



HAL
open science

Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie - Bruxelles. Une analyse économique et quantitative.

Fábio D. Waltenberg, Vincent Vandenberghe

► To cite this version:

Fábio D. Waltenberg, Vincent Vandenberghe. Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie - Bruxelles. Une analyse économique et quantitative.. 2002. halshs-00603559

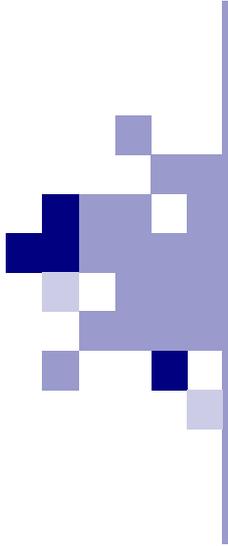
HAL Id: halshs-00603559

<https://shs.hal.science/halshs-00603559v1>

Submitted on 26 Jun 2011

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

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



CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



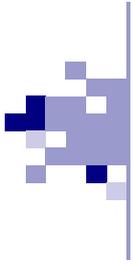
**Etat des lieux de mobilité des élèves en cours
de scolarité primaire en Communauté française
Wallonie – Bruxelles.**

Une analyse économique et quantitative.

**Fábio D. WALTENBERG
& Vincent VANDENBERGHE***

N° 15 • MAI 2002 •





Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

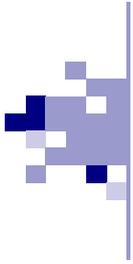
L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

* Chercheurs au GIRSEF, Université Catholique de Louvain, 1, place Montesquieu, bte 14 , B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium ; tél (+32) 10 47 41 41 ; Fax(+32) 10 47 24 00 ; email : vandenbergh@ires.ucl.ac.be. Ce texte constitue l'un des volets de la recherche menée en 2001 pour le compte du cabinet Nollet sur le thème du « Nomadisme scolaire ».

Table des matières

Introduction	4
1. Objet empirique	5
2. Cadre théorique	6
2.1. Mobilité scolaire comme modalité de la décentralisation de l'allocation des élèves	6
2.2. Mobilité scolaire comme révision partielle de l'allocation initiale	7
2.3. La double instabilité de l'allocation des élèves	8
2.4. Le point de vue de la demande et de l'offre	8
2.5. Les points de vue local et global	9
2.6. Quelques hypothèses sur les enjeux de la décentralisation de l'allocation des	9
3. Analyse statistique de la mobilité en cours de scolarité primaire	13
3.1. Méthodologie de recherche	14
3.2. Les résultats : description, comparaisons et interprétations	16
4. Constats et limites de cette étude	46
4.1. Limites	46
4.2. Constats établis	47
5. En guise de conclusion	49
Bibliographie	51
Annexe. Résultats de l'analyse multivariée (SPSS)	52



INTRODUCTION

A la différence de beaucoup de systèmes scolaires dans d'autres pays européens, la liberté du choix par les parents d'un établissement scolaire est un droit inscrit dans la Constitution belge. Or, depuis un certain nombre d'années, des chercheurs et des professionnels de l'éducation en Communauté française Wallonie-Bruxelles multiplient les interpellations concernant le développement de pratiques de familles changeant leur enfant d'établissement en cours de scolarité primaire. Ce phénomène, communément appelé « zapping » ou « nomadisme scolaire », est généralement jugé problématique : les élèves mobiles seraient plus que les autres confrontés à des difficultés, marqués par le retard scolaire, l'échec et le redoublement. Ces élèves constitueraient également une population socialement moins favorisée que les autres. Enfin, certains observateurs pointent également les difficultés que peut poser la mobilité pour les écoles, tant en terme de construction d'une pédagogie par cycles que d'un projet pédagogique inscrit dans la durée qui présuppose une certaine stabilité du public et des équipes enseignantes¹.

Pendant peu de travaux scientifiques ont traité systématiquement cette question et les enjeux qui lui sont sous-jacents. Alors que le phénomène de la mobilité est de plus en plus brandi par les acteurs scolaires comme un symptôme d'une relation problématique entre l'école et les parents, aucun examen systématique de l'ampleur et des tenants et aboutis-

sants du phénomène n'a, à notre connaissance, été réalisé jusqu'ici en Communauté française². Les enseignants et directions d'écoles s'y réfèrent quasi-exclusivement à travers le terme de « zapping » : les parents changeraient d'établissement au gré des envies et sans raisons apparentes. Ce point de vue interpelle. Il mérite cependant une prise de recul, car un raisonnement simple suggère qu'un phénomène comme la mobilité renvoie potentiellement aux deux côtés de la relation scolaire. Rien n'indique que les parents changent d'école purement au hasard. Quantité des variables potentiellement associées à la mobilité sont du ressort des écoles, comme par exemple la décision de faire doubler un élève.

La recherche dont il est question ici a été développée suite à une commande du cabinet du Ministre de l'Enseignement fondamental. Elle visait donc à combler un vide, à contribuer à améliorer l'état de la réflexion et du débat sur cette question fort sensible. Elle a été menée par des sociologues et des économistes, ayant travaillé en étroite collaboration. Les uns et les autres ont eu recours à diverses méthodes pour développer chacune des facettes de la mobilité scolaire dans l'enseignement primaire.

Ce texte expose le cadre théorique et les principaux résultats et conclusions de l'analyse *économique* et *quantitative* de la recherche. L'analyse sociologique et

¹ Stabilité des équipes mises à mal du fait de la liaison entre nombre d'élèves et volume de l'emploi dans l'école.

² Nous avons trouvé sur le sujet une brève note d'étude d'A. Grisay et D. Lafontaine (1992) « Le changement d'école, fausse solution, vraie piège ? » mimeo, Université de Liège, fondée semble-t-il sur l'exploitation de données collectées en 1986.

qualitative fera l'objet d'un autre cahier du Girsef, à paraître prochainement. Les lignes qui suivent ont une visée avant tout empirique. Elles s'apparentent à un état de lieux du phénomène. Quelle est l'ampleur de la mobilité scolaire en Wallonie et à Bruxelles par rapport à celle qui s'observe au niveau international ? Quelles sont les principales tendances dynamiques de cette mobilité ? Que peut-on affirmer avec certitude sur les déterminants de cette mobilité ?

Ce texte se décompose en 5 sections. La section 1 précise l'objet empirique. La section 2 expose un cadre théorique inspiré de l'analyse économique utile à la mise en évidence des enjeux de la mobilité. La section 3 expose les résultats de l'analyse empirique bivariée et multivariée. La section 4 rassemble les principaux résultats de l'étude. Elle en expose également les limites. La section 5 contient l'exposé des principales conclusions.

1. OBJET EMPIRIQUE

L'objet de l'analyse économique et quantitative est l'évaluation empirique de l'intensité et des déterminants du changement d'école en cours de scolarité primaire en Communauté française. Ce volet de l'étude est fondé sur l'exploitation des données de la Radioscopie de 1991 et de deux échantillons représentatifs (élèves et établissements) extraits de la base de données « 15 mai 2000 ». Le travail s'est appuyé sur une analyse statistique de deux échantillons totalement anonymes, l'un portant sur les élèves (EEL) et l'autre sur les établissements (EET).

Les objectifs que nous voulions atteindre à partir du traitement de ces fichiers étaient les suivants :

1. Décrire de façon extensive les changements d'établissements en cours de scolarité primaire et en mesurer l'*ampleur*, en contribuant à préciser:
 - l'étendue quantitative du phénomène et sa variabilité selon les établissements ou l'endroit ;

- les moments clés des changements (années « sensibles », événements déclencheurs (en termes de redoublement par exemple)) ?
- l'ampleur de la mobilité des élèves en pourcentage de l'effectif total des établissements, en distinguant (i) les entrants (ii) les sortants et (iii) les soldes migratoires nets. Ces derniers étant indicatifs de l'évolution du capital-périodes et, partant de l'emploi, soit de l'instabilité des équipes pédagogiques causée par la mobilité ;
- le profil des établissements que l'on quitte et le profil des établissements dans lesquels on arrive.

2. Tester *l'importance relative de différents types de variables sur la fréquence des changements*, en distinguant notamment les caractéristiques de l'élève (sexe, âge, retard, nationalité), de celles de l'établissement d'origine et de l'établissement de destination (pourcentage d'élèves en retard, pourcentage d'élèves étrangers), ou encore des effets



plus contextuels imputables à l'arrondissement où intervient le changement. Pour ce faire, nous avons fait des analyses multivariées, qui ont la propriété de permettre de *départager la part relative d'un déterminant potentiel* (d'une variable) et d'en identifier la contribution effective, « toutes choses égales par ailleurs ».

L'enjeu est in fine d'essayer de *départager certaines les hypothèses* sous-jacentes à tout ou partie des variables mobilisées. À titre d'exemple, nous avons essayé de départager la mobilité scolaire liée (i) à des pratiques d'établissements (évaluation/orientation) (ii) à des stratégies familiales (changement d'établissement pour cause de déménagement, stratégies positives des famil-

les préparant l'insertion dans le secondaire par exemple, réponse à une situation d'échec).

3. Tenter une *évaluation des effets du changement d'établissement sur la trajectoire future de l'élève* en termes de probabilité de redoublement (échec) ou de répétition du changement d'établissement (apparition d'une tendance nomade forte).

Précisons d'emblée que ce troisième objectif de la recherche n'a pas pu être atteint vu l'absence de données prenant en compte des parcours des élèves sur une période suffisamment longue. Nous nous limiterons donc à évoquer les conclusions de la littérature internationale à ce sujet.

2. CADRE THÉORIQUE

Les travaux d'Aletta Grisay et de Dominique Lafontaine (1992) suggèrent que le phénomène de mobilité scolaire existait déjà à relativement large échelle en 1986. Cela ne constitue qu'une demi surprise dans l'univers de quasi-marché scolaire, synonyme de libre-choix scolaire qui prévaut chez nous depuis le Pacte Scolaire (Vandenberghe, 1998). Nous verrons dans les sections suivantes tout ce qu'il est possible de dire sur l'ampleur et la structure du phénomène tel que l'on peut l'observer et le documenter au moyen des données statistiques disponibles.

Mais que penser a priori de ce phénomène ? Quels sont les enjeux que ce fait et les pratiques y associées soulèvent de prime abord. Que peut-on dire au terme d'un raisonnement hypothético-déductif fondé

sur un point de vue économique ? Comment peut-on le situer ou le cadrer, notamment dans le but d'identifier les questions qu'il est pertinent de poser à l'occasion de son étude ?

2.1. Mobilité scolaire comme modalité de la décentralisation de l'allocation des élèves

La première chose qu'il nous paraît important de dire est que le changement d'école en cours de scolarité primaire³ devrait être considéré comme l'une des composantes ou modalités d'un phénomène plus général: *celui de la décentralisation de l'allocation des élèves entre unités d'enseignement (établissements)*.

³ Le raisonnement vaut également pour un changement en cours de scolarité secondaire ou supérieure.

Dans le champ extrascolaire, il y a bien entendu la liberté de chacun – plus ou moins conditionnée bien entendu par la fortune, l'emploi ou la situation familiale – de choisir son lieu de résidence et, partant, la zone géographique où les enfants sont susceptibles de se scolariser. Ceci n'a rien de spécifique à la Communauté française.

Dans le champ strictement scolaire, les choses sont plus singulières. En vertu de choix institutionnels plus ou moins conscients et plus ou moins anciens, ce sont, en Communauté française, les acteurs locaux (demandeurs et offreurs) qui contrôlent très largement les leviers directs et indirects de cette ventilation.

Le principe libre-choix de l'école pour les parents et élèves, fait de chaque élève ou famille concerné par la scolarité un « demandeur » dont le libre arbitre, en dernier ressort, détermine l'école fréquentée.

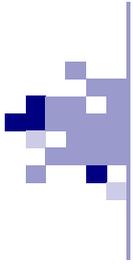
Du côté de l'offre, il y a une libre détermination des contenus d'enseignement au niveau des pouvoirs organisateurs ou de leur fédération, laquelle liberté est susceptible d'orienter tout ou partie des choix opérés par les « demandeurs ». On notera aussi la formation des classes, les options et styles pédagogiques voire la définition des conditions de réussite/échec en fin d'année ou ce cycle sont du ressort des écoles, voire enseignants pris individuellement. Or chacun de ces facteurs est susceptible d'affecter la manière dont les « demandeurs » opèrent in fine le choix de l'établissement de scolarisation. A titre d'exemple, la mise en échec d'élève dans une école donnée est de nature à précipiter sa sortie de cette école et donc la mobilité en cours de scolarité.

2.2. Mobilité scolaire comme révision partielle de l'allocation initiale

Pour être plus précis, la mobilité scolaire comme changement d'établissement en cours de cycle d'étude correspond à une révision plus ou moins importante de l'allocation intervenue en début de cycle, lorsque les individus ont à choisir une première fois un établissement. Et l'on peut immédiatement supposer que peuvent exister des *interdépendances* fortes entre ce que nous proposons d'appeler l'allocation initiale et les allocations ultérieures. En d'autres termes, il nous paraît a priori logique de supposer que la réallocation partielle des élèves en cours de cycle d'étude, soit la mobilité au sens où nous l'entendons dans cette étude, s'explique en partie par les caractéristiques de l'allocation initiale.

Une illustration naïve de cette idée consiste à imaginer que le résultat de la première allocation débouche sur un fort degré "d'inadéquation" entre les aptitudes, attentes ou identités des élèves/parents et les caractéristiques de l'école (attentes des professeurs, idéal-type de l'élève promu explicitement ou implicitement⁴). Le corollaire immédiat est un fort taux d'insatisfaction (ex. les enseignants trouvent que les élèves ne sont pas bons, les parents trouvent que les enseignants ne poussent pas suffisamment/trop les élèves...), mais

⁴Akerlof & Kranton (2001) développent un modèle où l'école ne produit pas seulement des compétences et savoirs (skills) mais se caractérise également par le fait qu'elle promeut un certain idéal-type de l'élève. Dans ce modèle, la probabilité de rejet d'une école par les élèves est directement proportionnelle à l'écart entre leurs caractéristiques et l'idéal promu par l'école, c'est-à-dire, à la difficulté d'identification à l'idéal promu par l'école.



également un risque élevé de réallocation des élèves ultérieurement. Soit précisément la mobilité en cours de scolarité.

2.3. La double instabilité de l'allocation des élèves

La mobilité scolaire en cours de cycle (voire en cours d'année) illustre le caractère instable de l'allocation initiale pour tout ou partie d'une cohorte d'élèves donnée. Et l'essentiel de notre propos est de comprendre l'ampleur de ce phénomène, les enjeux et les problèmes y attachés. *On aurait cependant tort de croire qu'il s'agit de la seule source d'instabilité et d'imprévisibilité de l'allocation des élèves.*

Les cohortes d'élèves se succèdent en effet à l'entrée d'un cycle d'enseignement. Et les allocations initiales – celles qui correspondent à l'inscription en 1^{ère} année – qui en résultent peuvent être très dissemblables selon la cohorte considérée. Ainsi l'allocation entre établissements des élèves de la cohorte 2001, s'inscrivant pour la première fois dans l'enseignement primaire, peut se différencier fortement de celle de la cohorte 2000, qui elle-même peut avoir été très différente de la cohorte 1999 etc.

L'instabilité de l'allocation des élèves a en fait potentiellement deux composantes :

- une composante intra-cohorte en cours de cycle (ou d'année), dont nous allons parler pour l'essentiel par la suite ;
- une composante inter-cohortes qui correspond à des changements dans les choix initiaux opérés par les individus.

Et chacune de ces deux dimensions pourrait faire l'objet d'une analyse. A quelle hauteur et pourquoi une cohorte donnée va-t-elle en partie se reventiler en cours de cycle (pourquoi une cohorte se reventile-t-elle éventuellement en partie en cours d'année)? A quel point et pour quelles raisons les cohortes successives se répartissent-elles différemment entre établissements primaires au niveau de la 1^{ère} année?

2.4. Le point de vue de la demande et de l'offre

Se pose bien entendu la question de l'interdépendance entre ces deux formes d'instabilité comme nous l'indiquons ci-dessus. Se pose aussi la question des *effets positifs ou négatifs* engendrés par ces phénomènes et celles des *enjeux* qu'ils traduisent. Laissons un instant cette question de côté pour évoquer son corollaire direct : la question du *point de vue*.

On peut bien entendu s'interroger sur les effets pour le côté « demande » de la relation scolaire. La révision des choix scolaires comporte-t-elle des risques et des coûts pour certains élèves ? Engendre-t-elle des bénéfices pour d'autres? Mais on doit aussi s'interroger en parallèle sur les incidences pour le côté « Offre ». On peut, à titre d'exemple, postuler que certaines écoles cumulent les types d'instabilité évoqués ci-dessus. Elles enregistrent un grand nombre de départs et d'arrivées – en cours de cycle et en cours d'année – aussi bien que des fortes instabilités entre les cohortes successives, avec des volumes d'inscriptions en 1^{ère} qui varient fortement d'une année à l'autre. Toutefois, si cette instabilité ne provoque pas de gonflement ou dégonflement de leurs effectifs glo-

baux, c'est-à-dire, si l'effet total est équilibré, la question de l'instabilité peut passer inaperçue aux yeux, par exemple, des directeurs de ces écoles. Le problème sera plus ressenti par les écoles qui subissent de gonflements ou dégonflements très forts d'une année à l'autre.

2.5. Les points de vue local et global

On comprend, à travers ce petit exemple hypothétique simple, l'importance d'étudier le phénomène de la mobilité scolaire sous de multiples points de vue, principe que nous retenons très largement pour l'analyse statistique de la section 3. La mobilité y est systématiquement abordée à travers plusieurs indicateurs (taux de départ, taux d'arrivée, taux de rotation...).

Mais la question du point de vue se pose aussi a priori en opposant le niveau local et le niveau global. Le premier correspond à la sphère des *arrangements privés*, typiquement ceux qui peuvent s'établir entre certaines familles ou élèves et certaines écoles. La *sphère globale* se confond avec l'intérêt général, celui de l'ensemble des familles et élèves, celui de l'ensemble des établissements organisant l'enseignement primaire. Et les jugements que l'on peut nourrir à l'un et l'autre niveau peuvent très bien diverger.

Ainsi la mobilité en cours de cycle pourrait s'avérer profitable aux élèves qui bougent. En cas de déménagement par exemple, ils pourraient grâce à la mobilité trouver à se scolariser à proximité de leur nouveau domicile, et ainsi économiser temps et frais de

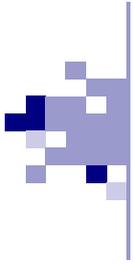
déplacement. Mais cette même mobilité peut avoir des effets globaux négatifs. Le nouvel arrivant peut altérer le fonctionnement de l'établissement d'accueil au nom du fait que l'enseignant doit lui consacrer plus de temps, lequel n'est plus disponible pour les autres élèves...

2.6. Quelques hypothèses sur les enjeux de la décentralisation de l'allocation des élèves

Venons-en maintenant à la question des effets possibles (bénéfice, coûts) de la mobilité et interrogeons-nous plus longuement sur *les enjeux* qui découlent a priori du caractère décentralisé de l'allocation des élèves et de la double instabilité qui la caractérise. On distinguera a priori le niveau des individus (demande) et celui des établissements (offre), en distinguant à chaque fois le niveau local (un individu, un établissement, un couple individu-établissement...) et le niveau global (l'ensemble des individus concernés par la scolarité en Communauté française, l'ensemble des établissements organisant l'enseignement primaire).

2.6.1. *Mobilité, recherche de la différence et solution au « mismatch »*

Le premier est celui des éventuels bénéfices de la décentralisation et de la liberté de réviser les choix scolaires dans le chef des parents dans un univers où les écoles se différencient sur l'axe horizontal (elles ne sont pas toutes au même endroit/ elles ne pratiquent pas toutes le même type de pédagogie). On peut en effet imaginer que les familles – en dépit des inévitables coûts que cela entraîne – trouvent un bénéfice net au fait de pouvoir réviser librement un choix sco-



laire dans un contexte où :

- i) certains aléas/choix en rapport à des questions connexes à celle de la scolarité (travail, logement, situation familiale) peuvent amener à vouloir réviser un choix scolaire initial.
- ii) l'adéquation entre attentes des uns (la demande) et caractéristiques des autres (l'offre) n'est pas simple à réaliser du premier coup (argument du "mismatch")⁶;

Le libre-choix et son corollaire, la mobilité scolaire, constitueraient donc des dispositifs importants contribuant à l'équilibre entre une offre et une demande d'enseignement, a priori différenciées l'une et l'autre, dans le contexte du quasi-marché scolaire.

2.6.2. Mobilité, recherche de la qualité et mise en concurrence

Le second enjeu est celui de l'allocation d'élèves entre écoles se différenciant plutôt sur l'axe vertical, à savoir celui de la qualité. Car rien n'exclut en effet de penser que toutes les écoles primaires ne se valent pas en dépit du fait que le système décrète qu'il doit y avoir homogénéité de compétence des personnels, d'attention portée à la tâche ou d'effort accompli.

⁶ C'est particulièrement vrai à propos de l'éducation. La théorie économique considère d'ailleurs que l'éducation fait partie de ces biens et services dont il est très difficile, pour le demandeur, d'appréhender les caractéristiques et la qualité ex ante. L'accès à cette information suppose de faire l'expérience du dit bien ou service. Dans le cas présent, il s'agit de fréquenter l'école pendant un temps minimal.

On peut à ce sujet reproduire l'argument précédent. Il peut y avoir un bénéfice individuel associé à la mobilité en cours de scolarité. Au terme d'un premier essai de scolarité dans un établissement donné, les familles et élèves développeraient une mobilité dans le but d'accéder à une école qu'elles perçoivent comme étant de meilleure qualité. Pour ce qui les concernent, la mobilité pourrait donc être un vecteur d'amélioration de la scolarité.

Indirectement aussi, cette recherche de plus grande qualité, pourrait engendrer un bénéfice plus global, c'est-à-dire, être un vecteur de mise en concurrence des écoles et donc d'amélioration de leur fonctionnement. On vise ici les effets "émulateurs" et donc à l'accroissement d'efficacité que l'on peut éventuellement attendre de la mise en concurrence des établissements du fait même de décentralisation de l'allocation des élèves (couplée à la règle du financement per capita). A-t-on des raisons de penser que les parents/élèves sont dépositaires d'une dose d'expertise (comme un corps d'inspecteurs par exemple) les autorisant évaluer (a priori ou a posteriori) la qualité des écoles et la valeur des enseignants? Que la révision de leurs choix scolaires – ou la simple possibilité qu'elle puisse intervenir – est de nature à "inciter" les enseignants à d'avantage "d'effort" ou "d'attention"? . Certains travaux scientifiques (Hoxby, 2000) suggèrent que la concurrence par le libre-choix de l'établissement est source de plus grande efficacité. Dans le cas de la Communauté française, on peut ni l'affirmer ni l'infirmer, tout simplement parce que la question n'a jamais été traitée, faute de données adéquates.

2.6.3. *Mobilité, recherche de la qualité et ségrégation*

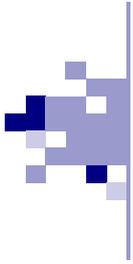
La mobilité peut aussi être associée à un processus d'écrémage du public élève entre établissements. Car la notion de « qualité » évoquée dans le point précédant ne se confond malheureusement pas totalement avec la qualité des activités d'enseignement et du personnel qui le dispense. Compte tenu de la présence d'externalités sociales et locales au cœur du processus d'apprentissage (les effets de pairs), la qualité recherchée par un public enclin à la mobilité scolaire peut se confondre avec le souci de pouvoir fréquenter une école à public socialement privilégié. Au même titre que la qualité des enseignants, l'analyse révèle que le public-élève formant l'environnement de l'école peut faire la différence en termes de réussite (Vandenberghe, 2000). Et ceci peut être un facteur motivant la mobilité de certains publics. On parlera alors de mobilité ascendante.

On rappellera cependant que cette mobilité ascendante n'est pas la seule stratégie possible pour accéder à l'établissement dont le public-élève est « de qualité ». On peut même considérer que cette stratégie constitue une formule de second rang ; formule utilisée par un public d'individus qui n'aurait pas réussi à identifier ou à s'inscrire directement dans l'école la plus avantageuse de ce point de vue, public qui de ce fait ne serait pas forcément le plus privilégié au point de départ.

On indiquera aussi que l'enjeu de la qualité du

public-élève peut expliquer une mobilité « descendante » : celle qui est plus ou moins subie par les publics qui sont confrontés à des situations d'échec ou de difficulté d'apprentissage dans les écoles les plus sélectives du système. Car au souci de fréquenter une école à recrutement favorisé doit forcément correspondre – sous des modalités qui peuvent être fort diverses, dont la sélection par les écoles elles-mêmes mais pas seulement – une tendance à la concentration dans d'autres écoles d'un public moins favorisé. Mais une fois encore, ceci peut aussi très bien s'opérer au moment du choix initial de l'école, ou bien se reporter au terme du niveau d'études considéré.

Le véritable enjeu à ce niveau est celui des effets globaux. En règle générale, on tend à s'accorder pour dire que l'allocation décentralisée, avec ou sans mobilité en cours de scolarité, débouche sur un fort degré de ségrégation inter école, lequel est certainement source d'iniquité (Vandenberghe, 1996). Si l'on considère que le public-élève est une ressource pour l'apprentissage (effets de pairs), sa distribution inégale entre écoles consiste à distribuer les chances de réussite de manière inégalitaire. La question de l'efficacité est plus ouverte ne serait-ce parce que les canaux reliant ségrégation et performance globale d'un système sont nombreux. On retiendra à tout le moins que la ségrégation limite l'ampleur de la concurrence entre établissements car tout ou partie de ceux-ci cessent d'apparaître aux yeux du public comme interchangeables.



2.6.4. *Décentralisation de l'allocation des élèves et interférence avec les initiatives ministérielles*

La caractérisation du contexte institutionnel propre à l'enseignement en Communautaire ne se limite bien évidemment pas à la seule décentralisation de l'allocation des élèves. Le Centre (Ministère, Administration,...) usant du pouvoir qui lui est conféré (notamment au nom du fait qu'il finance les écoles) prend un certain nombre de décisions qui engagent nombres d'aspects du fonctionnement des écoles. Et nous pensons – au-delà de tout ce que nous venons de dire – que la présence d'une relative instabilité dans l'allocation des élèves est de nature à entrer en *interférence* avec certaines politiques suivies : en clair, faire apparaître des *coûts* qui affectent la performance d'ensemble du système.

La politique scolaire en Communauté française a longtemps nié – ou à tout le moins ignoré – le fait du "libre-choix" de l'établissement, et certaines de ses corollaires comme la mobilité en cours de scolarité. L'enjeu à ce niveau est tout autant celui du libre-choix et de la mobilité que celui de la manière de concevoir les politiques. Car si la mobilité compromet le bon déroulement de certaines de ces politiques, il est tout aussi vrai que ces politiques pourraient être autres que ce qu'elles sont. Elles pourraient en effet être a priori paramétrées pour minimiser les coûts découlant de la mobilité, ou, plus largement, du caractère décentralisé de l'allocation des élèves. Or tel a rarement été le cas jusqu'ici.

Nous épinglons ici les deux domaines pour lesquels la tension est forte : la gestion du personnel et la pédagogie.

2.6.4.1. Instabilité dans l'allocation des élèves et titularisation du personnel

Certains de nos travaux montrent que la propension des jeunes enseignants débutants à « rester » dans la profession est en régression très nette depuis la fin des années 80 sans qu'il y ait garantie que les meilleurs candidats soient ceux qui restent. Tout est simplement question d'ancienneté au terme de statuts tendant aujourd'hui à opposer de façon mécanique jeunes et moins jeunes enseignants dans l'accès à l'emploi stable (Vandenberghe, 1999b). Le risque de sortie durant la 1^{ère} année de carrière est 35 fois plus important qu'au cours de la 24^{ème} année. Ce rapport décroît ensuite pour ne plus se singulariser de façon significative à partir de la 8^{ème} année. Les premières années de carrière sont à l'évidence synonymes de forte instabilité.

Cette observation fait écho à la politique de gestion du personnel en vigueur consistant à titulariser les enseignants ayant acquis une certaine ancienneté de service. Une telle politique "fixe" les enseignants plus âgés mais elle accentue probablement le risque de sortie des plus jeunes, car c'est sur eux que se reporte entre autres le besoin de flexibilité inhérent à un système dans lequel l'allocation des élèves entre écoles est instable. Sans doute certains départs reflètent simplement le choix que font certains jeunes d'opter pour une autre profession ou un autre secteur d'activité. Mais nombre de départs renvoient vraisemblablement à la tension qui, en vertu des règles statutaires en vigueur, et compte tenu de l'instabilité des publics, oppose jeunes et moins jeunes en termes de garantie d'emploi. Notons bien que l'instabilité visée est celle qui résulte de l'instabilité des effectifs globaux des écoles, soit l'effet net des deux types d'instabilité de

l'allocation décentralisée des élèves évoquées jusqu'ici (instabilité intra-cohorte en cours de scolarité et inter-cohortes).

2.6.4.2. Instabilité dans l'allocation des élèves et politique pédagogique requérant la stabilité des élèves

Depuis quelques années, le "Centre" s'emploie à disséminer dans les écoles une pédagogie de la réussite dont l'une des caractéristiques est de privilégier la définition des objectifs d'apprentissage par rapport à un horizon lointain (plus lointain que le terme de l'année scolaire), et d'étaler les étapes de cet apprentissage sur des cycles d'années. L'unité temporelle de référence n'est plus l'année mais le cycle de 2 ans. Le credo est également à la différenciation

des rythmes d'apprentissage durant les cycles.

La belle perspective que laisse entrevoir une telle "technique" pédagogique se heurte cependant très vite à la réalité du contexte dans lequel elle est mise en oeuvre. Et à nouveau apparaît une tension qui explique sans doute pourquoi les promoteurs de ce genre de pédagogie dénoncent l'instabilité inhérente à l'allocation décentralisée des élèves⁶. À ce propos, le passage suivant, extrait du rapport de l'Inspection générale au Ministère en 1994 est très illustratif : *La poursuite d'actions pédagogiques approfondies insérées dans une longue durée est évidemment très problématique lorsque 8% des élèves échappent chaque année aux interventions des éducateurs*⁷.

3. ANALYSE STATISTIQUE DE LA MOBILITÉ EN COURS DE SCOLARITÉ PRIMAIRE

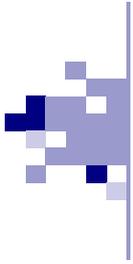
Nous abordons maintenant la question de l'analyse statistique du phénomène de mobilité en cours de scolarité primaire tel qu'il s'est donné à voir au cours des 10 dernières années en Communauté française. Qu'il soit bien clair que cette analyse ne nous dira rien de précis sur les effets de la mobilité au sens où nous en discutons ci-dessus. Une telle analyse est tout simplement hors de portée compte tenu de l'absence de données croisant mobilité/non-mobilité et (i) trajectoire longue des élèves (scolaire, académique, voire socioprofessionnelle) ou (ii) réussite scolaire au terme d'épreuves standardisées. L'enjeu premier de cette section est donc bien plus modeste : parvenir à prendre la mesure de l'ampleur du phénomène et de caractériser autant que possible les variables qui lui sont corrélées.

Les données exploitées sont issues de la « Radioscopie 91 » et de la base de données « 15 Mai 2000 ». Ces deux prises de données sont espacées d'environ 10 ans.

La Radioscopie de 1991 a été constituée à partir d'un long questionnaire envoyé aux directeurs d'écoles primaires dans l'ensemble de la Communauté

⁶Notons cette fois que l'instabilité visée est celle qui concerne la réallocation des élèves (instabilité intra-cohorte en cours de cycle)

⁷Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation. Inspection générale de l'Enseignement préscolaire et primaire (1994, p. 37). *Evaluation de l'institution scolaire 1993-1994*. (Chapitre 3 : « Les flux d'élèves en cours de scolarité primaire »)



française Wallonie-Bruxelles. Pour certaines questions, le nombre d'établissements répondant dépasse les 1.600. Ce questionnaire comportait quelques questions relatives à la mobilité des élèves. Mais tel n'était pas son objet principal. Ceci explique en bonne partie pourquoi il ne nous a pas été possible de trouver des comparaisons à tous les indicateurs que nous avons calculé à partir des données 2000-2001. Néanmoins, dans certains cas on trouve dans cette Radioscopie des données plus fines que celles de 2000-2001, comme, par exemple, l'information sur les départs en cours d'année ou sur la part d'élèves ayant accompli toute leur scolarité dans un seul établissement.

Pour l'analyse de la situation actuelle (2000-2001), nous avons eu recours à des échantillons représentatifs, totalement anonymes, l'un portant sur les élèves et l'autre sur les établissements (EEL et EET respectivement). Le nombre total d'élèves dans le premier cas est de 50.000, tandis que le nombre d'établissements dans le second cas est de 800. Ces deux échantillons sont extraits de la base de données 15 mai 2000. Ils sont chacun constitués de deux observations en cours d'année scolaire, distantes dans le temps de 12 mois⁸, lesquelles nous permettent d'identifier tantôt le nombre d'élèves qui ont changé d'établissement entre ces deux observations (échantillon EEL), tantôt la part des élèves entrants ou sortants (échantillon EET). Les deux fichiers contenaient un certain nombre d'informations concernant les caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, nationalité, année scolaire...) et l'établissement concerné (effectif total, en discrimination

⁸ L'intervalle comprend donc obligatoirement un changement d'année scolaire.

positive ou non, en milieu urbain ou rural...).

3.1. Méthodologie de recherche

Les bases de données en notre possession permettent bien entendu d'évaluer l'ampleur du phénomène de mobilité ainsi que son évolution sur environ dix années. Mais comme nous l'avons affirmé dans la section 2, la mobilité scolaire est susceptible d'être perçue et vécue différemment par les divers acteurs institutionnels et scolaires concernés. À partir du travail sur les données brutes, nous avons créé de variables nouvelles et des indicateurs de la mobilité scolaire inter-établissements ou inter-implantations (dans le cas des échantillons plus récents, EEL et EET). Chacun de ces indicateurs procure une information sur l'*ampleur* du phénomène, tout en rendant compte d'une *facette différente* du phénomène. À titre d'exemple, on comprendra que les enjeux liés à un fort *taux de rotation* (nombre d'élèves entrants plus sortants divisée par l'effectif global) sont différents des enjeux liés à un fort *solde migratoire net positif* (nombre d'entrants moins nombre de sortants).

Au-delà, suivant une démarche courante de l'analyse économique, nous avons choisi d'observer le phénomène sous deux angles, à savoir :

- (i) la mobilité scolaire du point de vue des établissements scolaires (offre d'enseignement) ;
- (ii) la mobilité scolaire du point de vue des élèves (demande d'enseignement)⁹.

⁹ Cette classification a l'avantage de rendre la présentation un peu plus claire, mais il faut savoir qu'elle a ses limites en termes méthodologiques. En effet, dans certains cas il n'était pas évident de distinguer si certain indicateur ou variable ou était plutôt lié(e) à la demande ou à l'offre d'enseignement.

L'exercice consiste à croiser la mobilité avec des caractéristiques des élèves et des écoles, ainsi qu'avec certains évènements-clés (changement de résidence par la famille de l'élève, par exemple). Le but est de déceler les corrélations éventuelles entre ces caractéristiques ou évènements et la mobilité des élèves et/ou le niveau d'instabilité subie par les écoles.

Comprenons bien qu'il ne s'agit pas simplement de décomposer le total des élèves mobiles en différentes sous-catégories. Par exemple, on verra que 51,50% des élèves mobiles sont des élèves vivant en milieu plutôt rural. Cette information est en soit peu intéressante. *Les croisements que nous opérons dans ce travail visent le plus souvent à mettre en évidence des phénomènes de sur ou sous-représentation d'un sous-groupe parmi les élèves mobiles.* Ainsi dans notre exemple, il convient surtout de rapporter les 51,50% à la part des zones dites rurales dans l'effectif global de l'enseignement primaire, soit 54,4%. L'information réellement pertinente est donc d'observer une sous-représentation de la mobilité dans les zones dites rurales.

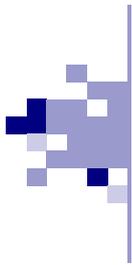
La dernière étape de l'analyse visera à affiner l'identification des ces sur ou sous-représentations. Nous aurons pour cela recours à l'analyse multivariée. Il s'agit notamment de se rapprocher d'une mesure dite *toutes choses égales par ailleurs*. En langage ordinaire, il s'agit simplement de dissocier tant que faire se peut la part de chacune des variables susceptibles de causer un surcroît ou une moindre mobilité. Pour reprendre une fois de plus l'exemple des

zones rurales, il s'agit de mettre à l'épreuve la conclusion en termes de moindre occurrence de la mobilité qui semble les caractériser. Il se pourrait par exemple que ces zones soient aussi des zones dont le public est moins marqué par le retard scolaire ; public dont il apparaîtra ci-dessous qu'il est moins enclin à la mobilité. Sans recours à l'analyse multivariée, il est impossible de faire la part de ce qui est *stricto sensu* le fait de la ruralité de ce qui est lié à l'importance du retard des élèves dans ces zones.

Dans un souci de mise en perspective, nous avons aussi tenté, chaque fois que nous l'estimions pertinent, de comparer nos résultats à ceux d'études sur la mobilité menées récemment en Grande-Bretagne et au Texas (Etats-Unis)¹⁰.

Ajoutons enfin, en langage plus technique, qu'étant donné le caractère dichotomique du phénomène à élucider (l'élève est mobile ou ne l'est pas), l'analyse multivariée se fonde sur un modèle logistique estimé par maximum de vraisemblance. Le logiciel utilisé pour la plupart des analyses a été SPSS, version 10.1.0.

¹⁰Respectivement, Dobson & Henthorne (1999) et Hanushek et al. (2001)..



3.2. Les résultats : description, comparaisons et interprétations

3.2.1. Les indicateurs de l'ampleur du phénomène

A) Taux de départ (inter-établissements)

L'ampleur de la mobilité scolaire peut être appréciée par divers indicateurs. Le plus simple est le *taux de départs inter-établissements* (TDE)¹¹. Il s'agit de la division du nombre total d'élèves sortants des établissements (DE) par le nombre total d'élèves dans les établissements scolaires (T).

$$TDE = (DE/T) * 100 \quad (1)$$

Dans le cas de l'EEL, parmi les 50.000 élèves formant l'échantillon, 5.965 ont changé d'établissement en 2000-2001, soit un taux de départ de 11,93% (tableau 1).

Le résultat change un peu lorsque l'on utilise l'échantillon des établissements. Dans le cas de l'EET, les 800 établissements présents sur l'échantillon comptaient 121.786 élèves en 2000-2001. Sur ce total, on a enregistré le départ de 12.946, ce qui correspond à un taux de départ de 10,63%¹². Ces résultats sont

illustrés par le tableau ci-dessous. Ces chiffres sont à comparer au taux de départ de 7,10% calculé pour 1991 au moyen de la Radioscopie. Ils suggèrent que le phénomène de mobilité ait augmenté un peu en termes de niveau au cours des années 1990. L'évolution en pourcentage est plus significative : 49,72%¹³, soit 4% par an¹⁴.

¹¹ Dans la suite de ce travail, à plusieurs reprises, nous croiserons cet indicateur avec des caractéristiques des établissements et des élèves afin d'en dégager ces déterminants.

¹² Le taux de sortie mesuré à partir de l'EET est plus faible

que celui mesuré à partir de l'EEL. L'explication réside dans le fait que le premier échantillon est biaisé : les élèves en discrimination positive (plus marqué par le retard scolaire et plus mobiles) y sont sur-représentés, comme on le verra dans la section 3.2.2.1, point B.

¹³ Si l'on prend comme référence 2001 le taux de départ de 10,63% calculé à partir de l'échantillon d'établissements (EET)

¹⁴ La méthodologie de calcul du taux de départs de l'EET étant plus semblable à celle qui avait été utilisée pour le calcul du taux de départs en 1991, il nous semble que les chiffres à comparer sont plutôt 10,63% et 7,10% et non pas 11,93% et 7,10%. Si l'on procède à la deuxième comparaison, on trouve une augmentation de 69,03%, soit plus de 5% par an. De toutes façons, il faut savoir que les méthodologies retenues pour l'analyse de la situation actuelle et pour celle de 1991 ne sont pas strictement les mêmes, ce pour quoi il faut être prudent lors de comparaisons.

Tableau 1. Taux de départ en 2000-2001. Echantillons d'élèves et d'établissements.

Echantillon	Elèves	Fréquence	Pourcentage
EEL (élèves)	Sortants	5.965	TDE = 11,93
	Total	50.000	100,0
EET (établissements)	Sortants	12.946	TDE = 10,63
	Total	121.786	100,0

Sources : Echantillons d'élèves et d'établissements (2000-2001, 2001-2002).

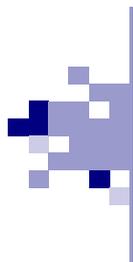
Avant de poursuivre, que peut-t-on dire sur ces chiffres calculés pour l'année 2000-2001. Sont-ils élevés dans l'absolu? Ou bien suggèrent-ils que la mobilité en Communauté française de Belgique est faible? Une base de comparaison possible nous provient d'une recherche réalisée auprès du système scolaire du Texas, aux Etats-Unis, au cours des années scolaires 1994-96 : le taux de départ moyen, toutes années primaires confondues, y était de 22,8% (Hanushek et al., 2001). Que peut-on dire sur les chiffres Communauté française (10,63% ou 11,93%) dès lors que l'on les compare à ce chiffre américain?

Rappelons tout d'abord que le système américain n'est pas organisé sur le modèle du quasi-marché comme en Belgique. Le libre-choix des établissements scolaires, en tout cas les établissements publics, n'est pas une donnée centrale du système. Il est vrai qu'existe un enseignement privé, en général à caractère confessionnel très prononcé, plus ou moins développé selon les Etats, et dont les établissements reçoivent ou envoient des élèves du/au système public. Toutefois, ce système privé est dans la

plupart des cas, très minoritaire par rapport au système public, organisé lui sur le modèle de la carte scolaire française¹⁵. Vu l'inexistence de quasi-marché dans le système, nous nous attendions à ce que son taux de départ soit *moins élevé* qu'en Belgique. Or le primaire au Texas affiche un taux de sortie presque deux fois le taux que nous avons trouvé pour la Communauté française de Belgique.

Au-delà de l'ampleur du taux moyen de départ, il faut aussi s'intéresser à la *dispersion* de ce taux en fonction de l'établissement. Tous les établissements ne sont pas également concernés par la mobilité en cours de scolarité, loin de là. Le chiffre de 10 à 11% que nous avançons pour 2001 cache en fait une très forte diversité des situations comme l'illustre très bien le tableau 2. On constate que pour 13,71% du total des établissements, les taux de départs entre 2000 et

¹⁵ L'étude en question nous indique que le taux de sortie du système public du Texas est de 6,8%. On peut supposer que les élèves qui le quittent peuvent, soit migrer vers les établissements privés, soit abandonner les études. On ne dispose pas de données concernant le taux d'arrivée dans le système public.



2001 sont restés inférieurs à 3%. Pour 8,76% du total des établissements, il n'y a même aucun départ enregistré. A l'autre extrémité de la distribution, on

notera que pour environ 13% des établissements les départs ont représenté plus de 20% du volume des inscrits.

Tableau 2. Dispersion des taux de départ en 2000-2001. Echantillons d'établissements.

Classe de taux de sortie	Pourcentage d'établissements concernés
0 -<3%	13,71*
3 -<5%	11,78
5 -<10%	30,07
10 -<20%	31,45
20 - <50%	11,86
50 - <100%	1,13
	100,00

Sources : Echantillons d'établissements (2000-2001, 2001-2002).

*8,76% des établissements ne connaissent aucun départ.

B) Taux d'arrivée (inter-établissements)

Un indicateur complémentaire au taux de départ est le *taux d'arrivée* (TA) – tableau 3 –, calculé comme la division du nombre total d'élèves arrivants (A) par le nombre total d'élèves dans les établissements scolaires (T).

Cette information n'était pas disponible dans l'EEL, mais elle l'était dans l'EET, pour l'année 2001-2002. Les 800 établissements disposaient alors de 118.947 élèves, parmi lesquels le nombre d'arrivants s'élevaient à 10.822, soit un taux d'arrivée de 9,10% (cf. tableau 3).

$$TA = (A/T) * 100 \quad (2)$$

Tableau 3. Taux d'arrivée en 2001-2002. Echantillons d'établissements.

Elèves	Fréquence	Pourcentage
Arrivants	10.822	Taux d'arrivée = 9,10
Total	118.947	100,0

Source : Echantillon d'établissements (2000-2001, 2001-2002).

Dans la Radioscopie 1991, le taux d'arrivée était de 9,66%. Cette fois-ci, on remarque une légère fluctuation à la baisse de cet indicateur de la mobilité : la réduction a été de 5,80% entre 1991 et 2001-2002, soit un peu plus de 0,5% par an.

On pourrait éventuellement se poser des questions sur la pertinence de l'information produite par ces deux indicateurs pris ensemble. Comment, au niveau des établissements, le taux d'arrivée peut-il être plus élevé que le taux de départ ? Les élèves qui quittent une école ne vont-ils pas ré-alimenter le taux d'arrivée d'autres écoles ? Ne s'agit-il pas finalement d'un seul système scolaire ? La réponse la plus vraisemblable réside dans le fait qu'en cinquième année, un nombre important d'élèves (en situation d'échec) quittent le primaire et passent directement en 1^{ère} année du secondaire. Il est question à la fois d'un taux de départ élevé en 5^{ème} année et d'un taux d'arrivée faible en 6^{ème} année. Cette hypothèse se vérifie dans la réalité tant pour les données 1991 que pour les

données actuelles. L'écart entre le nombre d'élèves qui sont partis en 5^{ème} année en 2000-2001 et le nombre de ceux qui sont arrivés en 6^{ème} année est de 833 élèves. Ce chiffre représente environ 0,9% de l'effectif total, soit une bonne partie de l'écart observé entre taux de sortie (10,6%) et taux d'entrée (9,1%).

Au-delà de l'ampleur du taux moyen de départ, il faut une fois encore s'intéresser à *la dispersion* de ce taux en fonction de l'établissement. Tous les établissements ne sont pas également concernés par les arrivées en cours de scolarité primaire comme l'illustre très bien le tableau 4. On constate que pour à peu près 21% du total des établissements, les taux d'arrivée entre 2000 et 2001 sont restés inférieurs à 3%. Pour un peu plus de 14% des établissements, il n'y a même aucun élève arrivant. A l'autre extrémité de la distribution, on voit que pour près de 10% des établissements, les arrivées ont représenté plus de 20% du volume des inscrits.

Tableau 4. Dispersion des taux d'arrivée en 2000-2001. Echantillons d'établissements.

Classe de taux d'arrivée	Pourcentage d'établissements concernés
0 -<3%	20,99*
3 -<5%	12,57
5 -<10%	29,94
10 -<20%	27,53
20 - <50%	8,04
50 - <100%	0,93
	100,00

Sources : Echantillons d'établissements (2000-2001, 2001-2002).

*14,32% des établissements ne connaissent aucune arrivée.



C) Taux de rotation

$$TR = [(D + A) / T] * 100 \quad (3)$$

Il nous a été possible de construire un troisième indicateur de la mobilité scolaire, le taux de rotation (TR) – tableau 5 -- qui présente l'avantage de mieux capter l'instabilité au sein des écoles, puisqu'il intègre à la fois les départs et les arrivées. Il se calcule par la division de la somme des départs (D) et d'arrivées (A) par le total d'élèves (T).

Il met donc en lumière l'ampleur du phénomène de "changement des têtes" auquel les écoles et les enseignants font face d'une année scolaire à l'autre. La question sous-jacente est plutôt celle de la pédagogie et du fonctionnement des enseignants lorsque beaucoup d'élèves partent et/ou arrivent ainsi que des effets sur les publics immobiles.

Tableau 5. Taux de rotation en 2001-2002. Echantillons d'établissements.

Elèves	Nombre	Pourcentage
Arrivants ou sortants :	23.768	Taux de rotation * = 19,98
Total :	118.947	100,0

Source : Echantillon d'établissements (2000-2001, 2001-2002).

* $TR = [(D2000 + A2001) / EL2001] * 100$

En 1991, le taux de rotation était moins important. Toutes implantations confondues, on constatait que le taux de rotation moyen était de 16,42%. Cela indique que cet indicateur a subi une augmentation de 21,68% au cours de la décennie, soit 2% par an.

En termes internationaux, il est possible de comparer ce taux de rotation à des taux calculés dans le cadre d'une recherche en Grande-Bretagne (Dobson et al., 1999). L'étude britannique ne fournit pas un taux agrégé de l'ensemble du système comme nous faisons ici, mais une série de taux de rotation calculés au niveau local (LEA, *local education authorities*). Nous proposons ici deux remarques par rapport à ces chiffres : (i) dans la plupart des localités, les taux de rotations moyens des écoles primaires se trouvent dans la fourchette 10 à 20% ; (ii) une forte varia-

bilité a été constatée entre des établissements au sein d'un même bassin scolaire – certaines écoles présentaient des taux de départs 70%, bien supérieurs donc aux moyennes. On se rend compte donc que le chiffre belge se trouverait dans l'extrémité plus élevée de la fourchette anglaise. En ce qui concerne la variabilité ou la dispersion des taux de rotation entre les écoles, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que cela est vrai également en Communauté française de Belgique, ainsi que l'illustrent les tableaux 2 et 4 ci-dessus.

D) Taux de gonflement (et solde migratoire net)

On peut également illustrer ce que la mobilité en cours de scolarité peut représenter pour le fonctionnement d'un établissement, notamment son impact sur le volume des inscriptions, et partant *l'emploi profes-*

soral. En complément des deux premiers indicateurs traités, il s'agit donc d'illustrer ici ce que peut représenter la mobilité du point de vue du fonctionnement humain et pédagogique des écoles.

Le nombre de nouveaux arrivés et le nombre d'élèves qui ont quitté les établissements nous ont permis de calculer le taux de gonflement (TG), selon le nombre d'arrivées (A), de départs (D) et le total d'élèves (T).

$$TG = (A - D) / T \quad (4)$$

En 2000-2001, le solde du système a été négatif, i.e. il y a eu une réduction du nombre d'élèves de 2.839 élèves, soit 3,55 élèves en moins par établissement. Ce solde négatif se traduit par un taux de gonflement négatif (-2,33%).

En ce qui concerne la situation en 1991, le solde obtenu était en moyenne de -1,40 élèves par établissement. Les résultats les plus intéressants par rapport à cette variable concernent la très forte dispersion (écart-type de 12,69), ainsi que les moyennes de certains arrondissements, notamment de Bruxelles et Liège. Bruxelles présente une moyenne fortement négative de et un taux de dispersion bien supérieur à ceux des autres arrondissements. Les écoles de la capitale auraient perdu un grand nombre d'élèves en cours de l'année 1990-1991. Par contre, celles de Liège auraient reçu, en termes absolus, un grand nombre d'élèves, étant donné le grand nombre d'établissements y présents (210) et la moyenne élevée (4,15).

Cet indicateur tient compte du mouvement d'entrées et sorties d'élèves du système dans son ensemble. Par conséquent, il est sensible aux variations inter-cohortes. Les considérations faites à ce sujet dans le cas du taux de rotation (dernier paragraphe de la section C) sont valables pour cet indicateur.

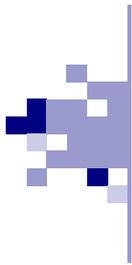
E) Taux de départ intra-établissements (entre implantations)

Au-delà des changements entre établissements, les échantillons EEL et EET nous ont permis d'évaluer l'ampleur du phénomène de la mobilité intra-établissement, c'est-à-dire, les changements *d'implantation* au sein d'un même établissement. L'estimation est réalisée au moyen de la formule suivante calculant le taux de départ intra-établissements (TDI), en fonction du nombre total de départs intra-établissements (DI) et du nombre total d'élèves (T):

$$TDI = (DI/T) * 100 \quad (5)$$

La proportion d'élèves concernés par ce type de mobilité atteint 6,04% du total. Cette information n'était pas disponible dans la Radioscopie 1991, ce qui nous empêche d'envisager la comparaison.

Ce chiffre (6,04%) nous semble tout de même être relativement important. Il attesterait de l'instabilité de la relation école-élèves et peut nous faire réfléchir sur la pertinence de certains projets pédagogiques mis en œuvre dans les écoles. Il peut nous mener aussi à vouloir examiner les motivations pour ce genre de mouvement d'élèves intra-établissement. Conduisent-ils par exemple à plus de ségrégation à l'intérieur de



l'école ? Ou bien s'agit-il des changements sans connotation sélective ? Cette recherche n'a pas pu exploiter plus attentivement cette question.

Finalement, il faut ajouter que le nombre d'élèves ayant changé ou bien d'établissement ou bien d'implantation en 2000-2001 (ce que l'on pourrait appeler le taux de départ total, TDT) a été de 8.709, soit 17,42% de l'échantillon.

F) Autres indicateurs

Dans le cadre de l'analyse de la Radioscopie 1991, nous avons calculé deux indicateurs intéressants, mais dont la reproduction n'a pas été possible pour les données plus récentes. Il s'agissait (i) du taux de départ *en cours d'année scolaire* (TDC) en 1990-1991, et de la (ii) proportion d'élèves ayant accompli *toute leur scolarité primaire dans le même établissement* (TS).

Le résultat pour les départs en cours d'année est le suivant :

$$\text{TDC} = 2,16\%$$

(Taux de départ en cours d'année scolaire)

Malgré le fait qu'un grand nombre d'établissements (41,3%) n'ont subi aucune perte d'élèves pendant l'année scolaire 1990/1991, la majorité en ont perdu quelques-uns. La moyenne obtenue (2,16%) – apparemment pas très élevée – est à comparer aux taux de départ inter-établissements (TDI) de 7,10% : les départs en cours d'année représentaient alors 30,4% du total des départs, une part assez élevée du taux de

départ. Cependant, il faut savoir que dans ce chiffre peuvent se cacher les départs pendant le mois de septembre, ce qui atténue quelque peu sa portée.

L'indice TS correspond à la *probabilité qu'un élève accomplisse toute sa scolarité dans un même établissement*.

$$\text{TS} = 55,41\%$$

(Proportion d'élèves ayant accompli toute leur scolarité primaire dans le même établissement)

Son complément (i.e. 1- cette probabilité= 45,59%) correspond à la probabilité cumulée de mobilité scolaire. Donc presque la moitié des élèves observés en 6^{ème} primaire dans le cadre de la Radioscopie 91 avaient changé une fois (ou plus) d'école primaire. Ce chiffre est comparable à la situation britannique en 1996. Pour les quelques régions d'Angleterre examinées, un peu plus de la moitié des élèves en 6^{ème} année avaient fait toute leur scolarité primaire dans la même école¹⁶.

Mais une fois encore, la situation de la Communauté française apparaissait très hétérogène selon l'établissement. Les chiffres de 1991 indiquent que 17,3% des écoles n'ont, au niveau de la 6^{ème} primaire, *aucun* élève ayant accompli toute sa scolarité primaire en leur sein. Mais à l'autre extrême de la distribution, on note que 11,6% des écoles ont en 6^{ème} 100% d'élèves ayant effectué toute leur scolarité primaire chez elles.

¹⁶ Extrait de Dobson & Henthorne (1999 : 71), qui présentaient le résultat d'une recherche de Tymms & Henderson (1995) sur la mobilité scolaire dans plusieurs régions, notamment dans certaines écoles des Midlands.

3.2.2. Mobilité scolaire du point de vue des écoles (offre d'enseignement)

3.2.2.1. Catégories d'établissements/implantations synonymes de sur ou sous représentation de mobilité

A) Caractère

42% des élèves appartenait à des établissements du réseau libre, tandis que les autres 58% appartiennent aux réseaux formant l'officiel (Tableau 6). En termes relatifs, les établissements des réseaux de l'officiel sont un peu plus atteints par les arrivées (9,5 contre 8,5% du réseau libre) et un peu moins exposés aux départs (10,5% contre 10,8% pour ceux du libre).

Dans les deux échantillons (EEL et EET), environ

Tableau 6 : Changement d'établissement selon le caractère de l'établissement d'origine.

Réseau auquel appartenait l'établissement en 2000	Nombre d'élèves mobiles et Taux de départ (TDE) en 2000-2001	Nombre d'élèves mobiles et Taux d'arrivée (TA) en 2001-2002	Nombre total d'élèves par année et par réseau	
			2000-2001	2001-2002
Libre	5.565 10,81%	4.095 8,46%	51.474	48.421
Officiel	7.381 10,50%	6.727 9,54%	70.312	70.526
Total	12.946 10,63%	10.822 9,10%	121.786	118.947

Source : Echantillons d'établissements (2000-2001, 2001-2002).

En ce qui concerne l'EEL, nous n'avons que des résultats en termes de taux de départ. Dans ce cas-là, les établissements du réseau officiel sont plus concernés par le changement que ceux du libre, et l'écart se montre un peu plus prononcé (12,4% contre 11,3%) par rapport au résultat de l'EET.

Enfin, en plus de l'observation du changement d'établissement en fonction du caractère de l'école d'ori-

gine, on s'est intéressé à étudier les mouvements inter-caractères. Des 50.000 élèves de l'EEL, 2.412 individus (4,8%) ont changé de réseau lors d'un changement d'établissement. Ce chiffre paraît faible. Il convient cependant de le rapporter au sous-ensemble des élèves mobiles (5.965 élèves). On réalise alors que ces 2.412 élèves correspondaient à 40,4% de la mobilité. Plus de quatre fois sur dix donc la mobilité inter-établissements implique un changement de ca-



ractère. *Le phénomène qui nous occupe ici et les enjeux qui en découlent sont donc bien quelque chose qui concerne le système d'enseignement dans son ensemble.*

B) Discrimination positive

Les élèves issus des implantations bénéficiant de la politique de discrimination positive sont à première vue plus exposés au risque de changement d'école que les élèves provenant des implantations n'ayant

pas bénéficié de cette politique (Tableau 7). Si en 2000-2001, 23,7% des élèves (EEL) fréquentaient des implantations en D+, la part des élèves mobiles issus des ces implantations s'élevait à 27,19%¹⁷. Rien n'indique cependant à ce stade que ce soit la politique de discrimination positive en tant que telle qui « cause » ce surcroît de mobilité. Il se pourrait que ce dernier soit simplement le reflet du type de public (plus marqué par le retard scolaire notamment) que ces implantations concentrent. Nous verrons par la suite que c'est bien cette hypothèse qu'il faut privilégier.

Tableau 7. Mobilité scolaire et discrimination positive – échantillon d'élèves

Situation de l'implantation en 2000-20001	Nombre d'élèves et part du total	Nombre d'élèves mobiles et part du total (d'élèves mobiles)
En discrimination positive	11.857	1.622
	23,7%	27,19%
Total	50.000	5.965
	100,0%	100,0%

Source : Echantillons d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

Quand on prend l'EET comme source (Tableau 8), les résultats changent en ce qui concerne la part des élèves en discrimination positive : on observe 8,72% en 2000-2001 et 8,9% en 2001-2002. Malgré cette différence importante en termes absolus, lors de la comparaison entre la part d'élèves attachés à des implantations en discrimination positive et la part d'é-

lèves mobiles issus des implantations en discrimination positive, on arrive à un résultat semblable : les élèves fréquentant des implantations en discrimination positive sont plus mobiles. Cela est plus explicite dans le cas de départs, (11,34% contre 8,72%) que dans le cas d'arrivées (9,79% contre 8,87%).

¹⁷ De tels chiffres suggèrent un biais dans l'échantillon EEL : les élèves en D+ y sont sur-représentés.

Tableau 8. Mobilité scolaire et discrimination positive – échantillon d'établissements/implantations

Situation de l'implantation	Nombre d'élèves et part du total	Nombre d'élèves mobiles et part du total (d'élèves mobiles)*
En discrimination positive en 2000-2001	10.619	1.468
	(8,72%)	(11,34%)
Total	121.786	12.946
	(100%)	(100%)
En discrimination positive en 2001-2002	10.552	1.059
	(8,87%)	(9,79%)
Total	118.947	10.822
	(100%)	(100%)

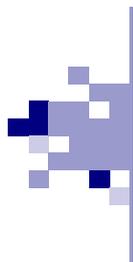
Source : Echantillon d'établissements (2000-2001, 2001-2002).

* Départs en 2000-2001 et Arrivées en 2001-2002.

C) Taille

On notera que la mobilité scolaire se réduit lorsque l'effectif (soit la taille) de l'établissement augmente, comme le suggère la dernière colonne à droite du tableau 9. En effet, le taux de départ pour les petits établissements (dont l'effectif est de 0 à 250 élèves), est presque 40% plus élevé que le taux de départ pour les grands établissements (dont l'effectif est de plus de 400 élèves).

En analysant ce résultat, nous avons dès lors postulé que la probabilité de changement était négativement corrélée à la taille de l'établissement. Ce résultat doit bien entendu lui aussi faire l'objet d'une analyse plus serrée afin de déterminer ce qui est réellement du ressort de la taille par opposition à ce qui est lié au type de public fréquentant ces écoles. Nous verrons cependant dans la section 3.2.3. que l'hypothèse d'un effet taille est confirmée par l'analyse multivariée. Nous signalons au lecteur qu'elle se vérifie aussi au niveau des analyses faites sur les données 1991.

**Tableau 9.** Mobilité scolaire selon la taille de l'établissement (en 2000)

Effectif de l'établissement	Nombre d'élèves appartenant à chaque catégorie d'établissement et part du total d'élèves (A)	Nombre d'élèves mobiles appartenant à chaque catégorie d'établissement (B)	Taux de départ selon la taille de l'établissement (B/A)
0-250 élèves	17.931 (35,86%)	2.375	13,25%
250-400 élèves	20.247 (40,49%)	2.458	12,14%
400+ élèves	11.822 (23,64%)	1.132	9,58%
Total	50.000 (100%)	5.965	11,93%

Source : Échantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

D) Localisation

La science économique met de plus en plus en avant les éléments de localisation comme explication pour les choix pratiqués par les offreurs et demandeurs de produits et de services. On mesure en outre de plus en plus que nombre de phénomènes se déploient selon des intensités et des modalités fort différentes selon l'endroit du territoire où l'on se situe. Toute la littérature sur économie géographique, en plein essor, en est le témoin. Nous nous sommes posés la même question à propos de la mobilité scolaire en essayant de déceler des différences spécifiquement liées à la localisation, tant des écoles (sur cette section), que du lieu de résidence des élèves (voir section 3.2.3. sur les indicateurs de demande d'enseignement). Nos ambitions ont cependant été fortement contraintes par le fort degré d'anonymat des communes de localisation dans les bases de données 2000-2001.

Ces bases des données distinguent simplement les communes selon qu'elles sont « urbaines » ou « rurales ». Le critère de distinction sous-jacent est fort simple : les communes sont réputées rurales dès lors qu'elles ne font pas partie des arrondissements de Bruxelles, Charleroi et Liège.

Au-delà de cette distinction urbain/rural, on gardera à l'esprit qu'elle recoupe une distinction en termes de nombre d'établissements primaires géographiquement proches. Ce nombre est évidemment beaucoup plus important à Bruxelles, Liège ou Charleroi qu'ailleurs. Et on est donc tenté, à travers cette variable dichotomique urbain/rural, de tester l'existence d'une relation positive entre mobilité et nombre d'établissements en présence. Décèle-t-on un effet de la structure du système – en l'occurrence l'importance du libre-choix – sur la fréquence de la mobilité ?

Tableau 10: Mobilité scolaire et localisation de l'établissement en milieu urbain ou rural.

Localisation de l'établissement en milieu:	Nombre total d'élèves selon la localisation des établissements (A) et part du total	Nombre d'élèves mobiles selon la localisation des établissements (B) et part du total	Taux de départ selon le milieu où se trouve l'école (B/A)
Rural	27.181 (54,4%)	3.072 (51,50%)	11,30%
Urbain	22.819 (45,6%)	2.893 (48,50%)	12,68%
Total	50.000 (100%)	5.965 (100%)	11,93%

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

Le tableau 10 indique que les élèves inscrits auprès des écoles en milieu « rural » sont apparemment moins mobiles que leurs camarades fréquentant des écoles à Bruxelles, Liège ou Charleroi. On constate cette différence par comparaison des colonnes A et B du tableau 10, ou, plus directement encore en comparant les taux de départ 12,68% contre 11,30%. Rappelons une fois encore que ce résultat doit être mis à l'épreuve, dans le cadre d'une analyse multivariée contrôlant au minimum pour les différences de public fréquentant tantôt les écoles réputées rurales tantôt celle sises dans les grandes villes.

Le tableau 11 indique quant à lui que 2.933 (soit presque la moitié) élèves mobiles ont choisi un nouvel établissement en dehors de la commune de l'établissement d'origine. A contrario, ce résultat suggère que le changement d'établissement ait pu se faire dans plus de la moitié des cas sans engendrer dans le chef des familles de coût de déplacements supplémentaires conséquents. On ajoutera en outre que le changement de commune dont nous parlons peut représenter aussi bien un changement entre deux communes éloignées l'une de l'autre de dizaines de kilomètres ou de quelques rues.



Tableau 11: Mobilité scolaire impliquant ou non le déplacement vers un établissement situé dans une autre commune

Changement d'établissement vers établissement situé dans commune différente		Elèves mobiles
Oui	Non	
2.933 (49,17%)	3.032 (50,83%)	5.965 (100%)

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

La Radioscopie 91 autorise une analyse plus fine de la différenciation géographique du phénomène de mobilité scolaire, puisqu'elle renseigne l'arrondissement de l'établissement. Nous avons pu donc croiser plusieurs indicateurs de mobilité scolaire avec la localisation de l'école, et identifier les arrondissements ou régions plus exposés au phénomène.

On constate (tableau 12) par exemple que les écoles de l'arrondissement de Charleroi se distinguaient vers le haut en termes de taux de départ en cours d'année scolaire (TDC), avec non seulement le taux moyen le plus élevé de la CFB, mais aussi la dispersion la plus forte selon les établissements (écart-type plus élevé).

Tableau 12: Taux de départ en cours d'année dans les principaux arrondissements urbains.

Arrondissement	Moyenne	Écart-type	N
21 Bruxelles	2,30	2,81	157
52 Charleroi	3,93	7,77	98
62 Liège	2,64	3,63	210
Communauté française de Belgique	2,16	3,71	1670

Source : Radioscopie 1991

Si l'on considère le solde migratoire net moyen (S) – tableau 13 – ce sont les arrondissements de Bruxelles et de Liège qui présentaient les taux moyens extrêmes : forte perte d'élèves à Bruxelles ; fort taux

d'arrivées d'élèves à Liège. Le solde migratoire net moyen était proche de zéro à Charleroi, mais la dispersion y était élevée, au-dessus de la moyenne pour la CFB.

Tableau 13: Soldes migratoires nets moyens dans les principaux arrondissements urbains.

Arrondissement	Moyenne	Écart-type	N
21 Bruxelles	-6,16	20,19	157
52 Charleroi	-0,04	14,61	98
62 Liège	4,15	10,23	210
Communauté française de Belgique	1,40	12,69	1670

Source : Radioscopie 1991

Finalement, en ce qui concerne le taux de rotation (TR), on note également d'assez fortes différences selon les arrondissements (tableau 14) à la fois en termes de taux moyen de rotation et en termes de

dispersion. Les taux de rotations des trois principales agglomérations urbaines se montraient plus élevés que la moyenne communautaire.

Tableau 14: Taux de rotation moyens dans les principaux arrondissements urbains

Arrondissement	Moyenne	Écart-type	N
21 Bruxelles	18,48	14,64	157
52 Charleroi	21,57	15,34	98
62 Liège	16,67	11,50	210
Communauté française de Belgique	16,42	12,20	1670

Source : Radioscopie 1991

3.3.2.2. La mobilité scolaire du point de vue de l'offre: synthèse

A titre de synthèse de cette section – basée sur une analyse qui reste essentiellement descriptive et centrée sur le côté offre du système – le tableau 15 reprend les catégories synonymes de sur-représentation parmi les élèves mobiles. Il nous rap-

pelle que les établissements du réseau libre sont plus affectés par la mobilité que ceux du réseau officiel. On peut dire la même chose des établissements en discrimination positive, de ceux qui se trouvent en milieu urbain, des établissements de taille moyenne (de 250 à 400 élèves) et, plus encore, de ceux de petite taille (entre 0 et 250 élèves).



Tableau 15: Variables de l'offre. Sous-groupes sur-représentés parmi les élèves mobiles.

Variable concernant les établissements :	Sous-groupe/catégorie sur-représenté(e) (Entre parenthèses : écart du taux de départ inter-établissements du sous-groupe par rapport au taux de départ moyen)
Réseau	Libre (1,7%)
Discrimination positive ou Non	Oui (6,7%)
Localisation de l'établissement	Milieu urbain (6,3%)
Effectif de l'établissement	0-250 élèves (11,1%)
	250-400 (1,8%)

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

3.2.3. *Mobilité scolaire du point de vue des élèves ou des familles (côté demande d'enseignement)*

3.2.3.1. **Sous-groupes d'élèves sur-ou sous-représentés parmi les élèves mobiles**

A) Genre de l'élève

l'échantillon d'élèves (50,23%), mais elles ont de prime abord moins changé d'école que les garçons, que ce soit en termes absolus (2.927 filles contre 3.038 garçons), ou en termes relatifs (taux de départ des filles de 11,66% contre 12,21% pour les garçons) – Tableau 16. Dans la Radioscopie 91, nous n'avions pas d'information sur le genre de l'élève.

Les filles représentaient un peu plus de la moitié de

Tableau 16. Changement d'établissement selon le sexe de l'élève en 2000-2001

Genre de l'élève	Nombre d'élèves mobiles et taux de départ par catégorie	Nombre total d'élèves par catégorie et part du total
Filles	2.927 (11,66%)	25.113 (50,23%)
Garçons	3.038 (12,21%)	24.887 (49,77%)
Total	5.965 (11,93%)	50.000 (100%)

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

B) Lieu de résidence

Comme nous avons affirmé auparavant il y a un intérêt récent important de la science économique pour la différenciation des phénomènes comme la mobilité dans l'espace géographique. Rappelons, cependant, qu'en raison des limitations des informations sur les codes de communes, notre analyse des aspects géographiques n'a pas pu être aussi fine que celle

basée sur les données de la Radioscopie. Encore une fois, ce que nous appelons ici « milieu urbain » ne représente que l'ensemble des communes situées dans les arrondissements de Bruxelles, Charleroi et Liège. Les autres communes sont réputées « rurales » sans autre distinction. Le résultat obtenu (Tableau 17) est conforme à l'attente: les élèves dont la résidence se trouve en milieu urbain sont plus mobiles que leurs camarades habitant en milieu rural¹⁸.

Tableau 17. Mobilité scolaire selon la localisation de la résidence en milieu urbain ou rural.

Localisation de la résidence en milieu:	Nombre total d'élèves selon la localisation de la résidence (A) et part du total	Nombre d'élèves mobiles selon la localisation de la résidence (B) et part du total	Taux de départ selon le milieu où se trouve la résidence (B/A)
Rural	28.000 (56,0%)	3.159 (52,96%)	11,28%
Urbain	22.000 (44,0%)	2.806 (47,04%)	12,75%
Total	50.000 (100%)	5.965 (100%)	11,93%

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

En référence au cadre théorique énoncé tout au long de la section 2, il s'agit ici aussi d'examiner quelque peu l'hypothèse selon laquelle certains aléas/choix en rapport à des questions connexes à celle de la scolarité (travail, logement, distance de l'école par rapport au domicile...) peuvent amener à une révision d'un choix scolaire initial. Il s'agit notamment de comprendre l'influence des *changements de lieu de résidence* – information disponible dans la base de

¹⁸En comparant attentivement les tableaux 17 et 10, on est frappé par la similitude entre les deux. En effet, il n'est pas inattendu que des données concernant la localisation des écoles et de résidences soient fortement semblables. Afin de creuser un peu cette idée, nous avons fait aussi un croisement entre le milieu où se trouve la commune de résidence et la commune où se trouve l'école. Les résultats montrent en effet une forte corrélation entre les deux variables. Cela est d'autant plus vrai que lors de l'analyse multivariée, nous avons dû choisir une d'entre les deux variables binaires suivantes : changement de commune de résidence et changement de commune de l'école. En l'occurrence, nous en avons choisi la première.



données élève (EEL) 2000-2001 sur la mobilité scolaire (Tableau 18). On se rend compte que plus d'un élève mobile (en termes scolaires) sur cinq (26,1%) a également changé de commune de résidence. Ce chiffre analysé isolément peut nous paraître peu significatif : comment expliquer la mobilité chez les

75% d'élèves restants ? Il se montrera toutefois très important et significatif lorsque nous procéderons à des analyses multivariées (section 3.2.4.) où il apparaîtra que ce groupe est largement sur-représenté parmi les élèves mobiles, toutes choses égales par ailleurs.

Tableau 18. Mobilité scolaire et changement de commune de résidence.

Changement de commune de résidence		Elèves mobiles
Oui	Non	
1.557 (26,10%)	4.408 (73,90%)	5.965 (100%)

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

C) Nationalité

Nous avons essayé de tester l'hypothèse selon laquelle les élèves de certaines nationalités seraient plus enclins à la mobilité que d'autres. Le tableau 19 présente et la part des élèves de principales nationalités par rapport à l'ensemble de l'échantillon, et la part des élèves mobiles par nationalité par rapport à l'ensemble d'élèves mobiles, ainsi que le taux de dé-

part par nationalité. Effectivement, parmi les élèves de certaines nationalités (ex : congolais, rwandais, yougoslaves), le taux de départ est plus important que le taux moyen. Les élèves d'autres nationalités (ex : grecque, portugaise, espagnole) sont en moyenne moins mobiles que les autres. Notons toutefois que les variations entre les nationalités les plus représentées dans le système – belges, marocains, turques, italiens, français – ne sont pas extrêmement élevées.

Tableau 19 : Nationalité déclarée par les élèves en 2000 et mobilité scolaire

Nationalité	Nombre d'élèves Mobiles	Pourcentage	Total d'élèves	Pourcentage	Taux de départ par nationalité
Belgique	4.254	71,32%	35.812	71,62%	11,88%
Maroc	546	9,15%	4.595	9,19%	11,88%
Turquie	250	4,19%	2.450	4,90%	10,20%
Italie	215	3,60%	2.244	4,49%	9,58%
France	80	1,34%	656	1,31%	12,20%
Portugal	28	0,47%	363	0,73%	7,71%
Yougoslavie (Serbie-Montenegro)	45	0,75%	357	0,71%	12,61%
Espagne	31	0,52%	350	0,70%	8,86%
Algérie	38	0,64%	345	0,69%	11,01%
Réfugié	31	0,52%	186	0,37%	16,67%
Congo (Rép. Dém.)	38	0,64%	175	0,35%	21,71%
Rwanda	38	0,64%	174	0,35%	21,84%
Congo	16	0,27%	150	0,30%	10,67%
Grèce	10	0,17%	144	0,29%	6,94%
Yougoslavie	25	0,42%	137	0,27%	18,25%
Autres	320	5,36%	1.862	3,72%	17,19%
Total	5.965 100%	100%	50.000 100%	100%	11,93%

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).



Une autre manière de comprendre le phénomène c'est procéder à des agrégations de groupes de nationalités (Tableau 20). Nous avons regroupé toutes les nationalités en trois catégories : élèves belges, élèves issus de pays membres de l'Union européenne ou bien de l'AELE, élèves issus d'autres régions du monde. Il apparaît que le taux de départ des élèves belges est plus important que les taux de départ des deux autres groupes.

La lecture du tableau 20 va à contre-sens, peut-être, d'un certain a priori. L'apparente plus forte mobilité des élèves de nationalité belge surprend quelque peu. Au nom du fait que ce groupe contient peut-être

plus d'élèves favorisés, ce résultat pourrait s'interpréter comme le signe d'une mobilité « ascendante » ou « active », synonyme de recherche d'une orientation scolaire spécifique.

Toutefois, il ne faut pas oublier deux limitations inhérentes aux données : (i) la catégorie Belges constitue un ensemble trop important et hétérogène pour que l'on puisse établir des relations de causalité aussi directes, (ii) un certain nombre d'élèves ont changé de nationalité d'une année à l'autre (2000-2001 et 2001-2002), ce qui rend l'analyse de cette variable quelque peu aléatoire.

Tableau 20 : Grandes catégories de nationalités en 2000 et mobilité scolaire

Nationalité	Nombre d'élèves mobiles (A)	Pourcentage	Population totale par nationalité (B)	Pourcentage	Taux de départ par nationalité (A/B)
Belgique	4.365	73,18%	35.180	70,36%	12,41%
UE-AELE	1.223	20,50%	10.533	21,07%	11,61%
« Reste du Monde »	377	6,32%	4.287	8,57%	8,80%
Total	5.965	100%	50.000	100%	11,93%

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

D) Redoublement ¹⁹

Pour évaluer quelque peu la question du "mismatch" ou autrement dit, de ce qui se passe lorsqu'il y a constat d'inadéquation entre tout ou parties des ca-

ractéristiques de l'offre et de la demande d'enseignement (voir cadre théorique, section 2), nous sommes intéressés à la question du redoublement. Nous formulons l'hypothèse qu'il s'agit d'un indice de « mismatch » privilégié. Nous le considérons aussi

¹⁹ Nous avons décidé d'inclure l'étude du phénomène du redoublement sous la rubrique « demande d'enseignement ». Il s'agit bien évidemment d'une variable importante dans le fonctionnement des écoles : l'école ferait re-

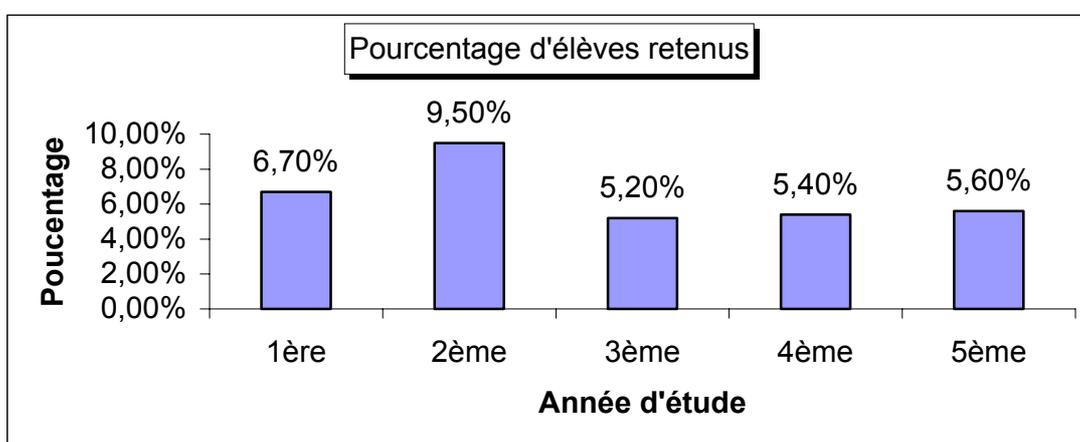
doubler les élèves qui ne s'y adaptent pas. Mais par rapport à la mobilité nous l'avons interprété plutôt comme une variable déterminante de la demande, parce qu'il s'agit, à notre avis, d'un événement-clé qui incite les familles à déplacer les élèves d'une école à l'autre.

comme un événement potentiellement déclencheur de la mobilité des élèves.

Malgré l'encadrement dont il fait l'objet, le redoublement continue à être un mécanisme utilisé par les écoles, non seulement en fin de cycle mais aussi en

cours de cycle. Effectivement, d'après l'échantillon d'élèves (EEL), le redoublement est toujours pratiqué au sein des écoles, puisqu'il concerne 3.236 élèves en 2000-2001, soit 6,5% du total, comme l'on observe dans le graphique suivant.

Graphique 1. Redoublement en 2000-2001, selon l'année d'étude



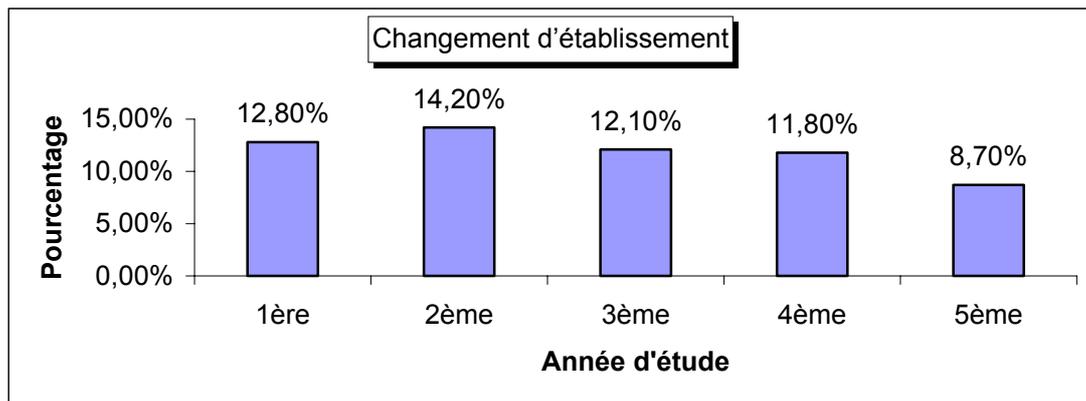
Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

L'année d'étude la plus touchée par le redoublement en 2000-2001 a été la deuxième année (fin du premier cycle), avec 9,5% de doubleurs, un chiffre beaucoup plus élevé que ceux que l'on observe pour les troisième, quatrième et cinquième années, compris entre 5,2 et 5,6%. Très frappant aussi est le chiffre relatif au redoublement en première année, donc au cours du 1° cycle, qui atteint de 6,7%, soit plus que la moyenne générale.

On observera dans le graphique 2 le taux de départ selon l'année d'étude. À l'exemple des résultats présentés sur le graphique 1, encore une fois la deuxième année est le sommet de la distribution, suivie par la première année. Les troisième et quatrième années présentent des taux de changement d'établissement proches de la moyenne de l'échantillon, aux environs de 12%. À la cinquième année, le résultat est beaucoup moins significatif et n'accompagne pas les tendances du graphique 1.



Graphique 2. Taux de départ en 2000-2001, selon l'année d'étude



Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

Ayant présenté ces deux graphiques (1 et 2), essentiellement descriptifs, nous passons à l'analyse des tableaux 21 et 22. Nous y croisons trois variables – le taux de changement, l'année d'étude et le redoublement – de deux manières différentes. Et nous essayons d'évaluer tantôt la part d'élèves mobiles ayant redoublé, tantôt la part d'élèves doubleurs ayant changé d'école.

Dans le tableau 21, nous examinons la part des élèves doubleurs ayant quitté les établissements où ils étaient inscrits, et ce pour chacune des années du primaire. On s'aperçoit qu'en première année, une fraction importante des doubleurs (40%) ont quitté

les écoles. Les chiffres sont plus faibles pour les autres années scolaires et, assez curieusement, notamment pour la deuxième année, que l'on avait présenté comme celle au taux de changement d'établissement le plus élevé. *Dans l'ensemble du système, presque un tiers (29,3%) des doubleurs ont changé d'école.* Ce chiffre est très élevé comparativement au taux de 11,93% caractérisant la mobilité de l'ensemble des élèves. Il est très proche de celui rencontré pour 1991 au moyen de la Radioscopie (27,96%). On peut dès lors suspecter le redoublement d'être un fort déterminant de la mobilité. Mais une fois de plus il convient de tester cette hypothèse au moyen de l'analyse multivariée.

Tableau 21. « Doubleurs » ayant changé d'établissement, selon l'année d'étude

Elèves doubleurs par année scolaire	Nombre d'élèves mobiles et part du total par année
667 en 1 ^{ère} année	267 (40,0%)
948 en 2 ^{ème} année	232 (24,5%)
515 en 3 ^{ème} année	151 (29,3%)
543 en 4 ^{ème} année	152 (28,0%)
563 en 5 ^{ème} année	146 (25,9%)
Total : 3.236	948 (29,3%)

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

Il est possible de compléter l'évaluation de l'importance du redoublement comme déclencheur de la mobilité à travers le croisement inverse (Tableau 22). Cette fois-ci, on s'intéressera à comprendre la proportion d'élèves mobiles ayant redoublé, et ce pour chaque année scolaire. On essaye ici de mesurer l'ampleur du redoublement comme déclencheur de la mobilité par rapport au nombre total de départs. Le tableau 22 montre que parmi les élèves mobiles, en-

viron 16% ont redoublé. Ce chiffre est à nouveau plus élevé que les 11,93% enregistrés lorsque l'on confond les doubleurs et les non-doubleurs. Ce chiffre n'est pas loin de son homologue calculé pour l'année 1991 (17,51%). La répartition de cette valeur entre les différentes années n'est pas uniforme, le sommet de la distribution se trouvant à nouveau sur la première année.

Tableau 22. Elèves mobiles ayant redoublé, selon l'année d'étude

Elèves mobiles par année scolaire	Elèves doubleurs et part du total par année
1282 en 1 ^{ère} année	267 (20,8%)
1415 en 2 ^{ème} année	232 (16,4%)
1214 en 3 ^{ème} année	151 (12,4%)
1181 en 4 ^{ème} année	152 (12,9%)
873 en 5 ^{ème} année	146 (16,7%)
Total : 5.965 (11,93%)	948 (15,9%)

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).



E) Retard

Un autre déterminant possible du changement d'écoles du côté de la demande est le retard scolaire de l'élève, soit quelque part le nombre cumulé de redoublements.

Observons le croisement du retard accumulé en 2000-2001 avec la mobilité scolaire. Les résultats qui se trouvent dans le tableau 23 suggèrent l'existence

d'une relation positive entre mobilité et le retard : plus les élèves ont accumulé du retard, plus grande est la probabilité qu'ils changent d'école en cours de scolarité primaire. Par exemple, parmi les élèves de la catégorie « 2 ans de retard ou plus », la probabilité de changement est de 20,60%, tandis que parmi les élèves avancés ou à l'heure elle n'est que de 10,61%. On émettra donc l'hypothèse qu'un élève retardé a une probabilité plus grande de changer d'établissement qu'un élève à l'heure ou avancé.

Tableau 23. Mobilité scolaire selon le retard accumulé en 2000

Catégorie de retard accumulé	Nombre d'élèves mobiles par catégorie de retard (A)	Nombre total d'élèves par catégorie de retard (B)	Taux de départ selon le retard accumulé (A/B)
2 ans ou plus	297 (4,98%)	1442 (2,88%)	20,60%
1 an	1.366 (22,90%)	8.009 (16,02%)	17,06%
0- (A l'heure ou avancé)	4.302 (72,12%)	40.549 (81,10%)	10,61%
Total	5.965 (100%)	50.000 (100%)	11,93%

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

3.2.3.2. La mobilité scolaire du point de vue de la demande : résumé

A titre de synthèse de cette section sur la demande d'enseignement, nous regroupons dans le tableau 24 tous les sous-groupes sur-représentés parmi les élèves mobiles par rapport à l'ensemble des élèves en Communauté française. Ce tableau nous rappelle,

par exemple, que les garçons sont un petit peu plus exposés à la mobilité que les filles. On peut dire la même chose sur les élèves/familles dont la résidence se trouve en milieu urbain, sur les élèves belges, sur les doubleurs et sur les élèves en retard. Comme pour les résultats concernant l'offre d'enseignement, ils doivent cependant faire l'objet d'une analyse plus élaborée.

Tableau 24 : Variables de demande. Sous –groupes sur-représentés parmi les élèves mobiles.

Variable concernant les élèves:	Sous-groupe sur-représenté. (Entre parenthèses : écart du taux de départ inter-établissements du sous-groupe par rapport au taux de départ moyen)
Genre	Garçons (2,35%)
Lieu de résidence	Urbain (6,87%)
Nationalité	Belge (4,02%)
Redoublement ou non en 2000-2001	Doubleurs (33,3%)
Retard accumulé en 2000-2001	2 ans ou plus (72,7%)
	1 an (43,0%)

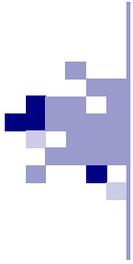
Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

3.2.4. Analyse multivariée

Cette dernière étape de l'analyse vise, rappelons-le, à compléter et affiner l'identification des phénomènes de sur ou sous-représentations de la mobilité selon le type d'élèves, d'établissement ou l'occurrence d'un événement particulier comme le redoublement ou le changement d'établissement. Nous aurons pour cela recours à l'analyse multivariée.

L'enjeu est surtout de se rapprocher d'une mesure dite *toutes choses égales par ailleurs*. En langage ordinaire, il s'agit simplement d'identifier la part de la mobilité qu'il est légitime d'imputer à chacune des variables explicatives.

Ajoutons enfin, en langage plus technique, qu'étant donné le caractère dichotomique du phénomène à élucider (l'élève est mobile ou ne l'est pas), l'analyse se fonde sur un modèle logistique estimé par maximum de vraisemblance. Une particularité de cette fonction est que l'estimation de la variable dépendante se traduit en termes de probabilité. Dans notre cas, nous avons calculé *les probabilités de départ en fonction d'une série de variables*. Afin d'assurer que les estimations de cette probabilité restent entre 0 et 1 (autrement dit, que ce soit vraiment une probabilité), nous avons dû faire une transformation de la fonction d'origine, au moyen, de la dite fonction logistique. Les logiciels utilisés sont SPSS, version 10.1.0. et, accessoirement, SAS version 8.0.



3.2.4.1. Résultats

Nous aurions pu bien entendu faire des analyses multivariées ayant comme variable dépendante plusieurs indicateurs décrits précédemment (départ, arrivée...). Nous avons choisi le taux de départs parce qu'il nous semble constituer un indicateur très parlant de la mobilité, peut-être l'indicateur par excellence de la mobilité. Premièrement, parce que tout départ précède une arrivée, ou autrement dit, une arrivée peut être considérée comme une conséquence d'un départ. Deuxièmement, parce que le taux de départ a la propriété de capter une part importante de l'instabilité provoquée par la mobilité scolaire au sein des écoles²⁰. Finalement, le taux de départ a été choisi aussi par un souci de comparabilité, parce que toutes les études (britanniques, américaines, belges...) auxquelles nous avons eu accès avaient privilégié le travail avec cet indicateur.

En raison de la particularité de la spécification logistique de l'équation estimée, les coefficients (β) estimés ne représentent pas, par eux-mêmes, ni des effets marginaux ni des élasticités. La manière la plus intéressante de comprendre les résultats d'une estimation logistique consiste à observer les exponentiels de coefficients obtenus ($\text{Exp}(\beta)$) dans le tableau 25). Ces derniers expriment (selon qu'ils sont infé-

²⁰ L'autre part dépend du taux d'arrivées. Le taux de gonflements ou le solde migratoire net ont la propriété de capter les effets agrégés de départs ou arrivés – mesure du (des)équilibre entre départs et arrivés. Cependant, un faible taux de gonflement (traduisant une situation d'« équilibre ») peut cacher des fortes instabilités du type « changements de tête » au sein des écoles, ce qui peut créer des difficultés pour les professeurs.

rieurs ou supérieurs à l'unité), le pourcentage de réduction ou d'accroissement de la probabilité de mobilité consécutif à un changement de catégorie (ex : les filles plutôt que les garçons, les écoles de caractère libre plutôt qu'officiel...). On trouvera également dans ce tableau, sur la dernière colonne à droite, les effets marginaux exprimés en pourcentage.

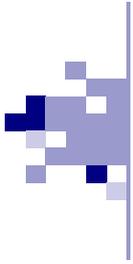
Pour illustrer ce que ce tableau 25 nous renseigne, prenons l'exemple de la variable dichotomique URBRES. Il s'agit de la localisation de la résidence des familles des élèves. Le chiffre qui se trouve sur la ligne « URBRES(1) – urbain », dans la colonne à l'extrême droite, indique qu'un élève habitant en milieu urbain a une probabilité de départ 17,7% plus élevée que celle de son semblable vivant en milieu rural, toutes choses égales par ailleurs. Le raisonnement est semblable pour toutes les autres variables dichotomiques (sexe, réseau, discrimination positive, changement de lieu de résidence et redoublement). Les autres variables sont catégorielles. Et pour ces dernières, les effets marginaux sont à comparer à la variable de référence. Par exemple, les élèves qui accumulent au moins 2 ans de retard ont une probabilité 134,70% plus importante de changer d'école que les élèves à l'heure (référence) tandis que les élèves qui accumulent 1 an de retard présentent une probabilité de 84,20% plus importante de changer d'école que les élèves de la catégorie de référence (à l'heure). Le raisonnement est le même pour toutes les autres variables catégorielles (année d'études, taille ou effectif de l'établissement, nationalité et retard).

Tableau 25 : Résultats de l'analyse multivariée (modèle Logit)²¹

Variables	(β)	Sig.	Exp(β)	Eff. Marg.
Constante	-2,987	0	0,05	
SEXE(1) – Filles (réf : garçons)	-0,018	0,536	0,983	-
CAR1(1) – Libre (réf : officiel)	-0,036	0,222	0,964	-
DPOS – Oui (réf : pas en discrimination +)	-0,02	0,602	0,981	-
URBRES1(1) – urbain (réf : rural)	0,163	0	1,177	17,70%
ANET1 – (réf : 5 ^{ème} année)		0	1	
ANET1(1) – 1 ^{ère} année	0,45	0	1,569	56,90%
ANET1(2) – 2 ^{ème} année	0,516	0	1,675	67,50%
ANET1(3) – 3 ^{ème} année	0,403	0	1,496	49,60%
ANET1(4) – 4 ^{ème} année	0,337	0	1,401	40,10%
TAILLE – (réf : 400 élèves ou plus)		0	1	
TAILLE(1) – 0-250 élèves	0,412	0	1,509	50,90%
TAILLE(2) – 250-400 élèves	0,287	0	1,332	33,20%
NATION – (réf : belge)		0	1	
NATION(1) – UE-AELE	-0,445	0	0,641	-35,90%
NATION(2) – Reste du Monde	-0,425	0	0,654	-34,60%
RETARD – (réf : à l'heure)		0	1	
RETARD(1) – 1 an de retard	0,611	0	1,842	84,20%
RETARD(2) – 2ans ou plus	0,853	0	2,347	134,70%
DINSRES – changement de commune de résidence (réf : pas de changement)	0,886	0	2,425	142,50%
DRED – redoublement (réf : pas de red.)	1,255	0	3,507	250,70%

Source : Echantillon d'élèves (2000-2001, 2001-2002).

²¹ Les résultats complets de l'estimation de ce modèle, ainsi que certains tests, se trouvent en annexe.



Nous pouvons classer les variables explicatives en sous-groupes, en fonction de leur impact plus ou moins intense sur le taux de départ.

A) Variables exclues : URBET et DINSET

En raison de leurs fortes corrélations (près de 100%) avec les variables URBRES et DINSRES (voir plus loin), respectivement, les variables URBET (établissement se trouvant en milieu urbain ou rural) et DINSET (indicative d'un changement d'école impliquant le déplacement de l'élève vers autre commune) ont dû être exclues de l'estimation afin de ne pas perturber le modèle (colinéarité excessive). En effet, le modèle obtenu après l'exclusion de ces deux variables est beaucoup plus significatif, tant dans son ensemble que pour la plupart des variables, que le modèle estimé sans exclusion de ces deux variables.

B) Variables non-significatives : SEXE, CAR1, DPOS

Les variables relatives au genre de l'élève, au caractère auquel appartient l'établissement et le fait que l'établissement soit ou non en discrimination positive se sont montrées non-significatives. Les conclusions obtenues au terme de l'analyse strictement descriptive (section 3.2.2 et 3.2.3) s'effondrent donc. Lorsque l'on a tenu compte des variables présentes dans le tableau 25, il apparaît que les filles ne sont pas significativement moins mobiles que les garçons. Il y a bien une probabilité de mobilité inférieure de 1,7% mais pas suffisamment importante et stable selon les cas que pour conclure qu'elle est réellement indicatrice d'une différence de comportement vis-à-vis des garçons. Le raisonnement se répète à

propos du caractère de l'établissement fréquenté et de la discrimination positive. Les écarts mis en évidence sont trop faibles et trop instables selon les cas que pour pouvoir raisonnablement conclure à un effet « caractère » et un effet « discrimination positive ».

C) Faibles déterminants de la mobilité scolaire (effet marginal inférieur à 20%): URBRES

A l'inverse le résultat concernant le milieu « urbain » mis en évidence précédemment résiste à l'approche multivariée : habiter en milieu urbain (c'est-à-dire, dans les arrondissements de Bruxelles, Liège et Charleroi) accroît de 17,7% la probabilité de changer d'école, toutes choses égales par ailleurs.

D) Déterminants d'intensité moyenne de la mobilité scolaire (effet marginal compris entre 20% et 70%) : ANET1, TAILLE et NATION

L'année d'étude de l'élève en 2000-2001 (ANET1) se révèle, elle aussi, en définitive, un élément fort déterminant de la probabilité de changement d'école. La cinquième année étant la catégorie de référence, les probabilités de départ dans toutes les autres années se montrent plus importantes que celle-là. La 2^{ème} année est celle au terme de laquelle il y a le plus de mobilité : elle présente un différentiel de 67,5% par rapport à celle de la cinquième année.

Les élèves inscrits dans des établissements dont l'effectif est grand (TAILLE = au moins 400 élèves) sont moins susceptibles de changer d'école que leurs camarades fréquentant des établissements de taille moyenne (250 à 400 élèves), et surtout petite (jusqu'à 250 élèves). Les majorations sont de l'ordre de 33,2% et 50,9%, respectivement.

En ce qui concerne la nationalité (NATION), il se confirme que la catégorie de référence (belge) est celle qui présente la probabilité de mobilité la plus élevée. En effet, selon nos estimations les Belges sont plus enclins à la mobilité que les deux catégories d'étrangers prises en compte (européens occidentaux et ressortissants des autres pays du monde). Les signes négatifs des coefficients, ainsi que les exponentiels de β inférieurs à 1 obtenus pour les deux catégories d'étrangers traduisent ce constat.

E) Forts déterminants de la mobilité scolaire (effet marginal compris entre 70% et 150%) : RETARD et DINSRES

Venons-en maintenant aux déterminants que l'on peut considérer comme forts. Il s'agit tout d'abord du retard cumulé (RETARD) par les élèves en 2000-2001. Les élèves à l'heure présentent une probabilité moins importante de changer d'école, tant par rapport aux élèves ayant accumulé un retard d'un an (84,2%) que par rapport à ceux qui avaient accumulé un retard d'au moins deux ans (134,7%).

L'autre déterminant fort n'est pas un paramètre proprement scolaire. Il s'agit de la variable dichotomique prenant compte d'un changement de résidence d'une commune à l'autre (DINSRES). Les élèves ayant changé de commune de résidence sont presque 2,5 fois plus exposés au risque de changement d'école que leurs camarades dans la résidence est inchangée.

F) Le déterminant le plus fort de la mobilité scolaire (effet marginal de 250%) : DRED

Le déterminant le plus fort de la mobilité est bel et

bien une variable scolaire : le redoublement (DRED). Les élèves doubleurs présentent une probabilité de changement d'école égale à plus de 2,5 fois celle des non-doubleurs.

3.2.4.2. Simulations

Afin de mieux comprendre le sens des effets marginaux indiqués dans les paragraphes précédents, nous recourons à une illustration plus concrète des résultats de l'analyse multivariée, au moyen de simulations. Il s'agit de montrer l'effet sur la probabilité de mobilité lors de changements successifs de catégories d'individus. Puisqu'il s'agit des effets marginaux, nous n'altérerons d'office qu'une variable à la fois.

Dans la première simulation (Tableau 26), on compare un élève (élève de référence) dont toutes les caractéristiques forment la sous-population de référence: il s'agit d'un garçon belge, en 5^{ème} année, ne doublant pas et n'ayant pas de retard, habitant en milieu rural (non-urbain), ne changeant pas de commune de résidence et fréquentant un grand établissement de caractère officiel qui n'est pas en discrimination positive. La probabilité de changer d'école était de 5,04% en 2000-2001 pour ce type d'élève. L'intérêt de la simulation est de le comparer à un autre ayant les mêmes caractéristiques à l'exception d'une : le fait d'habiter en milieu urbain par exemple. La 3^{ème} colonne du tableau 26 indique que dans ce cas, la probabilité de changement d'école sera de 5,93% (soit 17,7% plus élevé que celle du premier élève)

Si l'on compare maintenant l'élève de référence à un élève semblable à lui en tous points excepté le fait qu'il redouble en 2000-2001, on s'aperçoit que l'écart



entre les probabilités de changement d'école de deux élèves est de 250,7%, puisque celle du premier est toujours de 5,04%, tandis que celle du second est de 17,68%.

La dernière colonne montre l'effet d'un changement à la baisse. On compare l' « élève de référence » à un élève semblable, mais de nationalité européenne. Les probabilités respectives sont de 5,04% et 3,23%.

Tableau 26 : Simulations sur base des résultats de l'analyse multivariée

Variables	Référence	Faible changement à la hausse	Fort changement à la hausse	Changement A la baisse
Genre	<i>Garçon</i>	Garçon	Garçon	Garçon
Réseau	<i>Officiel</i>	Officiel	Officiel	Officiel
En D+?	<i>Non</i>	Non	Non	Non
Milieu (résidence)	<i>Rural</i>	<i>Urbain</i>	Rural	Rural
Année d'étude	<i>5ème</i>	5ème	5ème	5 ^{ème}
Taille (effectif)	<i>400+</i>	400+	400+	400+
Nationalité	<i>Belge</i>	Belge	Belge	<i>UE-AELE</i>
Retard?	<i>Non</i>	Non	Non	Non
Changement de commune de résidence?	<i>Non</i>	Non	Non	Non
Redoublement?	<i>Non</i>	Non	<i>Oui</i>	Non
Probabilité de changement d'école	5,04%	5,93%	17,68%	3,23%

Source : Résultats de l'analyse multivariée.

3.2.4.3. Enseignements additionnels de l'analyse multivariée de l'échantillon établissement

Moyennant certaines mises en forme des données formant l'échantillon d'établissements 2000-2001 (EET) et le recours à une technique d'estimation ad hoc qu'il serait trop long d'exposer ici, il est possible d'estimer également un modèle logistique examinant les variables qui, soit accroissent, soit diminuent la probabilité de sortie ou d'entrée des élèves. Les résultats d'ensemble sont similaires à ceux que l'on obtient à partir de l'échantillon d'élèves (EEL). Sur un point seulement, cet exercice permet d'aller plus loin : celui des caractéristiques des établissements qui sont significativement corrélées à la mobilité scolaire.

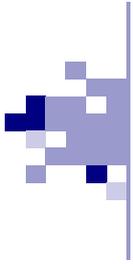
On retrouve l'idée que le caractère de l'établissement joue faiblement s'agissant d'expliquer la probabilité de départ des élèves. Il en va de même pour le fait qu'il soit en différenciation positive. Le fait qu'il soit situé en milieu urbain (Bruxelles, Liège et Charleroi) accroît d'un peu plus de 4% la mobilité sortante. Une faible taille comprise entre 0 et 250 élèves (réf : 400 élèves et plus) est synonyme d'un accroissement de la mobilité de 83%.

Assez logiquement aussi, on observe que les établissements qui ont des proportions d'élèves en retard plus importantes sont plus marqués par la mobilité sortante : un établissement comptant 15% ou plus d'élèves en retard aura, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité de sortie 30% plus élevée

qu'un établissement ayant moins de 5% d'élèves en retard dans son effectif.

L'apport véritable de ce volet de l'analyse multivariée concerne la mise en évidence d'une corrélation significative entre mobilité sortante et entrante : toutes choses égales par ailleurs *les établissements les plus exposés à la mobilité sortante sont aussi ceux qui connaissent la plus forte mobilité entrante, et inversement*. L'estimation logistique indique une augmentation de la mobilité sortante de 20% lorsque l'on compare les établissements ayant une mobilité entrante inférieure à 5% et ceux pour lesquels elle représente 25% ou plus du total. On obtient un résultat parfaitement symétrique lorsque l'on cherche à expliquer la probabilité de mobilité entrante au moyen de la variable indiquant la mobilité sortante

Ce double résultat nous semble fort important car il réfute partiellement l'hypothèse fort répandue selon laquelle la mobilité serait avant tout le fait d'une redistribution graduelle de certains élèves (par exemple les élèves en retard, mis en échec...) des établissements «réputés» (caractérisés par une forte mobilité sortante) vers les établissements qui le sont moins (caractérisés eux par une forte mobilité entrante). Le schéma qui émerge de nos analyses est en partie celui d'une segmentation. Certains établissements ne sont réellement concernés ni par la mobilité sortante, ni par la mobilité entrante. D'autres connaissent les deux phénomènes, et de façon symétrique, c'est-à-dire, que si la mobilité sortante augmente, la mobilité entrante se développe, elle aussi.



4. CONSTATS ET LIMITES DE CETTE ÉTUDE

Lors de la présentation des résultats tout au long de la section 3, nous avons déjà avancé des interprétations plus ou moins approfondies. Voici venu le moment de la synthèse et de tentative de réponse à une série de questions fondamentales. Qu'avons-nous appris à partir des résultats présentés jusqu'ici ? Quelle est l'ampleur de la mobilité scolaire en Wallonie et à Bruxelles par rapport à celle qui s'observe au niveau international ? Quelles sont les principales tendances dynamiques de cette mobilité et ses déterminants ? Que peut-on affirmer avec certitude ? Quelles sont les limitations de cette recherche ?

4.1. Limites

A) D'autres variables permettraient de perfectionner l'analyse multivariée

L'analyse multivariée présentée en fin de section 3 est celle qui offre incontestablement le plus de garantie quant à l'effectivité des déterminants de la mobilité mis en avant. Cette analyse démontre à quel point il est parfois hasardeux de conclure à l'existence d'une relation sur base de simples tableaux croisés.

Cela étant l'analyse multivariée comporte elle-même des limites. Nous pouvons affirmer que nos estimations logistiques sont pertinentes et « robustes » au sens où les variables que nous mettons en avant entretiennent bel et bien une corrélation significative avec le phénomène de mobilité. Mais il est toujours possible d'imaginer que d'autres variables seraient

apparues significatives si elles avaient été introduites dans la régression. Les bases de données traitées étaient relativement riches et nous en avons fait une exploitation que nous estimons conséquente. L'enrichissement des ces bases de données permettrait bien entendu d'aller encore plus loin, et d'identifier d'autres phénomènes exerçant une influence probable sur la mobilité.

B) Absence de données prenant compte de la performance des élèves mobiles et non-mobiles

Nous pensons toutefois que la principale limite à l'exercice réalisé réside plutôt dans l'absence d'information permettant de croiser mobilité/non-mobilité et réussite des élèves.

Au vu des questions et enjeux énoncés a priori dans la section 2 (cadre théorique), on comprend aisément qu'une analyse quantitative centrée sur la mobilité des élèves gagnerait en pertinence si elle pouvait traiter de la question des coûts et bénéfices (privés et collectifs)²² qu'engendre la mobilité relativement à la non-

²² Les économistes regroupent dans ces deux catégories – coûts et bénéfices – toute une série de paramètres, pas (nécessairement) exprimés en termes monétaires. On pourrait aligner du côté des coûts ici, tant des coûts de déplacement de la résidence à l'école, que des coûts psychologiques ou pédagogiques provoqués par le changement d'école, ou encore des coûts de stigmatisation ressentis par les élèves qui ne changent pas d'école après le redoublement par exemple. Du côté des bénéfices, on pourrait prendre en considération non seulement la performance des élèves, mais aussi des bénéfices moins tangibles comme le degré d'adaptation de l'élève à l'école.

mobilité. Un tel exercice suppose à tout le moins de disposer d'information sur le résultat des élèves. Tel n'est pas le cas étant donné l'absence de mesures standardisées portant sur les acquis en Communauté française.

Idéalement, les externalités positives ou négatives – c'est-à-dire, les effets sur les autres élèves, sur le fonctionnement des établissements etc. – provoquées par le départ ou l'arrivée d'un élève, devraient être mesurés aussi. La tâche serait possible si l'on disposait de données synthétiques sur la performance des élèves mobiles et celles des élèves immobiles tant au niveau de l'établissement d'origine que celui de destination. Bien qu'imparfaite, la performance à une épreuve externe est un indicateur de la réussite scolaire. Le croisement des données de ce type avec des indicateurs de mobilité serait une démarche souhaitable qui pourrait éclairer un petit peu plus la complexité de la problématique de la mobilité scolaire. Cet exercice nous permettrait de répondre à une question fondamentale soulevé au cours de ce travail, à savoir : la mobilité est-elle vraiment un problème ?

4.2. Constats établis

A) *L'appartenance aux différents réseaux ne joue pas un rôle essentiel*

Rappelons que la logique qui préside aux changements d'école semble défier la question des réseaux. Nos résultats montrent en effet que, dans 4 cas sur 10, le changement d'établissement implique en même temps un changement de caractère, ce qui montre bien que les critères de mobilité scolaire

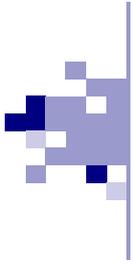
transcendent allègrement les questions d'appartenance philosophique.

B) *La mobilité est plus importante en début qu'en fin de scolarité primaire*

Ensuite, les changements sont relativement plus importants en début de scolarité primaire qu'en fin. Tant en 1991 qu'en 2000-2001, c'est entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année que les changements d'établissements sont les plus fréquents. Ce fait illustre sans doute le côté " tâtonnement " du mécanisme de libre-choix scolaire au centre de notre système d'enseignement. Pour un certain nombre de familles, et probablement surtout lorsqu'il s'agit du premier enfant, changer d'établissement à un stade relativement peu avancé du primaire est l'occasion d'un réajustement des choix opérés initialement. La mobilité scolaire gagne donc à s'analyser comme une modalité de fonctionnement de notre quasi-marché scolaire, lequel décentralise a priori complètement les déterminants de la répartition du public élève entre établissements.

C) *Les petits établissements sont les plus atteints pas la mobilité*

Les petits établissements sont, toutes choses égales par ailleurs, plus exposés à mobilité. Cette observation récurrente illustre sans doute le fait que le changement d'établissement soit l'occasion de changer d'enseignant. Si telle est la demande des familles, on comprend qu'elle occasionne plus souvent un changement d'établissement ou d'implantation lorsque ces derniers sont de taille réduite, car le nombre d'enseignants entre lesquels les familles ont a priori le choix est plus faible. Cela ne veut pas dire pour autant que



les grands établissements soient moins sujets à mobilité et à instabilité des publics. L'hypothèse est plutôt qu'elle se gère, dans leur cas, en partie via la formation des classes.

D) Mobilité s'est accrue en 10 ans et pourrait s'accroître encore plus

Comme nous avons prévu lors du raisonnement hypothético-déductif de la section 2, la mobilité scolaire se révèle être une caractéristique centrale du système d'enseignement fondamental en Communauté française, marqué de longue date par le libre-choix (quasi-marché scolaire). Déjà en 1991, et probablement avant, la mobilité se manifestait de manière non-négligeable (ex : taux de rotation de plus de 16%). Nous pensons, au vu de certains des indicateurs présentés dans cette étude, que le phénomène s'est probablement amplifié depuis (ex : taux de rotation atteint les 20%). Cela dit, cette augmentation, plus ou moins forte selon l'indicateur retenu, n'a pas transformé radicalement le système d'enseignement fondamental : la mobilité existe à relativement large échelle depuis plusieurs années.

Cela étant, les chiffres mis en évidence pour la Communauté française, tout à fait semblables, voire inférieurs, à ceux d'autres pays. Même dans des pays où n'existe ni libre-choix scolaire, ni quasi-marché. Cela nous fait croire que la mobilité pourrait augmenter dans les années qui viennent au terme d'évolutions externes au monde scolaire mais catalyseurs avérés de la mobilité. Par exemple une mobilité résidentielle plus forte compte tenu d'une évolution du marché du travail (plus de changements d'emploi) ou

des modes de vie (divorces, recompositions de famille...).

E) Distribution inégale du phénomène – fortes dispersions

Le phénomène de la mobilité se distribue de manière assez « inégalitaire » selon les communes (ex : urbaines ou rurales...), les établissements (ex : grands ou petits...) et les types d'élèves (ex : ayant accumulé du retard ou non...). Les résultats nous montrent à l'envi que la mobilité n'est pas un phénomène ressenti par tous de la même manière et dans la même intensité. Plus de 8% des établissements ne sont pas concernés par la mobilité sortante de leurs élèves. Plus de 10% ne connaissent aucune mobilité entrante. L'analyse multivariée révèle en outre que les premiers ont de forte change de correspondre aux seconds.

F) Idéal de pédagogie par cycle est confronté à une réalité très instable

L'idéal d'une pédagogie conçue par cycles d'enseignement suppose une stabilité qui n'existait pas dans le système scolaire en 1991 et qui n'existe pas plus aujourd'hui (peut-être même moins). Cet idéal se heurte à une réalité relativement instable si l'on se réfère aux moyennes. Mais cette moyenne peut cacher des situations synonymes de forte instabilité de certains types d'élèves (ceux qui doublent ou ont accumulé du retard, changement de commune de résidence...) et pour certaines catégories d'établissements (les établissements qui concentrent les élèves en retard, de petite taille...). Ce constat interpelle à la fois le choix d'une pédagogie requérant de la stabilité et le principe le libre-choix scolaire.

G) Variables scolaires et non-scolaires affectent la mobilité

La mobilité est influencée par des variables de nature différente, liées à des caractéristiques : (i) des élèves : le retard accumulé, par exemple, (ii) des écoles : la taille des établissements (effectifs), (iii) des événements extra-scolaires : changement de commune de résidence, et (iv) un événement-clé strictement scolaire: le redoublement.

Certaines de ces variables sont donc déterminées dans l'univers scolaire, tandis que d'autres renvoient à des phénomènes généralement situés hors du champ d'action des politiques scolaires. Vu l'impossibilité d'altérer les variables non-scolaires déterminantes de la mobilité, comme par exemple le changement de commune de résidence, les décideurs

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Que retenir d'essentiel, à l'issue de cette analyse quantitative de la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire ? Quelles leçons peut-on tirer de ce volet de la recherche sur le plan de la compréhension du phénomène ? C'est ce que nous aimerions souligner ici, en guise de conclusion de ce texte.

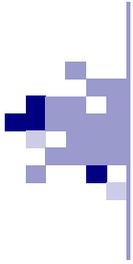
La mobilité scolaire existe indubitablement. Elle heurte l'idéal d'une pédagogie conçue par cycle d'en-

politiques en charge de l'enseignement auront un intérêt plus grand a priori *pour les variables scolaires*, notamment celles qui engagent les modes de fonctionnement (comme la taille des établissements) ou les pratiques du système (comme le recours au redoublement)²³. Faut-il agréger des établissements petits autour des établissements plus grands afin de réduire la mobilité ? Faut-il limiter encore plus la fréquence du redoublement toujours pratiqué et qui a d'ailleurs atteint 6,5% des élèves en 2000-2001 au nom du fait qu'il est source de mobilité accrue chez les élèves ? Que penser du fait que certains établissements ne sont pratiquement pas concernés par la mobilité scolaire alors que pour d'autres, le phénomène est tellement développé qu'aucun élève n'y accomplit sa scolarité primaire en entier ?

seignement d'une durée supérieure à l'année. Cet idéal se heurte donc à une réalité relativement instable, singulièrement pour certains type d'élèves (ceux qui doublent ou ont accumulé du retard, changent de commune de résidence...), plus au moment de la transition entre la 2^{ème} et la 3^{ème}, et plus pour certaines catégories d'établissements (les établissements qui concentrent les élèves en retard, de petite taille, situés à Bruxelles, Liège ou Charleroi...).

Ces constats pourraient nous conduire très logiquement à penser que la mobilité en cours de scolarité est un problème. Pour certains des élèves mobiles et

²³ Le retard n'est qu'une variable de stock alimentée par sa correspondante en termes de flux, le redoublement. C'est pourquoi l'action politique ne peut intervenir que sur le redoublement (ne fût-ce qu'en l'interdisant officiellement) et non sur le retard.



pour les publics des écoles où les taux de rotation – la somme des sorties et entrées – sont très élevés en tous cas.

Mais nous ne sommes pas vraiment en mesure de "démontrer" que la mobilité est "coûteuse", soit pour les individus mobiles, soit pour tout ou partie du système au terme d'effets induits. Est-on bien sûr par exemple que l'élève qui redouble et change d'établissement réussit moins bien que celui à qui on imposerait de ne pas changer d'établissement ? Que sait-on des conséquences en termes de réussite scolaire ou autres pour les élèves inscrits dans les écoles qui accueillent beaucoup d'élèves nouveaux en cours de scolarité ? A vrai dire rien. Nous ne disposons pas de l'information permettant de comparer les acquis des élèves mobiles et non-mobiles. On peut bien entendu se référer aux études étrangères qui ont examiné cette question. Une étude britannique (Dobson et al., 1999) indique que les performances ultérieures sont moins bonnes chez les élèves mobiles. Mais une recherche américaine (Hanushek et al., 2001), montre qu'une bonne partie de ces moindres performances disparaît lorsque l'on prend soin de corriger la mesure pour les différences qui séparent les indi-

vidus mobiles et les individus immobiles. Les premiers sont en général en plus grande difficulté scolaire ou familiale (divorce...) que les seconds. On tend donc à attribuer à la mobilité un effet négatif qui trouve en bonne partie son origine ailleurs.

Mais supposons un instant que la mobilité – en tout cas une partie de la mobilité observée – se révèle globalement problématique. On pense à la mobilité des élèves marqués par le retard ou qui redoublent. On peut aussi évoquer les élèves et enseignants fréquentant les établissements où tant les taux d'entrée que de sortie sont élevés. Ils ont à supporter les conséquences relationnelles et pédagogiques d'un environnement très instable. L'hypothèse d'une dimension problématique à la mobilité découle aussi du constat selon lequel la mobilité participe, ne fut-ce que partiellement, à la ségrégation du système. Si l'on accepte, donc, que la mobilité scolaire pose une série de problèmes aux établissements, aux familles et plus largement, aux décideurs en quête d'équité scolaire, il reste alors à se pencher sur les leviers d'action possible dans un tel contexte. Mais ceci est une question qui mérite une étude à part entière qui excède le propos de ce texte.

BIBLIOGRAPHIE

Akerlof, G.A. & Kranton, R.E. (2001), "The Economics of Education: A New Perspective", *mimeo*, Berkeley, University of California, Ca., USA.

Delvaux, B. & Vandenberghe, V. (1992), *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique*, Rapport au Ministre de l'Education, Communauté française de Belgique, Bruxelles.

Dobson, Janet & Kirsty Henthorne (1999). *Pupil mobility in schools: interim report*. Migration Research Unit, Department of Geography, University College London. Research Report RR168, Department for Education and Employment (DfEE), UK.

Grisay, A. & Lafontaine, D. (1992). « Le changement d'école: fausse solution, vrai piège », *mimeo*, ULg.

Hanushek, Eric, John F. Kain & Steven G. Rivkin (2001). "Disruption versus tiebout improvement : the costs and benefits of switching schools". *Working Paper n° 8476*. National Bureau of Economic Research.

Hoxby, C. M. (2000). "Does Competition between public schools benefit students and taxpayers?" *American Economic Review*, 90 (5), 1239-1285.

Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation. Inspection générale de l'Enseignement préscolaire et primaire (1994). *Evaluation de l'institution scolaire 1993-1994*. (Chapitre 3 : « Les flux d'élèves en cours de scolarité primaire »)

Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation. Inspection de l'Enseignement fondamental subventionné (1995). *Rapport sur la situation de l'enseignement fondamental 1994-1995*. (Chapitre 5 : « Dispersion géographique du recrutement des implantations »)

Tymms, P. & Henderson, B. (1995). *The Value-Added National Project: Primary Technical Report*. London: SCAA.

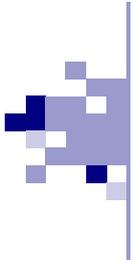
Vandenberghe, V. (1996), *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*, Nouvelle série No 283, CIACO, Louvain-la-Neuve.

Vandenberghe, V. (1998), L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché, *Reflets et Perspectives de la vie économiques*, Vol. 37, No 1, pp. 65-75.

Vandenberghe, V. (1999a), « Combiner marché et financement public dans le domaine des politiques éducatives. Une réponse aux déficiences du marché et du contrôle bureaucratique », in Gazier, B., Outin, J-L. & Audier, Fl. (Eds.), *L'économie sociale. Formes d'organisation et institutions*, L'Harmattan, Logiques Economiques. Paris, pp 331-345.

Vandenberghe, V. (1999b), « Pénurie d'enseignants dans le secondaire: le rôle crucial du début de carrière », *Carte Blanche du SOIR*, le 19 nov., Bruxelles.

Vandenberghe V (2002), Evaluating the Magnitude and the Stakes of Peer Effects analysing Science and Math Achievement across OECD?, IRES-UCL, forthcoming in *Applied Economics*.



ANNEXE. RÉSULTATS DE L'ANALYSE MULTIVARIÉE (SPSS)

Logistic Regression

Case Processing Summary

Unweighted Cases		N	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	50000	100,0
	Missing Cases	0	,0
	Total	50000	100,0
Unselected Cases		0	,0
Total		50000	100,0

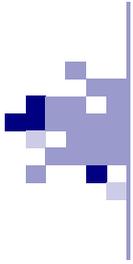
a If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Dependent Variable Encoding

Original Value	Internal Value
0	0
1	1

Categorical Variables Codings

		Frequency	Parameter coding			
			(1)	(2)	(3)	(4)
Année etude de l'élève en 2000	1	10000	1,000	,000	,000	,000
	2	10000	,000	1,000	,000	,000
	3	10000	,000	,000	1,000	,000
	4	10000	,000	,000	,000	1,000
	5	10000	,000	,000	,000	,000
Catégories de retard	,00	40549	,000	,000		
	1,00	8009	1,000	,000		
	2,00	1442	,000	1,000		
Catégories de taille des établissements	,00	17931	1,000	,000		
	1,00	20247	,000	1,000		
	2,00	11822	,000	,000		
Catégories de nationalités	,00	35180	,000	,000		
	1,00	4287	1,000	,000		
	2,00	10533	,000	1,000		
Caractère en 2000	L	21000	1,000			
	O	29000	,000			
Urbain/rural résidence en 2000	U	22000	1,000			
	R	28000	,000			
Sexe	F	25113	1,000			
	M	24887	,000			



		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	2078,918	16	,000
	Block	2078,918	16	,000
	Model	2078,918	16	,000

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
	34473,878	,041	,079

Step	Chi-square	df	Sig.
	24,811	8	,002

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1	SEXE(1)	-,018	,028	,384	1	,536	,983
	CAR1(1)	-,036	,030	1,489	1	,222	,964
	DPOS	-,020	,038	,272	1	,602	,981
	ANET1			136,650	4	,000	
	ANET1(1)	,450	,048	88,934	1	,000	1,569
	ANET1(2)	,516	,047	121,326	1	,000	1,675
	ANET1(3)	,403	,048	70,860	1	,000	1,496
	ANET1(4)	,337	,048	49,186	1	,000	1,401
	URBRES1(1)	,163	,033	25,032	1	,000	1,177
	DINSRES	,886	,035	645,166	1	,000	2,425
	DRED	1,255	,043	856,481	1	,000	3,507
	NATION			142,990	2	,000	
	NATION(1)	-,445	,058	58,394	1	,000	,641
	NATION(2)	-,425	,041	108,974	1	,000	,654
	TAILLE			98,543	2	,000	
	TAILLE(1)	,412	,041	98,446	1	,000	1,509
	TAILLE(2)	,287	,040	50,830	1	,000	1,332
	RETARD			397,287	2	,000	
	RETARD(1)	,611	,035	300,557	1	,000	1,842
	RETARD(2)	,853	,070	147,955	1	,000	2,347
	Constant	-2,987	,056	2887,382	1	,000	,050

a Variable(s) entered on step 1: SEXE, CAR1, DPOS, ANET1, URBRES1, DINSRES, DRED, NATION, TAILLE, RETARD.



Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

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

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

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

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

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

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

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

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

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

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

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

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

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

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

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.