Belgeo
Revue belge de géographie

2-3 | 2017
Une géographie sociale de l'enseignement/A social geography of education

La mixité sociale résidentielle favorise-t-elle la mixité scolaire ? Le cas Bruxellois

Does residential social mix promote mixity in schools? The case of Brussels

Pierre Marissal

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/belgeo/20313
DOI : 10.4000/belgeo.20313
ISSN : 2294-9135

Éditeur :
National Committee of Geography of Belgium, Société Royale Belge de Géographie

Référence électronique
Pierre Marissal, « La mixité sociale résidentielle favorise-t-elle la mixité scolaire ? Le cas Bruxellois », *Belgeo* [En ligne], 2-3 | 2017, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 20 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/belgeo/20313 ; DOI : 10.4000/belgeo.20313

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Belgeo est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

La mixité sociale résidentielle favorise-t-elle la mixité scolaire ? Le cas Bruxellois

Does residential social mix promote mixity in schools? The case of Brussels

Pierre Marissal

Introduction

1 Depuis trois décennies environ, les objectifs de renforcement de la mixité sociale, principalement dans les quartiers de faible niveau socioéconomique, se sont installés au cœur des politiques urbaines à Bruxelles (Lenel, 2013). La volonté d'attirer ou de retenir les classes moyennes dans les vieux quartiers centraux bruxellois doit entre autres être comprise dans un contexte institutionnel spécifique qui limite les modalités de transferts fiscaux au sein de l'espace urbain[1]. Mais le mot d'ordre de mixité sociale traduit aussi des conceptions bien plus larges qui sous-tendent ou justifient les politiques urbaines de mixité dans de nombreuses autres villes, en Europe comme aux Etats-Unis.

2 Ces politiques ont fait l'objet de nombreuses critiques et réserves (Charmes, 2109 et 2016 ; Musterd, 2005 ; Bacqué, 2011). Certains auteurs, qui documentent et dénoncent les effets sociaux négatifs des politiques de gentrification, voient surtout dans le concept de mixité un outil de légitimation de politiques urbaines socialement excluantes menées au profit des populations aisées et/ou des classes moyennes salariées (y compris leurs marges relativement précarisées), surreprésentées dans les organes de décisions (Slater, 2006). Sur un plan idéologique, les politiques de mixité seraient le produit du renoncement à combattre le caractère inégalitaire des rapports sociaux dominants (Garnier, 2001), et la pauvreté tendrait désormais à être analysée comme un simple produit d'insuffisances individuelles ou familiales. Au pire, ce renoncement se ferait au profit d'une stigmatisation des pauvres, considérés comme principaux responsables de leurs difficultés, et s'accompagnerait d'un retour des politiques visant prioritairement au

formatage et au contrôle de la classe dangereuse. Au mieux, cet abandon se ferait au profit d'une lutte contre la seule visibilité de la pauvreté dans la ville, par dilution spatiale et par réduction des « ghettos ». La territorialisation de la question sociale conduirait ainsi à l'escamoter en se donnant pour objectif l'amélioration de la situation non des personnes mais des quartiers, entre autres dans le cadre d'opérations de marketing urbain. Il est sans doute révélateur, à cet égard, que dans le cas de Bruxelles qui nous occupera ici, le discours politique en faveur de la mixité reste très faiblement argumenté (Lenel, 2013).

3 Les politiques urbaines de mixité sociale ne seraient pas, pour autant, dépourvues de bases théoriques. Parmi ces dernières, une importance primordiale est généralement accordée aux effets négatifs de quartier. L'hypothèse est ici que les personnes de faible niveau socioéconomique verraient en moyenne leurs difficultés encore s'amplifier du fait de leur concentration au sein d'un même territoire local. La mixité sociale viserait alors à réduire ces effets négatifs d'amplification. Les effets de quartier ont suscité de très larges débats, d'abord aux Etats-Unis où ils ont été étudiés plus précocement. Déjà dans les années 1960, Sewell et Armer avancent que l'importance qui leur est reconnue dans la réussite scolaire se révèle surestimée dès lors que sont prises en compte des variables de contrôle individuelles et familiales (Sewell et Armer, 1966). Ce point de vue est resté controversé, et plusieurs catégories de mécanismes ont été avancées pour expliquer l'influence du quartier, par exemple sur le développement et la scolarité des jeunes : les effets de normes et de modèles, voire de contagion, liés aux influences personnelles (que ce soit celles des pairs ou celle des adultes du quartier) ; la disponibilité et la qualité des services locaux (écoles, services parascolaires, infrastructures de soins,...) ; le fonctionnement local des institutions (police,...) ; la diversité des réseaux sociaux accessibles (en particulier ceux permettant de nouer des liens au-delà de la communauté locale) ; ou encore l'isolement géographique ou l'exposition à la violence locale. Cependant, des tentatives de synthèse menées dès la fin des années 1990 n'ont pas permis d'avancer des conclusions claires, ni sur l'intensité des effets attribuables sans ambiguïté au quartier, ni sur les mécanismes en œuvre (Ellen et Turner, 1997 ; Brooks-Gun *et al.*, 1997). Une des difficultés récurrentes tient entre autres au fait que même lorsque des différences significatives sont observées, selon le type de quartier de résidence, parmi les individus d'une même catégorie socioéconomique, ces résultats peuvent souvent être doublement interprétés. Ils peuvent être lus comme le résultat d'effets de lieu. Mais ils peuvent tout aussi bien être lus comme un effet de l'hétérogénéité des individus qui ont été rassemblés au sein d'une même catégorie socioéconomique. L'hypothèse est alors qu'au sein de cette catégorie en réalité hétérogène, ce sont précisément les individus socio-économiquement les plus exposés aux risques qui tendent le plus à s'installer (ou à se maintenir) dans les quartiers de faible niveau socioéconomique, ne serait-ce que par un effet de sélection lié au marché du logement (Marpsat, 1999). Cette difficulté liée aux biais de sélection explique pour une part qu'au-delà du cas américain, la littérature consacrée aux effets de quartier dans des espaces européens débouche elle aussi sur des résultats peu clairs ou contradictoires (Bracqué, 2011).

4 Partant de l'hypothèse déjà ancienne qu'une part importante des effets locaux sur l'enfant s'exercent au travers de mécanismes internes à l'école où il se retrouve scolarisé – contacts entre pairs, effets de normes véhiculés par le personnel éducatif ou les dispositifs de contrôle, qualité des ressources éducationnelles, etc. (Jencks et Mayer, 1990) – des études récentes ont examiné conjointement l'influence des caractéristiques du

quartier et de l'école sur les résultats scolaires. Elles ont conclu à un rôle prépondérant de la médiation par l'école des effets de voisinage, dans des cas relevant de différents contextes nationaux (aux Pays-Bas, en Finlande et en Suède, et de manières plus nuancées aux États-Unis où ces conclusions ne valaient que pour les élèves autochtones) (Sykes, Musterd, 2011 ; Kauppinen, 2008 ; Brännström, 2008 ; Pong, Hao, 2007).

5 Ces études n'écartent pas des biais éventuels de sélection. Elles suggèrent néanmoins que si des effets négatifs de quartier existent, ils s'exercent principalement par la médiation de l'école.

6 Sous cette hypothèse, les effets positifs attendus des politiques urbaines de mixité en matière de scolarité devraient être compris dans le cadre suivant:

- L'existence d'écoles exposant leurs élèves à des effets négatifs de quartier serait une conséquence des ségrégations socio-résidentielles, lesquelles expliqueraient que les élèves les plus susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires se voient concentrés dans les mêmes établissements (les écoles ghettos seraient le reflet des quartiers ghettos).
- L'augmentation de la mixité résidentielle dans les quartiers de faible hétérogénéité sociale permettrait un relèvement parallèle de la mixité sociale au sein des écoles.
- L'augmentation de la mixité sociale dans les écoles aurait des effets bénéfiques sur leurs élèves.

7 L'objectif premier de cet article est d'examiner dans quelle mesure ces propositions, principalement les deux premières, se vérifient dans le cas de la Région de Bruxelles-Capitale.

8 Un second objectif, plus large, serait de contribuer ainsi à une réflexion critique sur les politiques urbaines de mixité sociale. C'est de ce point de vue, plutôt que du point de vue des régulations de l'enseignement, que la question des ségrégations scolaires est examinée ici.

9 Après une brève présentation du contexte bruxellois, puis une description des variables et des indicateurs utilisés, nous documenterons plusieurs propositions qui viennent interpeller, du point de vue scolaire, l'impératif de mixification sociale des espaces résidentiels locaux. Nous avancerons en particulier :

1. que les ségrégations sociales entre écoles, loin d'être le simple reflet des ségrégations socio-résidentielles, sont au contraire fortement amplifiées par des mécanismes propres à l'enseignement lui-même, et en particulier par le fonctionnement ségrégatif du quasi-marché scolaire au sein des espaces résidentiels locaux ;
2. qu'une meilleure compréhension des ségrégations entre écoles suppose de prendre en compte l'hétérogénéité sociale au sein des espaces résidentiels locaux, y compris dans les quartiers de faibles niveaux socioéconomiques, et plus généralement de s'affranchir d'une conception réduisant ces quartiers à des ghettos sociaux ;
3. que les quartiers résidentiels les plus mixtes socialement sont en moyenne marqués par une plus forte dualisation scolaire au sein de leurs populations résidentes, et que le renforcement de la mixité sociale résidentielle semble, particulièrement aux marges des quartiers de très faibles niveaux socioéconomiques, tendre à se dissiper en une dualisation quant aux écoles fréquentées.

10 De manière plus prospective, l'analyse des changements d'écoles associés aux migrations résidentielles intérieures vers et depuis les quartiers bruxellois de faible niveau socioéconomique conduira à s'interroger sur les éventuels effets paradoxaux, au niveau de la mixité des écoles locales, des politiques cherchant à attirer de nouvelles classes

moyennes dans ces quartiers. Enfin, une interrogation sur les effets de lieu à l'échelle des implantations scolaire ouvrira la voie à un bref questionnement plus politique.

Présentation du contexte bruxellois

11 Du point de vue des structures urbaines, la Région de Bruxelles-Capitale (environ 1 200 000 habitants en 2016) est marquée par de fortes disparités sociales entre d'une part des quartiers de faible niveau socioéconomique, surtout concentrés dans une partie de la vieille ville centrale, et d'autre part des quartiers plus aisés qui s'étendent en périphérie y compris au-delà des limites régionales.

12 Si l'on excepte les écoles privées non subsidiées, majoritairement internationales (6% environ des élèves scolarisés en Région), l'enseignement obligatoire bruxellois relève de deux systèmes d'enseignement largement juxtaposés, sans être totalement déconnectés l'un de l'autre. L'enseignement de la Communauté francophone représente en 2015 environ 76% des élèves scolarisés à Bruxelles, pour 17 % environ pour celui de la Communauté flamande (avec des variations sensibles selon le niveau d'enseignement). Malgré des évolutions récentes, ces deux systèmes restent faiblement régulés. Ils sont caractérisés à la fois par la liberté de choix de l'école par les parents, et par une assez large liberté d'organiser un établissement sur base d'un financement par les Communautés, principalement au prorata du nombre d'élèves (Wayens, 2017). Dès lors, la répartition des élèves et des ressources entre écoles résultent largement d'une logique de quasi-marché, où viennent se confronter d'une part les diverses stratégies familiales de choix de l'école, et d'autre part les stratégies compétitives des établissements pour attirer les élèves, de préférence les plus faciles à prendre en charge. Les conditions d'un marché très concurrentiel semblent a priori particulièrement réunies à Bruxelles, où une multiplicité d'offres et de demandes viennent se concentrer sur un territoire relativement étroit. Plusieurs auteurs ont mis en relation ce quasi-marché scolaire avec l'intensité des ségrégations entre écoles (Maroy, 2007). De fait, les systèmes éducatifs des deux Communautés se caractérisent de manière générale par de fortes disparités entre implantations. Ces ségrégations prennent des dimensions très spectaculaires à Bruxelles, dès l'école maternelle. Ainsi, si on regroupe en dix déciles d'effectifs égaux les écoles maternelles francophones selon la part croissante d'élèves issus de ménages faiblement diplômés[2], le premier décile en compte moins de 4 %, et le dernier plus de 60 % : soit un écart de un à quinze dans une ville de 7 km de rayon.

13 Dans un espace urbain marqué par des clivages socio-spatiaux importants, ces intenses ségrégations entre écoles tendent à être largement interprétées comme un reflet des ségrégations socio-résidentielles. Au niveau de l'enseignement secondaire, où les distances de recrutement sont plus grandes, et la différenciation de l'offre plus grande (filières, options,...) un rôle est également attribué à la tendance de certaines écoles à recruter préférentiellement dans certains types seulement de quartiers. Une attention généralement moindre est par contre accordée au recrutement sélectif dans les espaces locaux, qui sont souvent considérés comme relativement homogènes[3]. Delvaux et Serhadlioglu soulignent néanmoins que déjà dans l'enseignement fondamental, où les distances de recrutement sont encore relativement faibles, les enfants sont plus fortement ségrégués au plan scolaire qu'au plan résidentiel. Ils en concluent que les ségrégations résidentielles ne suffisent pas à expliquer la tendance à l'homogénéisation sociale dans les écoles (Delvaux, 2014).

Présentation des données et des indicateurs utilisés

14 L'analyse des relations entre la mixité socio-résidentielle et la mixité scolaire a été menée en s'appuyant sur plusieurs indicateurs construits au niveau des élèves, à l'échelle des quartiers (ou des groupes de quartiers), et à l'échelle des implantations (ou groupes d'implantations). Ces indicateurs sont relatifs d'une part au niveau socioéconomique (élèves, implantations, quartiers), d'autre part à l'hétérogénéité – ou mixité – socioéconomique (implantations, quartiers), et enfin à la dualisation scolaire (quartiers). Ils ont été définis comme suit.

Les indicateurs de niveau socioéconomique

15 **L'indice socioéconomique individuel par élève** est l'indicateur de base à partir duquel tous les autres ont été construits. Il correspond au score de la première composante d'une analyse menée sur tous les élèves qui ont été scolarisés dans l'enseignement de la Communauté française entre 2011/12 et 2013/14. Cette première composante, qui reprend 45% de la variance, synthétise 7 variables socioéconomiques issues des banques de données de la sécurité sociale, et relatives au ménage de l'élève[4].

16 Sur la base de leur indice socioéconomique, tous les élèves de la Communauté française, y compris non bruxellois, ont été classés en 10 déciles de niveaux socioéconomiques croissants (appelés par la suite **déciles-élèves**), et en quatre quartiles (appelés **quartiles-élèves**). Par (forte) simplification, le premier quartile sera ici considéré comme correspondant aux classes populaires, le second aux classes moyennes inférieures, le troisième aux classes moyennes supérieures, et le quatrième aux classes riches.

17 Pour l'enseignement néerlandophone primaire et secondaire, le niveau socioéconomique individuel des élèves n'a pu être approché qu'au travers du niveau de diplôme de la mère (ou la personne assimilée), obtenu sur une base déclarative. Au niveau individuel, la variable utilisée se réduit à une variable dichotomique selon que le diplôme soit oui ou non d'un niveau inférieur au secondaire supérieur.

18 **Le niveau socioéconomique observé par quartier**[5] correspond à la moyenne par quartier de l'indice socioéconomique des élèves qui y résident. Sur cette base, les quartiers de la Région bruxelloise et de ses extensions morphologiques ont été classés en 10 déciles de niveaux socioéconomiques croissants (appelés par la suite **déciles-quartiers,** et décrits à la figure 5).

19 **Trois indices de niveau socioéconomique ont été calculés au niveau des implantations :**

- **Le niveau socioéconomique observé** correspond simplement à la moyenne des indices socioéconomiques des élèves scolarisés dans l'implantation.
- **Le niveau socioéconomique théorique sans sélection locale** correspond au niveau socioéconomique que l'on observerait dans les implantations (ou déciles-implantations) si elles recrutaient de manière parfaitement aléatoire dans chacun des quartiers de leur bassin de recrutement réellement observé. L'écart entre ce niveau socioéconomique théorique et le niveau socioéconomique réellement observé donne donc une mesure de l'intensité du recrutement socialement sélectif d'une école au sein des espaces résidentiels locaux.

- **Le niveau socioéconomique théorique sans aucune sélection** (c'est-à-dire sans sélection ni des quartiers de recrutement ni des élèves au sein de ces quartiers) correspond au niveau socioéconomique que l'on observerait si les implantations recrutaient de manière parfaitement aléatoire non pas dans leur bassin de recrutement réellement observé mais dans un bassin de recrutement théorique[6]. L'écart entre cet indicateur et le niveau socioéconomique observé donne une mesure de la sélectivité sociale des écoles au-delà des effets liés à leur localisation dans l'espace urbain.

20 Afin de permettre un traitement conjoint des écoles relevant de la Communauté française et de la Communauté flamande, les indicateurs de niveaux socioéconomiques (construits sur de données individuelles différentes selon la Communauté) ont été centrés-réduits.

Les indicateurs d'hétérogénéité socioéconomique

21 Pour les quartiers (ou déciles-quartiers), **le niveau d'hétérogénéité socioéconomique** a été estimé par l'écart-type des indices socioéconomiques des élèves qui y résident.

22 Pour les implantations (ou déciles-implantations), le niveau d'hétérogénéité observé a été estimé par l'écart-type des indices socioéconomiques des élèves qui y sont scolarisés. **Les niveaux d'hétérogénéité théoriques sans sélection locale** ou **sans aucune sélection** ont été estimés par l'écart-type que l'on observerait en cas de tirage aléatoire respectivement dans le bassin de recrutement observé et dans le bassin de recrutement théorique (ici encore déterminé selon un modèle gravitaire).

23 Ces indicateurs, comme d'ailleurs le suivant, ont le principal mérite de la simplicité opérationnelle ; ils prêtent néanmoins à de nombreuses critiques. Outre les faiblesses liées à l'indice socioéconomique lui-même, on notera en particulier qu'une même valeur d'hétérogénéité peut correspondre à des situations très différentes. Par exemple, une école scolarisant des élèves d'indices socioéconomiques élevés et très élevés pourra se voir affecter un même indice d'hétérogénéité qu'une école scolarisant des élèves d'indices faibles et très faibles.

24 Dans la suite de ce texte, les indicateurs d'hétérogénéité socioéconomique seront considérés comme des proxys de la mixité sociale.

Les indicateurs de dualisations

25 Pour les quartiers (ou déciles-quartiers), **le niveau de dualisation** a été estimé par l'écart-type entre les niveaux socioéconomiques des implantations effectivement fréquentées par chacun des élèves résidents. Un quartier dont tous les élèves seraient scolarisés dans une même école (ou dans des écoles ayant exactement le même niveau socioéconomique) aurait donc un niveau de dualisation nul, quelle que soit la diversité socioéconomique des élèves. Le niveau de dualisation sera au contraire très élevé si par exemple une moitié des élèves résidents fréquentent des écoles de très haut niveau socioéconomique, et l'autre moitié des écoles de très faible niveau.

Présentation des principaux résultats

26 **I. Les ségrégations socioéconomiques entre écoles sont loin de refléter simplement les ségrégations socio-résidentielles : elles reposent sur des mécanismes ségrégatifs au sein même des espaces résidentiels locaux.**

27 Une première série de constats découle de la simple comparaison entre d'une part le niveau socioéconomique observé des implantations et d'autre part les niveaux théoriques en cas de tirage aléatoire, soit dans le bassin de recrutement observé, soit dans un bassin de recrutement théorique. Sur la figure 1, les implantations ont été classées en déciles de niveaux socioéconomiques croissants[7]. On a ensuite examiné comment les implantations se redistribueraient au sein de ces mêmes déciles si elles recrutaient sans effets de sélection locale (courbe bleue) ou sans aucun effet de sélection, ni locale ni de bassin (courbe verte). Les résultats montrent clairement que même dans l'enseignement fondamental, les ségrégations socioéconomiques sont très loin de simplement refléter les ségrégations socio-résidentielles, et qu'elles reposent au contraire sur des mécanismes ségrégatifs au sein même des espaces résidentiels locaux.

28 Premier constat : malgré une autonomie de déplacement des élèves qui croît avec le niveau d'enseignement, et qui autorise de bien plus grandes distances domicile-école – et donc une plus grande indépendance vis-à-vis des espaces résidentiels locaux –, les ségrégations observées entre implantations scolaires ne se réduisent guère entre le maternel et le secondaire (figure 1). La part des effectifs repris respectivement dans les trois premiers et les trois derniers déciles, par exemple, ne varie que faiblement selon le niveau (tableau T1, colonnes 1-4).

29 Deuxième constat : un recrutement aléatoire au sein des différents quartiers des bassins de recrutement observés serait suffisant, dès le maternel francophone où le recrutement est pourtant le plus local (et donc a priori le plus dépendant des ségrégations socio-résidentielles) pour faire pratiquement disparaître les implantations des premier et dixième déciles (figure 1). Il permettrait même de ramener à 3% les effectifs cumulés des implantations des deux premiers et des deux derniers déciles (au lieu des 37% effectivement observés). Ces effets sont d'une ampleur comparable dans le secondaire, et à peine moindres dans le primaire (avec une réduction de 40% à 7%) (Tableau 1, colonnes 5-8, lignes 6 et 12). En définissant, pour faire image, les écoles ghettos (de pauvres et de riches) comme appartenant aux deux paires de déciles extrêmes, ces écoles ghettos disparaîtraient donc presque totalement en l'absence d'un recrutement sélectif au sein des espaces résidentiels locaux, sans aucune modification des ségrégations résidentielles existantes.

30 Troisième constat : les effets de sélection sociale spécifiquement attribuables à la configuration observée des bassins de recrutement (par rapport aux configurations théoriques attendues sur base d'un modèle gravitaire) restent très marginaux au niveau de l'enseignement maternel ou même primaire, où ils n'ajoutent presque rien aux effets locaux de sélection. Le rôle sélectif des bassins de recrutement croît ensuite avec leur taille, laquelle s'étend avec le niveau d'enseignement. Modérés en primaire, ces effets sont de loin les plus notables dans le secondaire du 2ème et 3ème degrés où ils peuvent parfois prendre des allures très spectaculaires (figure 2), éventuellement en liaison avec la filière. A ce niveau d'enseignement, un recrutement aléatoire dans des bassins de recrutement non sélectifs permettrait de scolariser au moins trois quarts des élèves dans

des écoles ayant un profil du cinquième ou du sixième décile. Même là cependant, les effets de sélection purement locaux restent très importants. Leur disparition permettrait à elle seule de scolariser presque 85% des élèves dans des implantations francophones ayant des niveaux socioéconomiques correspondant aux quatre déciles centraux (76% pour l'enseignement néerlandophone) (Tableau 1, colonnes 8 et 12, lignes 2 et 8). Dans tous les cas, la réduction principale de la variance obtenue par élimination du recrutement sélectif local est supérieure à celle liée aux effets sélectifs de bassins.

Figure 1. Répartition des effectifs des implantations bruxelloises francophones selon leur niveau socioéconomique : répartition observée et répartitions théoriques en cas de recrutement sans sélection locale, et sans aucune sélection.

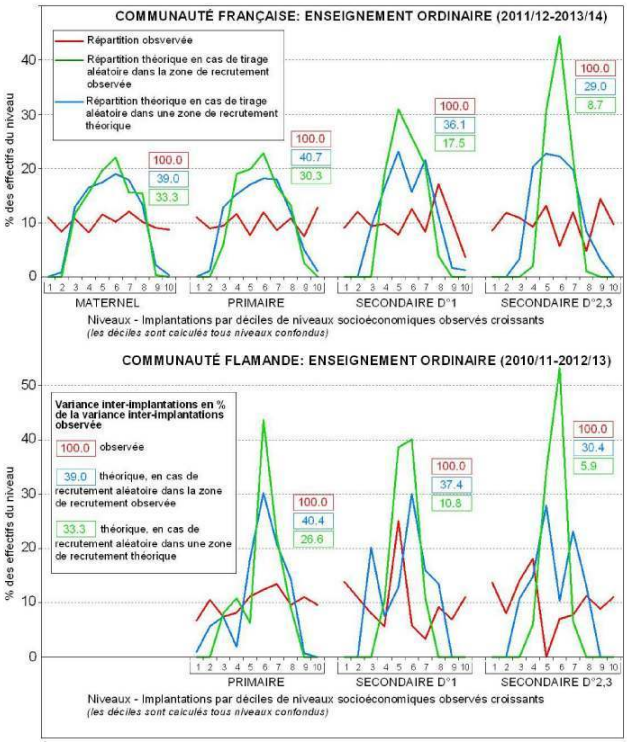


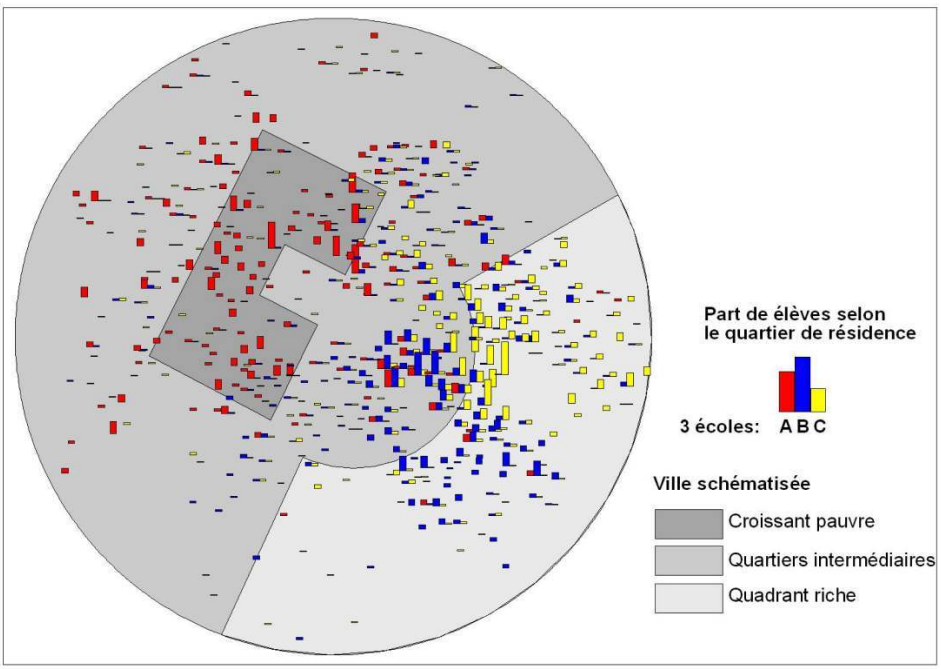
Tableau 1. Part des écoles (poids en effectifs scolaires) par groupes de déciles : situation observée et situations théoriques (en cas de recrutement aléatoire dans le bassin de recrutement observé ou dans un bassin théorique).

Groupes de déciles	Distribution observée				Recrutement aléatoire local dans le bassin observé				Recrutement aléatoire local dans un bassin théorique			
	(1) MAT	*(2)* PRI	*(3)* SEC1	*(4)* SEC23	*(5)* MAT	*(6)* PRI	*(7)* SEC1	*(8)* SEC23	*(9)* MAT	*(10)* PRI	*(11)* SEC1	*(12)* SEC23
Communauté française (2011/12-2013/14)												
D1-D3	30.1	29.3	30.4	31.1	13.6	14.0	9.2	3.3	11.6	5.9	0.0	0.0
D4-D7	41.9	39.8	38.3	40.0	70.7	68.2	76.7	84.9	72.7	78.3	96.2	98.9
D8-D10	28.0	31.0	31.3	28.9	15.7	17.9	14.1	11.7	15.8	15.8	3.8	1.1

Total	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*	*100.0*
D5-D6	21.7	19.5	20.3	18.9	36.4	35.1	38.7	44.9	41.5	42.6	56.6	75.0
D1-D2 + D9-D10	37.1	40.1	35.2	44.3	3.3	7.2	2.9	3.3	0.3	2.6	0.0	0.0
Communauté flamande (2010/11-2012/13)												
D1-D3	-	24.6	32.9	35.9	-	14.0	20.1	10.7	-	8.0	0.0	0.0
D4-D7	-	45.1	40.0	32.9	-	70.9	66.4	76.3	-	82.9	100.0	100.0
D8-D10	-	30.3	27.1	31.2	-	15.0	13.5	13.0	-	9.1	0.0	0.0
Total	-	*100.0*	*100.0*	*100.0*	-	*100.0*	*100.0*	*100.0*	-	*100.0*	*100.0*	*100.0*
D5-D6	-	23.5	30.9	7.0	-	48.3	42.9	38.3	-	50.0	78.7	87.4
D1-D2 + D9-D10	-	37.9	42.8	41.7	-	7.3	0.0	0.0	-	0.0	0.0	0.0

Enseignement ordinaire: MAT=maternel, PRI=primaire, SEC1=secondaire du premier degré, SEC23=secondaire des 2ième et 3ème degrés.

Figure 2. Bassin de recrutement de 3 écoles secondaires (2ème et 3ème degrés).



31 Les 3 écoles dont les bassins de recrutement sont représentés ici sont voisines et sont desservies par les mêmes lignes principales de transports en commun. La première (A) a redéployé son recrutement au fur et à mesure de l'assèchement de sa zone de recrutement initiale, avec l'embourgeoisement de quartiers populaires proches. Les deux

autres ont des bassins un peu plus voisins, mais C recrute davantage dans les quartiers aisés traditionnellement plus catholiques[8], vers l'est, et B dans des quartiers plus laïcs au sud-est (et en première couronne).

32 Malgré la spectaculaire spécialisation de leurs bassins respectifs, leurs profils socioéconomiques s'expliquent pourtant autant (ou davantage) par un recrutement sélectif au sein des différents quartiers où elles recrutent que par les caractéristiques moyennes de ces quartiers (cf. plus loin).

33 Les résultats qui précèdent montrent que les écarts socioéconomiques entre implantations scolaires, loin de simplement refléter les ségrégations socio-résidentielles qui fragmentent l'espace urbain, sont au contraire, dès le maternel et dès le primaire, considérablement amplifiés par des mécanismes socialement sélectifs propres au fonctionnement du quasi-marché scolaire. Sans ces mécanismes, et en particulier sans les mécanismes de recrutement sélectif au sein des espaces résidentiels locaux, les écarts de niveaux socioéconomiques entre les écoles des différents quartiers bruxellois seraient nettement plus faibles qu'observés - sans disparaître pour autant (figure 3). Ils pourraient cependant être encore très nettement réduits, sans réduction des écarts socioéconomiques entre quartiers et sans accroissement des distances moyennes domicile-école, si le recrutement sélectif, au lieu de venir amplifier les effets attribuables aux ségrégations résidentielles, était au contraire utilisé pour les réduire dans le cadre de dispositifs de régulations. L'ampleur des effets de déségrégation qui pourraient être ainsi obtenus a été récemment confirmée par la simulation de procédures d'affectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises visant à concilier des faibles distances domicile-école avec de faibles écarts socioéconomiques entre implantations (Hirtt, 2017). Les simulations montrent par exemple qu'il serait possible de réduire la distance moyenne domicile-école à 910 m (contre 1330 m en 2011), avec en outre une nette réduction de l'écart-type de distance (698 m contre 1496), tout en réduisant l'écart-type socioéconomique entre écoles de 0.920 à 0.398[9], et en réduisant fortement l'indice de ségrégation [10] (qui passerait de 0.37 à 0.13 pour les 25% moins favorisés, et de 0.41 à 0.20 pour les 25% les plus favorisés).

34 Nous verrons plus loin qu'en comparaison de semblables dispositifs de régulation, internes à l'enseignement, le rehaussement local de la mixité sociale résidentielle au travers de politiques urbaines apparaît d'une efficacité plus que douteuse.

35 La figure 4, pour finir, montre qu'en l'absence de recrutement sélectif au sein des espaces résidentiels locaux, l'hétérogénéité socioéconomique se relèverait nettement dans tous les déciles-implantations (ici de l'enseignement francophone). Seulement visible dans le secondaire, l'effet additionnel lié à l'adoption de bassins non sélectifs resterait par contre très limité.

Figure 3. Comparaison entre le niveau socioéconomique observé par implantation (A) et les niveaux théoriques en cas de tirage aléatoire dans le bassin de recrutement observé (B) ou dans un bassin théorique (C) (Communauté française 2011/12-2013/14 ; Communauté flamande 2010/11-2012/13).

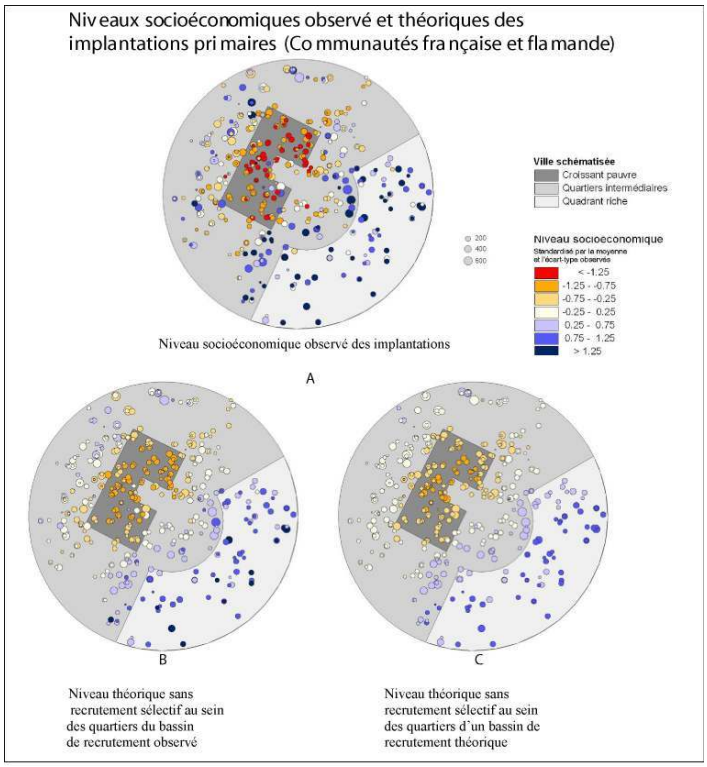
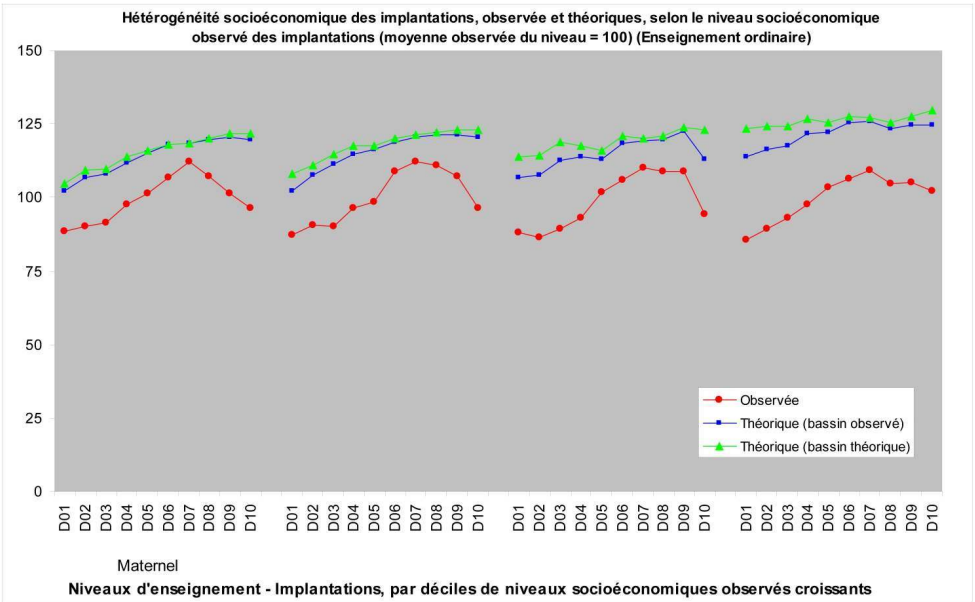


Figure 4. Hétérogénéité socioéconomique des implantations scolaires, observée et théoriques en cas de tirage aléatoire dans le bassin de recrutement observé ou dans un bassin théorique.



36 **II. Les conditions à la base du fonctionnement ségrégatif du quasi-marché scolaire dans les espaces résidentiels locaux supposent que les quartiers sont presque toujours assez mixtes socialement, et bien connectés au reste du tissu urbain.**

37 L'importance du recrutement socialement sélectif à l'échelle du quartier résidentiel, même dans le maternel et le primaire, va à l'encontre de la conception selon laquelle le

profil socioéconomique des écoles refléterait d'abord celui de leurs quartiers environnants.

38 En particulier, elle s'inscrit en faux contre l'idée selon laquelle les écoles 'ghettos' prendraient racines dans des quartiers 'ghettos' où les élèves, presque exclusivement issus de familles pauvres, seraient mécaniquement conduits, sous la contrainte des distances, à tous se concentrer dans les mêmes écoles locales.

39 Si en effet le quasi-marché scolaire peut conduire à des ségrégations sociales au sein des espaces résidentiels locaux, c'est que les conditions y sont réunies. Or, cela suppose d'une part que plusieurs écoles soient suffisamment accessibles pour entrer en spécialisation compétitive sur le marché local des élèves et pour se structurer en un réseau socialement hiérarchisé ; mais aussi, d'autre part, que les espaces résidentiels locaux soient suffisamment hétérogènes socialement pour que ses différentes composantes sociales viennent se distribuer sélectivement dans le réseau hiérarchisé d'écoles.

40 Il a été montré ailleurs que dans l'enseignement francophone, la première condition est très généralement rencontrée dès le niveau maternel et primaire (Marissal, 2014 ; Delvaux, 2014). A ce niveau, la moitié des élèves fréquentent une école située à plus de 600 m à vol d'oiseau de leur domicile – une distance qui permet en moyenne d'accéder à plus de 4 implantations. Précisons que cette diversité n'est pas que quantitative, et que dans le croissant pauvre 70% des élèves sont scolarisés à une distance de leur domicile qui leur permettrait d'atteindre au moins une école d'un niveau supérieur à la moyenne socioéconomique régionale[11]. Cela ne devrait pas étonner. D'un point de vue strictement géographique, la configuration spatiale du croissant pauvre n'est évidemment guère compatible avec l'idée d'un ghetto tourné vers lui-même et isolé du reste de la ville. Où qu'on s'y trouve, il est pratiquement toujours possible d'en sortir aisément, en moins de quinze minutes à pied, et en quelques minutes seulement en voiture ou en transports en commun. On est donc très loin d'une situation où la plupart des élèves d'un quartier se retrouveraient, dans une logique de pure proximité contrainte, scolarisés dans une seule et même école.

41 La seconde condition est plus délicate à mettre en évidence. La mesure du degré d'hétérogénéité socioéconomique soulève en effet des difficultés, ne serait-ce que parce qu'elle dépend étroitement des variables prises en considération. Par exemple, l'utilisation d'indicateurs surtout discriminants dans une partie seulement du spectre social conduira mécaniquement à y renforcer l'hétérogénéité apparente. Des estimations assez simples comme celles reprises dans le graphique de la figure 5 incitent néanmoins à écarter l'image, pourtant bien installée dans le discours politique, d'une très grande homogénéité sociale dans les vieux quartiers centraux bruxellois. En acceptant une classification très simplifiée des élèves en quatre catégories sociales seulement, sur la base des indices socioéconomiques individuels (classes populaires, classes moyennes inférieures, classes moyennes supérieures et classes riches), on voit que même dans le groupe des quartiers les plus pauvres, principalement présents dans le croissant pauvre bruxellois et dans quelques quartiers de logements sociaux en deuxième couronne, les classes moyennes inférieures représentent tout de même près de 30 % de la population scolaire résidente, et les classes moyennes supérieures pas loin de 10 %. Une telle composition s'accommode mal de l'étiquette de ghetto social si souvent collée à ce type de quartiers. Le terme ne paraît d'ailleurs pas plus adéquat pour les quartiers du décile le plus aisé, largement représentés dans la deuxième couronne orientale, et qui présentent un profil social presque parfaitement symétrique. Dans un cas comme dans l'autre,

l'hétérogénéité sociale est moindre que dans les quartiers intermédiaires ; elle reste cependant largement suffisante, on l'a vu, pour nourrir des processus intenses de ségrégations scolaires au sein des espaces résidentiels locaux.

42 On soulignera pour finir que si des différenciations socioéconomiques très importantes peuvent s'observer entre implantations voisines du fondamental même dans le croissant pauvre bruxellois (figure 3), la plupart des écoles de ce dernier ont néanmoins un niveau socioéconomique plus faible qu'attendu en fonction de leur bassin de recrutement. Ceci suggère d'une part qu'une partie significative des ménages scolarisent leurs enfants en-dehors du croissant, souvent au prix d'un allongement des trajets domicile-école ; et d'autre part que les écoles locales, qui scolarisent les autres élèves du croissant, ne parviennent que marginalement à attirer des élèves qui n'y résident pas. C'est ce que montre la carte de la figure 6, qui compare la distance parcourue par les élèves des implantations du fondamental francophone à celle parcourue par l'ensemble des élèves résidant dans leur bassin de recrutement. Presque partout dans le croissant pauvre, les distances médianes parcourues par les élèves résidents apparaissent plus longues que celles parcourues par ceux qui fréquentent les écoles locales[12]. La figure 7 montre que si les distances domicile-école varient assez peu dans les 3 déciles les plus pauvres, où la fréquentation des écoles locales est la plus fréquente, elles croissent ensuite de plus en plus fortement avec l'élévation de la catégorie socioéconomique[13]. Les différences de distances selon le niveau socioéconomique sont nettement plus modérées dans le quadrant riche.

43 Ici encore, l'image du ghetto socialement homogène apparaît bien impuissante à saisir la diversité des pratiques et des stratégies qui coexistent au sein des vieux quartiers centraux.

Figure 5. Composition sociale des quartiers (secteurs statistiques) dans la zone morphologique de Bruxelles (élèves scolarisés en Communauté française, 2011/12-2013/14).

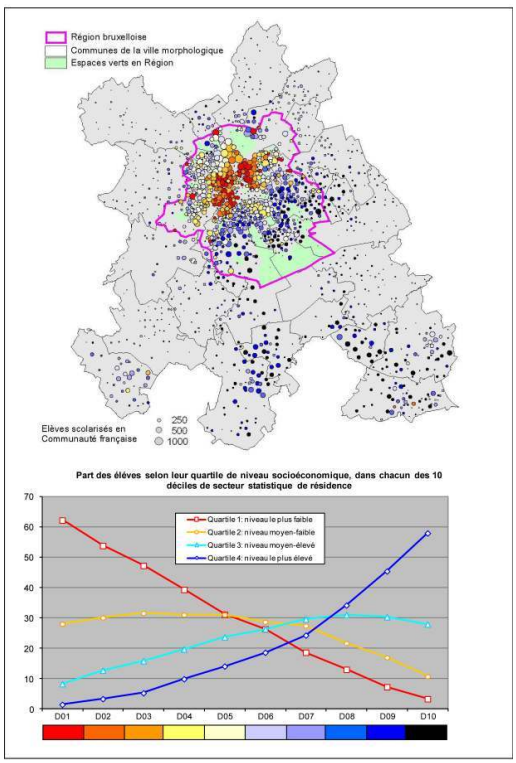


Figure 6. Distances domicile-école selon la zone de résidence et selon le niveau socioéconomique des élèves (enseignement fondamental francophone bruxellois, 2011/12-2013/14).

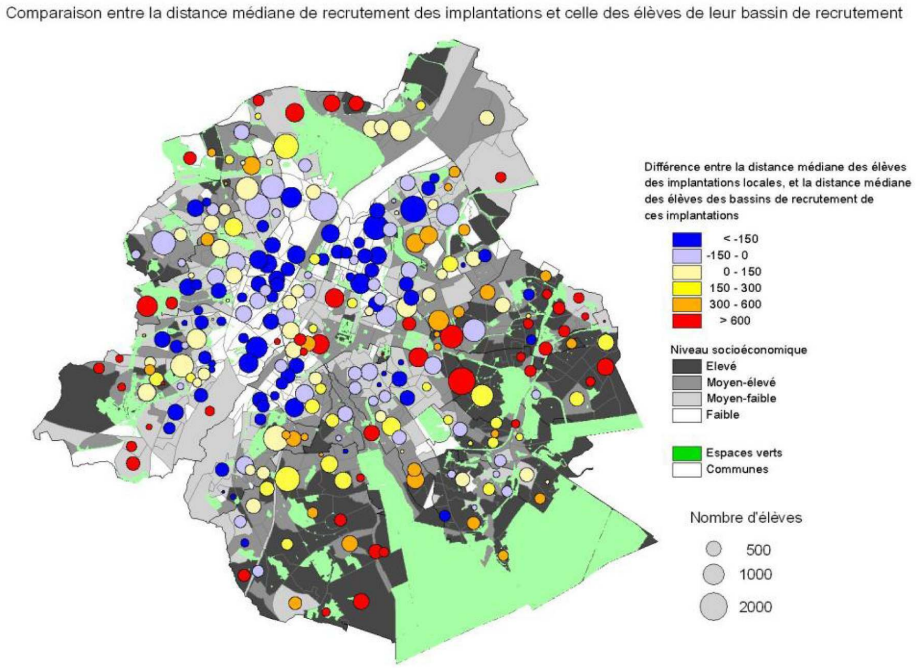
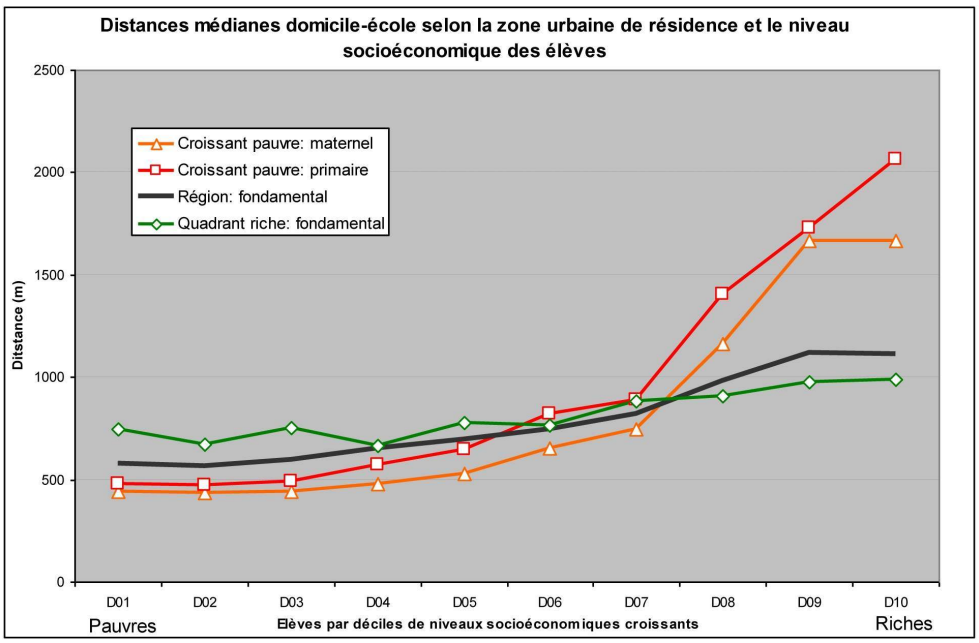


Figure 7. Comparaison entre la distance médiane de recrutement dans les implantations et la distance médiane domicile-école des élèves résidant dans leur bassin de recrutement (enseignement fondamental ordinaire francophone, 2011/12-2013/14).



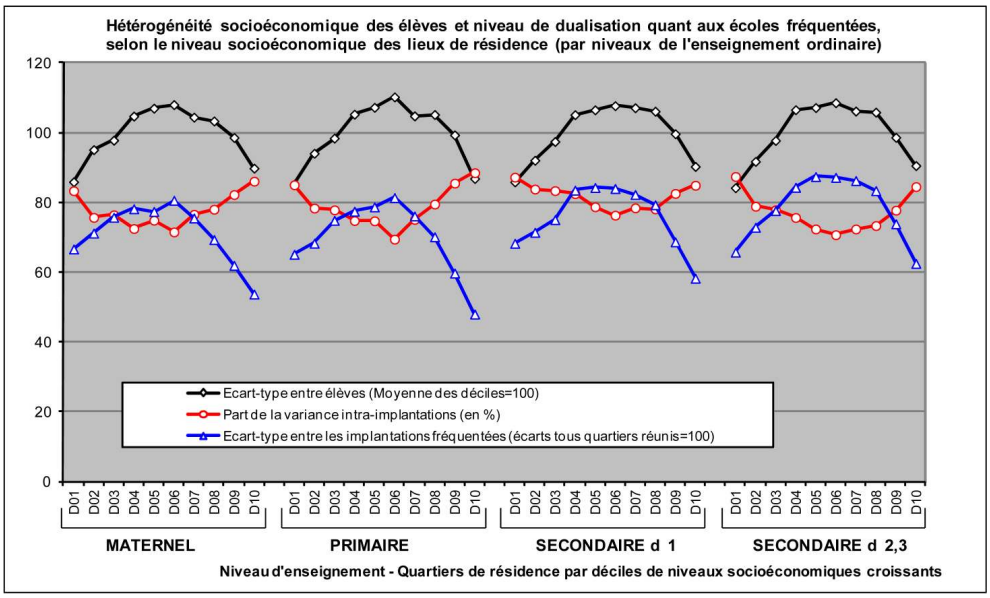
44 Techniquement, nous avons comparé la distance médiane effectivement observée à celle que l'on obtiendrait en attribuant (de manière probabiliste) à chaque élève de l'implantation la distribution des distances parcourues par l'ensemble des élèves de son quartier de résidence.

45 **III. La mixité sociale tend à se dissiper en dualisation.**

46 Les résultats qui précèdent le montrent : la mixité sociale dans les quartiers résidentiels est très loin de se refléter systématiquement dans les écoles. Au lieu de se retrouver scolarisés ensemble dans les mêmes écoles locales, les élèves de milieux sociaux différents tendent, même s'ils habitent dans un même quartier, et ce dès le niveau maternel, à se retrouver scolarisés dans des écoles différentes. Autrement dit, la mixité sociale résidentielle peut tendre à se dissiper en une dualisation au niveau des écoles fréquentées.

47 La figure 8 confirme globalement cette relation : elle montre que c'est en moyenne dans les groupes de quartiers où la mixité est la plus élevée que les effets de dualisation sont les plus prononcés. C'est également dans ces mêmes groupes de quartiers que la part de la diversité socioéconomique interne aux implantations est la plus faible[14]. On notera qu'au contraire de l'indice de mixité, l'indice de dualisation présente un profil asymétrique, très net dans le fondamental et plus léger dans le secondaire inférieur. A mixité égale (du moins avec la mesure proposée ici), la dualisation apparaît plus forte dans les quartiers les plus pauvres que dans les plus riches. Sauf à l'attribuer aux imperfections inhérentes à l'indice utilisé, ce constat relativise une fois encore l'image de quartiers ghettos socialement homogènes.

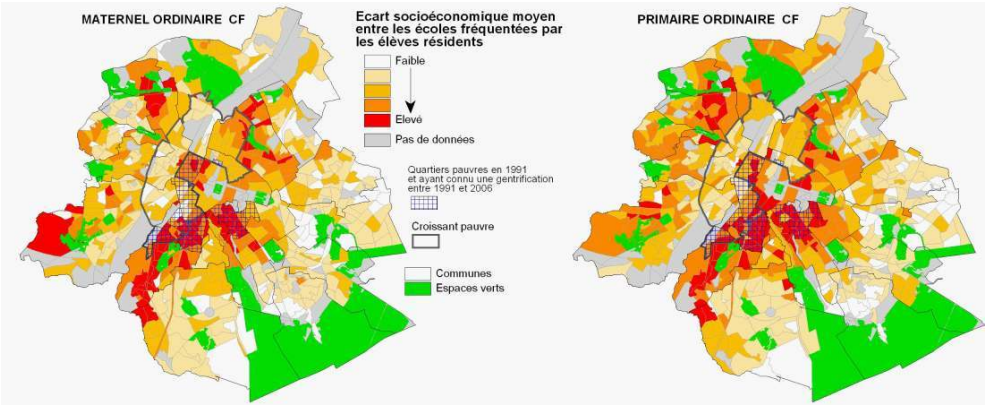
Figure 8. Mixité sociale et dualisation scolaire selon le niveau socioéconomique des quartiers (enseignement de la Communauté française, 2011/12-2013/14).



48 Cependant, les effets de dualisation n'apparaissent pas avec la même intensité dans tous les quartiers présentant une forte mixité sociale résidentielle. Ils apparaissent plus marqués aux marges des quartiers de très faible niveau socioéconomique, entre autres dans plusieurs quartiers où les politiques publiques de rehaussement de la mixité ont été particulièrement soutenues et ont conduit à des processus marqués de gentrification (figure 9). Ceci suggère que le renforcement de la mixité sociale résidentielle obtenue au travers des politiques de mixité urbaine a débouché, plutôt que sur un surcroit correspondant de mixité dans les écoles, sur un net renforcement des effets de dualisation.

49 On notera de plus que les éventuels effets de dualisation liés aux ségrégations intra-implantations (par filières, options ou classes) ne sont pas pris en compte ici. Dans l'hypothèse où une augmentation de la mixité résidentielle conduirait à des effets ségrégatifs également à ce niveau, la dualisation serait sous-estimée par l'approche par implantations.

Figure 9. Dualisation quant aux écoles fréquentées par les élèves du quartier (Communauté française, 2011/12-2013/14).



Pour les quartiers en gentrification : cf. Christian Dessouroux *et al.,* « Le logement à Bruxelles : diagnostic et enjeux », *Brussels Studies* [En ligne], Notes de synthèse, n° 99.

50 IV. Les politiques d'attractivité des classes moyennes dans les vieux quartiers centraux bruxellois: des effets contre-productifs sur la mixité des écoles locales ?

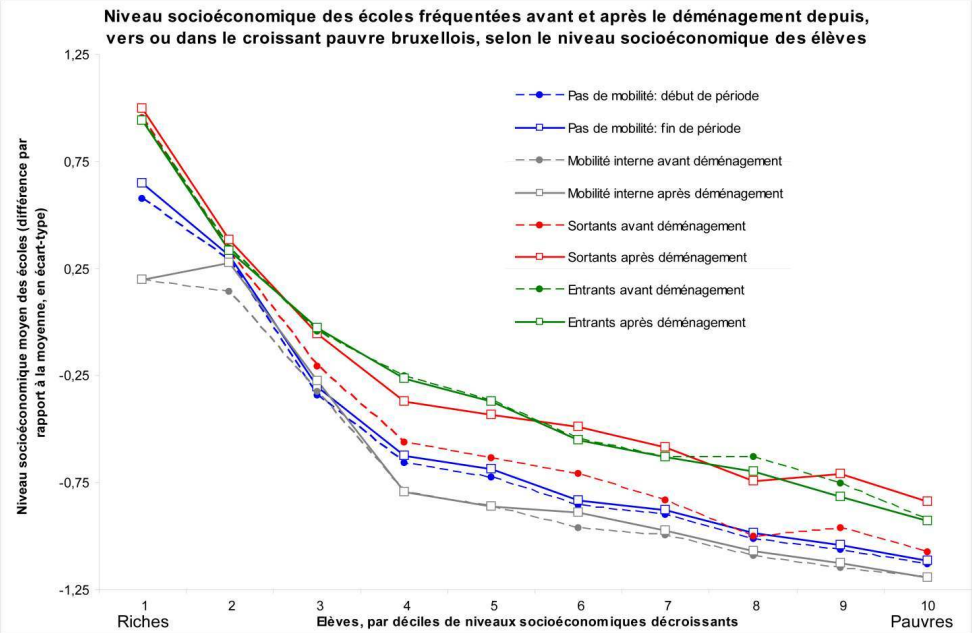
51 L'hypothèse selon laquelle un renforcement de la mixité sociale dans les quartiers de faible niveau socioéconomique tendrait à y augmenter les effets de dualisation, c'est-à-dire les écarts entre les types d'écoles fréquentées par les élèves d'un même quartier, devrait inciter à une analyse plus attentive des effets de la mobilité résidentielle sur la mixité socioéconomique des écoles.

52 La figure 10, qui compare le niveau socioéconomique des écoles fréquentées par les élèves selon qu'ils viennent résider dans le croissant pauvre (hors migrations internationales[15]), selon qu'ils le quittent ou selon qu'ils s'y maintiennent, donne à cet égard quelques premières indications provisoires.

53 De manière attendue, le graphique confirme la tendance des élèves à fréquenter des écoles différentes selon leur niveau socioéconomique, même lorsqu'ils résident dans le croissant pauvre.

54 Mais ce sont surtout les différences entre les élèves entrants et sortants qui attirent ici l'attention. D'un côté, les élèves entrants, qui fréquentent avant déménagement des écoles d'un niveau supérieur à celui des élèves du croissant pauvre de même décile, maintiennent cette différence après déménagement. On peut d'ailleurs supposer qu'une partie d'entre eux restent simplement scolarisés dans leur implantation d'origine. Les élèves sortants par contre, alors qu'ils fréquentent avant déménagement des écoles d'un niveau un peu supérieur seulement à leur décile[16], se retrouvent après sortie du croissant dans des écoles d'un niveau socioéconomique clairement plus élevé (très proche de celui des entrants avant ou après déménagement).

Figure 10. Niveau socioéconomique des écoles fréquentées selon le niveau socio-économique des élèves et selon la mobilité résidentielle (hors migrations internationales) vers, dans, ou depuis le croissant pauvre bruxellois (enseignement ordinaire francophone, 2011/12-2013/14).



55 Résultat : si les mouvements d'entrées/sorties tendent sans doute à mixifier 'par le bas' des écoles extérieures au croissant, il est probable qu'ils contribuent par contre à démixifier les écoles du croissant pauvre. Alors qu'avant leur déménagement, 62% des élèves sortants relevant des déciles intermédiaires 4-7 fréquentent une école de très faible niveau socioéconomique (écoles de déciles 1-3, majoritairement situées dans le croissant), ils ne sont plus que 46% à le faire après. Or, cette chute n'est pas compensée par les entrants de mêmes déciles, qui, avant comme après déménagement, ne sont que 43% à fréquenter de telles écoles[17].

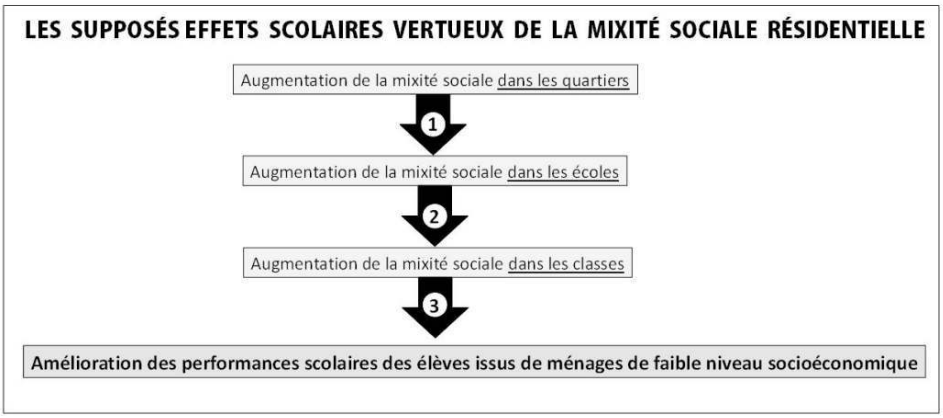
56 Les mécanismes qui sont ici en œuvre demanderaient une analyse plus attentive. On avancera néanmoins l'hypothèse que les classes moyennes issues de l'immigration pauvre ont, avant de quitter le croissant, moins fortement tendance à éviter les écoles locales que les classes moyennes exogènes que les politiques d'attractivité cherchent à y attirer. En assumant ici un registre plus politique, on peut suggérer qu'il serait peut-être plus efficace, du point de vue de la mixité scolaire, de permettre aux ménages qui quittent le croissant pauvre de s'y maintenir dans de bonnes conditions. On notera à cet égard que si les hausses du coût du logement forcent, comme il a parfois été pudiquement souhaité, des « flux sortants » de ménages pauvres[18], elles accélèrent aussi le départ des classes moyennes locales[19] – et de leurs enfants.

57 **V. L'école : un cadre particulièrement propice aux effets de lieu ?**

58 Les résultats qui précèdent interrogent fortement l'idée selon laquelle un renforcement de la mixité sociale dans les quartiers résidentiels constituerait, dans le contexte bruxellois, un outil efficace pour obtenir plus de mixité sociale dans les écoles.

59 Or, les bénéfices scolaires attendus des politiques urbaines de mixité sociale supposent une articulation d'implications qui va bien au-delà de cette seule idée. Les implications 2

et 3 du schéma ci-dessous, que nous avons négligées jusqu'ici, mériteraient d'être attentivement examinées à plusieurs titres.



60 Premièrement, il n'est nullement évident que la mixité sociale au sein d'une implantation scolaire garantisse une mixité sociale comparable au sein des classes. Dans les écoles du secondaire en particulier, le profil socioéconomique des élèves peut varier fortement selon la filière et les options, voire même entre classes parallèles[20]. Une étude comparative menée dans deux écoles secondaires à Bruxelles montre ainsi que même dans un établissement où la mixité est revendiquée comme une valeur centrale, et qui entend favoriser l'émancipation des élèves par rapport aux déterminismes liés à leurs appartenances, la compétition méritocratique conduit à une différenciation précoce des parcours scolaires au sein du système très hiérarchisé de formes et d'options, dissociant les trajectoires attendues et les itinéraires subis de relégation (Lenel, 2010)[21]. A plus large échelle, une étude menée en Communauté française conclut que déjà dans le secondaire inférieur, donc avant les séparations en filières générale, technique et professionnelle, entre un cinquième et un tiers de la ségrégation socioéconomique entre élèves correspondrait à de la ségrégation entre classes au sein des établissements. Cette ségrégation s'expliquerait en partie par la sélection académique, mais sans s'y réduire. L'étude avance par ailleurs l'hypothèse que la diminution de la ségrégation entre écoles induite par les décrets « mixité» régulant les inscriptions à l'entrée du secondaire pourrait conduire à une amplification de cette ségrégation intra-écoles, et limiter ainsi les effets de mixité sociale (Danhier, 2017)[22].

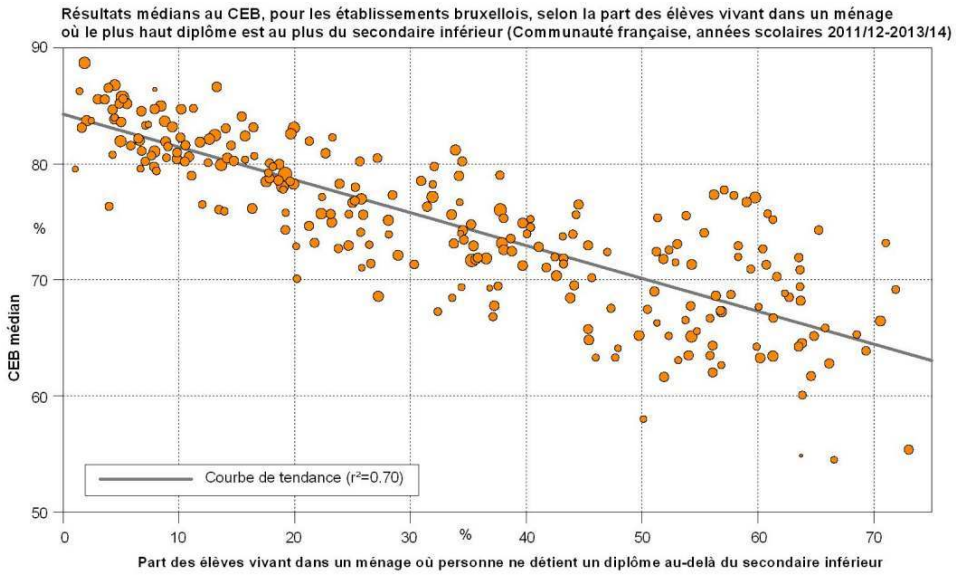
61 Deuxièmement, il n'est guère évident non plus que la mixité sociale dans les classes permette en soi d'améliorer les performances scolaires des élèves de faible niveau socioéconomique, si du moins on vise seulement sous le terme de performances les acquisitions de savoirs et de compétences faisant l'objet d'une évaluation académique. Certes, la comparaison de différents systèmes éducatifs permet d'observer une assez bonne corrélation entre l'intensité de la ségrégation sociale et les inégalités sociales de performances académiques. Mais cette corrélation ne peut être assimilée à un lien de causalité, surtout directe. L'adoption d'un système éducatif faiblement plutôt que fortement ségrégatif est elle-même le produit d'un système social global souvent moins inégalitaire, lequel a de très nombreuses implications au-delà de la seule mixité des écoles. Ceci conduit entre autres à un ensemble de pratiques spécifiques, dans le champ éducatif ou ailleurs, qui peuvent tout autant que la mixité en elle-même expliquer les résultats qui lui sont attribués. Il faudrait donc y regarder de plus près. Or, de son côté, la

littérature consacrée à l'analyse des performances selon le caractère plus ou moins homogène des classes ne conduit pas non plus à des conclusions simples et tranchées (Dupriez, 2004). Toujours à ce propos on relèvera qu'au sein des établissements primaires de l'enseignement francophone bruxellois, les résultats médians au Certificat d'Études de Base[23] varient linéairement avec la proportion d'élèves vivant dans un ménage faiblement diplômé (figure 11). C'est là un résultat assez difficile à concilier avec l'hypothèse d'intenses effets négatifs de concentration. Si en effet les élèves issus de familles peu diplômées avaient des résultats individuels d'autant plus faibles qu'ils se retrouvent concentrés dans les mêmes écoles au lieu d'être dispersés, les résultats devraient chuter plus vite que linéairement. A vrai dire, la linéarité est d'autant plus surprenante qu'on pourrait s'attendre à une chute accélérée même sans aucun effet négatif de concentration. On pourrait en effet supposer que, parmi les élèves de ménages faiblement diplômés, ceux qui se retrouvent concentrés dans les mêmes écoles appartiennent en réalité à des ménages en moyenne plus précarisés encore que les autres (par exemple des ménages plus captifs du marché du logement), et qui ont en moyenne des profils académiques encore moins favorables.

62 **VI. Perspectives politiques**

63 Ainsi donc, non seulement la mixité résidentielle ne garantit pas la mixité scolaire, mais la mixité scolaire elle-même n'apparaît pas comme un gage solide de meilleures performances académiques pour les élèves des ménages de faibles niveaux socioéconomiques.

Figure 11. Résultat médian obtenu au CEB selon la part des élèves des établissements vivant dans un ménage faiblement diplômé (Enseignement primaire francophone).



64 A ce stade, on pourrait objecter que là n'est pas le seul enjeu, et qu'il s'agit aussi, et peut-être d'abord, de favoriser le « vivre ensemble » entre élèves issus de différents milieux (Dupriez, 2004 ; Hirtt, 2017).

65 Mais ici encore, il me semble que ce serait aller bien trop vite en besogne. Ce serait, en particulier, négliger les rapports de domination qui structurent les relations entre groupes sociaux différents et qui, lorsque les classes populaires et classes moyennes se côtoient, s'exercent au détriment des premières si elles ne peuvent pas s'appuyer sur une

identité collective déjà construite. Ce serait aussi oublier que bien des acquis sociaux n'auraient pas été arrachés sans les luttes sociales et politiques appuyées sur les identités populaires, elles-mêmes nées des concentrations ouvrières. Ce débat dépassant très largement le cadre de cette contribution, je me contenterai de citer ici les conclusions d'un article consacré à la mixité scolaire à Bruxelles, entre autres sur la base des résultats présentés ici, mais discuté collectivement dans un cadre militant assumé (IEB, 2017, p. 6) :

> « Mais pour qu'un enfant de milieu 'populaire' puisse véritablement rencontrer l'"autre social' sans en subir les codes et la suprématie, [ne faudrait-il pas d'abord] que l'enfant ait pu préalablement commencer à construire sa propre identité sociale ? Or, comment pourrait-il le faire sinon collectivement, avec d'autres 'pareils à lui-même', dans un cadre permettant la construction d'une conscience fière de sa propre appartenance sociale ? [...]. Après tout, et à contre-courant du mépris qui désormais accable le 'pauvre', il y a une vraie fierté à appartenir à un milieu où, quand on travaille une heure, on ne gagne pas de quoi acheter plusieurs heures du travail d'autrui. Oui, il y a une fierté à ne pas être un exploiteur : et cette fierté-là contient en germe un tout autre universalisme à proposer au monde, très différent de cet universalisme si particulier qui aujourd'hui domine, celui où une heure de la vie des un(e)s vaut moins qu'une heure de la vie des autres.
> Tout compte fait, la solidarité sociale ou la protection des droits fondamentaux [...] n'ont nullement été accordés 'par en haut' : elles ont été arrachées par des classes populaires rassemblées plutôt que diluées, conscientes d'elles-mêmes et de leurs valeurs [...] »

66 Soyons clairs : il ne s'agit évidemment pas de prétendre ici que davantage d'homogénéité sociale à l'école serait en soi un terreau suffisant pour que la conscience de classe y pousse spontanément, ou pour que se résorbent spontanément les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires. Sans doute ne peut-on attendre davantage de l'homogénéité nue que de la mixité nue.

67 Parier sur l'école populaire, y compris sur sa capacité à nourrir un autre universalisme, suppose forcément de penser l'école tout autrement. Réinterroger le dogme de la mixité scolaire est peut-être un début nécessaire ; mais c'est à coup sûr insuffisant.

Conclusions

68 Mise à l'épreuve des ségrégations scolaires, la mixité sociale résidentielle semble loin de tenir ses promesses. Elle ne semble nullement conduire à une augmentation mécanique de la mixité à l'école, dans un contexte où les intérêts et les représentations sont structurés par un quasi-marché scolaire.

69 Dès le maternel, des puissants effets ségrégatifs s'observent au sein des espaces résidentiels locaux, et viennent amplifier fortement les effets des ségrégations urbaines. C'est le cas y compris dans les quartiers dits populaires, où la mixité, quoique plus faible que dans les quartiers intermédiaires, s'avère suffisante pour nourrir des mécanismes de recrutements locaux très sélectifs.

70 Au niveau de l'enseignement secondaire, où le relâchement des contraintes de proximité pourrait en principe permettre une plus grande autonomie par rapport aux ségrégations résidentielles, les ségrégations scolaires restent tout aussi intenses.

71 Dans les quartiers les plus hétérogènes socialement, particulièrement dans ceux qui ont connu un relèvement récent de leur niveau socioéconomique, le surcroît de mixité sociale

semble surtout conduire à des effets de dualisation : les élèves de profils socioéconomiques dissemblables tendent à fréquenter des écoles différentes.

72 Enfin, il n'est guère si évident que les établissements scolaires concentrant le plus d'élèves de faibles niveaux socioéconomiques soient, à Bruxelles, le siège d'intenses effets négatifs de concentration ou de lieu : ces effets devraient pour le moins être montrés et discutés plutôt que simplement décrétés.

BIBLIOGRAPHIE

BACQUÉ M.-H., FOL S. (2011), « Politiques de mobilité résidentielle et de déségrégation : une analyse critique », *Regards croisés sur l'économie*, *1*, 9, pp. 261-271.

BRANNSTROM L. (2008), "Making Their Mark: The Effects of Neighbouhood and Upper Secondary School on Educational Achievement", *European Sociological Review, 24*, 4, pp. 463-478.

BROOKS-GUNN *et al.* (1997), *Neighborhood Poverty*, New York, Russel Sage Foundation.

CATTOIR P. *et al.* (2009), « Finances publiques à Bruxelles : analyse et enjeux », *Courrier hebdomadaire du CRISP, 2007-2008*, pp.5-61, http://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2009-2-page-5.htm, DOI : 10.3917/cris.2007.0005.

CHARMES E. (2009), *Pour une approche critique de la mixité sociale. Redistribuer la population ou les ressources ?*, Puf-Vie des idées, http://www.laviedesidees.fr/Pour-une-approche-critique-de-la-mixite-sociale.html.

CHARMES E., BACQUE M.-H. (2006), *Mixité sociale, et après ?*, Puf-Vie des idées, http://www.laviedesidees.fr/Mixite-sociale-et-apres.html.

DANHIER J. (2017), « Ségrégation intra-établissement en Fédération Wallonie-Bruxelles », *Journées d'études 'Structures scolaires et mixité sociale à l'école', Pacte pour un Enseignement d'excellence*, Conseil européen de la recherche, 16 mai 2017.

DELVAUX B., SERHADLIOGLU E. (2014), « La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois », *Les cahiers de recherche du Girsef, 100,* http://ot-ds.sipr.ucl.ac.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_100_Delvaux-Serhadlioglu(1).pdf.

DUPRIEZ V., DRAELANTS H. (2004), « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Revue française de pédagogie, 148,* pp. 145-165, http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_12.pdf.

ELLEN I.G., TURNER M.A. (1997), "Does neighborhood matter? Assessing recent evidence", *Housing Policy Debate*, *8*, 4, pp. 833-866, DOI:10.1080/10511482.1997.9521280.

GARNIER J.-P. (2001), « Quelle politique de la ville ? », *Politis, 677*, pp. 9-11.

HIRTT N., DELVAUX B. (2017), « Peut-on concilier proximité et mixité sociale ? Simulation d'une procédure numérique d'affectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises », *Les cahier de*

recherche du Girsef, 107, https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/cahier_107_.Hirtt_Delvaux.Final.pdf.

IEB (INTER-ENVIRONNEMENT BRUXELLES) (2017), « L'école sous pression », *BEM, 286*, pp. 4-6, http://www.ieb.be/-Bem-286-

JENCKS CH., MAYER S. (1990), "The social consequences of growing up in a poor neighborhood: a review", *in* MC GEARY M. & LYNN L. (eds.), *Concentrated Urban Poverty in America*, Washington DC, National Academy, pp. 111-186.

KAUPPINEN T.M. (2008), "Schools as Mediators of Neighborhood Effects on Choice between Vocational and Academic Tracks of Secondary Education in Helsinki", *European Sociological Review, 24*, 3, pp. 379-391.

LENEL E. (2010), « La mixité à l'école comme levier de réussite ? », *Brussels Studies*, *40,* http://brussels.revues.org/782, DOI : 10.4000/brussels.782.

LENEL E. (2013), « La mixité sociale dans l'action publique urbaine à Bruxelles : projet ou langage politique ? », *Brussels Studies*, *65,* http://brussels.revues.org/1129, DOI : 10.4000/brussels.1129.

MARISSAL P. (2014), « Inégalités entre implantations scolaires : les inégalités sociales entre quartiers ont trop bon dos, *Education & Formation,* décembre, pp. 191-203, http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=20&idRes=192.

MAROY C. (2007), « Pourquoi et comment réguler le marché scolaire ?, *Les Cahiers de Recherche en Education, 55.*

MARPSAT M. (1999), « La modélisation des 'effets de quartier' aux États-Unis : une revue des travaux récents », *Population (French Edition), 54*, 2, pp. 303-330.

MUSTERD S., ANDERSSON R. (2005), "Housing mix, social mix and social opportunities", *Urban Affairs Review, 40*, 6.

PONG S., HAO L. (2007), "Neighborhood and School Factors in the School Performance of Immigrants' Children", *The International Migration Review, 41*, 1, pp. 206-241.

SEWELL W.H., ARMER J.M. (1966), "Neighborhood context and college plan", *American Sociological Review*, *31*, pp. 159-168.

SYKES B., MUSTERD S. (2011), "Examining Neighborhood and School Effects Simultaneously. What Does the Dutch Evidence Show?" *Urban studies*, *48*, pp. 1307-1331, http://dx.doi.org/10.1177/0042098010371393.

SLATER T. (2006), "The Eviction of Critical Perspectives from Gentrification Research", *International Journal of Urban and Regional Research*, *30*.

VAN HAMME G., GRIPPA T. & VAN CRIEKINGEN M. (2016), « Mouvements migratoires et dynamiques des quartiers à Bruxelles », *Brussels Studies, 97,* http://brussels.revues.org/1331, DOI : 10.4000/brussels.1331.

WAYENS B. (2013), « L'enseignement à Bruxelles : une gestion de crise complexe », *Brussels Studies* , *70*, http://brussels.revues.org/1181, DOI : 10.4000/brussels.1181.

NOTES

1. Alors en effet que les ménages et/ou les quartiers les plus pauvres sont davantage concentrés au centre de l'agglomération, au sein de la Région, de nombreux ménages aisés résident (et

contribuent aux recettes fiscales locales) dans la périphérie résidentielle au-delà des limites régionales. On notera cependant que si les recettes fiscales par habitant issues de l'impôt sur les personnes physiques ont effectivement connu une forte régression par rapport à la moyenne nationale dans les décennies qui ont suivi la création de la Région, les effets de cette baisse sur les recettes régionales ont été compensés par l'Intervention de Solidarité nationale (Cattoir, 2009).

2. C'est-à-dire ne comprenant aucun diplômé du secondaire supérieur au moins.

3. Cette conception sous-tend par exemple jusqu'en 2017 les mécanismes de financements différentiés alloués par la Communauté française aux écoles selon leur profil socioéconomique. Les moyens y sont en effet octroyés sur la base non des caractéristiques individuelles des élèves, mais sur la base du niveau socioéconomique moyen de leurs quartiers de résidence.

4. 1. Le revenu équivalent 2. La part des actifs occupés parmi les adultes 3. La part des ouvriers parmi les actifs occupés 4. La part, parmi les actifs occupés du ménage travaillant dans le tertiaire, de ceux qui travaillent dans un sous-secteur de faible qualification moyenne 5. Le recours du ménage à une aide sociale (1/0) 6. L'absence dans le ménage de diplômé du secondaire supérieur au moins (1/0) 7. La présence d'un diplômé du supérieur au moins (1/0). Le cas échéant, l'indice socioéconomique a été estimé à partir des seules variables disponibles. Pour 86% des élèves, les données étaient toutes disponibles ou ont pu être estimées avec un modèle d'ajustement de $r^2 >= 0.9$

5. Par commodité, et sauf mention contraire, j'utiliserai dans la suite de cet article le terme de quartier plutôt que celui de secteur statistique, même s'il s'agit du nom technique du découpage infra-communal utilisé (la Région en compte 720 environ, avec une superficie médiane (moyenne) de l'ordre de 15 (20) hectares ; et une population médiane (moyenne) de l'ordre de 1300 (1600) habitants.

6. Les bassins théoriques ont été obtenus sur la base d'un modèle gravitaire doublement contraint, avec une fonction distance en $1/d^{\delta}$ (et avec pour chaque Communauté des valeurs δ spécifiques, décroissantes avec le niveau, déterminés empiriquement). Calculées entre le centre de gravité du quartier de résidence et l'adresse de l'implantation scolaire, la distance a été limitée à une valeur plancher de 500m. Pour plus de détails, cf. A. Dennet, « Estimating flows between geographical locations : 'get me started in' spatial interaction modelling », UCL, Working papers series, paper 181, Mar 12, ISSN 1467-1298

7. Les bornes ayant été calculées tous niveaux d'enseignement confondus, les parts scolarisées dans chaque décile ne valent pas exactement 10% pour un niveau donné. Ces parts peuvent même devenir assez instables dans le secondaire, où les implantations sont moins nombreuses (particulièrement dans le cas de l'enseignement néerlandophone).

8. Cf. Dobruszkes F., Vandermotten C. (2006), « Éléments pour une géographie des clivages philosophiques à Bruxelles », *L'Espace Géographique 36,* 1, pp. 31-43.

9. Les valeurs des écart-types étant ici pondérées par les effectifs scolarisés.

10. Cet indice mesure la part des élèves d'une certaine catégorie, par exemple ceux appartenant au groupe des 25% les plus défavorisés, qu'il faudrait rescolariser ailleurs pour qu'ils soient également répartis dans toutes les écoles.

11. Ici approchée à partir du taux d'échec scolaire rencontré par les élèves dans les années qui suivent leur sortie de l'implantation maternelle.

12. Des asymétries similaires s'observent également dans des quartiers dont le niveau socioéconomique s'est relevé ces dernières décennies (en particulier dans la première couronne orientale). Symétriquement, les distances parcourues par les élèves des implantations s'avèrent plus longues que celles des élèves de leurs bassins non seulement en seconde couronne aisée (où la part plus élevée de navetteurs explique une partie du phénomène), mais aussi dans plusieurs grosses implantations réputées, situées au centre-ville ou à la limite externe de la première

couronne, dans des situations très accessibles qui permettent un recrutement sélectif aussi bien dans les quartiers centraux que dans les quartiers plus périphériques.

13. Les distances particulièrement élevées des élèves relevant des trois derniers déciles ne concernent il est vrai que des effectifs faibles, avec moins de 10 % du total. La part des élèves classés dans chacun des autres déciles tourne autour de 16 % pour les trois premiers déciles, et autour de 10 % pour les quatre suivants.

14. Elle est mesurée comme le rapport de la variance intra-implantation à la variance totale (sur la base, ici encore, de l'indice socioéconomique individuel).

15. Et pour les seuls élèves de l'enseignement francophone.

16. On peut faire l'hypothèse que cette différence témoigne d'une surreprésentation parmi eux de ménages dont la mobilité sortante est associée à une mobilité sociale ascendante.

17. C'est plus net encore si l'on prend en compte le bilan très négatif des migrations intérieures. Soulignons à ce propos que les mouvements sortants décrits ici sont très loin d'être négligeables : ils représentent 14% des élèves ayant été enregistrés comme résidents du croissant au moins pendant une partie des 3 années scolaires 2011/12-2013/14. L'intensité des mouvements de sortie hors du croissant pauvre, qui a déjà été soulignée (Van Hamme, 2016), s'accorde mal, une fois encore, avec l'image de populations très majoritairement piégées dans un quartier ghetto.

18. « Schéma de base » (p. 43) du Plan de Développement International de Bruxelles (PDI). En réalité, elles provoquent sans doute avant tout une suroccupation endémique des logements locaux.

19. Soit qu'elles ne trouvent pas localement de logements financièrement accessibles, soit, quand elles sont propriétaires, qu'elles s'appuient sur la plus-value obtenue en revendant leur bien pour déménager dans des quartiers mieux cotés.

20. Ce peut être le cas, par exemple, lorsque les classes regroupent les doubleurs, ou les élèves suivant le même cours de morale/religion, ou tout autre critère scolaire biaisé socialement.

21. La même étude suggère qu'une école au public plus homogène peut certes conduire à un risque d'enfermement dans un éventail réduit de modèles de parcours scolaires, mais qu'elle peut également constituer un lieu de ressources et de reconnaissance, favorisant les solidarités entre élèves plutôt que la compétition.

22. Mutatis mutandis, cette hypothèse présente des similitudes avec celle avancée ci-dessus, selon laquelle une plus forte mixité résidentielle à l'échelle des quartiers pourrait conduire à une augmentation des effets de dualisation scolaire au niveau des écoles fréquentées. Comme noté plus haut, elle ouvre également la question d'un effet, non étudié ici, d'augmentation de la ségrégation interne au sein des écoles sous l'effet de l'augmentation de la mixité résidentielle.

23. Il s'agit de l'épreuve certificative qui clôture le niveau primaire.

RÉSUMÉS

À Bruxelles, comme dans de nombreuses villes en Europe et aux Etats-Unis, les politiques urbaines accordent une importance centrale à la promotion de la mixité sociale à l'échelle résidentielle locale, particulièrement dans les quartiers centraux de faibles niveaux socioéconomiques. Paradoxalement, la mixité sociale y reste pourtant assez peu étudiée, et ses effets positifs sont plus souvent postulés que concrètement analysés et vérifiés. Au travers du prisme spécifique de l'enseignement, l'article entend confronter le discours régional sur la mixité

aux observations statistiques. Il montre que la mixité sociale résidentielle, non négligeable même dans les quartiers en moyenne les plus pauvres, ne conduit pas à une mixité sociale équivalente dans les écoles, du fait d'intenses effets de ségrégation et de dualisation scolaire au sein des espaces résidentiels locaux. Toujours à travers le cas de l'enseignement, il interroge aussi l'importance accordée aux effets de lieux et de concentration.

In Brussels as in many European cities and in the USA, urban policies assign a central role to promoting residential social mix, above all in central neighbourhoods with low socioeconomic status. Paradoxically, social mixity remains poorly studied, and its impacts are more often assumed positive than concretely analysed and tested. Through the specific prism of education, this paper aims at confronting the regional discourse on mixity with statistical observations. It shows that residential mixity, even in the poorest neighbourhoods, does not lead to an equivalent social mixity in schools due to intense school segregation and dualisation inside the local residential spaces. In the same perspective, the paper also questions the attention given to place and concentration effects.

INDEX

Mots-clés : Bruxelles, enseignement, mixité sociale, ségrégation, dualisation
Keywords : Brussels, education, social mixity, segregation, dualisation

AUTEUR

PIERRE MARISSAL

IGEAT- Université libre de Bruxelles, Pierre.Marissal@ulb.ac.be