord entre écoles, places réservées en SAS, ...). D'autres pistes visent à promouvoir l'utilisation de la prévention dans les écoles, entre autres par une formation interculturelle aux différences de codes de conduites et de conceptions de l'autorité, à une réflexion sur la place et le rôle des éducateurs, ou d'un accompagnement au projet pour tous les élèves.

3.3. Au-delà des inscriptions

Ces réflexions à propos des exclusions nous ramènent à un point essentiel du débat autour de la régulation des inscriptions. Le décret inscription n'a pas pour vocation de régler à lui tout seul la question des inégalités scolaires. Il ne constitue qu'une mesure parmi d'autres,

qui ont été largement occultées par l'agitation politico-médiatique autour des inscriptions. Certaines de ces mesures ont déjà été arrêtées : renforcement de l'encadrement en primaire, réforme de l'inspection, modification du régime de sanction des écoles en cas d'infraction¹⁴, réforme de la formation des directions, refonte du premier degré différencié, etc. L'évaluation de la mise en œuvre de ces mesures et de leur impact reste bien sûr à établir. Mais il nous paraît crucial de relancer le débat sur d'autres mesures si l'on veut effectivement lutter contre les ségrégations sociales et scolaires. Il s'agit de mesures qui touchent au quasi-marché scolaire et l'inégalité de l'offre d'enseignement existants en Communauté française.¹⁵

Détaillons-en deux abondamment discutées par plusieurs spécialistes (Chapelle & Meuret, 2006). La première est celle du financement différencié des écoles en fonction de la composition socio-culturelle et socio-économique de leur public d'élève. L'idée de base est d'attribuer (nettement) plus de moyens financiers aux écoles accueillant davantage d'élèves désavantagés par rapport à la scolarité d'un point de vue culturel (langue maternelle, niveau de scolarité des parents, ...) et économique (pauvreté, parent sans emploi, ...). La deuxième mesure est la création d'un véritable tronc commun dans les premières années du secondaire. L'idée centrale est d'offrir à tous les élèves une véritable formation commune qui ne soit pas calquée sur la filière générale, mais prépare à l'ensemble des filières, ce qui en fait une structure scolaire permettant davantage des choix positifs et un véritable travail d'orientation progressive. Ces mesures ne sont pas une vue de l'esprit, des systèmes fonctionnant selon des principes similaires existent dans d'autres pays, qui se révèlent nettement moins inégalitaires que la Communauté française. Ces deux mesures ont clairement pour objectif d'augmenter l'égalité de la qualité de l'offre scolaire, avec l'espoir d'avoir ainsi un effet régulateur sur le marché scolaire (si toutes les écoles se valent, le choix des parents n'est plus un problème). Elles risquent cependant d'être confrontées au fait que, d'après l'état actuel des connaissances en sciences de l'éducation, l'efficacité pédagogique d'une école est souvent en partie liée à sa mixité sociale (et scolaire) : il est plus difficile de mettre en place des conditions favorables aux apprentissages scolaires avec un public marqué par l'exclusion sociale (et scolaire) qu'avec un public trié sur le volet. Ces mesures apparaissent donc comme complémentaires avec une meilleure régulation des inscriptions scolaires. On peut d'ailleurs noter que le décret

¹⁴ En résumé, la seule sanction possible auparavant était le retrait total des subventions à une école, mesure tellement extrême qu'elle en était inapplicable. Maintenant, la sanction peut constituer en un retrait de 5 ou 10 % des subventions.

¹⁵ Nous nous concentrons ici sur des mesures structurelles qui relèvent davantage de décisions du monde politique, nous n'abordons pas les démarches d'ordre plus pédagogique qui peuvent contribuer à la lutte contre l'échec scolaire et contre le recours au redoublement. Cet autre aspect est abondamment discuté sur notre site internet (www.changement-egalite.be) et dans nos publications (notamment la revue *Traces de changements*).

inscription est la seule mesure du contrat pour l'école qui touche directement (quoique superficiellement) au marché scolaire. Peut-être est-ce là une des raisons de la virulence des oppositions qu'il suscite.

Enfin, il faut rappeler que, si elles peuvent s'efforcer de ne pas « en rajouter une couche » et de réduire les écarts, les écoles ne peuvent à elles seules gommer les inégalités sociales (Duru-Bellat, 2007). La lutte contre les inégalités sociales et pour une société plus juste passe aussi par de nombreuses voies comme le logement, la santé, l'emploi, le transport, les loisirs, ... auxquelles chaque citoyen peut contribuer. Le destin scolaire est loin d'être le seul déterminant du destin social d'un individu. À trop charger d'attentes la barque scolaire, on fait porter un lourd fardeau aux enseignants et aux élèves en difficulté scolaire, tout en négligeant d'autres actions nécessaires.

Références

- Agence Alter (2005). La commission de pilotage de l'enseignement pointe les problèmes de refus d'inscription et d'exclusion. *AlterEduc*, 101, 385.
- Agence Alter (2007). Une école peut-elle agir sur la ségrégation scolaire ? *AlterEchos*, 232, 8-9.
- Alegre, M.A., Pérez, R.B. & González, I. (2007). Systèmes scolaires « indifférenciés ou différenciés » et politique d'accès scolaire : Implications pour une équité éducative. À propos du cas de la Catalogne. *InDIRECT, les clés de la gestion scolaire*, 7, 7-28.
- Autorités flamandes (2006). *Égalité des chances en éducation pour chaque enfant... Les écoles intensifient leurs efforts !* Bruxelles : Domaine politique de l'enseignement et de la formation.
- Boutaffala, K., Calier, G., Maiani, J., Mignolet, B. & Wilvers, S. (2007). Modifications en matière d'inscriptions scolaires et de changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire. *Journal Droits des Jeunes*, 264, 18-22.
- Bastenier, A. (2006). Pour une école équitable et efficace. *La revue nouvelle*, Avril 2006, 44-57.
- Chapelle, G. & Meuret, D. (dirs.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- CGé (1999). Marché scolaire 2 : Super soldes. *Échec à l'échec*, 137.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- CRAP (1997). L'effet-établissement. *Cahiers pédagogiques*, 354.
- CRAP (2007). Enseigner en classe hétérogène. *Cahiers pédagogiques*, 454.
- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D. et al. (2005). *Les bassins scolaires : De l'idée au projet*. <http://www.uclouvain.be/39987.html>
- Draelants, H. (2007). Réformes : Quand la réalité résiste. *InDIRECT, les clés de la gestion scolaire*, 6, 21-46.
- Dumay, X. (2004). Effet établissement : Effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 34.
- Dumay, X. & Galand, B. (à paraître). Le rôle des établissements scolaires dans les inégalités de traitement et de résultats : Le cas de la Communauté française de Belgique. In V. Dupriez & M. Verhoeven (Eds.), *Théories de la justice et inégalités dans les champs de l'éducation et de la formation* (titre provisoire). Berne : Peter Lang.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : PUF.

- Duru-Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale à l'école : Faits et effets. *VEI-diversité*, 139, 73-80.
- Duru-Bellat, M. (2007). *L'inflation scolaire*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire* : Comprendre les enjeux du changement pédagogique. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : De quelle inégalité parlons-nous ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 27.
- FAPEO (2007). Le décret inscription face au quasi-marché scolaire. *Triologue*, 47, 7-10.
- Galand, B., Philippot, P., Buidin, G. & Lecocq, C. (2004). Violences à l'école en Belgique francophone: Différences entre établissements et évolution temporelle. *Revue française de pédagogie*, 149, 83-96.
- Gottfredson, D.C. (2001). *School and delinquency*. Cambridge University Press.
- Jacobs, D. & Réa, A. (2007). Les jeunes bruxellois entre diversité et adversité : Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles. *Brussels Studies*, 8, 1-17.
- Maroy, C. (2006). Quand les parents choisissent l'école. In G.Chapelle & D.Meuret (dirs.), *Améliorer l'école* (pp. 129-140). Paris : PUF.
- Meirieu, P. & Giraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- SeGEC (2007). C'est quoi qu'on apprend où ? *Entrées libres 19*, dossier.
- Vandenberghe, V. (2000). Enseignement et iniquité : Singularité de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 8.
- Wattiez, R. (2007). *En quoi la politique de recrutement des établissements scolaires secondaires contribue-t-elle à la constitution de niches éducatives ? Études de cas sur un espace local en Communauté française de Belgique*. Université catholique de Louvain, Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes (FOPA), mémoire de master non publié.

Merci à toutes les personnes qui ont contribué à cette étude par le témoignage de leur vécu ou de leur expérience, par leur soutien ou leurs commentaires.