
PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2015-2016

17 FÉVRIER 2016

RAPPORT

SUR LA PAUVRETÉ INFANTILE ET JUVÉNILE EN FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

PAR **MME CHRISTIANE VIENNE.**

Table des matières

Introduction - Inscrire la lutte contre la pauvreté infantile et juvénile au rang de priorité politique, investir dans l'enfance.....	4
I. DIAGNOSTIC	7
1. Quelques chiffres pour mieux comprendre l'enjeu	8
2. Evolution lors de la dernière décennie : glissement du risque social vers les enfants	12
3. Facteurs de risque de la déprivation infantile et juvénile en Fédération Wallonie-Bruxelles..	14
3.1. Une analyse multivariée des facteurs de risque	15
3.3. Allocations sociales, salaire minimum et seuil de pauvreté.....	20
3.4. Un focus sur les familles monoparentales	21
II. PAUVRETE, DROITS DE L'ENFANT ET COMPETENCES DE LA FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES	24
1. Le droit à un niveau de vie suffisant.....	25
2. Le droit au repos, aux loisirs et à la culture.....	28
3. L'enseignement obligatoire.....	30
3.1. La déprivation scolaire	30
3.2. Le droit à l'éducation : l'injustice faite par l'École aux élèves défavorisés	35
4. L'après obligation scolaire.....	52
4.1. Barrières à l'accès à l'enseignement supérieur.....	52
4.2. Enseignement de promotion sociale, enseignement de la 2 ^e chance.....	53
5. Le droit à la vie familiale: le placement des enfants	55
6. Le droit à l'accueil pour la petite enfance	58
7. Le droit à la santé pour les enfants à l'épreuve de la pauvreté : impacts sur le développement de l'enfant, sa santé et son bien-être	60
7.1. Mortalité des nouveau-nés	60
7.2. Développement cognitif	61
7.3. Santé des enfants	61
7.4. Bien-être des enfants	63
8. Les enfants invisibles : "if you are not counted, you don't count"	64
8.1. Un focus sur les enfants migrants : la Recommandation de La Commission nationale pour les droits de l'enfant.....	64

III. RECOMMANDATIONS POLITIQUES	66
PISTES POLITIQUES GENERALES	69
1. SOUTENIR LE BUDGET DES PARENTS QUI N'ONT PAS ASSEZ DE REVENU	69
2. SOUTENIR LES PARENTS SOUMIS AU RISQUE DE LA DÉSAFFILIATION SOCIALE ET DONT LA PARENTALITÉ EST EN CONSÉQUENCE CONFRONTÉE À DES DIFFICULTÉS	69
3. VEILLER À CE QUE LES SERVICES PUBLICS PUISSENT JOUER PLEINEMENT LEUR RÔLE ÉMANCIPATOIRE.....	71
4. EVALUER LES POLITIQUES DE LA FWB À LA LUMIÈRE DE LEURS IMPACTS SUR LA PAUVRETÉ ET LES INÉGALITÉS	71
PISTES CONCRETES	72
1. GARANTIR L'ACCÈS À UN ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE DE QUALITÉ ET INCLUSIF.....	72
2. FAIRE DE L'ÉCOLE UN LIEU DE LUTTE CONTRE LA DÉPRIVATION.....	73
3. RENDRE L'ÉCOLE RÉELLEMENT GRATUITE.....	76
4. FAIRE DE L'ÉCOLE UN VÉRITABLE ASCENSEUR SOCIAL	79
5. FORMER LES PROFESSIONNELS DE PREMIÈRE LIGNE À LA RÉALITÉ DE LA PAUVRETÉ.....	82
6. PROTÉGER L'ACCÈS À LA CULTURE ET AUX LOISIRS DES ENFANTS DE LA TOURMENTE DE LA PAUVRETÉ.....	82
Références	85
Annexes	90

« Chaque année quand je dois payer juste ce qui est nécessaire pour la rentrée scolaire des enfants, et sans les prendre au magasin avec moi pour ne pas acheter des choses inutiles et des marques, je ne paye pas mon loyer de septembre. Et puis je le rattrape en le payant par petit bouts les mois suivants. Je longe les murs pour ne pas croiser mon propriétaire pendant tout ce temps. Parce que j'en ai marre de devoir expliquer encore et encore pourquoi je n'y arrive pas et donc déballer ma vie. (...) L'année dernière, fin septembre deux des enfants reviennent avec un papier pour les voyages scolaires... total 410 euros à payer. Je me suis effondrée en leur disant 'mais comment je vais faire pour payer ça encore'. Cette nuit-là j'ai pas dormi ... je me suis dit 'j'aurais dû me réjouir avec eux d'aller en voyage pour découvrir des choses'...je m'en suis voulue d'avoir gâché leur plaisir... C'est terrible de ne plus savoir se réjouir parce que tout est toujours un ennui parce qu'on est toujours trop juste... ».

Témoignage recueilli par le Réseau wallon de lutte contre la pauvreté (RWLP), cité par Guio et Mahy (2013)

INTRODUCTION - INSCRIRE LA LUTTE CONTRE LA PAUVRETÉ INFANTILE ET JUVÉNILE AU RANG DE PRIORITÉ POLITIQUE, INVESTIR DANS L'ENFANCE

Nous devons ce Rapport aux travaux scientifiques de recherche, d'analyse et de rédaction de Madame **Anne-Catherine Guio (LISER)** et de Madame **Ariane Baye (AIDE, ULg)** pour la partie relative à l'enseignement obligatoire. Certaines données et analyses que Madame Guio a élaborées sont inédites et nous la remercions de les avoir fournies à notre Parlement.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, **les enfants sont davantage exposés** au risque de pauvreté que le reste de la population, et ce, que l'indicateur choisi soit un indicateur monétaire lié aux revenus des ménages ou un indicateur qui se fonde sur les conditions de vie des enfants¹.

Dans de nombreux textes européens, l'importance de s'attaquer à la pauvreté des enfants est reconnue, jusqu'à mener en 2013 à l'adoption de la **Recommandation européenne** intitulée « *Investir dans l'enfance pour briser le cercle vicieux de l'inégalité* ». Cette recommandation, qui a largement été soutenue lors de la présidence belge de l'Union, appelle les Etats-Membres à se mobiliser contre la pauvreté et l'exclusion des enfants, le plus tôt possible, afin de lutter contre l'inégalité en termes de réussite scolaire et de permettre aux enfants d'atteindre leur plein potentiel. Elle insiste sur l'importance de réellement investir dans l'enfance, en luttant contre la pauvreté et l'exclusion sociale mais aussi en prenant pleinement en compte le bien-être des enfants, et exhorte les Etats-Membres à revoir leurs politiques en ce sens, en tirant profit des expériences des autres Etats, tout en tenant compte des contextes spécifiques nationaux et régionaux.

Dans sa **Déclaration de Politique Communautaire** 2014-2019, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ambitionne très clairement de lutter contre la pauvreté et d'enrayer le risque de reproduction des précarités au travers de plusieurs actions. Parmi celles-ci, soutenir les parents dans l'exercice de leurs multiples rôles, renforcer la prévention auprès des enfants, des jeunes et des familles en envisageant réellement les causes de la pauvreté et de l'exclusion ou encore, renforcer le dialogue et les partenariats avec les pouvoirs publics locaux et les opérateurs en matière de lutte contre la pauvreté, les inégalités sociales et les problèmes sociétaux.

¹ Sauf mention contraire, dans la suite du texte sont considérées comme « enfants » les personnes de moins de 18 ans.

Parce qu'il importe de tenir compte de la **spécificité du contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles**, ce rapport dresse un portrait détaillé de la pauvreté et de l'inégalité que les enfants sont amenés à vivre dans les différents domaines de la vie, autant de domaines qui sont à rattacher aux droits de l'enfant, tels que définis par la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989 ; entrée en vigueur en Belgique en 1992)². En mesurant la pauvreté et l'inégalité qui touchent l'ensemble des droits de l'enfant, nous verrons à quel point ces phénomènes et leurs conséquences à long terme sont multidimensionnels et appellent une mobilisation politique forte et coordonnée pour en venir à bout (voir également à ce sujet le rapport du Délégué aux droits de l'enfant (2009)).

UNICEF Belgique (2010, p. 8) souligne à juste titre qu'un taux élevé de pauvreté infantile/juvenile est alarmant « *parce que la pauvreté est bien plus qu'un manque de revenus. Elle touche les êtres humains – et en particulier les enfants – dans tous les aspects de leur vie. Une mauvaise alimentation, une santé fragile, un sentiment de honte et d'infériorité, une limitation des possibilités d'éducation ainsi que l'exclusion des activités sociales ne sont que quelques-uns des aspects ayant un impact négatif sur les différents domaines de vie et le développement des enfants touchés par la pauvreté* ».

Ces conséquences de la pauvreté sur le quotidien des enfants ont potentiellement un impact à long terme sur leur vie d'adulte. Ce que certains appellent « **la transmission intergénérationnelle de la pauvreté** » a été largement objectivée dans de nombreuses études : à cause des conséquences à long terme de la pauvreté, les chances d'échapper à la pauvreté une fois adulte diminuent fortement pour ceux qui l'ont vécue étant enfant (Bellani & Bia, 2014 ; Duncan et al., 1998 ; Jenkins and Siedler (2007), UNICEF, 2007, Girès and Ghesquière, 2013). De ce point de vue, **la Belgique fait partie des pays européens qui reproduisent fortement la pauvreté.**

Les données dont nous disposons (Statistique européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC), module sur la transmission intergénérationnelle de la pauvreté, 2011) montrent que les adultes en situation de pauvreté en 2011 ont pour moitié connu une situation financière (très) difficile en tant qu'enfant (alors que les personnes qui vivaient au-dessus du seuil de pauvreté en 2011 étaient deux fois moins nombreuses dans ce cas). Cela confirme que les dégâts que la pauvreté engendre durant l'enfance ont des conséquences à long terme sur le risque de pauvreté une fois adulte. Ces chiffres montrent toutefois que **ce risque n'est pas un déterminisme** : une proportion non négligeable de personnes parvient à échapper à la pauvreté une fois adulte, tout dépend de la gravité de la situation vécue, de ses conséquences à long terme et aussi, et c'est bien là que

² Le décret du 28 janvier 2004 instaure en Communauté française la réalisation d'un rapport sur l'application des principes de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Conformément à cette législation, tous les trois ans, le Gouvernement établit et envoie au Parlement un rapport sur la politique menée en vue d'appliquer les principes de la Convention, le dernier rapport date de Mars 2015 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015).

nous pouvons agir, de la politique mise en place pour y pallier, soutenir et supporter ces personnes dans leur volonté et leurs compétences.

Complémentairement aux travaux menés au Sénat, aux plans wallon et bruxellois de lutte contre la pauvreté, et prochainement au plan du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le présent rapport souhaite poser **un regard objectif, décroisé, non-jugeant et constructif** sur la pauvreté en Fédération Wallonie-Bruxelles. Bien évidemment, les recommandations proposées rencontrent des objectifs à long terme dont la concrétisation dépasse le cadre d'une législature. Mais nous avons souhaité faire le pari d'une vision la plus transversale et créative possible, sans nous laisser freiner par des barrières temporelles ou budgétaires.

Si nous ciblons particulièrement les enfants et les jeunes, la réflexion sur la pauvreté des uns et des autres ne peut faire l'économie de la prise en considération de **la famille dans son ensemble**, tant il est vrai que les enfants et les jeunes d'aujourd'hui seront les parents de demain. Nous verrons dans quelle mesure les droits des enfants, des jeunes, des familles sont parfois lourdement impactés par l'existence ou l'absence de certaines politiques, et surtout, nous tenterons de dégager des recommandations pour améliorer les pratiques de prévention et d'intervention en gardant à l'esprit l'indéfectible **droit de chacun à la dignité**.

I. DIAGNOSTIC

1. QUELQUES CHIFFRES POUR MIEUX COMPRENDRE L'ENJEU

« Chez nous on fait Noël quand je retouche... en février ou mars... Et puis tant pis, c'est comme ça... En décembre avec tout ce qu'il y a à payer depuis septembre, je n'y arrive pas... alors on se fait notre fête à ce moment-là. »

Témoignage recueilli par le RWLP, cité par Guio et Mahy (2013)

Le **taux de risque de pauvreté** est défini comme le pourcentage de la population (enfants dans ce cas précis) vivant dans un ménage dont le revenu est inférieur à un seuil placé à 60 % du revenu médian³ national. L'Union européenne a préféré parler de « risque de pauvreté » plutôt que de « pauvreté » pour mettre en évidence qu'un revenu inférieur à ce seuil n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour être en situation de pauvreté. Dans la suite de cette note, nous nous référerons au terme « pauvreté » pour alléger le texte même s'il s'agit effectivement de l'indicateur européen de risque de pauvreté.

Nous constatons des **différences régionales**, puisque ce taux diffère fortement entre les trois régions du pays : près d'un enfant sur quatre vit sous le seuil de pauvreté en Wallonie, quatre sur dix à Bruxelles et un sur huit en Flandre⁴.

En comparaison internationale, le taux de pauvreté est par définition fortement influencé par le niveau de revenu de chaque pays (dans la mesure où le revenu médian national détermine le seuil). Il s'agit donc d'une mesure relative. Si on compare les scores régionaux à ceux des Etats-membres de l'Union européenne, on constate que le niveau de pauvreté en Flandre est l'un des plus faibles, alors que le taux que connaît Bruxelles est nettement supérieur au niveau le plus élevé de l'Union (Roumanie)⁵. Le niveau wallon est proche de celui que connaissent la Croatie, la moyenne européenne ou la Pologne (Graphique 1).

³ Le revenu médian est le revenu qui partage exactement en deux la population: la moitié de la population dispose donc d'un revenu plus élevé que le revenu médian, l'autre moitié d'un revenu moins élevé.

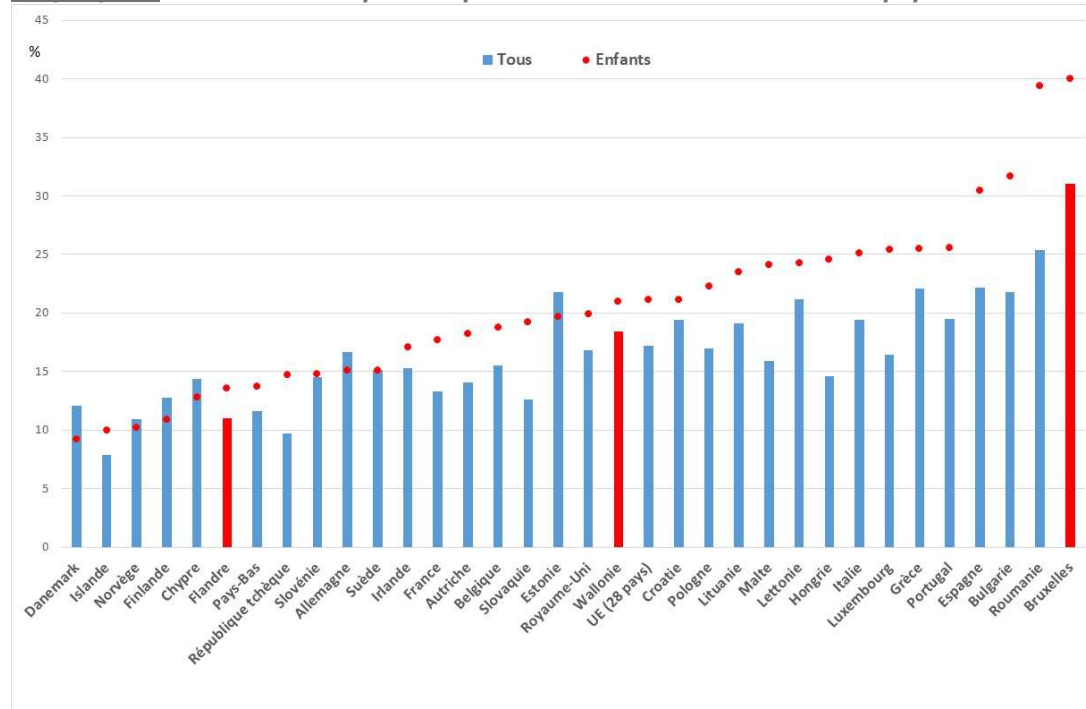
⁴ Pour effectuer l'analyse au niveau régional belge, c'est le même seuil national (calculé sur base du revenu de la population belge dans son ensemble), et non un seuil de pauvreté spécifique à chaque région, qui a été retenu, dans une optique de comparaison des niveaux de bien-être à un référent national unique. Ce référent unique se justifie pour des raisons tant statistiques que normatives. Il serait en effet peu défendable d'utiliser des seuils de pauvreté différents dans chacune des Régions belges, qui seraient établis sur la base de la distribution régionale des revenus, alors que la plupart des transferts de sécurité sociale, l'établissement des salaires, l'imposition des personnes physiques, l'indexation des prix etc. sont communs aux trois Régions. Il faut toutefois garder à l'esprit que si l'on s'adonne à cet exercice, les écarts régionaux sont moins importants, le taux de pauvreté augmente dans une certaine mesure en Flandre, alors qu'il diminue légèrement à Bruxelles et en Wallonie. Il faut toutefois alors pouvoir défendre l'idée qu'un Bruxellois qui gagne 1000 euros se situe au-dessus du seuil de pauvreté, alors qu'un Flamand qui dispose de la même somme est considéré comme pauvre. De notre point de vue, ni le coût de la vie (logement, nourriture), ni la répartition des compétences entre régions ne peuvent justifier ce choix méthodologique.

⁵ Les chiffres relatifs à Bruxelles ne sont présentés que lorsque la taille de l'échantillon permet de fournir des chiffres bruxellois suffisamment précis. Lorsque l'on s'attache à des sous-populations au

Comparer les régions belges aux Etats-Membres de l'Union est un exercice de style qui comporte toutefois des limites. Il faut tenir compte du fait que l'on compare des entités géographiques différentes. Toutefois, même en prenant la précaution de comparer les régions belges avec les autres régions européennes, l'écart entre les régions belges dans le classement européen est énorme.

Le cas de Bruxelles est toutefois particulier, dans la mesure où la pauvreté se concentre principalement dans les grandes villes dans la plupart des pays européens. On trouvera en annexe une carte des quartiers en difficultés dans les tissus urbains belges qui montre dans quels quartiers se concentrent des problèmes sociaux dans les villes⁶.

Graphique 1 : Taux de risque de pauvreté des enfants et de la population totale



Source : Statistique européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC 2014).

Pour compléter l'approche monétaire, nous nous basons également sur un **indicateur de déprivation matérielle** développé au niveau européen (Guio, Gordon et Marlier, 2012). Au contraire de l'indicateur de pauvreté monétaire qui, par définition, se base sur le revenu de la famille, l'indicateur de déprivation matérielle se fonde sur les conditions de vie spécifiques des enfants et prend en compte le fait d'accéder à des biens tels que des denrées alimentaires (protéines,

niveau régional, l'échantillon bruxellois est en effet souvent insuffisant. Seuls les chiffres portant sur la population bruxelloise dans son ensemble sont exploitables.

⁶ Cet indice synthétique se base sur des données agrégées au niveau local fin (la proportion d'allocataires sociaux, de chômeurs de longue durée, de familles monoparentales sans emploi, le revenu moyen, la proportion de personnes avec un bas revenu, la proportion de migrants, etc.).

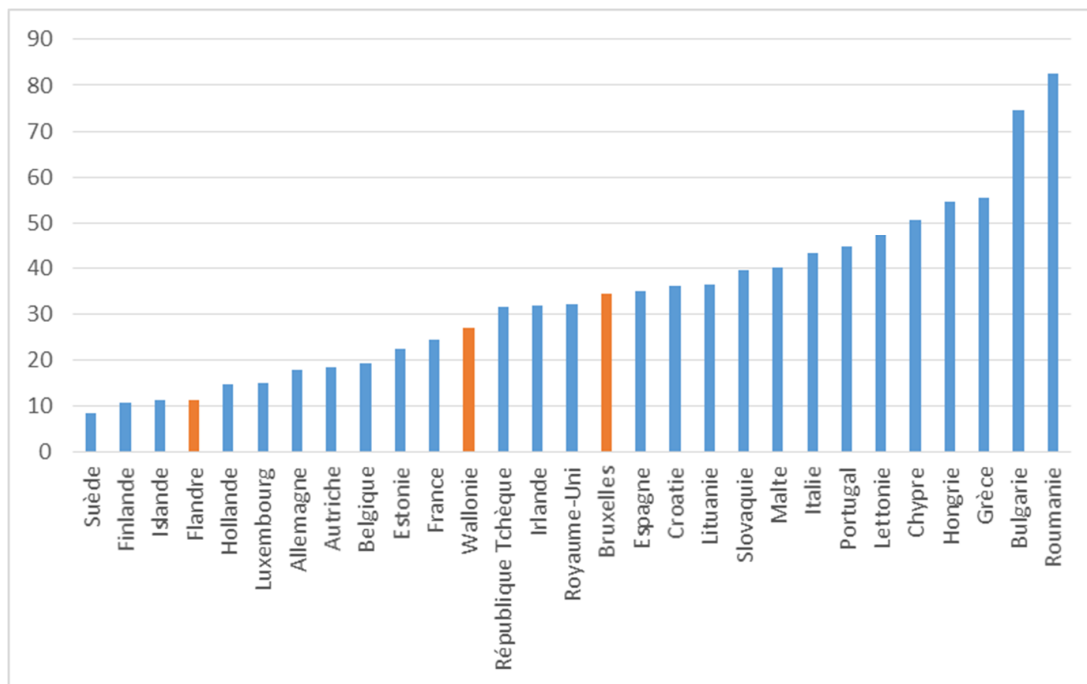
légumes/fruits), un logement bien chauffé, des chaussures, des vêtements, quelques divertissements et quelques livres adaptés à l'âge de l'enfant. Ces différents items ont été collectés au niveau européen grâce à un module thématique ajouté à l'enquête annuelle EU-SILC en 2009 et 2014. Il s'agit d'une mesure plus « absolue » de la pauvreté des enfants qui repose sur l'accès à 18 items qui sont communs à tous les pays de l'Union Européenne, par opposition à la pauvreté monétaire qui est « relative », le seuil de pauvreté étant calculé en fonction du niveau de revenu dans chaque pays européen afin de tenir compte de la distribution des revenus dans le pays. Les deux indicateurs, pauvreté monétaire et déprivation matérielle, sont complémentaires et mesurent différents aspects de la pauvreté des enfants.

L'indicateur de déprivation matérielle des enfants prend en compte la proportion d'enfants/jeunes **qui ne disposent pas d'au moins trois des items suivants** :

- | | |
|---|---|
| 1. Quelques jeux d'intérieur | 11. Voiture pour la famille, si besoin |
| 2. Fruits et légumes (1 fois/jour) | 12. Vêtements adaptés à l'âge |
| 3. Quelques jeux d'extérieur | 13. Endroit pour faire les devoirs |
| 4. Protéines (1 fois/jour) | 14. Logement assez chaud |
| 5. Quelques livres adaptés à l'âge | 15. Loisirs réguliers |
| 6. Voyage scolaire et autres activités scolaires payantes | 16. Vivre dans un ménage qui parvient à éviter les arriérés de paiement |
| 7. Deux paires de chaussures | 17. Vivre dans un ménage qui parvient à remplacer des meubles usagers |
| 8. Fêter quelques occasions (anniversaire etc.) | 18. Vacances (1 semaine/an) |
| 9. Inviter des amis | |
| 10. Accès internet | |

Au total, **27% des enfants en Wallonie et 34% à Bruxelles cumulent au moins trois problèmes** (11.4% des enfants en Flandre vit cette situation). Au sein du classement européen (voir graphique 2), on voit que les Régions belges occupent une position plus centrale que celles qu'elles occupaient dans le classement européen établi selon la logique relative et monétaire présentée au graphique 1. Les positions extrêmes sont maintenant occupées par les pays dont les conditions de vie sont nettement moins/plus favorables selon ce standard commun plus « absolu ». Les différences importantes entre les régions belges subsistent toutefois.

Graphique 2 : Proportion d'enfants (1-15 ans) déprivés, Etats membres de l'UE et Régions belges, 2014



Source : Calculs propres

2. EVOLUTION LORS DE LA DERNIÈRE DÉCENNIE : GLISSEMENT DU RISQUE SOCIAL VERS LES ENFANTS

Lorsque l'on se penche sur l'évolution récente de la pauvreté des enfants, on constate (Tableau 1) que la stabilité du taux de pauvreté total ces dernières années a dissimulé des **transferts entre les différents groupes d'âge** : d'une part, le risque de pauvreté infantile/juvenile a augmenté (de 15,3% en 2006 à 18,8% en 2014 en Belgique), et d'autre part, le risque de pauvreté chez les personnes de plus de 65 ans a diminué (de 23,2% en 2006 à 16,1% en 2014 en Belgique). Ces évolutions sont également très nettes dans les régions du pays.

Tableau 1 : Risque de pauvreté (%) parmi les enfants [0-17], les personnes âgées [65+] et la population totale en Belgique, dans les Régions belges et dans l'UE-28, 2006 et 2014

	SILC 2006	SILC 2014	Évolution significative?
[0-17]			
Belgique	15,3	18,8	**
Bruxelles	30,5	39,7	**
Flandre	10,2	13,6	**
Wallonie	19,2	20,4	*
EU-28	20,0	21,1	***
[65+]			
Belgique	23,2	16,1	*
Bruxelles	26,3	18,6	**
Flandre	23,1	16,1	**
Wallonie	22,5	18,8	**
EU-28	18,9	13,8	***
Population totale			
Belgique	14,7	15,5	Non significative
Bruxelles	26,0	30,9	***
Flandre	11,4	11,1	Non significative
Wallonie	17,1	18,4	Non significative
EU-28	16,5	17,2	***

Source : EU-SILC, 2006 et 2014. Remarque : Il est important de garder à l'esprit que les enquêtes qui sont utilisées pour mesurer la pauvreté et la déprivation comportent une marge d'erreur, dans la mesure où elles ne se basent pas sur l'information relative à l'ensemble de la population belge, mais seulement sur un échantillon de personnes. Pour étudier l'évolution de la pauvreté, il faut donc évaluer la précision des estimations et voir dans quelle mesure l'évolution est réelle (« significative » en langage statistique) ou simplement due à l'évolution aléatoire de l'échantillon enquêté. Les symboles suivants sont utilisés : * : différence significative au niveau de significativité 0,10 ; ** : différence significative au niveau de significativité 0,05 ; *** : différence significative au niveau de significativité 0,01.

D'autres indicateurs montrent que **la situation des enfants tend à se détériorer**. Si on calcule le nombre d'enfants dits « en situation de pauvreté et d'exclusion sociale », on voit que ce nombre a augmenté de 479.000 en 2006 à 533.000 en 2014⁷. Cette hausse concerne les trois composantes (pauvreté monétaire, déprivation sévère et ménages sans emploi) de cet indicateur choisi comme cible par l'Union européenne dans le cadre de la **Stratégie Europe 2020**, dont l'un des objectifs est de réduire dans chaque pays le nombre de personnes, tous âges confondus, « en situation de pauvreté et d'exclusion sociale » d'ici 2020. La Belgique s'est fixée comme objectifs de réduire de 380.000 personnes (adultes et enfants) le nombre de personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale. Les chiffres montrent clairement que cet objectif n'est pas atteint, et qu'au lieu d'une diminution, c'est une augmentation qui est en cours.

Pour appréhender la pauvreté des enfants, on peut aussi se demander si ce phénomène est persistant ou transitoire. Le taux de pauvreté, tel qu'utilisé dans cette section, est habituellement calculé sur une seule année. Il est toutefois important de prendre en compte une fenêtre temporelle plus large et de voir si les personnes restent en situation de pauvreté, ou si cet état était transitoire. Afin de mesurer l'étendue du phénomène chronique, on définit la notion de « **pauvreté persistante** » (la pauvreté que les personnes connaissent l'année en cours mais aussi au moins deux des trois dernières années). Au total, 9.5% des Belges vivent une situation de pauvreté persistante, 12% des enfants sont dans ce cas, contre 11% des personnes âgées de plus de 65 ans (dernières données disponibles, 2014). Selon cet indicateur également, le risque s'est amélioré pour les personnes âgées (de 17% en 2007 à 11% en 2014) et s'est très fortement détérioré pour les enfants (de 7% en 2007 à 12% en 2014).

⁷ Il s'agit des enfants qui vivent dans un ménage qui souffre soit de pauvreté monétaire (défini comme ci-dessus), soit de déprivation matérielle sévère (qui manque de 4 items sur une liste de 9 déprivations), soit où personne ne travaille.

3. FACTEURS DE RISQUE DE LA DÉPRIVATION INFANTILE ET JUVÉNILE EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

« Les petits voulaient des pantalons à 10-15€... Ils veulent avec des dessins et des marques mais j'ai dit que ce n'est pas possible, ce sera 5 euros au marché. Il y a un magasin de sport où c'est vrai, c'est pas trop cher, c'est 7 € pour un pantalon ou un training, mais on ne peut pas mettre un training tout le temps. Quand on va faire les courses, on attend d'aller sur le marché à Namur, ou alors, il y a un magasin de seconde main à côté de la maison. J'irai avec l'aide familiale, parce qu'avec moi il dira qu'il n'aime pas, si c'est elle, il voudra plus facilement. (...) »

Partir en vacance ? Non, je ne connais pas. Une voiture : pas possible. Frais d'Huissiers : 100€ d'arrangements...Je retouche des impôts : l'année dernière 2000 €...alors je paie mes arriérés, chaque fois je fais comme ça pour solder un petit peu. S'il fallait compléter votre revenu ? Trop juste de 500€ malgré que j'ai des allocations pour handicapé. Mais j'ai des frais en plus avec le problème de handicap. Si j'avais des alloc normales, je ne sais pas comment je ferais. Une année j'ai pu aller une semaine en vacance avec les enfants à la mer, j'ai trouvé une caravane à 25 € la nuit...mais j'étais avec quelqu'un... »

**Témoignage d'une maman seule avec 3 enfants, recueilli par le RWLP,
cité par Guio et Mahy (2013)**

3.1 Une analyse multivariée des facteurs de risque

Afin d'expliquer la déprivation matérielle des enfants en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous reprenons dans cette section les résultats publiés par Guio, Vandembroucke et Vinck (2015), qui ont estimé l'impact combiné de différentes **variables explicatives en Belgique**:

- 1) revenu familial
- 2) niveau de formation⁸
- 3) intensité de travail du ménage⁹
- 4) composition familiale
- 5) statut d'occupation
- 6) statut migratoire
- 7) région de résidence

La prise en considération de tous ces facteurs en même temps nous permet d'avoir une vue d'ensemble des facteurs de risque en matière de déprivation chez les enfants/jeunes en Belgique, toutes choses restant égales par ailleurs.

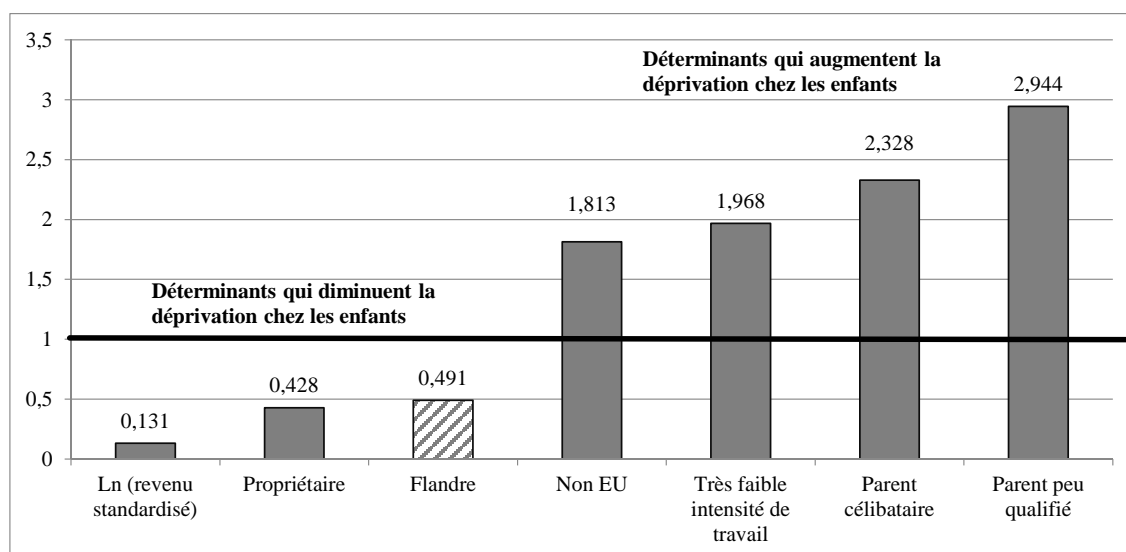
Le graphique 4 montre l'incidence de ces facteurs de risque sur le risque de déprivation des enfants :

- Sans surprise, plus le revenu familial est élevé, moins la déprivation des enfants l'est.
- À revenu égal, le risque de déprivation est également moins élevé chez les propriétaires que chez les locataires, particulièrement fragilisés par la part du revenu absorbée par leur loyer.
- Le fait de vivre en famille monoparentale multiplie par 2.3 le risque de déprivation.
- Les familles où les parents ne travaillent pas ou travaillent moins de 20% du temps (faible intensité en travail) voient le risque de déprivation des enfants multiplié par deux.
- De même, les enfants dont au moins un parent est peu qualifié ou est issu de l'immigration non européenne encourent un risque fortement accru de déprivation matérielle.

⁸ Dès qu'au moins un parent du ménage a un niveau de formation de l'enseignement secondaire inférieur (*highest ISCED level attained* ≤ 2 dans l'enquête EU-SILC), nous considérons ce ménage comme peu qualifié. Cette définition d'un « ménage peu qualifié » s'applique également aux analyses et aux graphiques qui suivent.

⁹ L'intensité de travail du ménage est un indicateur européen, qui illustre le rapport entre le nombre de mois de travail effectif de tous les membres de la famille en âge de travailler (18-59 ans, à l'exception des étudiants dans le groupe d'âge 18-24 ans) et le nombre total de mois durant lesquels tous les membres de la famille auraient pu potentiellement travailler. Une valeur 0 indique qu'aucun membre du ménage n'a travaillé l'année précédente et peut indiquer soit une période de chômage ou d'inactivité économique. Si l'intensité de travail du ménage est égale à 1, chaque membre du ménage a travaillé à son plein potentiel.

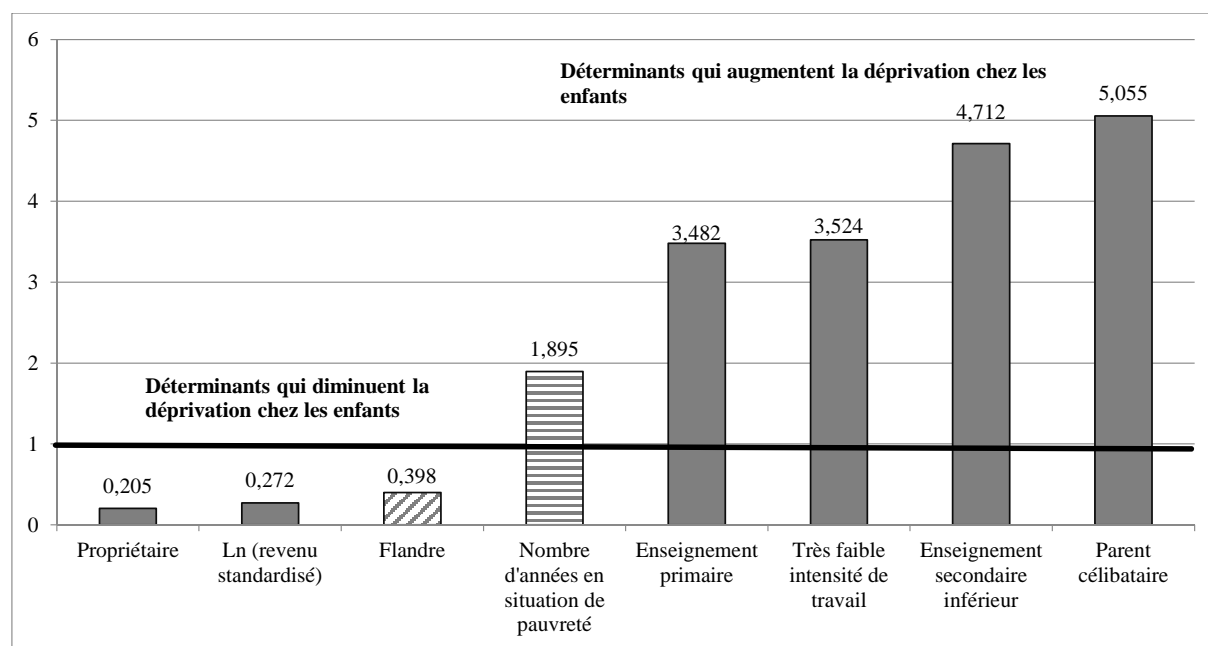
Graphique 4 : Facteurs de risque de la déprivation matérielle spécifique aux enfants (rapports des cotes, série de données transversales), 2009.



Source : Guio, Vandenbroucke et Vinck (2015), basé sur EU-SILC 2009. Note : Un rapport des cotes est une méthode permettant de quantifier le rapport entre la présence ou l'absence d'une caractéristique A et le risque B (dans ce cas, la déprivation matérielle spécifique aux enfants) au sein d'une population donnée, toutes les autres caractéristiques restant égales. Si le rapport des cotes est significativement supérieur à 1, la caractéristique A augmente le risque B. À l'inverse, si le rapport des cotes est significativement inférieur à 1, la caractéristique A diminue le risque B. Nous pouvons en déduire que le revenu constitue le principal déterminant de la déprivation matérielle spécifique aux enfants.

Le graphique 4 nous révèle également l'existence de **différences interrégionales inexplicées**. Un enfant vivant en Flandre encourt un risque de déprivation moins important qu'un enfant vivant en Wallonie ou à Bruxelles, même s'il a exactement les mêmes caractéristique que son homologue wallon/bruxellois (niveau de revenu, statut locatif, statut migratoire, intensité de travail, type de ménage et niveau d'éducation des parents). Cela semble montrer que la pauvreté financière se traduit, à caractéristiques égales, par des problèmes plus importants pour les enfants wallons/bruxellois que pour leurs compagnons d'âge flamands, ce qui est particulièrement surprenant. Afin d'expliquer ces différences régionales « résiduelles », d'autres tentatives d'explication ont été explorées. Par exemple, la dimension temporelle de la pauvreté a été prise en compte : une ou plusieurs années de pauvreté n'ont pas la même incidence sur le risque de déprivation des enfants. Plus la situation de pauvreté perdure, plus le risque de déprivation matérielle est important en raison de l'érosion des ressources financières et des ressources personnelles, immatérielles qui sont uniquement mobilisées pour la survie et la seule gestion de la matérialité du quotidien. Il s'agit donc de prendre en compte **l'impact de la pauvreté « durable »**. Pour prendre en compte la différence de durée de la pauvreté entre les régions, les données longitudinales disponibles dans l'enquête EU-SILC ont été mobilisées. Ces données permettent de suivre les mêmes personnes sur une période de quatre ans. Les résultats sont présentés au graphique 5.

Graphique 5 : Facteurs de risque de déprivation matérielle spécifique aux enfants (rapports des cotes, série de données longitudinales), 2009.



Source : Guio, Vandenbroucke et Vinck (2015), basé sur EU-SILC 2009. Note : voir graphique 4

Le graphique 5 confirme que le nombre d'années passées dans la pauvreté monétaire au cours des quatre dernières années a une incidence négative sur le risque de déprivation des enfants. Mais les différences régionales « inexplicées » par toutes les variables prises en compte dans l'étude subsistent toutefois.

L'endettement des familles constitue un autre indicateur éclairant pour comprendre comment le risque de déprivation peut différer, à niveau de revenu égal. En effet, une famille qui doit rembourser des dettes sera plus susceptible de se retrouver dans une situation de déprivation matérielle qu'une famille qui peut utiliser tout son revenu à sa consommation et à son épargne. D'après les chiffres fournis par la Banque Nationale de Belgique, la Wallonie et Bruxelles comptent proportionnellement davantage d'emprunteurs défaillants (respectivement 5,1 % et 4,9 %) que la Flandre (2,5 %). Les données des enquêtes EU-SILC nous apprennent également que les familles avec enfants qui rencontrent des difficultés pour rembourser leurs dettes sont plus nombreuses en Wallonie (79 %) qu'en Flandre (68 %), si nous limitons notre comparaison aux familles se trouvant dans le même segment de bas revenus (c'est-à-dire le premier quintile de revenu). Ce pourcentage est également moins élevé en Flandre pour les familles monoparentales dans tous les quintiles de revenus (57 %) qu'en Wallonie (78 %).

Outre l'endettement, les **différences au niveau des coûts** ont également un effet direct sur la déprivation matérielle, même à revenu égal. Nous pensons ici aux frais de logement, de déplacement, d'accueil de la petite enfance et de scolarité. Ces frais peuvent varier en fonction du lieu de résidence de l'individu. Il ressort des données des enquêtes EU-SILC que la proportion de familles qui considèrent les frais de logement comme une charge grevant lourdement leur

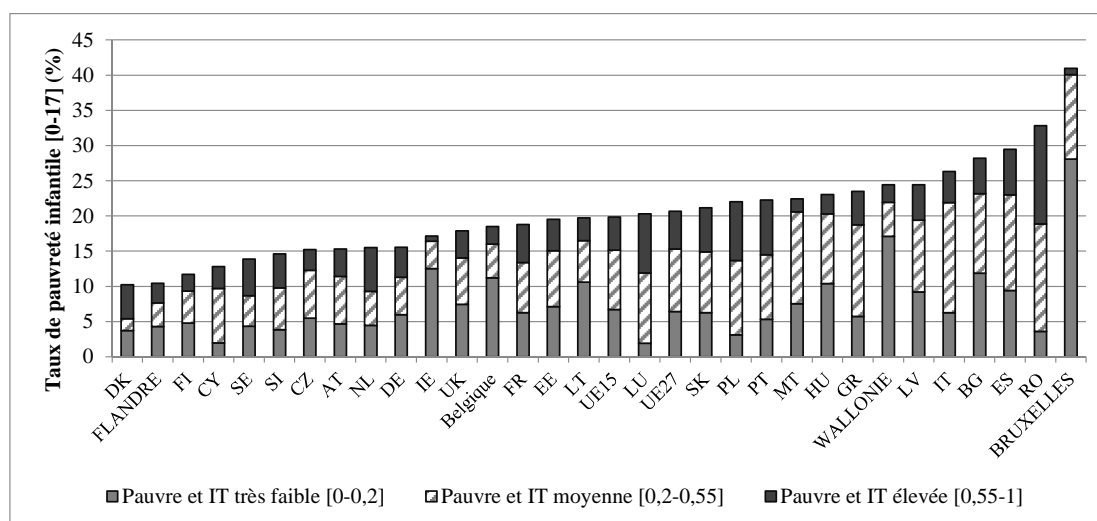
budget est plus élevée en Wallonie (56 %) et à Bruxelles (62 %) qu'en Flandre (20 %). Pour plus de la moitié des familles wallonnes avec enfants, **les frais de logement** sont perçus comme des dépenses très lourdes. Cette proportion s'élève à 62 % des familles monoparentales et jusqu'à 72 % de toutes les familles wallonnes avec enfants du premier quintile de revenus. Il ne fait pas de doute que les différences entre les Régions au niveau des **frais de scolarité** ont également un impact. Ces derniers sont plafonnés en Flandre, contrairement à la pratique en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'impact différent selon les régions des **services publics**, comme par exemple celui des CPAS, ou celui des **associations** pourrait également expliquer des variations régionales « inexplicables » de la déprivation. Les données disponibles ne permettent toutefois pas d'examiner plus en détail ces questions. Des données plus détaillées sur le rôle des CPAS et les interventions publiques ciblées sont nécessaires pour objectiver les éventuelles différences régionales/locales dans l'octroi des différentes aides.

3.1. Intensité en travail et pauvreté

Il ressort de l'analyse précédente que **l'emploi des parents** (ce qu'on appelle l'intensité en travail du ménage) constitue un facteur de risque qui influe fortement sur la pauvreté et la déprivation matérielle des enfants. Le graphique 6 présente la situation spécifique de la Belgique, des régions et des autres pays européens en ce qui concerne la composition du taux de pauvreté en fonction de l'intensité de travail. Ce graphique montre que la structure interne du risque de pauvreté infantile/juvénile en Belgique est exceptionnelle comparée à celle des autres pays européens (Vandenbroucke & Vinck, 2013). Il n'existe aucun autre pays où les enfants appartenant à une famille à très faible intensité de travail représentent une part si importante du groupe des enfants en situation de pauvreté (il s'agit de plus de 60 % des enfants en situation de pauvreté financière en Belgique). Cette situation s'explique essentiellement par la forte proportion d'enfants pauvres dans ce cas en Wallonie et à Bruxelles. La structure interne de la pauvreté infantile/juvénile en Flandre diffère de celle des deux autres régions belges.

Graphique 6: Composition de la pauvreté infantile/juvenile selon le niveau de l'intensité de travail (IT) des ménages, 2011



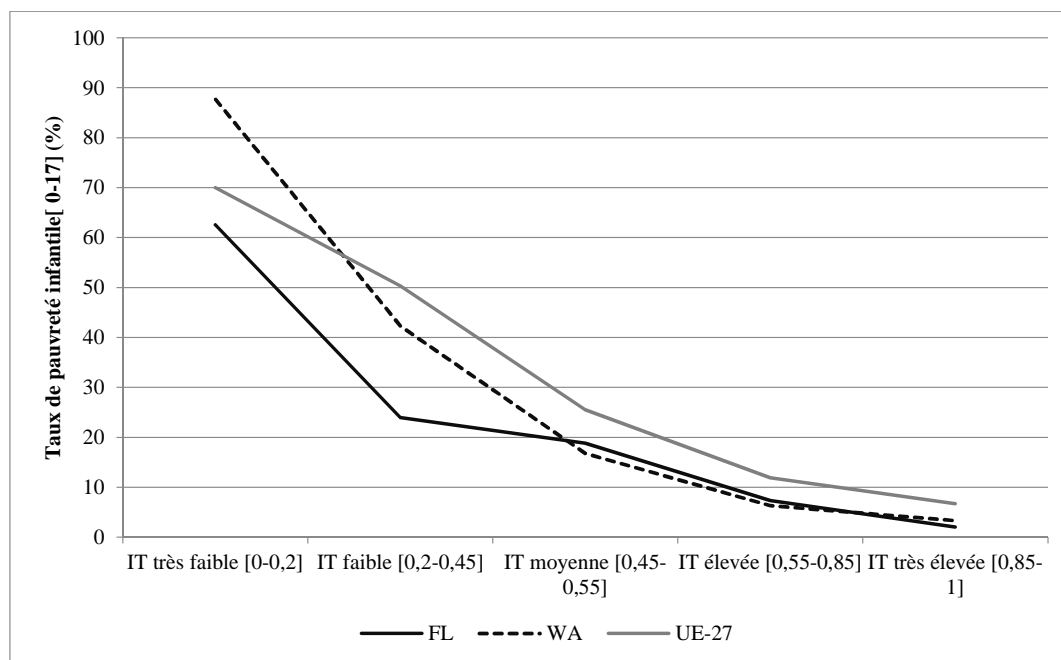
Source : Anne-Catherine Guio, Frank Vandenbroucke et Julie Vinck (2015), basé sur EU-SILC 2011

Le Graphique 7 examine le risque de pauvreté infantile/juvenile par groupe d'intensité de travail pour la Flandre, la Wallonie et l'UE-27. On y voit que la Wallonie est en outre confrontée à un taux de pauvreté très élevé pour ces familles sans emploi (88 %), soit un risque plus élevé que la moyenne européenne. En revanche, le risque de pauvreté des enfants vivant dans des familles à intensité de travail très élevée (les familles où les parents travaillent presque le maximum) est nettement inférieur à la moyenne de l'UE : 3 % pour la Wallonie contre 7 % pour l'UE-27. Ces deux caractéristiques comportent une « **double polarisation** » : du point de vue des ménages, le fossé entre les *have's* et les *have-not's* est exceptionnellement grand en Wallonie, tant en ce qui concerne la participation au marché de l'emploi qu'en ce qui concerne les conséquences de la participation au marché de l'emploi sur la pauvreté. Les meilleurs résultats de la Flandre en matière de pauvreté infantile/juvenile s'expliquent essentiellement par :

- Un risque de pauvreté extrêmement faible des familles à intensité de travail très élevée (2%).
- Une part relativement faible d'enfants vivant dans une famille à très faible intensité de travail (7 %, contre 20 % en Wallonie).
- En revanche, le taux de pauvreté infantile/juvenile dans ces familles est, tout comme en Wallonie, plutôt élevé (63 %).

Cela montre qu'en Flandre également, il existe une marge d'amélioration non négligeable en vue de réduire le taux de pauvreté infantile/juvenile. À titre d'illustration, si le taux de pauvreté des familles à très faible intensité de travail était identique à celui du Danemark (le voisin le plus proche de la Flandre dans le classement européen en ce qui concerne le « chiffre total » relatif à la pauvreté infantile/juvenile, Graphique 1), le taux de pauvreté infantile/juvenile « total » en Flandre diminuerait d'un point de pourcentage.

Graphique 7: Taux de pauvreté infantile/juvenile par groupe d'intensité de travail (IT) pour la Flandre, la Wallonie et l'UE-27, 2011.



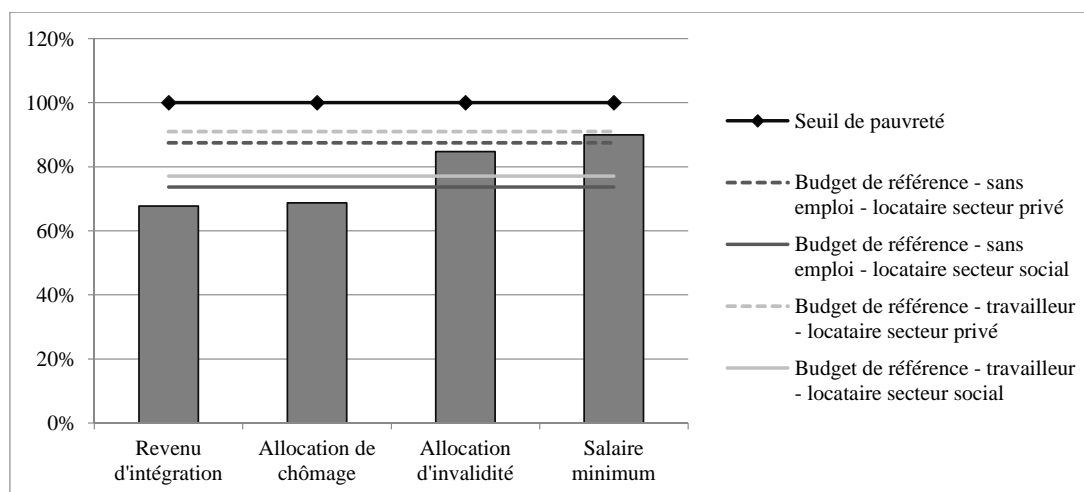
Source : Guio, Vandenbroucke et Vinck (2015), basé sur EU-SILC 2011. Remarque : nous excluons Bruxelles en raison de la taille d'échantillon pour les catégories présentées.

3.2. Allocations sociales, salaire minimum et seuil de pauvreté

Le taux de pauvreté des familles à très faible intensité de travail est très élevé, tant en Wallonie qu'en Flandre, par comparaison avec les autres pays européens. Comment peut-on l'expliquer ? Pour le comprendre, le niveau des différentes allocations sociales minimales et le salaire minimum est comparé avec le **seuil de pauvreté** et avec les **budgets de référence** (Graphique 8). Les budgets de référence – calculés ici par Storms et Bogaerts (2012) – comprennent un panier de biens et de services considérés comme minimums afin de participer de manière décente à la vie en société ; ces biens et services diffèrent en fonction du statut professionnel, du statut locatif et de la composition familiale. Il faut noter que la méthode appliquée en Belgique pour calculer ces budgets mène à des montants nettement plus faibles que la méthode participative employée au Royaume-Uni, en Irlande, en Autriche ou en France, où ces budgets sont nettement plus élevés.

Toutefois, même en utilisant cette notion très stricte, le Graphique 8 montre que, pour un couple avec deux enfants, les allocations minimales ne suffisent pas à atteindre le budget de référence, quel que soit l'allocation. C'est également le cas si l'un des deux parents travaille à temps plein au salaire minimum, sauf si la famille a droit à un logement social.

Graphique 8 : Montant des différents minimums sociaux, en pourcentages du seuil de pauvreté et des budgets de référence, pour un couple avec deux enfants (2 et 4 ans).



Source : Storms & Bogaerts, 2012, cité par Guio, Vandenbroucke et Vinck (2015)

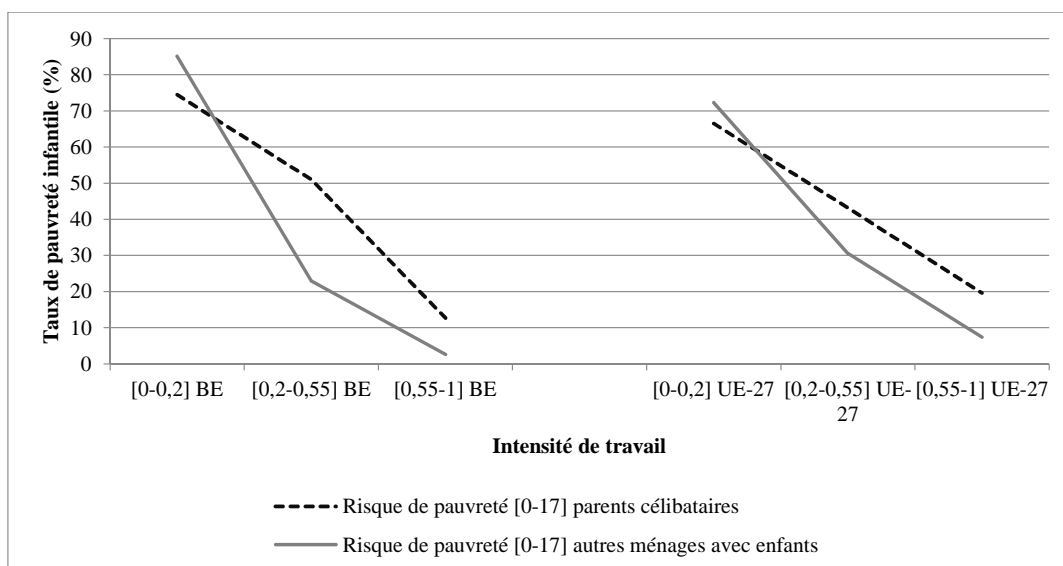
3.3. Un focus sur les familles monoparentales

Dans la section précédente (Graphique 5), on a vu que le fait de vivre en famille monoparentale augmente substantiellement le risque de déprivation matérielle, pour un revenu et une intensité de travail donnés ; une constatation qui ressort également de l'étude approfondie de Frans, Van Mechelen et Van Lancker (2014). Au total, une famille monoparentale sur deux souffre de pauvreté en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Même si dans ce type de familles, il est également bien plus probable que le parent célibataire ne travaille pas, ces résultats montrent que cela n'explique pas l'ensemble des mauvais résultats affichés par les familles monoparentales dans le domaine de la pauvreté et de la déprivation. Nous observons au Graphique 9 que les enfants vivant dans ces familles sont exposés à un **risque de pauvreté** (Graphique 9a) **et de déprivation** (Graphique 9b) **plus élevé** que d'autres types de familles avec enfants, à intensité de travail égale. Pour les familles monoparentales, il ne suffit donc pas d'avoir un emploi pour pouvoir échapper à la pauvreté ou à la déprivation matérielle : la ligne noire en pointillés se situe au-dessus de la ligne grise pleine pour les catégories où l'intensité en travail est très élevée. Il s'avère donc essentiel de soutenir le pouvoir d'achat de ces familles, même lorsque le parent travaille.

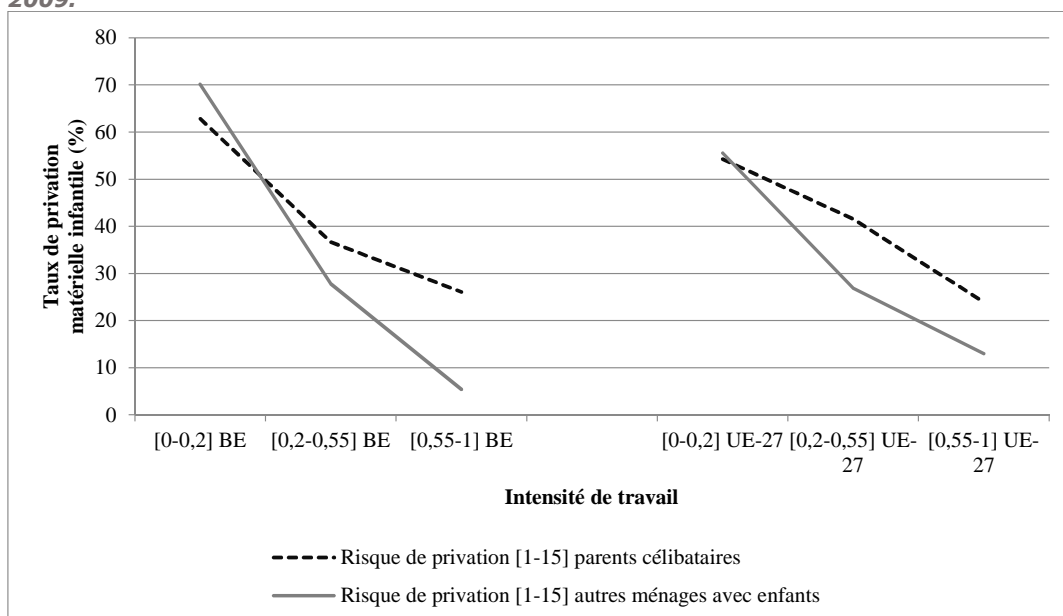
Graphique 9 : Taux de pauvreté infantile/juvénile [0-17] et taux de déprivation matérielle des enfants [1-15]. Comparaison entre les familles monoparentales et d'autres ménages avec enfants, en fonction de l'intensité de travail.

Graphique 9a: Taux de pauvreté infantile/juvénile des familles monoparentales et des autres ménages avec enfants, en fonction de l'intensité de travail, 2011.



Source : Guio, Frank Vandenbroucke et Vinck (2015), basé sur EU-SILC 2011

Graphique 9b : Taux de déprivation matérielle spécifique aux enfants de familles monoparentales et d'autres ménages avec enfants, en fonction de l'intensité de travail, 2009.



Source : Anne-Catherine Guio, Frank Vandenbroucke et Julie Vinck (2015), basé sur EU-SILC 2009

Conclusion

L'analyse montre que la **déprivation** des enfants est fortement influencée par l'inadéquation entre les ressources du ménage (revenu disponible, une fois soustraites les dettes) et les coûts encourus par la famille (logement, scolarité, mobilité, garde d'enfants).

L'accès à un **emploi de qualité** reste important. Tant en Flandre qu'en Wallonie, les familles à très faible intensité de travail sont nettement plus menacées de pauvreté et/ou de déprivation matérielle que celles qui travaillent. Ce constat exige notamment une politique forte visant à **concilier la participation au marché de l'emploi et les responsabilités familiales** : accueil des enfants suffisant, adapté, de qualité et mixte socialement ; accueil extrascolaire abordable et de qualité ; formules suffisamment généreuses d'interruption de carrière pour tous les parents.

Toutefois, notre analyse montre également qu'avoir un emploi ne protège pas toujours de la pauvreté, cela dépend du nombre de travailleurs au sein de la famille, de leur temps de travail, de leur salaire et du nombre de personnes à charge. Ceci est d'autant plus vrai pour les **familles monoparentales** qui, même quand elles travaillent encourent un risque plus important de pauvreté et de déprivation matérielle que les couples avec enfants. Dans ce cas, malgré leur emploi, elles disposent de ressources financières insuffisantes pour subvenir à leurs besoins.

L'adoption de mesures visant à mieux aider les familles à risque est indispensable à la lutte contre la pauvreté infantile/juvénile. Il importe d'**agir au niveau du revenu et des coûts** que doivent supporter les familles tels que les coûts liés au logement, à l'éducation, aux soins de santé et à l'accueil des enfants.

Notre analyse montre donc qu'il est essentiel de **soutenir le niveau de vie de toutes les familles à bas revenu**, y compris des familles où les parents travaillent. Nous avons montré que les allocations sociales et le salaire minimum pour certains types de familles avec enfants ne suffisent pas à assurer une protection contre la pauvreté. Nous savons par ailleurs que le montant des allocations sociales individuelles est limité par le montant des salaires minimums qui forme, pour ainsi dire, un « **plafond de verre** » (Cantillon et al., 2013), d'où l'importance de faire des choix avisés en matière de base d'attribution des aides telles que les allocations familiales ou les allocations visant à alléger certains coûts. De telles aides doivent être attribuées sur la base du revenu et non sur la base du statut social des parents (chômeurs, ayant droits au revenu d'intégration ou invalides, par exemple). Et ce afin d'éviter d'introduire de l'inégalité dans le bas de la distribution des revenus et des pièges à l'emploi.

II. PAUVRETE, DROITS DE L'ENFANT ET COMPETENCES DE LA FEDERATION WALLONIE- BRUXELLES

*Cette partie du rapport vise à illustrer **l'impact de la pauvreté sur les droits de l'enfant**. Le but n'est pas de fournir une analyse exhaustive de cet impact sur tous les pans de la vie, mais plutôt de l'illustrer à l'aide de quelques indicateurs, en mettant l'accent sur les domaines de vie qui ont un lien direct avec les compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles.*

1. LE DROIT À UN NIVEAU DE VIE SUFFISANT

« Un directeur d'une agence immobilière sociale témoigne du fait qu'il y a des arriérés de loyers dans certains ménages avec enfants en septembre, à la période des fêtes de fin d'année, pendant les vacances d'été. Les parents/le parent ne pouvant assumer en même temps des dépenses pour la rentrée scolaire, pour des petits plaisirs lors des fêtes ou pour permettre à leurs enfants de faire des activités durant la période estivale. Celui-ci nous explique qu'avant, un grand pourcentage de ces ménages arrivaient à se remettre en ordre sur l'année en ajoutant les impayés aux autres mois, mais d'année en année c'est de moins en moins vrai. Certains n'arrivent plus à se remettre à flot. »
Témoignage recueilli par le RWLP, cité dans Guio et Mahy (2013)

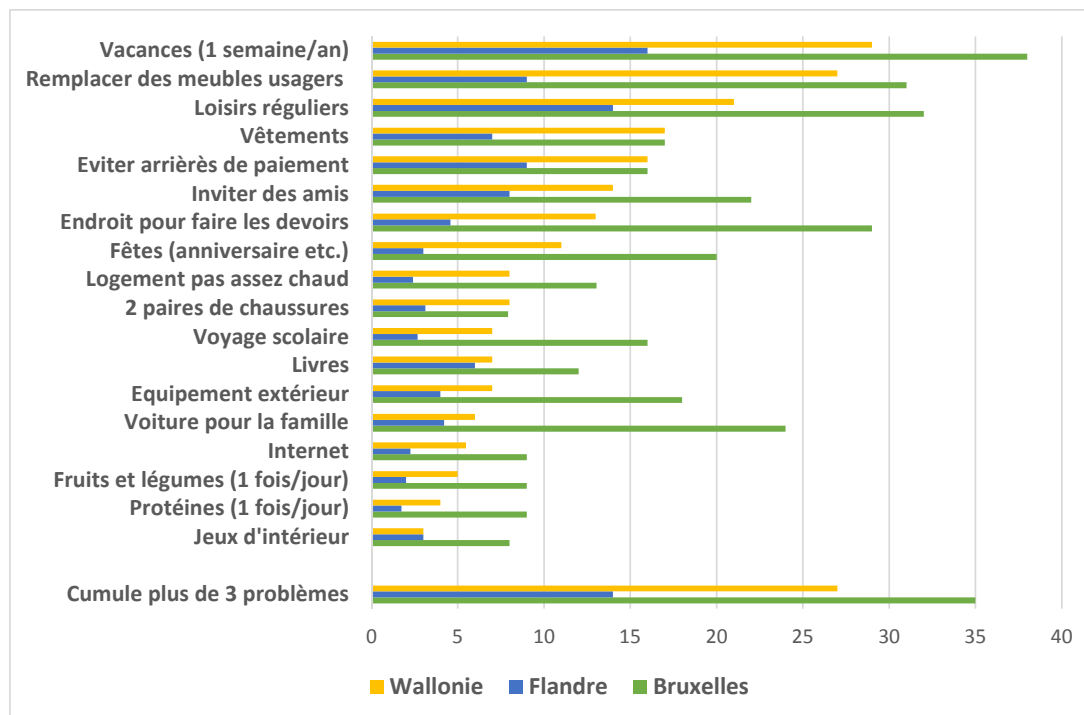
« Dans le cadre de témoignages permettant à une assemblée d'acteurs sociaux et d'étudiants de réfléchir à leur mission (Arlon), une maman seule avec 3 enfants qui travaille dans l'enseignement explique qu'ils ont rebaptisé leur voiture « le carrosse » car elle reste devant la maison et ils ne l'utilisent plus qu'en cas d'absolue nécessité... Il faut faire des économies drastiques sur tout ! » (AMO d'Arlon)

Etudier les composantes de l'indicateur de déprivation permet d'illustrer très concrètement les **conditions de vie des enfants dans les différentes régions** du pays et de mesurer à quel point l'exercice des droits tels que reconnus par la Convention des droits de l'enfant s'en trouve entravé.

Le graphique 10a présente la proportion d'enfants (en Wallonie, en Flandre et à Bruxelles) qui vivent dans un ménage qui connaît des **difficultés financières** l'empêchant d'offrir (si désiré) ces différents items à leur(s) enfant(s).

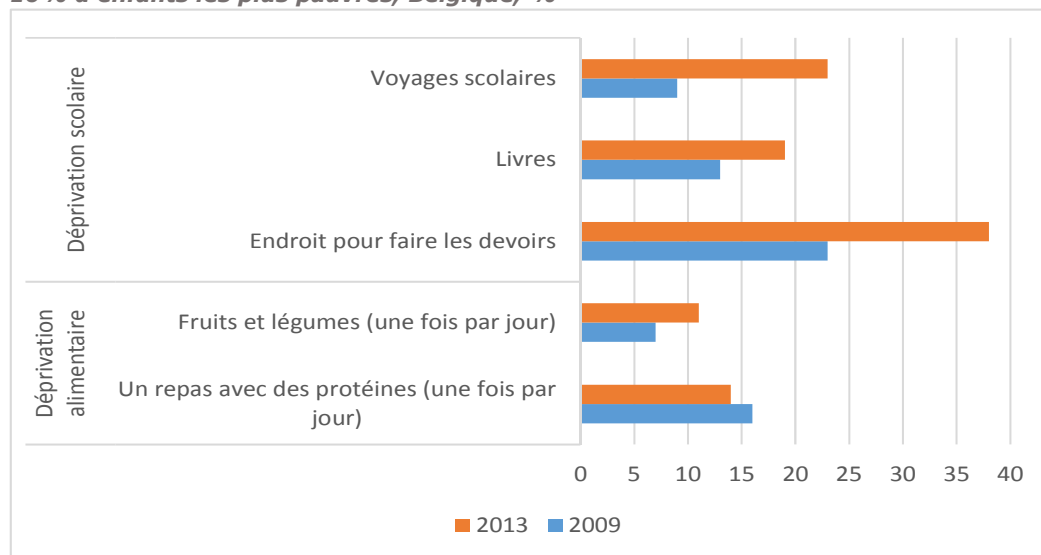
Un deuxième graphique (10b) montre l'évolution récente entre 2009 et 2013 de quelques-unes de ces déprivations pour la Belgique dans son entièreté (les données 2013 ne permettent pas une désagrégation régionale). Ce graphique se concentre sur **l'évolution des conditions de vie des 10% les plus pauvres** afin d'illustrer l'impact de la crise actuelle sur leurs conditions de vie.

Graphique 10a : Proportion d'enfants (1-15 ans), selon la Région, qui vivent dans un ménage qui n'a pas la capacité financière d'avoir les items suivants, 2014, %



Source : EU-SILC (2009), calculs Guio (2012).

Graphique 10b : Proportion d'enfants (1-15 ans), qui vivent dans un ménage qui n'a pas la capacité financière d'avoir les items suivants, évolution entre 2009 et 2013, pour les 10% d'enfants les plus pauvres, Belgique, %



Source : EU-SILC (2009 et 2013), calculs Guio (2015)

Comme en ont témoigné les sections précédentes, les indicateurs de pauvreté monétaire et de déprivation matérielle montrent l'étendue en Fédération Wallonie-Bruxelles du non-« **droit à un niveau de vie suffisant** », tel que reconnu par la Convention des droits de l'enfant.

Le graphique 10a montre que des formes extrêmement sévères de cette déprivation sont vécues par certains enfants : on voit ainsi que la **déprivation alimentaire** n'est pas inexistante dans la Fédération. Le graphique 10b montre le niveau de déprivation alimentaire pour les 10% d'enfants les plus pauvres : 14% d'entre eux n'ont pas un repas par jour avec des protéines (à cause de problèmes financiers) et 11% d'entre eux n'ont pas de fruits ou de légumes pour ces mêmes raisons. De même, une proportion non négligeable d'enfants sont déprivés d'autres « biens de base » : la proportion d'enfants qui ne disposent pas de deux paires de chaussures et de vêtements adaptés à leur âge est également loin d'être nulle. L'incapacité à remplacer des meubles endommagés est également très répandue (près d'un enfant sur 3 à Bruxelles vit dans un ménage qui déclare ne pas pouvoir le faire).

La **déprivation énergétique** touche également une forte proportion d'enfants, 8%-13% des enfants de moins de 18 ans (WA-BR) vivent en effet dans un logement que leurs parents ne parviennent pas à maintenir à bonne température. La problématique du logement est étroitement liée à la pauvreté. Les locataires qui ont peu de moyens et qui n'ont pas accès à un logement social font face à un loyer qui grève lourdement leur budget. La proportion de ménages qui font face à un coût du logement jugé excessif par l'indicateur européen de coût du logement (38% des locataires font face à un coût du logement trop élevé (> 40% de leur revenu) en Belgique – contre 4% des propriétaires). Bon nombre de logements mis en location dans le segment inférieur du marché ne rencontrent pas des standards de qualité minimaux et sont partiellement insalubres, humides et coûteux à chauffer.

2. LE DROIT AU REPOS, AUX LOISIRS ET À LA CULTURE

Alors que les politiques d'austérité fragilisent le bien-être des enfants, un autre droit reconnu par la Convention des droits de l'enfant, le droit au repos, aux loisirs et à la culture est également fortement entravé. Comme le souligne le Délégué aux droits de l'enfant (2009, p.66) : « La pauvreté ampute le droit aux loisirs défini à l'article 31 de la Convention internationale des droits de l'enfant qui prévoit que les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique. »

On voit par exemple que 38% (BR)-29% (WA) des enfants ne partent pas en **vacances** une semaine par an pour des raisons financières. L'incapacité d'offrir des **loisirs réguliers** aux enfants est également fortement répandue, tout comme la difficulté financière d'inviter leurs amis, de fêter certaines occasions ou de disposer de quelques jeux intérieurs ou extérieurs. Ces manquements sont à la fois douloureux et stigmatisants à court terme pour l'enfant. Mais on sait par ailleurs que pour développement de l'enfant, loisirs, activités sportives, vacances, livres, équipements et jeux ont toute leur importance pour leur épanouissement.

Les activités culturelles sont non seulement importantes pour l'enfant, mais elles le sont pour toute sa famille, comme réel **facteur d'inclusion sociale**, comme moyen de lutter contre la détresse liée à la pauvreté, à l'isolement, à la stigmatisation. Même si la culture ne peut constituer la réponse au manque de ressources, elle peut jouer un rôle pour lutter contre l'isolement et l'exclusion qui l'accompagnent, un rôle d'émancipation et de développement de l'esprit critique et de l'action collective dans une dynamique d'éducation populaire/éducation permanente. Comme le rappelait la Ministre de la Culture Fadila Laanan en introduction du colloque sur 'La culture comme moyen de lutte contre la pauvreté' : « L'accès à la culture, l'expression culturelle, l'éducation à la culture peuvent en effet contribuer à faire émerger des compétences, à nourrir l'estime de soi, à construire des repères, à favoriser la participation citoyenne de tous. L'action culturelle est en outre un moyen de susciter une prise de conscience du grand public, en mettant en question les stéréotypes et les perceptions collectives liés à la pauvreté et à l'exclusion, en donnant toute sa portée à la solidarité comme valeur européenne. (...) Une conception politique, qui reconnaît à la culture sa portée démocratique et mobilisatrice pour le changement social.» (Service général de la Jeunesse et de l'Education permanente (2013), Collection Culture Education permanente, N°19, p. 13).

Or, comme le soulignent les acteurs de terrain, **les activités culturelles et sociales des familles sont les premières à souffrir de la précarité**. « Les postes de « survie » comme le loyer, l'alimentation, les chaussures/vêtements, l'énergie, la scolarité, la mobilité, les soins de santé, les lunettes, l'orthodontie, ... épuisent l'ensemble du budget familial. Les loisirs, les activités culturelles, le sport, les moments de bien-être pour les enfants, les moments de bien-être en famille sont sacrifiés pour pouvoir boucler le mois » (RWLP, 2013).

Les enfants eux-mêmes interrogés en 2015 dans le cadre de l'évaluation du Plan pour les Droits de l'enfant « lient la question du droit aux loisirs aux questions d'accessibilité financière (coût des voyages scolaires, intervention financière des mutuelles, etc.) et à l'adaptation et l'accessibilité des infrastructures » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2015, p. 27).

La question de l'**accessibilité** au sens large pour les enfants doit être envisagée de manière transversale dans les politiques culturelles et sportives menées en Fédération Wallonie Bruxelles. La **participation active à la vie culturelle et sportive** constitue un pilier fondamental du processus de participation active à la société.

Comme le rappelle le neuroscientifique Michel Desmurget, pour bien grandir, l'enfant a besoin de culture et de contacts humains. Les loisirs de type numériques ne doivent pas mettre à mal les politiques culturelles consacrées au jeune public. En effet, les stimulations culturelles sont essentielles pour le devenir de l'enfant et ses résultats scolaires. Dans un souci d'égalité des chances et d'intégration sociale à long terme, ces expériences culturelles doivent être multipliées dès la crèche.

En ce qui concerne les loisirs et la pratique sportive en dehors de l'école, le sport constitue un vecteur d'inclusion sociale aussi bien chez les jeunes que chez les adultes. La pratique sportive permet une réduction des inégalités et un processus de socialisation basée sur des règles et enjeux identiques pour tous. La pratique sportive est par ailleurs une voie particulièrement intéressante pour l'intégration des jeunes migrants. Afin d'adapter le cas échéant les politiques publiques relatives à l'intégration par le sport, une étude spécifique devrait être réalisée sur la pratique sportive auprès des jeunes de 0 à 18 ans à Bruxelles et en Wallonie afin d'identifier les besoins spécifiques des familles et les freins qu'elles rencontrent.

3. L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

3.1. La déprivation scolaire

Le déprivation scolaire est également très répandue. Certains enfants manquent de **livres** adaptés à leur âge, d'un **endroit pour faire les devoirs** ou n'ont pas la possibilité de faire certaines **activités scolaires**, à cause de leur coût. Au total, près d'un cinquième des enfants les plus pauvres n'avaient pas de livres à la maison en 2013, soit une très nette augmentation depuis 2009 (voir graphique 10b). Ils sont près de 40% à ne pas avoir un endroit adéquat pour faire leurs devoirs, et près d'un quart à devoir renoncer aux activités scolaires pour des raisons financières. Ces proportions sont en nette augmentation entre 2009 et 2013. La **question des coûts scolaires** est souvent avancée comme très problématique dans les entretiens avec les personnes en situation de pauvreté et entrave terriblement la relation entre les parents et l'école (Guio & Mahy, 2013). Bien que la gratuité scolaire ne suffise pas à rendre l'enseignement égalitaire (voir section suivante), elle contribue incontestablement à sa démocratisation.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le fait que l'enseignement soit gratuit est rappelé par de nombreux textes fondateurs, tant au niveau national qu'international. L'interprétation de cette notion de **gratuité scolaire** reste toutefois très relative.

En effet, dans la circulaire qui porte sur ces questions en Fédération Wallonie-Bruxelles (Circulaire n°4516 du 29/08/2013), on peut lire: « *Si la gratuité de l'accès à l'école signifie qu'aucun minerval ne peut être réclamé, elle ne signifie pas que toute demande d'intervention dans les frais au début ou en cours d'année soit interdite.* » (p.5). On y détaille ensuite les frais que l'école peut réclamer et ceux qu'elle peut "proposer" (p.6) :

Minerval : aucun minerval ne peut être demandé dans l'enseignement obligatoire

Frais que l'école peut réclamer :

Dans l'enseignement fondamental :

- ✓ piscine et activités culturelles et sportives (transport et entrée) si ces activités sont liées au projet pédagogique et que les frais sont appréciés au coût réel.

Dans l'enseignement secondaire :

- ✓ piscine et activités culturelles et sportives (transport et entrée) si ces activités sont liées au projet pédagogique et que les frais sont appréciés au coût réel ;
- ✓ frais de photocopies – avec un maximum de 75 €/an ;
- ✓ prêt de livres, d'équipements personnels et d'outillage.

Frais que l'école peut proposer à condition qu'ils soient facultatifs, liés au projet pédagogique et réclamés à leur coût réel:

Dans l'enseignement fondamental et secondaire :

- ✓ les frais liés à des achats groupés ;
- ✓ les frais de participation à des activités ;
- ✓ les abonnements à des revues.

Voyages scolaires :

- ✓ dans l'enseignement maternel, il faut que 75% des élèves y participent ;
- ✓ dans l'enseignement primaire et secondaire, il faut que 90% des élèves y participent.

Sur les modalités de paiement et l'information quant aux frais, il est ensuite expliqué que (p.7) :

- **Paiement** : les établissements scolaires – pouvoirs organisateurs peuvent mettre en place un paiement forfaitaire correspondant au coût moyen réel des frais.
- **Prévision/Anticipation** : avant le début de l'année scolaire, une estimation du montant des frais réclamés et leur ventilation est communiquée par écrit aux parents ou à l'élève majeur pour information.
- **Décomptes périodiques** : tout au long de l'année scolaire, selon une périodicité de 1 à 4 mois, les pouvoirs organisateurs remettent des décomptes périodiques détaillant au minimum l'ensemble des frais réclamés, leurs montants, leurs objets et le caractère obligatoire ou facultatif des montants réclamés.
- **Mécanismes de solidarité** : les établissements scolaires - pouvoirs organisateurs prennent en compte, dans la perception des frais, les origines sociales et culturelles des élèves afin d'assurer à chacun des chances égales d'insertion sociale, professionnelle et culturelle.
- **Non-paiement des frais** : en cas d'absence ou de refus de paiement, l'école ne peut ni refuser d'inscrire ou de réinscrire un élève, ni l'exclure définitivement, ni le sanctionner, ni refuser de lui remettre son bulletin ou son diplôme. Le cas échéant, une procédure de demande de recouvrement est prévue au sein de chacun des pouvoirs organisateurs.

On voit ainsi que **les montants réclamés ne sont pas plafonnés** (hormis le coût de photocopies en secondaire). De plus, la circulaire reste floue sur ce qui est mis en place pour aider les parents qui n'ont pas la capacité financière d'honorer les frais scolaires, on indique simplement comme principe général que (p.16) :

« Les pouvoirs organisateurs sont tenus, dans la perception des frais, de veiller à ce que les établissements dont ils sont responsables prennent en compte les origines sociales et culturelles des élèves afin d'assurer à chacun des chances égales d'insertion sociale, professionnelle et culturelle. C'est ainsi que la mise en place de facilités de paiement - échelonnement, paiement différé, etc. - ou de prise en charge totale de certains frais scolaires pour les familles en difficulté est chose courante au sein de nos écoles. »

De nombreuses associations de terrain ont largement démenti que l'échelonnement et le paiement différé constituaient une solution à la question des coûts scolaires pour la plupart des publics dont les ressources sont insuffisantes. Quant à la prise en charge totale ou partielle de certains frais, la circulaire reste floue et la fait explicitement reposer sur un **mécanisme de solidarité**. Elle énonce simplement quelques pratiques courantes (p.17) en laissant à la discrétion des pouvoirs organisateurs le choix (et le niveau) de l'intervention:

« De nombreux pouvoirs organisateurs et établissements scolaires, avec le soutien d'associations de parents, d'amicales ou d'autres organismes, ont développé des dispositifs de solidarité qui prennent des formes diverses :

- la constitution, pour l'ensemble des frais scolaires, d'un fond de solidarité à la suite d'une décision prise par le Conseil de participation. De commun accord, les membres conviennent que le coût réel des frais autorisés sera augmenté d'un certain pourcentage;
- l'organisation d'activités diverses au profit des familles en difficulté socio-économique : fêtes, repas, conférences, ... ; etc. (...)

Le Conseil de participation, l'association de parents, les échanges entre la direction et les familles sont autant de canaux propices pour convenir des modalités de ces mécanismes de solidarité et

s'assurer de l'équilibre entre le respect de situations spécifiques des familles et la garantie d'une équité du système global.

L'école peut également mobiliser des ressources externes. Ainsi, lorsqu'une famille éprouve des difficultés pour honorer certains frais scolaires, l'école peut l'orienter adéquatement vers le Centre Public d'Action Sociale compétent et informer les parents ou l'élève majeur sur la possibilité d'obtenir une allocation ou un prêt d'études.»

La souplesse ne concerne pas que les mécanismes d'intervention, mais également **le rôle et la responsabilité des différents acteurs** (CPAS, Conseil de participation, Association de parents), la circulaire indique en effet que :

« Les directions et les équipes pédagogiques ne sont pas seules pour faire face aux difficultés liées à la précarité sociale. La recherche de mécanismes de solidarité relève de l'ensemble de la communauté scolaire. Dans cette perspective, le législateur a confié au Conseil de participation la mission d'étudier et de proposer la mise en place d'un mécanisme de solidarité entre les élèves pour le paiement des frais réclamés. » (p.16)

Selon notre analyse, la politique actuelle en matière de gratuité scolaire souffre de **nombreux écueils** qui appellent à la repenser fondamentalement:

- Il est explicitement reconnu d'entrée de jeu dans la circulaire que **l'enseignement n'est pas gratuit**. Des frais sont réclamés aux parents, d'autres sont proposés pour des activités facultatives. Cela a amené certains juristes à déclarer que cette législation plaçait la FWB en porte-à-faux avec le droit international (Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, article 13, et Convention internationale des droits de l'enfant, article 28) qui prévoit la gratuité de l'enseignement (El Berhoumi, 2013). Selon l'auteur, il suffirait qu'un seul parent introduise un recours contre l'article 100 du décret « missions » pour que l'illégalité de celui-ci soit reconnue.
- Non seulement l'enseignement n'est pas gratuit, mais **les frais demandés ne sont pas plafonnés** (en dehors des frais de photocopies dans le secondaire – net recul par rapport à la loi de 1983 qui prévoyait la gratuité des livres et fournitures).
- Cela ouvre potentiellement la porte à une inflation d'activités, de voyages scolaires onéreux et de coûts scolaires divers qui varient entre les écoles et constituent dans les faits des **barrières implicites à l'entrée**. Certains établissements peuvent être tentés de l'utiliser pour exclure les élèves de classes sociales défavorisées et pour attirer ceux de classes sociales élevées. Les coûts scolaires entravent la liberté de choix de l'école.
- Face à l'inflation d'activités et de voyages onéreux proposés par certaines écoles, il serait opportun de débattre au niveau de la FWB de **l'intérêt pédagogique des voyages scolaires/classes de dépaysement** et de réglementer la manière de les organiser. Bon nombre d'acteurs (voir notamment à ce sujet Blairon, 2013) questionnent l'utilité de ces voyages dont l'intérêt pédagogique est loin d'être prouvé, qui pèsent extrêmement lourd sur le budget des familles, qui se substituent à un temps scolaire déjà

limité ou s'organisent durant les vacances scolaires, apparentant ainsi l'école à une agence de voyages.

- Dans ce système de non-gratuité, le caractère flou et ouvert de l'intervention de l'école en cas de difficultés financières des parents ne garantit pas une **prise en charge transparente, égalitaire et adéquate des coûts scolaires** pour ceux qui éprouvent des difficultés à les assumer. C'est une source d'iniquité potentielle importante, dans la mesure où cette intervention est laissée à la discrétion du pouvoir organisateur auquel font face les parents.
- Les familles peuvent certes renoncer à des activités facultatives qu'elles jugeraient trop coûteuses. Toutefois, **le caractère stigmatisant** d'une telle décision amène souvent ces familles à ne pas opérer un tel choix, à moins d'y être aculées. La pression est d'autant plus forte sur les familles en difficultés que leur non-participation peut de fait mettre en péril l'organisation-même des activités/voyages scolaires de toute la classe (étant donné l'obligation de participation d'au moins 90% des élèves en primaire et secondaire). Cela remet implicitement la responsabilité sur les plus pauvres de ne pas « priver » les autres en ne participant pas. En plus du caractère stigmatisant de la non-participation, cette décision peut mettre les élèves non-participants en difficultés, car certaines activités nourrissent le programme scolaire (et font partie de la matière évaluée en fin d'année).
- L'alternative à la non-participation a un coût en termes de **protection de la vie privée**. La pratique actuelle amène les parents en difficultés qui souhaitent être aidés à devoir auto-déclarer leurs difficultés auprès de l'école qui sera amenée à juger du bien-fondé de leur demande. Cela peut être ressenti comme une atteinte à l'intimité de la famille et donne à l'école un rôle, qui n'est pas le sien (et pour lequel son personnel n'est pas formé) dans l'appréciation et la gestion des difficultés financières des familles.
- De plus, on s'accordera pour reconnaître qu'il est essentiel de **maintenir les enfants en dehors des discussions financières** entre l'école et les parents et de respecter la discrétion absolue quant à ces difficultés de paiement. Pourtant, les associations de terrain rapportent que de nombreuses écoles manquent de discrétion dans ce domaine (certaines rendent publique la liste des mauvais payeurs).
- La discrétion complète serait évidente si l'école ne jouait aucun autre rôle que son rôle éducatif et n'intervenait pas dans l'appréciation et la prise en charge des difficultés financières occasionnées par des coûts scolaires individualisés par le système scolaire actuel. Si ces coûts étaient **reconnus comme étant collectifs et faisant partie du financement de la politique éducative globale**, l'école et les parents seraient dispensés de la quête de solutions financières face aux coûts scolaires et pourraient alors se concentrer sur leur complémentarité pédagogique.

- Le manque de financement des établissements scolaires par les pouvoirs publics les amène à se tourner vers les parents, ce qui est explicitement encouragé par la circulaire qui prévoit à la fois de réclamer certains coûts aux parents, et à la fois de recourir à la solidarité pour aider ceux qui éprouvent des difficultés à les payer. Il est pourtant tout-à-fait contraire au principe-même de gratuité, de faire reposer la charge des coûts scolaires et la réalisation d'activités scolaires (piscine, voyages scolaires) sur la capacité de l'école et des « autres élèves » à mettre en œuvre une solidarité financière. Donner un tel poids à la « solidarité » pose la question de la **responsabilité des pouvoirs publics** en matière de gratuité de l'enseignement et pose la question de la place que la société souhaite donner à son enseignement et ses services publics.

- L'absence de minerval prévu par la circulaire ne conduit en rien à la gratuité scolaire. Si l'école se veut gratuite, elle doit pouvoir offrir des activités gratuites. Nous rejoignons le constat fait par le Délégué aux droits de l'enfant dans son dernier rapport 2014-2015 (p.12): « **La gratuité absolue de l'enseignement est l'objectif à atteindre prioritairement. Dans un esprit de service public, il convient que l'État finance les écoles de telle manière que la gratuité soit effective pour tous les enfants** ». Cette priorité avait déjà été relayée par plus de quarante experts et associations à l'initiative du RWLP, dans une lettre demandant aux formateurs des différents gouvernements bruxellois, wallon et aux présidents des partis alors en négociations en juin 2014 de mettre à l'agenda politique la gratuité de l'enseignement. Les cosignataires déclaraient alors: « La non-gratuité scolaire pollue véritablement la relation triangulaire 'parents-enfants-école' pourtant indispensable à une bonne accroche scolaire et à un trajet serein au sein de cette institution tellement essentielle. En outre, les frais qu'engendrent la journée à l'école et l'année scolaire renforcent la stigmatisation, l'autocensure et la dépression familiale. Décider d'inscrire cette question à l'agenda politique, développer un plan stratégique cohérent et un phasage pour la décliner en actions concrètes ne relèvent en rien d'une utopie. »

3.2. Le droit à l'éducation : l'injustice faite par l'École aux élèves défavorisés¹⁰

Lorsque les premiers résultats de PISA ont été rendus publics en 2001, la presse et le monde de l'enseignement se sont émus des mauvaises performances en lecture au Sud du pays, et ont applaudi les excellentes performances moyennes du système éducatif au Nord. Personne ne s'est ému de ce qui constituait un autre fait marquant de PISA : le positionnement des systèmes éducatifs belges sur le volet « **inégalités scolaires** ». Il a fallu près de 10 ans pour que le constat des grandes inégalités sociales au sein de nos systèmes éducatifs percolent.

Cette iniquité du système scolaire est rappelée par Mc Kinsey dans son récent rapport à la Vice-Présidente, Ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Enfance. Il y dénonce en effet (p.7) :

« Une forte iniquité du système scolaire :

- La FWB se situe très en deçà de la moyenne de l'OCDE et de tous ses groupes de "pairs" en termes d'équité (EU, pays voisins, systèmes de taille similaire) : les résultats des élèves y sont, en moyenne, plus fortement liés avec les caractéristiques socio-économiques que dans les autres pays.
- L'iniquité est présente dès l'enseignement fondamental, tant au niveau des résultats au CEB, que du retard scolaire ou de l'orientation vers l'enseignement spécialisé.
- L'iniquité est présente à tous les niveaux du système (bassins de vie, réseaux, années d'études)."

Le reste de cette section illustre les différents mécanismes à l'œuvre en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les inégalités sociales sont mesurées en prenant l'écart entre les performances des 25 % des élèves de 15 ans provenant des familles les plus défavorisées et les performances des 25 % des familles les plus favorisées dans les différents cycles PISA. Le tableau 2 présente l'évolution des écarts de performances en fonction du niveau socioéconomique en Fédération Wallonie-Bruxelles et en Flandre.

Tableau 2. Écarts de performances entre les 25 % des élèves de 15 ans les plus favorisés et les 25 % des élèves les moins favorisés. Pisa 2000-2012.

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012
CFL	94	106	101	100	117
FWB	124	110	119	136	112

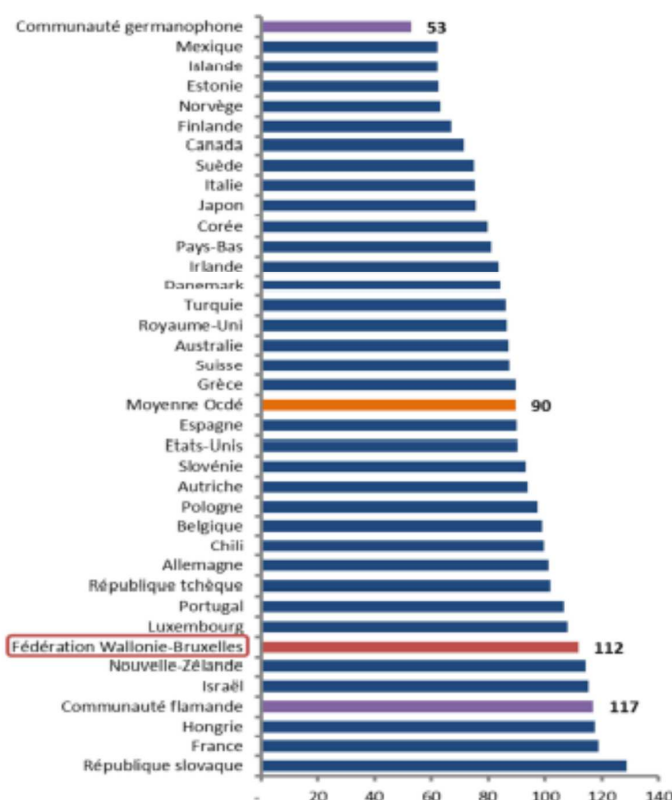
Pour donner du sens à ces écarts, il faut savoir que la progression effectuée par un élève pendant une année scolaire a été estimée à 38 points. Ainsi, en FWB, l'écart entre les élèves issus du ¼ des familles les plus favorisées et les élèves

¹⁰ Cette section a été rédigée par le Pr. Ariane Baye (Analyses et Interventions dans les domaines du Décrochage et de l'Exclusion (AIDE), ULg)

issus du ¼ des familles les plus défavorisées correspond peu ou prou à **3 années d'études**. La situation du système éducatif flamand n'est que légèrement plus favorable. Dans tous les cas, les deux « principaux » systèmes éducatifs belges se caractérisent par une différence plus importante qu'en moyenne dans les pays industrialisés de l'OCDE. Ainsi, en 2012, au niveau international, la différence de performance en fonction du niveau socioéconomique est de 90 points.

Bien sûr, dans tous les pays, la situation des élèves défavorisés en termes d'acquis scolaires est moins favorable que celle des élèves issus des familles favorisées. De nombreux travaux montrent combien les familles socio-économiquement ou socio-culturellement favorisées donnent à leurs enfants dès le plus jeune âge des outils, notamment des outils linguistiques et culturels, qui aident leurs enfants à entrer sans encombre dans la culture scolaire. L'école certes n'a pas tout pouvoir dans la réduction des inégalités sociales... mais elle en **reste un acteur majeur**, preuve en est que la plupart des systèmes éducatifs font beaucoup mieux que le nôtre à cet égard.

Graphique 12. Différences de performances selon le niveau socioéconomique, PISA 2012.



Source : Baye et Lafontaine (Eds.) (2013).

Depuis le début des enquêtes PISA, on observe des écarts sociaux beaucoup plus réduits dans les pays scandinaves ou asiatiques, et des inégalités sociales bien plus importantes dans les pays qui comme le nôtre organisent la différenciation au niveau structurel. Ainsi, **le Luxembourg, la Belgique et la France figurent systématiquement parmi les systèmes éducatifs où les écarts sociaux sont les plus conséquents.**

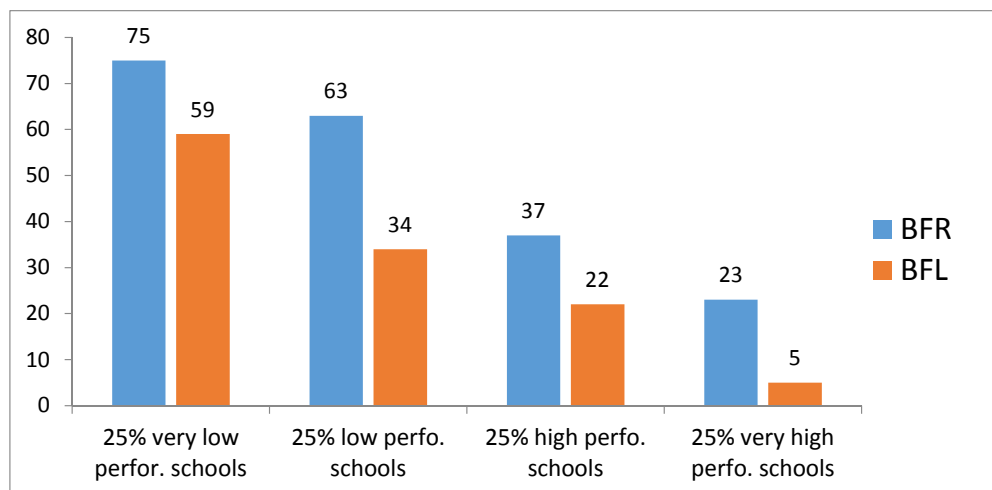
En termes structurels, on qualifie les pays où les élèves sont séparés relativement tôt dans l'enseignement secondaire en différentes filières d'enseignement (séparation horizontale) et où ils n'avancent pas tous au même rythme via l'utilisation massive du redoublement (**séparation verticale**) de ségrégatifs ou organisés selon le modèle de la séparation (Mons, 2007). De plus, les systèmes éducatifs belges se caractérisent par de grandes différences entre écoles. Même si l'on parle dans le cas belge de « **quasi-marché** » scolaire et non de « marché » scolaire (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013), dans la mesure où l'Etat garantit une unité éducative en termes de formation des enseignants, de socle de compétences, etc., la liberté du choix de l'école garantie par la Constitution est liée à des **phénomènes concurrentiels importants** (entre réseaux mais aussi à l'intérieur même des réseaux). Chaque établissement, en particulier au niveau secondaire, a intérêt à se distinguer des établissements concurrents, en proposant parfois une offre spécifique. In fine, on observe des établissements homogènes en termes de composition socioéconomique et académique, et très différents les uns des autres sur ces mêmes critères.

Élèves défavorisés et écoles « ghettos »

On trouve là le creuset des inégalités sociales : certaines écoles accueillent des élèves défavorisés socio-économiquement et socio-culturellement, des élèves dont les parents connaissent des difficultés par rapport à l'emploi, des élèves issus de l'immigration, alors que d'autres se spécialisent dans l'accueil de publics favorisés.

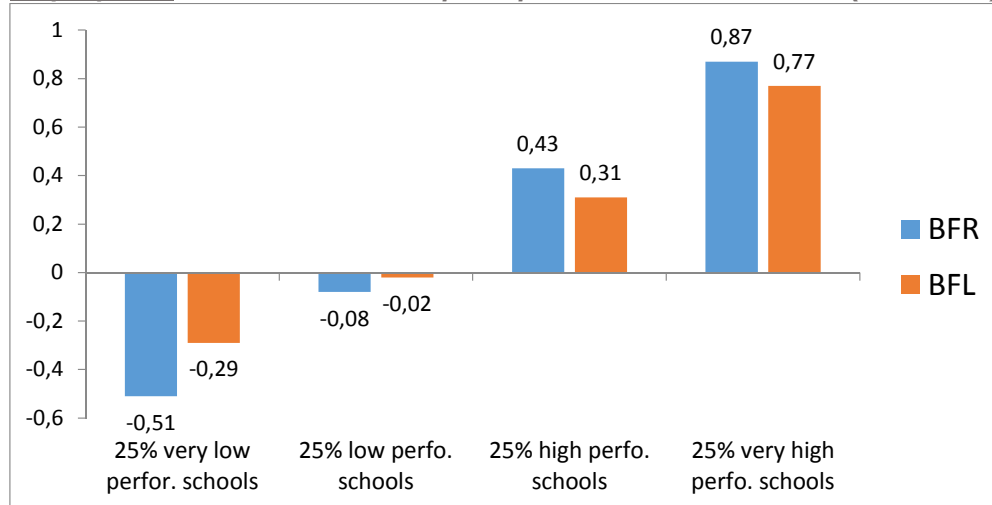
Dans des systèmes comme les nôtres, les inégales performances entre écoles ne s'expliquent pas tant par la qualité de l'enseignement que par la « composition » du public scolaire. Dans les systèmes francophone et flamand, **le poids de l'école fréquentée sur les résultats** des élèves est énorme : environ 50 % des résultats des élèves sont expliqués par l'école fréquentée, et non par les caractéristiques propres des élèves (entre autres Baye et al., 2009). En d'autres termes, un élève défavorisé aura de bien meilleures perspectives scolaires s'il fréquente une école favorisée que si le même élève se retrouve dans une école défavorisée.

Pour illustrer ces différences, nous avons créé, dans chaque communauté, quatre groupes d'écoles en fonction de leurs performances en lecture (PISA 2009) : les 25 % d'écoles les plus faibles, les 25 % d'écoles moyennes faibles, les 25 % d'écoles moyennes fortes et les 25 % d'écoles les plus fortes. Nous avons ensuite calculé le pourcentage d'élèves peu favorisés socio-économiquement, culturellement (via le nombre de livres à la maison), le pourcentage d'élèves issus de l'immigration et le pourcentage d'élèves en retard scolaire dans chacun de ces 4 groupes d'écoles, dans chacune des communautés.

Graphique 13. Proportion d'élèves en retard et performances entre écoles (PISA 2009).

BFR (Fédération Wallonie-Bruxelles) ; BFL (Communauté flamande).

Note de lecture : les écoles ont été classées en 4 groupes selon les performances en lecture de leurs élèves. Dans le dernier quart (les 25% ayant obtenu les performances en lecture les plus faibles), 75% des élèves sont « en retard » en Fédération Wallonie-Bruxelles, alors que ce pourcentage atteint 23% dans le quart ayant obtenu les performances les plus élevées.

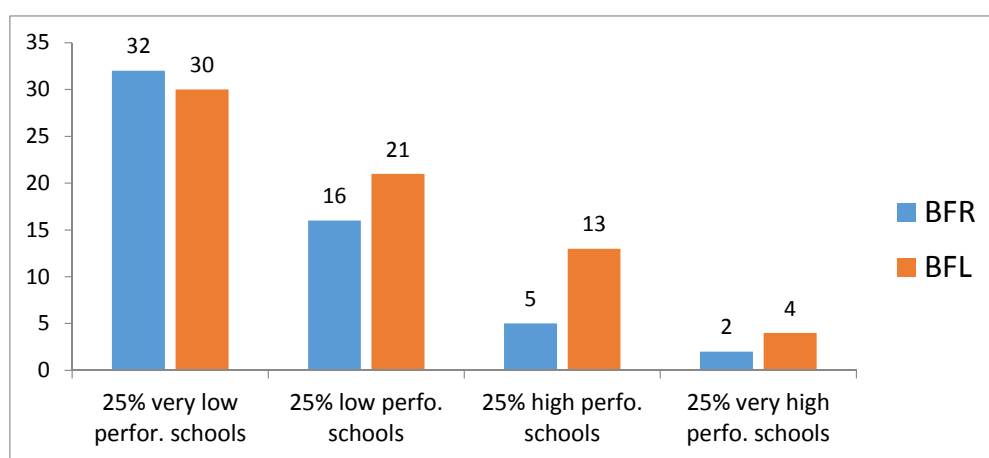
Graphique 14. Statut socioéconomique et performances entre écoles (PISA 2009).

Graphique 15. Proportion d'élèves ayant peu de livres à la maison et performances entre écoles (PISA 2009).

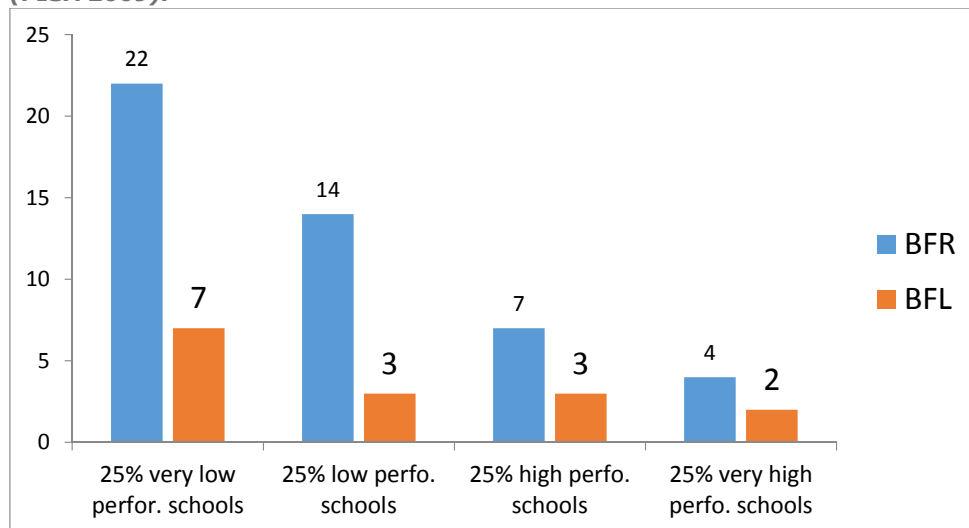
En Fédération Wallonie-Bruxelles (BFR), le groupe des écoles les moins performantes en lecture, scolarise des élèves défavorisés (indice socioéconomique PISA de -0,51, la moyenne internationale étant de zéro). Le groupe des écoles les plus performantes est composé d'élèves en moyenne très favorisés (indice socioéconomique PISA de 0,87).

Pour le graphique 15 (pas certaine que ça vaille la peine si on a des notes sur les deux graphiques juste avant).

En Fédération Wallonie-Bruxelles (BFR), dans les écoles les moins performantes en lecture, on compte en moyenne 32% d'élèves n'ayant pas ou peu accès aux livres chez eux, alors que le groupe des écoles les plus performantes en accueille compte seulement 2% d'élèves socioculturellement défavorisés.



Graphique 16. Proportion d'élèves issus de l'immigration et performances entre écoles (PISA 2009).



Les résultats sont édifiants : quelle que soit la caractéristique sociodémographique ou scolaire prise en compte, les figures ci-dessus illustrent que **les écoles les moins performantes accueillent massivement des élèves « à risques »**, que ce soit sur le plan socioéconomique ou culturel ou du point de vue de leur parcours scolaire. Ces données illustrent le phénomène d'écoles « ghettos » : certaines écoles accueillent des élèves qui cumulent difficultés économiques et scolaires... ces écoles sont sans surprise des écoles qui font preuve de faibles performances moyennes à un test externe tel que PISA. Comment pourrait-il en être autrement vu tous les défis auxquels ces écoles doivent faire face simultanément ?

Élèves issus de l'immigration : la Belgique montrée du doigt dans le rapport « Economic survey for Belgium 2015 » de l'OCDE

Selon les résultats de PISA (De Meyer et. al., 2014) la Belgique a les résultats les moins bons de l'OCDE en ce qui concerne les élèves qui proviennent de l'immigration. Même après avoir tenu compte des différences socio-économiques entre ces élèves et ceux qui ne sont pas issus de l'immigration, cette étude montre que les performances de ces élèves sont inférieures, mettant en lumière un effet « immigration » net.

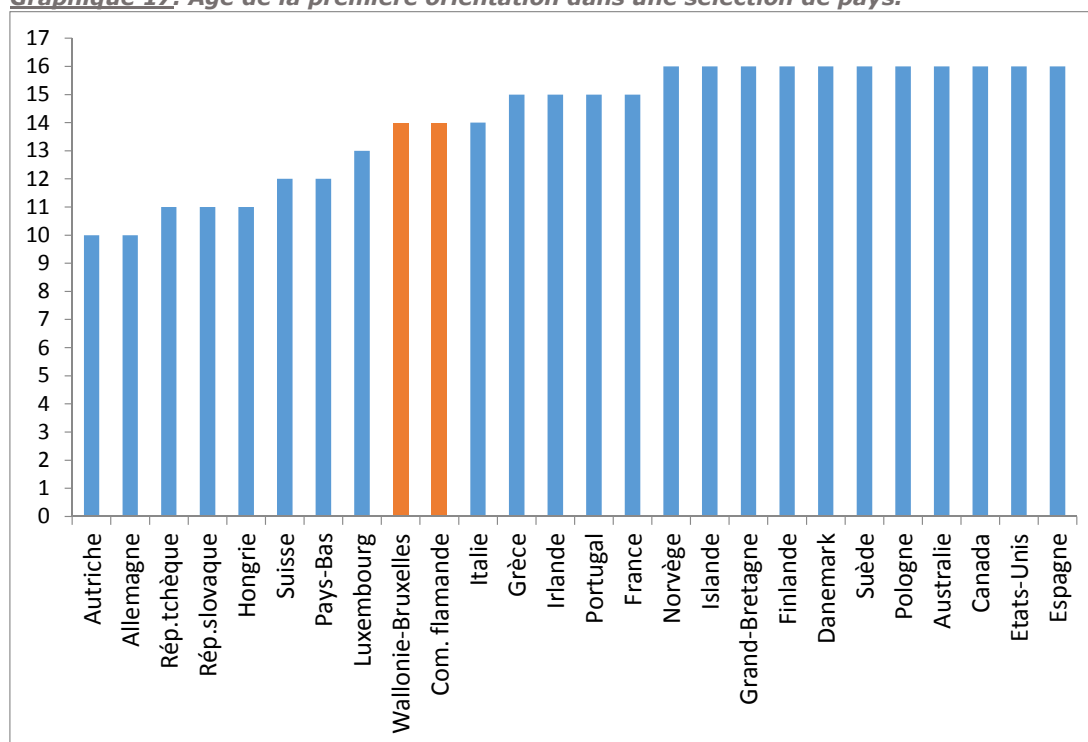
La situation varie cependant d'une Communauté à l'autre, l'écart entre natifs et immigrés étant particulièrement important en Flandre et important mais « dans la moyenne » en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'analyse de ce sous-groupe particulier d'élèves mériterait une attention particulière. Un rapport (Monseur et Baye, à paraître) commandité par la Cnesco (Conseil national de l'évaluation du système scolaire) sur le système éducatif français montre des résultats assez étonnants entre origine sociale et immigration. En France, l'origine sociale a plus d'impact sur les résultats scolaires pour les élèves natifs que pour les élèves immigrés... et ce type de résultat est également observé dans des pays voisins tels que les Pays-Bas, la Belgique, l'Allemagne et le Danemark.

Outre le système très libéral organisant le choix et les changements d'écoles, deux autres mécanismes structurels lourds contribuent à creuser les inégalités : **l'organisation de filières précoces (14 ans) et le redoublement.**

Élèves défavorisés et enseignement qualifiant

L'orientation des élèves dans différentes formes d'enseignement, menant tantôt à la poursuite d'études supérieures, préparant tantôt à un métier au sortir de l'enseignement secondaire, existe dans tous les systèmes éducatifs. Ce qui les différencie, c'est **l'âge auquel les élèves doivent opérer le choix** de l'une ou l'autre filière d'enseignement. Le graphique suivant reprend l'âge de la 1^{re} orientation dans une sélection de pays participant à PISA.

Graphique 17. Âge de la première orientation dans une sélection de pays.

Concernant le poids de l'origine sociale sur la probabilité de fréquenter l'enseignement qualifiant, les analyses de Monseur et Lafontaine (2013) montrent que dans l'écrasante majorité des pays organisant des filières différenciées pour les jeunes de 15 ans, les élèves défavorisés fréquentent significativement plus que leurs pairs la filière qualifiante. Corolairement, ils sont sous-représentés dans l'enseignement général. Ainsi, en Belgique, **un élève défavorisé a au moins trois fois plus de risques de se retrouver dans l'enseignement qualifiant.** La Belgique est, avec la Hongrie, le pays où le lien entre niveau socioéconomique et enseignement qualifiant est le plus élevé. On pourrait rétorquer que si les élèves défavorisés fréquentent davantage les filières qualifiantes, c'est qu'ils sont en général plus faibles. L'argument ne contribue en rien à l'idée de revaloriser l'enseignement qualifiant. Cependant, pour en tenir compte, il est possible d'analyser le lien entre niveau socioéconomique et enseignement qualifiant en prenant des élèves comparables du point de vue des performances. En faisant cette analyse, il apparaît que **même à compétences équivalentes, les élèves défavorisés fréquentent toujours significativement plus l'enseignement qualifiant en Belgique** et dans la plupart des pays qui organisent une séparation « horizontale » avant 16 ans.

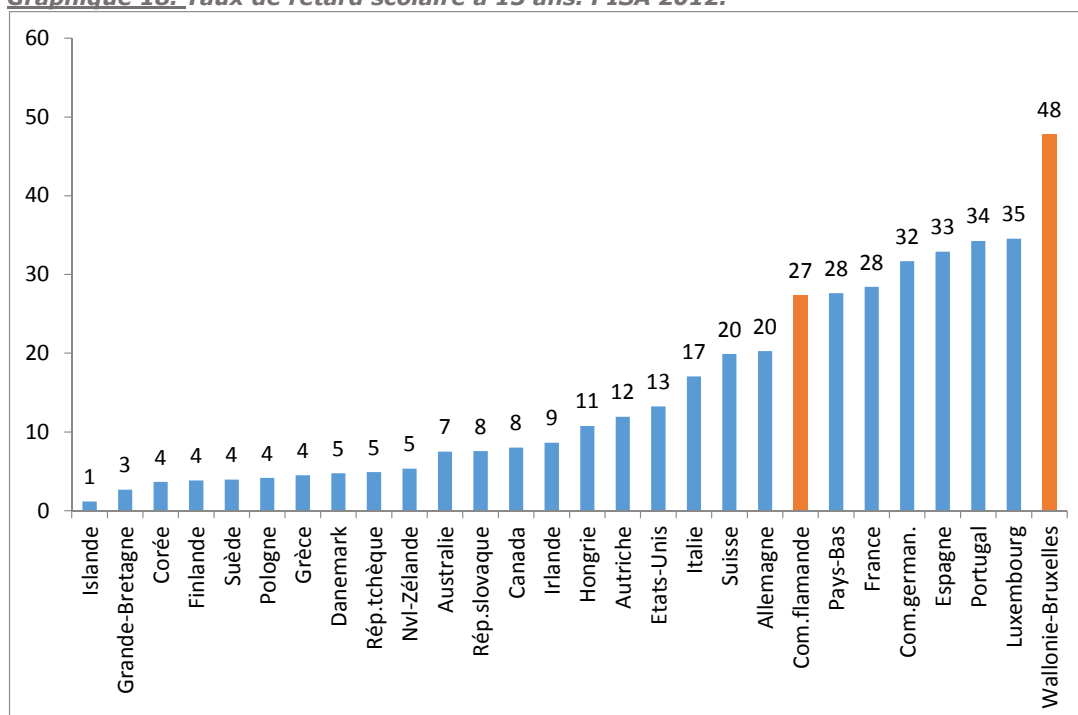
Tableau 3. Risque relatif d'être dans l'enseignement qualifiant pour les élèves défavorisés.

Pays	Risque en fonction de l'origine sociale	Risque en fonction de l'origine sociale, sous contrôle des performances (PISA 2009)
Hongrie	3,75	1,74
Belgique	3,43	1,77
Italie	3,25	2,09
Grèce	3,1	1,65
Portugal	2,91	2,11
Pays-Bas	2,87	1,85
Australie	1,68	1,43
France	1,65	Non significatif
Luxembourg	1,54	1,44
République slovaque	1,51	1,35
Autriche	1,37	Non significatif
République tchèque	Non significatif	Non significatif

On pourrait rétorquer que dans les milieux populaires, les études qualifiantes et les professions auxquelles elles mènent sont davantage valorisées. Voyons dès lors si, en plus d'être fréquemment regroupés dans certaines écoles ou d'être plus orientés vers des filières que l'on qualifie de filières de relégation, les élèves défavorisés sont davantage touchés par le 3^e élément structurel que je pointais plus haut : le redoublement.

Élèves défavorisés et redoublement

En Belgique, le redoublement est un phénomène massif, à tel point qu'on a pu parler de véritable « culture de l'échec » (Crahay, 2007). Pour le comprendre, il faut situer nos systèmes éducatifs dans un contexte international. Les données de PISA 2012 classent la Belgique parmi les pays où le taux de retard scolaire à 15 ans est le plus élevé. Il faut noter que lorsqu'on prend comme référence les pays industrialisés (OCDE), la moitié des pays ont un taux de retard scolaire à 15 ans qui ne dépasse pas 10 %. En Flandre, le taux est de 27.4 %. **La FWB possède quant à elle le triste record du monde en termes de retard scolaire, avec un taux de 47.8 % à 15 ans.**

Graphique 18. Taux de retard scolaire à 15 ans. PISA 2012.

Cette culture de l'échec a un **coût financier** considérable ; il s'évalue à environ 51,3 millions d'euros en primaire et 365,3 millions d'euros dans l'enseignement secondaire en 2011, soit 10.9 % du budget de la FWB alloué à ces niveaux d'enseignement.

Ce coût est d'autant plus aberrant que **le redoublement est un moyen pédagogiquement inefficace**. Les synthèses de la littérature sur le redoublement conduisent systématiquement à pointer les effets négatifs du redoublement. Qu'il s'agisse des apprentissages, des méthodes de travail, du comportement, de l'image de soi, de l'attitude vis-à-vis de l'école, l'effet du doublement est systématiquement négatif (Baye et al., 2013). Non seulement il ne permet pas de remédier aux difficultés des élèves faibles, mais il a également des conséquences négatives en termes de parcours scolaire ultérieur. Il s'agit donc à moyen et long terme d'une mesure préjudiciable aux élèves.

Par ailleurs, Baye et al. (2013) ont montré que **le redoublement est un levier puissant de la ségrégation académique et sociale** entre écoles évoquée plus haut. En effet, certaines écoles semblent « se délester » des élèves en retard scolaire, tandis que d'autres les accueillent, ce qui contribue fortement aux phénomènes d'homogénéisation des publics scolaires. Le redoublement stigmatise-t-il particulièrement les élèves défavorisés ? La réponse est clairement « oui ». Ainsi, dès l'enseignement maternel où l'on commence déjà à « maintenir » en 3^e les élèves faibles, on observe une **corrélation entre le niveau socio-économique et le maintien** : les élèves défavorisés ont 2 fois plus de chances d'être maintenus par rapport aux élèves favorisés (Chenu et al., 2011).

Tableau 4. Pourcentage de retard scolaire en fonction du niveau socioéconomique en FWB.

	Elèves défavorisés en retard	Elèves favorisés en retard	Différence
1 ^{re} primaire	16.3	6.5	+ 9.8
6 ^e primaire	31.9	13.6	+ 18.3
1 ^{re} secondaire	47.5	23.3	+ 24.2
6 ^e secondaire	69.2	47.7	+ 21.5

Source : d'après Lafontaine, Felouzis, Crahay et Monseur, 2012

L'influence du milieu socioéconomique sur le redoublement est importante, mais, comme pour l'accès différencié aux différentes filières d'enseignement, on pourrait penser que les élèves défavorisés redoublent davantage simplement parce qu'ils sont en général plus faibles.

Des analyses menées à partir de PISA réfutent cette seule justification. Certes, dans tous les pays de l'OCDE qui pratiquent intensément le redoublement, les élèves défavorisés redoublent davantage, comme l'indique la 1^{re} colonne du tableau 3. Mais ces analyses montrent également qu'à compétences égales, les élèves défavorisés redoublent davantage dans certains pays, mais pas dans tous (Monseur et Lafontaine, 2013 ; Crahay et Baye, 2013). Pour prendre l'exemple de la Belgique, on constate qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, même **à compétences équivalentes pour les élèves plus favorisés en mathématiques, les élèves défavorisés continuent à plus redoubler que les élèves favorisés**. A contrario, en Flandre, à compétences égales en mathématiques, les élèves défavorisés n'ont pas plus connu le redoublement que les élèves favorisés. Dans ce cas, on peut penser que les élèves défavorisés ont tendance à être plus faibles en mathématiques, mais qu'ils ne sont pas particulièrement pénalisés lorsqu'ils atteignent un niveau suffisant en mathématiques. À l'inverse, en Fédération Wallonie-Bruxelles, les élèves défavorisés aussi compétents que les autres en mathématiques continuent à doubler davantage. Autrement dit, **le redoublement est une double peine infligée aux élèves défavorisés** : non seulement ils redoublent davantage parce qu'ils sont en général plus faibles (et il faut s'interroger sur les moyens de remédier à ce désavantage par rapport à l'école), mais, mêmes lorsqu'ils ont des compétences comparables à des élèves favorisés, ils connaissent davantage le redoublement. On pourrait encore rétorquer que lorsqu'ils sont aussi compétents que les élèves favorisés, ils sont moins motivés que leurs camarades, ils s'engagent moins dans les apprentissages scolaires. Encore une fois, les analyses menées à partir de PISA par Crahay et Baye (2013) permettent de réfuter l'argument : **à compétences et engagement comparables en lecture, les élèves défavorisés redoublent davantage** que les élèves plus favorisés, et ce, tant en Flandre qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Tableau 5. Effet (Odds ratios significatifs) du statut socioéconomique sur le fait d'avoir redoublé, sous contrôle de la compétence en mathématiques, en lecture, et sous contrôle de la performance et des attitudes envers la lecture – PISA 2009 (pays de l'OCDE incluant au moins 20 % d'élèves de 15 ans en retard scolaire).

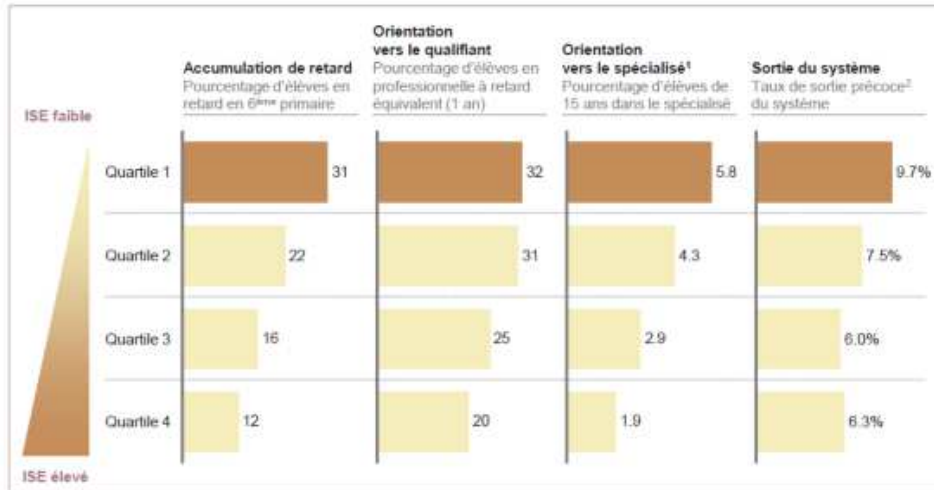
Pays	Y a-t-il un effet significatif du statut socioéconomique sur le redoublement ?	Y a-t-il un effet significatif du statut socioéconomique sur le redoublement, sous contrôle de la performance en mathématiques ?	Y a-t-il un effet significatif du statut socioéconomique sur le redoublement, sous contrôle de la performance en lecture ?	Y a-t-il un effet significatif du statut socioéconomique sur le redoublement, sous contrôle de la performance en lecture et des attitudes envers la lecture ?
Argentine	OUI	NON	NON	NON
Belgique (Fl)	OUI	NON	OUI	OUI
Belgique (Fr)	OUI	OUI	OUI	OUI
Belgique (Ger)	OUI	NON	NON	NON
Suisse	OUI	NON	NON	NON
Chili	OUI	NON	NON	NON
Allemagne	OUI	NON	OUI	NON
Espagne	OUI	OUI	OUI	OUI
Estonie	OUI	OUI	OUI	OUI
France	OUI	NON	OUI	OUI
Luxembourg	OUI	NON	OUI	OUI
Mexique	OUI	OUI	OUI	OUI
Pays-Bas	OUI	NON	NON	NON

Source : Crahay et Baye (2013)

Les travaux menés dans le cadre du **Pacte d'Excellence** (2015) confirment les constats effectués en termes d'impact du niveau socio-économique sur le redoublement et l'orientation vers l'enseignement qualifiant.

Graphique 19. Indice socioéconomique et parcours scolaire.

L'ISE influence le parcours scolaire sur plusieurs dimensions



¹ Analyse limitée aux élèves domiciliés en Belgique pour lesquels l'ISE réel est disponible

² Pourcentage des élèves de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} secondaire entre 15 et 22 ans qui quittent le système scolaire de la FWB entre 2011 et 12

SOURCE: FWB, "fichier comptage des élèves", situation au 15 janvier 2014

Source : Pacte d'Excellence (2015 p.73).

Par ailleurs, le rapport du Groupe central du Pacte d'Excellence met en avant le recours plus massif à l'enseignement spécialisé pour les élèves d'origine défavorisée.

Élèves défavorisés et enseignement spécialisé

L'Observatoire des inégalités, sur la base des données de l'Entreprise publique des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française (ETNIC) permettant de calculer le taux d'élèves dans l'enseignement spécialisé selon le décile socio-économique et le type de handicap, observe une **plus grande propension à fréquenter l'enseignement spécialisé selon le profil socioéconomique** et ce, quel que soit le type de handicap – le phénomène étant même plus marqué pour les élèves souffrant d'arriération mentale. Comme le note Romainville (2015) « ce constat a de quoi surprendre car l'enseignement spécialisé n'a clairement pas pour objectif de résoudre des difficultés d'apprentissage liées à l'environnement social des enfants. Ces difficultés devraient être prises en charge dans le cadre de l'enseignement ordinaire, avec les moyens adaptés ». Le rapport annuel du Délégué aux Droits de l'Enfant pointe également cette injustice, tout en rappelant que l'enseignement spécialisé exclut définitivement proportionnellement plus d'élèves que l'enseignement ordinaire.

Élèves défavorisés et décrochage scolaire

Le rapport du Groupe central du Pacte d'Excellence met également en relation le niveau socioéconomique et le décrochage scolaire. Il s'agit malheureusement de la « suite logique » des constats faisant le lien entre **l'échec scolaire et le statut socioéconomique**, l'échec scolaire étant l'un des déterminants le plus puissant du décrochage scolaire. Par ailleurs, les Indicateurs de l'Enseignement montrent que les sorties précoces du système éducatif sont bien plus fréquentes dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement de transition.

Conclusion – Volet enseignement obligatoire

Les analyses menées à partir de données administratives et de l'enquête PISA indiquent clairement que les mécanismes structurels mis en place dans nos systèmes éducatifs pour gérer la faiblesse scolaire **pénalisent clairement et prioritairement les élèves défavorisés**. Le quasi-marché scolaire, la séparation précoce en filières et le redoublement sont sources d'injustices sociales. Selon certaines analyses, dans nos systèmes éducatifs, l'existence-même de la « filiarisation » précoce et du redoublement empêchent les enseignants de mettre en place des stratégies efficaces pour gérer les difficultés des élèves faibles, et en particulier des élèves défavorisés. Ces structures lourdes empêchent non seulement l'ascenseur social de fonctionner, mais pire, elles créent toutes les conditions pour que l'ascenseur soit toujours descendant pour les élèves les plus fragiles.

En termes de **pistes politiques**, nous suggérons de :

- **Retarder l'âge de l'orientation** pour donner davantage de chances à tous les élèves de faire des choix non conditionnés par leur origine sociale : prolonger le tronc commun jusqu'à 16 ans en repensant le curriculum (en y incluant les disciplines techniques et artistiques) et les évaluations certificatives qui y sont liées.
- **Rompre avec la logique actuelle de spécialisation** des écoles en installant une rupture géographique entre des établissements secondaires formant un tronc commun allongé et des établissements secondaires supérieurs plus spécialisés au-delà.
- **Limiter drastiquement le redoublement** : il s'agit d'une solution qui répond de manière inadéquate au vrai problème de la faiblesse scolaire et du bagage différent avec lequel les élèves arrivent à l'école ; il stigmatise davantage les élèves défavorisés, leur fait perdre un an ou plus, les conduit à décrocher davantage, etc.
- Garantir de manière structurelle des **mécanismes de soutien et de remédiation** des élèves de qualité, rendre accessible et encourager l'accès à des écoles de devoirs de qualité pour tous.
- **Former les enseignants**: les enseignants connaissent mal les mécanismes insidieux et les conséquences du redoublement. Pire, le fait que la faiblesse scolaire soit gérée par des mécanismes structurels lourds (redoublement et orientation) empêche les enseignants de devoir gérer efficacement le problème de la faiblesse des élèves. Les enseignants sont peu formés à l'analyse diagnostique des difficultés des élèves et à la remédiation. Il est urgent de mieux préparer les enseignants à gérer les difficultés des élèves et à comprendre la culture et les difficultés de ceux qui vivent la pauvreté. La formation doit également viser à doter les professionnels des compétences nécessaires pour mieux lutter contre les stéréotypes, en **formant les enseignants à la réalité de la pauvreté** afin qu'ils aient une

prise en charge adaptée des enfants qui la vivent au quotidien, au travers de la formation initiale et continuée. RTA (Réalisation téléformation et animation) et RWLP (2015) rappellent que la formation de tout le personnel scolaire est : « une condition nécessaire pour se donner des chances d'échapper à la reproduction voire à l'aggravation des inégalités sociales par l'école. » Ils citent dans ce cadre l'article de Touraine qui prône « l'école du Sujet » et qui est très éclairant sur ce point: «La formation des enseignants s'est longtemps réduite à l'acquisition de connaissances dans un domaine académique. Elle a été complétée récemment par l'étude de la didactique de ces disciplines, qui a même parfois pris une importance si grande qu'elle a réduit à la fois l'importance des connaissances et l'attention portée aux élèves. Il n'est pas suffisant d'y ajouter des cours sur la psychologie de l'enfant et sur ce qu'on appelle d'un terme peu précis les sciences de l'éducation. Le plus important est d'élargir et de transformer une école de programmes pour en faire une école de la communication¹¹.» (RTA & RWLP, 2015, p. 70).

- Revoir **les contenus, la durée et le mode d'organisation des formations continuées** en proposant des formations spécifiques et de longues durées (étalées à l'échelle d'un semestre) permettant des allers-retours entre la formation et le terrain.
- Inciter les écoles à **mettre en place des programmes dont l'efficacité a été prouvée.**
- **Evaluer à l'aide de dispositifs expérimentaux** éprouvés l'efficacité des programmes mis en place et encourager la diffusion à plus grande échelle de projets qui s'avèrent efficaces.

À propos des deux derniers points, il est important de rappeler quelques évidences issues de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement¹² :

1. **Les actions préventives sont plus efficaces** que les remédiations. Il vaut mieux, et de loin, instaurer un programme qui réduise les écarts entre élèves avant d'entamer un apprentissage, plutôt que de tenter de combler les écarts une fois qu'ils se sont creusés. Investir dans l'enseignement maternel et au début du primaire est une priorité absolue.
2. **Les programmes et les pratiques d'enseignement les plus efficaces sont ceux qui entrent dans les contenus d'apprentissage (matières).** Selon la méta-analyse de Seidel et Shavelson (2007), qui passe en revue tous les facteurs d'efficacité de

¹¹ A. Touraine, «L'école du Sujet», in *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*, Paris, Fayard, 1997, pp.325 à 351.

¹² Cette partie reprend une note adressée par Dominique Lafontaine et Ariane Baye au groupe de travail « Parcours des élèves » formé dans le cadre du Pacte d'Excellence : Lafontaine, D., & Baye, A. (2015). *Réduire l'échec scolaire et lutter contre les inégalités sociales : sur quels leviers agir en priorité ? Les apports de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement*. Note de travail non publiée.

l'enseignement, ce qui explique le plus les progrès dans un domaine, ce sont les composantes liées à l'apprentissage du domaine lui-même (par exemple lecture, mathématiques ou sciences). Pour pratiquer une évaluation formative de qualité par exemple (cf. Groupe de Travail II 2 du Pacte d'Excellence – Renforcer l'orientation des élèves, la lutte contre l'échec et le décrochage), il faut l'ancrer dans les contenus et que les enseignants aient une bonne connaissance de la matière et des contenus pédagogiques (importance des didactiques disciplinaires dans la formation initiale et continue).

3. Les interventions visant un impact sur les apprentissages doivent **s'inscrire dans la durée**. Des soutiens ponctuels via un coaching ou une recherche-action peuvent avoir un effet à court terme, mais ces effets disparaissent très vite.
4. Les **études répliquables sont préférables à des interventions sur mesure** pour répondre aux difficultés des écoles.
5. Dans le système éducatif de la FWB, qu'il s'agisse du soutien aux écoles en difficulté ou de la lutte contre l'échec et les inégalités, il y a **intérêt à aborder de manière distincte l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire**. Dans le fondamental, les changements d'établissement restent limités et quand il y en a, ils se font vers une école d'ISE (indice socioéconomique) plus élevé (Indicateurs de l'enseignement). Dans le secondaire, les très nombreux changements participent d'une logique de ségrégation et de relégation. Les résultats des méta-analyses indiquent que la mobilité entre écoles est négativement liée aux résultats (en d'autres termes, les élèves qui changent d'école ont à terme des performances plus faibles que des élèves comparables qui ne changent pas d'école, taille de l'effet = - 0.34, Hattie, 2008). L'échec scolaire et le décrochage n'ont pas le même sens aux deux niveaux.
6. **Les enseignants doivent absolument être mieux formés à l'utilisation des programmes ou dispositifs efficaces**. L'efficacité des outils ou dispositifs démontrée en situation expérimentale ne se transfère pas par miracle dans le contexte de classe habituel. Un programme à l'incontestable efficacité peut se révéler plus ou moins efficace selon les enseignants et les équipes pédagogiques qui l'utilisent. Comme le montre bien une recherche menée par Piasta, Connor, Fishman et Morrison (2009) portant sur l'enseignement explicite de la lecture, les enseignants qui ont des connaissances théoriques floues ou imprécises des mécanismes de la lecture ne font pas progresser leurs élèves, même s'ils appliquent le programme réputé efficace, alors que ceux qui ont des connaissances précises les font progresser de manière spectaculaire. Selon Bianco (2015), experte française de la lecture « dans le domaine de l'enseignement de la lecture, les recherches indiquent que les connaissances des enseignants sont très pauvres,

quand elles ne sont pas erronées » (Bianco, 2015, p. 170). Ces remarques sont évidemment en lien direct avec la réforme de la formation initiale et de la formation continuée.

7. **Les programmes/projets qui agissent sur plusieurs leviers dans la cohérence** sont plus porteurs que les actions ponctuelles, à la demande. Quand un programme/projet combine plusieurs pratiques dont l'efficacité individuelle est prouvée, il produit des effets plus puissants, car cumulatifs.

4. L'APRÈS OBLIGATION SCOLAIRE

Si la Constitution fixe l'obligation scolaire jusque 18 ans, le parcours du jeune ne s'arrête évidemment pas brusquement une fois la majorité atteinte. Passé cet âge, certains jeunes restent engagés dans des études secondaires, d'autres poursuivent des études supérieures ou décident d'entreprendre une formation en promotion sociale pour décrocher un premier diplôme, compléter leur formation ou réorienter leur carrière.

Ainsi, complémentirement au volet scolaire développé dans les pages qui précèdent, nous souhaitons faire ici un focus sur l'enseignement supérieur (Universités, Hautes Ecoles, Ecoles Supérieures des Arts) et l'enseignement de promotion sociale (en ce compris l'enseignement supérieur de promotion sociale).

4.1. Barrières à l'accès à l'enseignement supérieur

Si le diplôme ne garantit pas l'accès à l'emploi, ne pas disposer des qualifications et certifications nécessaires complique véritablement l'obtention d'un travail et restreint de surcroît les possibilités d'opérer un choix professionnel positif, libre et émancipateur. **L'accessibilité des études** reste en ce sens un défi majeur. Lorsqu'il n'est plus un devoir, l'enseignement doit pouvoir rester un droit et constituer un moyen, non pour quelques-uns mais pour le plus grand nombre, d'accéder à la formation, à la certification, à l'insertion sociale et professionnelle.

Mais choisir un métier, entreprendre des études, se projeter dans un avenir, s'imaginer chef de chantier, menuisier ou dentiste, cela nécessite, au-delà de l'imaginaire, une audace, une confiance, une autorisation à penser son monde et sa place dans celui-ci. Or, force est de constater que de nombreux freins psychiques agissent sur l'individu, sur les familles, comme autant d'entraves qui nourrissent une **auto-censure enfermante**, destructrice, porteuse de désespoir et reproductrice d'inégalités. « Dans ma famille, on n'a jamais fait d'études. Les études c'est trop cher, et puis ce n'est pas pour moi », ce discours, exprimé ou réprimé, est à la fois consécutif et constitutif d'un statu quo social dans lequel bien des citoyens sont enfermés, comme si tout un pan de rêve et de réalité leur était, de facto, inaccessible, comme s'ils étaient, face à la projection de soi, illégitimes. Cette légitimité-là, elle est à conquérir, par l'individu et par la société qui doit lui donner la confiance nécessaire pour se projeter dans ce demain à construire et dont il est un bâtisseur incontournable.

Des projets existent pour **briser ces entraves psychologiques**, en mettant en contact les enfants dès l'école primaire avec l'enseignement supérieur, sous forme de visites, de jeux, de contacts proches avec les étudiants et les enseignants, nous revenons sur ce point dans les recommandations politiques.

A côté de l'aspect psychique, entreprendre des études supérieures reste coûteux, même si la Fédération Wallonie-Bruxelles met en œuvre un dispositif de **bourses d'études**. Pour l'année académique 2013-2014, 36.342 étudiants de l'enseignement supérieur ont bénéficié d'une allocation d'études. A côté des allocations habituelles, qui sont en augmentation, on note une diminution des allocations provisoires, accordées lorsque le demandeur fait face à un changement invalidant comme la perte d'un emploi, la maladie ou le départ à la pension, et des allocations spéciales. C'est la notion de personne à charge (PAC) qui détermine la condition peu aisée des candidats à une allocation d'études. Dans le supérieur, les catégories majoritaires sont celles des familles comportant 4, 3 et 5 PAC. Soucieux d'apprécier l'adéquation entre le système en place et les besoins du public, le gouvernement a mis sur pied un groupe de travail qui est, entre autres, chargé d'examiner la question des critères retenus pour attribuer les bourses. Il est évident qu'une attention particulière doit être portée à la **situation financière et sociale réelle des familles**. Une évaluation du dispositif est cruciale : Quel est le profil socio-économique des bénéficiaires des bourses ? Détecte-t-on un effet Matthieu ? Vise-t-on les familles qui en ont le plus besoin ? Le montant des bourses est-il suffisant ? Permet-il un libre choix de l'orientation des études, quel que soit le coût ? Les mêmes questions se posent au sujet des bourses d'étude dans l'enseignement secondaire.

4.2. Enseignement de promotion sociale, enseignement de la 2^e chance

En s'inscrivant dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, l'Enseignement de promotion sociale draine un **public vaste et hétérogène** en âge, niveau de formation et milieu culturel et social.

On retrouve ainsi dans l'Enseignement de promotion sociale **des jeunes** qui décrochent enfin un premier diplôme, après un parcours chaotique. Cette deuxième chance est aussi celle **des adultes**, parents ou non, qui se forment pour acquérir de nouvelles compétences, réorienter leur carrière, apprendre une langue, s'inscrire dans un processus de formation qui, par effet boule de neige, « tire vers le haut » l'individu et le reste de la famille et permet de gagner en émancipation.

A cet égard, la formation FLE (Français langue étrangère) constitue un outil précieux pour aider chacun à prendre au mieux sa place dans la société, à en saisir les codes et les messages, mais aussi, pour les parents, un moyen de suivre activement la scolarité des enfants, tout comme le permet l'alphabétisation. Parmi les initiatives développées en Fédération Wallonie-Bruxelles et mettant en jeu l'alphabétisation, citons les projets AMIF (Fonds Asile, Migration et Intégration) qui visent à offrir systématiquement à tous les primo-arrivants extra-européens une formation linguistique visant la maîtrise du français, ainsi qu'à développer un module d'initiation à la citoyenneté.

Au-delà de la formation, de la diplomation et de la valorisation des acquis de l'expérience, l'Enseignement de promotion sociale contribue à **promouvoir la confiance en soi** notamment en ouvrant ses portes aux personnes les plus éloignées de l'emploi. Il redonne espoir à de nombreux jeunes et moins jeunes

grâce à une offre de formation qui maintient un ancrage local fort ; il joue en ce sens un rôle-clé dans le développement des régions, dans la mise à l'emploi et dans l'inclusion sociale. Améliorer toujours cet ancrage dans les bassins et pôles d'enseignement, de formation et d'emploi, constitue l'un des axes sur lesquels il importe de travailler pour **lever, progressivement, les barrières qui séparent les talents du monde du travail**. Il reste évidemment d'autres freins à contrer ; **mieux soutenir les familles** qui s'engagent dans un processus de formation en rendant possible la garde des enfants en est un exemple flagrant, démontrant combien il importe de développer les solutions d'encadrement nécessaires.

L'Enseignement de promotion sociale constitue l'un des outils de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour, au travers de la formation, **apporter une réelle plus-value à l'individu et à la société** ; il représente en ce sens un des leviers pour aider chacun à trouver et prendre une place dans la société, cette place dont on sait qu'elle est précieuse pour **réduire l'impact de la pauvreté sur les conditions de vie** car à côté de la diplomation, le parcours de l'apprenant, son entrée dans un processus de formation et la reformulation d'un projet personnel tiennent une importance-clé sur le plan humain.

Enfin, en matière de lutte préventive contre la pauvreté, les « **NEETs** » (Not in Education, Employment or Training), doivent faire l'objet d'une attention accrue. L'Enseignement de promotion sociale développe pour ces jeunes entre 18 et 25 ans des projets pédagogiques visant leur (ré-)intégration dans un dispositif d'enseignement et d'insertion leur assurant l'obtention de qualifications, favorisant ainsi, à terme, leur mise à l'emploi. Pour les NEETs en décrochage scolaire, des formations qualifiantes complètent l'accompagnement psycho-social des organismes réalisant de l'insertion, conduisant à des métiers porteurs d'emploi et comporteront un stage ou une activité en entreprise. La question des NEET's dépasse le cadre de ce rapport, mais il importe de rappeler leur existence.

5. LE DROIT À LA VIE FAMILIALE: LE PLACEMENT DES ENFANTS

Selon différentes études (Observatoire de l'Enfance de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse (2009); Bouverne-De Bie et al. (2010), Visée-Leporcq (2008), **la prise en charge d'un enfant par un service d'accueil spécialisé de la petite enfance et la pauvreté semblent liées**. L'étude de Bouverne et De Bie (p.12 du résumé) conclut: « Nous constatons que ce sont surtout les garçons, les enfants et les jeunes plus âgés, les enfants et les jeunes qui grandissent dans une situation familiale, atypique (en ce qui concerne la taille du ménage, le type de famille et le sexe du chef de famille), les enfants et les jeunes qui grandissent dans une situation familiale dans laquelle au moins un membre du ménage est sans emploi, dans laquelle au moins un membre du ménage est demandeur d'emploi ou bénéficie d'une indemnité d'invalidité ou de revenus d'intégration, qui courent beaucoup plus de risques d'être confrontés à une mesure de l'aide à la jeunesse. De plus, nous avons constaté également une concentration spatiale des indicateurs et le fait que les enfants et les jeunes qui grandissent dans un quartier urbain défavorisé courent beaucoup plus de risques que les autres d'être confrontés à une mesure de l'aide à la jeunesse. » Les auteurs soulignent toutefois « la difficulté de rattacher des hypothèses d'interprétation simples et univoques au constat que les familles dans la pauvreté sont plus vulnérables à une mesure dans le cadre de l'aide à la jeunesse. De plus, une seconde difficulté est liée à l'interprétation des résultats, à savoir ce que ce constat dit précisément du fonctionnement de l'aide à la jeunesse. »

Comme le souligne le délégué aux droits de l'enfant (2009) : « Le placement, même si sa nécessité n'est pas toujours contestée, reste une blessure terrible. Une fois de plus, et de manière souvent définitive, les parents se sentent niés dans leur rôle, et quasi dans leur existence. Il leur semble aussi qu'ils sont niés vis-à-vis de leurs enfants. Le fait de ne pas se sentir aidés, mais seulement jugés, même s'ils le pensent à tort, ne fait que renforcer l'impression d'être toujours en faute, coupables. » Le délégué rapporte de nombreux témoignages, qui témoignent du sentiment des familles de ne pas avoir été suffisamment aidées:

« A l'époque, le SPJ aurait pu plus aider, plutôt que dire : on les place. Au lieu de penser à aider, la solution c'est le placement. Ils n'ont pas cherché plus loin. On préfère la sanction de la difficulté que l'aide. Quand il n'y a pas d'entourage, il faut l'intervention de professionnels, mais pour aider et pas pour sanctionner. »
Témoignage recueilli par le délégué aux droits de l'enfant (2009).

De nombreuses voix se lèvent aussi pour dire qu'il faut **s'atteler davantage au soutien de la parentalité, à la perspective du retour à la maison et à l'accompagnement des parents tout au long du processus**. Conditionner le retour des enfants à la maison à des achèvements difficiles pour les parents, sans les soutenir suffisamment, mène également les parents à une situation d'échec renouvelée.

Dans son rapport sur la pauvreté des enfants, le Réseau européen d'experts indépendants en inclusion sociale souligne (Nicaise, 2014, p. 22,):

« Parmi les services dédiés aux enfants pauvres, le placement est sans doute l'une des dispositions les plus controversées. Pendant de nombreuses décennies, placer les enfants pauvres a été une pratique très répandue en Belgique. A ce jour, cela est encore souvent accompagné de grandes tensions et problèmes. L'une des raisons de la complexité et des tensions provient du fait que ce type d'aide repose sur la confusion systématique entre une approche sociale et une approche judiciaire. Alors que la protection de la jeunesse était initialement volontaire et visait à soutenir les familles et les enfants dans des «situations problématiques», le caractère volontaire a souvent été violé par les services sociaux (par l'application du placement forcé entre autres). L'aide a d'ailleurs été souvent limitée au placement des enfants en institution, ce qui est souvent une expérience extrêmement traumatisante pour les parents et les enfants. Au cours des dernières décennies, les interventions semi-résidentielles et volontaires ont pris de l'importance, mais cela a souvent conduit à une augmentation du contrôle social des familles pauvres. Bien que la plupart des réformes étaient supposées placer la famille au cœur de la question, un grand nombre de parents estimaient (et sentent) être ignorés lors des décisions prises pour leurs enfants (Frazer, Marlier & Nicaise, 2010). Compte tenu de l'impact important du placement d'enfants, il est souhaitable que le cadre juridique soit revu pour éviter que les enfants soient placés. À cet égard, il est important de fournir autant que possible aux familles une aide sociale et financière afin que les parents puissent remplir leur tâche correctement. Si cela est impossible, placer un enfant en institution doit être la dernière option possible. Il est également nécessaire de suivre/revoir régulièrement les décisions de placement et de revoir ces décisions lorsque cela est possible. Des projets et des plans d'action qui conduisent à la restauration des liens familiaux doivent être développés à cet égard. Une assistance spécifique est nécessaire, même quand les enfants ont été rendus à leurs familles. » [Traduction libre]¹³

Le fait que les études montrent son lien avec la pauvreté dans un nombre non négligeable de cas appelle une réflexion et une évaluation détaillée des mécanismes appliqués et une réflexion de fond sur le rôle de ce type de politique vis-à-vis de la lutte contre la pauvreté en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'une des lignes centrales de cette réflexion est **l'importance de soutenir les familles dans leur rôle**. Les actions menées par certaines associations, ou par l'ONE (services médico-sociaux d'accompagnement des parents, soutien prénatal aux futures mères dans une situation précaire) ont largement montré l'importance du soutien à la parentalité. Afin d'enrayer le placement en institution,

¹³ « *Among the essential services for poor children, special youth care is without a doubt one of the most controversial provisions. For many decades, putting poor children into care has been a widespread practice in Belgium. To the present day, it is often accompanied by great tensions and problems. One of the reasons for the complexity and tensions that this type of help causes is the systematic confusion between a social and judicial approach. While the special youth care was initially voluntary and aimed at supporting families and children in "problem situations", the voluntary nature of the support was often violated by social services (through forced placement in care among others). Offering help was moreover often limited to placing the children in residential care, which was often an extremely traumatic experience for the parents and the children alike. In recent decades, semi-residential and volunteer care has grown in importance, but it often led to an increase in the social control of poor families. Although most reforms were assumed to place the family at the core of the issue, a great many parents felt (and feel) ignored when measures were taken for their children (Frazer, Marlier & Nicaise, 2010). Given the large impact of putting children in care, it is advisable that the legal framework be reviewed to avoid children being placed in care. In this respect, it is important to provide families with as much social and financial help as possible so that the parents can fulfil their task properly. If this is not possible, putting a child into an institution must be the last possible option. It is also necessary to regularly follow up decisions to put children into care and to review those decisions where possible. Projects and action plans that lead to the restoration of family bonds must be developed in this regard. Special assistance is required to ensure this, even after children have been returned to their families. [Texte original].*

il faut privilégier des formes « ouvertes » de soutien parental qui offrent un accueil et un soutien aux parents fragilisés, et qui misent sur la possibilité pour les parents de remplir pleinement leurs fonctions parentales dans leur milieu de vie. Le soutien aux parents passe par une augmentation de leurs moyens financiers, un soutien dans leurs coûts et une aide sociale ciblée pour qu'ils puissent remplir pleinement leur rôle, sans avoir à lutter au quotidien pour la survie.

Ceci est également relayé dans les recommandations émises lors du cycle de séminaires sur le thème « Comment contribuer à la réduction des inégalités sociales dans le champ socio-éducatif ? » organisé par la Direction générale de l'aide à la jeunesse, l'Office de la naissance et de l'enfance et le Délégué général aux droits de l'enfant en 2011 : « les travaux ont ainsi montré que les interventions éducatives devraient aujourd'hui intégrer deux missions prioritaires : favoriser l'acquisition d'un capital social (disposer d'un réseau, disposer de la capacité à en créer un, ou à en mobiliser) et d'un capital culturel (représenté par des compétences ou des dispositions); ces deux missions sont évidemment essentielles pour les familles précarisées ou pauvres, puisque leur situation produit un affaiblissement de ces capitaux, ainsi qu'une destruction partielle des processus qui permettent de les constituer ou de les reconstituer. (...) Une telle orientation implique une diversité suffisante de formes de soutien à la parentalité, évolutives et réversibles, adaptées aux situations ; elle implique une évaluation fine des formes possibles et nécessaires selon les situations et elle devrait permettre de sortir de la dichotomie placement/ non placement. »¹⁴

A noter que, lorsque le maintien de l'enfant dans la famille n'est plus possible, il est préférable d'opter pour le placement en famille d'accueil plutôt qu'en institution de l'Aide à la Jeunesse, en raison de l'effet positif de la stabilité de l'environnement familial sur le bien-être de l'enfant¹⁵. Malheureusement, en Fédération Wallonie-Bruxelles, on estime le nombre de familles d'accueil à 3500, ce qui est insuffisant en comparaison des besoins; il en résulte que de nombreux enfants se retrouvent dans des institutions de l'Aide à la Jeunesse. Espérons que la campagne de recrutement initiée par le Ministre Rachid Madrane en décembre dernier portera ses fruits.

¹⁴ Voir

http://www.aideala jeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=2b0214806a909e541851f9b0769ef3527316a04f&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/Brochures_et_documentations/rapport-seminaire-reduction_inegalites_DEF-light.pdf, p 8 et suivantes.

¹⁵ Fondation Roi Baudouin (Mai 2011), « A la rencontre des familles d'accueil: profils, vécus, attentes », Fondation Roi Baudouin, p 8.

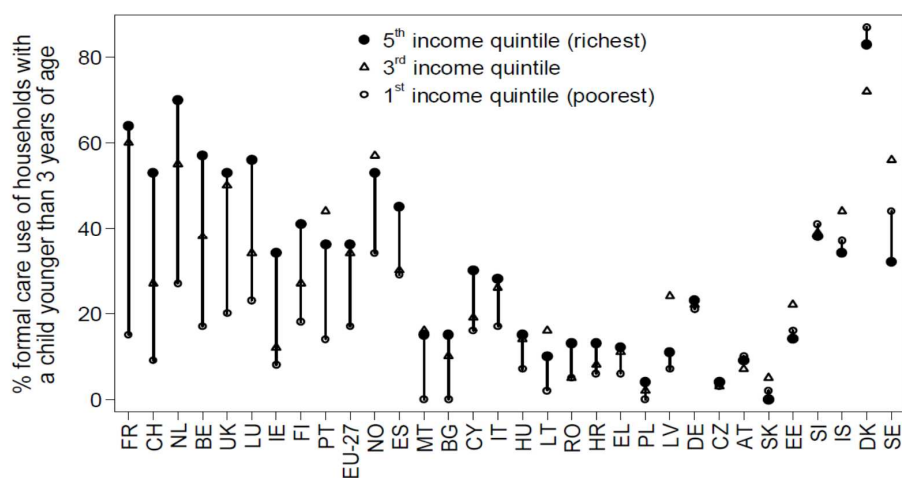
6. LE DROIT À L'ACCUEIL POUR LA PETITE ENFANCE

La FWB considère l'accueil de qualité comme une de ses principales priorités. En effet, l'accueil de la petite enfance remplit différentes fonctions essentielles :

- Un **rôle éducatif** qui favorise le développement de l'enfant et l'acquisition de compétences.
- Un **rôle de création de lien social**, en mettant l'enfant (et ses parents) en contact avec d'autres.
- Un **rôle économique**, quand le parent travaille, se forme, cherche un emploi ou un rôle de relai qui permet aux parents de se ressourcer.

Malgré le fait que la cible que l'Union européenne s'est fixée à Barcelone¹⁶ en 2002 (selon laquelle au moins 33% des enfants de moins de 3 ans devraient avoir une place d'accueil) est atteinte au niveau national par la Belgique, le graphique ci-dessous montre que **les parents utilisent les services d'accueil de la petite enfance de manière très inégalitaire selon leur niveau de revenu**. L'écart d'utilisation des services d'accueil de la petite enfance entre le premier décile (les plus pauvres) et le cinquième décile (les plus riches) est l'un des plus importants de l'Union européenne.

Graphique 20: Pourcentage d'enfants de moins de trois ans qui sont gardés dans un service d'accueil de la petite enfance, par quintile de revenu des parents



Source : EU-SILC, 2010

¹⁶ En 2002, le Conseil européen s'est fixé un objectif en matière d'accueil de la petite enfance, en visant à ce qu'au moins un tiers des enfants de moins de trois ans puissent être accueillis par des services de la petite enfance. Cet objectif visait à encourager le travail des femmes et la fertilité (Barcelone European Council 2002).

Ceci est très problématique car certaines études ont également montré que **ce sont précisément les enfants des milieux les moins favorisés qui ont le plus besoin de services d'accueil de qualité**, leur permettant de bénéficier de leur impact positif sur leur développement cognitif (Almond & Currie 2011; Datta Gupta & Simonsen 2010; Havnes & Mogstad 2011). De même, l'impact du milieu d'accueil pour les enfants de parents issus de l'immigration est crucial. Nous revenons sur ces considérations dans la troisième partie du rapport relative aux recommandations politiques.

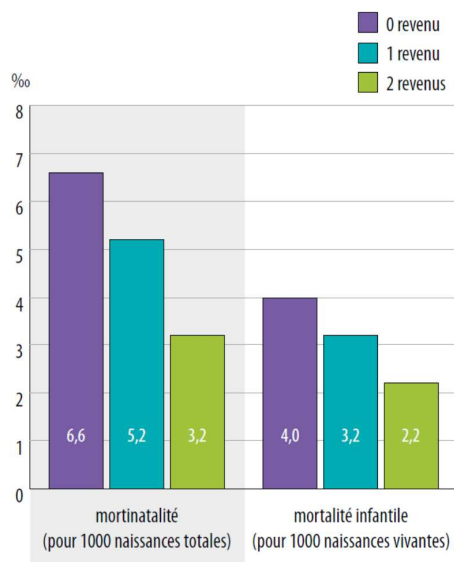
7. LE DROIT À LA SANTÉ POUR LES ENFANTS À L'ÉPREUVE DE LA PAUVRETÉ : IMPACTS SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT, SA SANTÉ ET SON BIEN-ÊTRE

Dans cette section, la notion de « santé » est considérée au sens large et couvre également des notions de développement cognitif de l'enfant et de bien-être. Quelques indicateurs disponibles selon le statut socio-économique des parents sont présentés afin de mettre en lumière d'éventuelles inégalités en matière de santé. L'étude approfondie de l'état de santé des enfants en Fédération Wallonie-Bruxelles et de ses déterminants dépasse le cadre de ce rapport.

7.1. Mortalité des nouveau-nés

L'un des indicateurs les plus dramatiques de la santé du nouveau-né est le taux de mortalité. Selon le bulletin statistique des naissances et décès, cet indicateur, qui peut être désagrégé sommairement selon le nombre de revenu du travail dans le ménage (sans qu'on ne connaisse à combien s'élèvent ces revenus) témoigne d'un **impact important du niveau socio-économique des parents sur le risque de mortalité des nourrissons**. Ces données sont présentées pour la Région bruxelloise dans le graphique 21.

Graphique 21 : Taux de mortalité et de mortalité infantile selon le nombre de revenus dans le ménage, Région bruxelloise 2009-2010

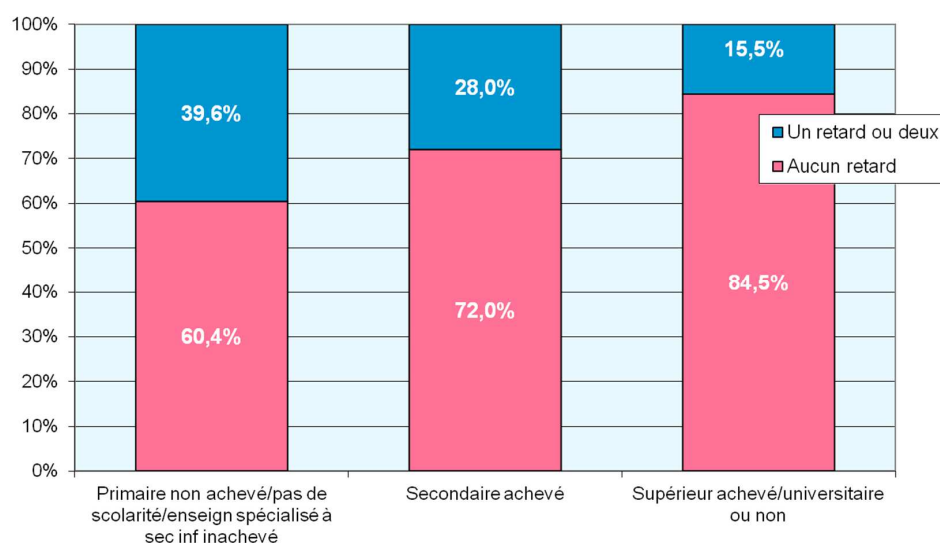


Source : Bulletins statistiques de naissances et décès 2009-2010, Observatoire de la Santé et du Social

7.2. Développement cognitif

De nombreuses études ont également montré que le développement cognitif de l'enfant semble également varier selon le contexte socio-économique où il grandit. Les mécanismes à l'œuvre sont sujets à controverse, mais que ce soit à cause d'un éventuel manque de stimulus, d'un manque de temps dû à des horaires coupés ou une monoparentalité, ou à un manque de fréquentation d'un milieu d'accueil de la petite enfance, les données de l'Office National de l'enfance (ONE) semblent en effet témoigner de **l'importance du contexte socio-économique** (mesuré au graphique 22 par le niveau d'éducation de la mère).

Graphique 22 : Score du développement du langage à 30 mois en fonction du niveau d'enseignement de la mère (2010-2012)



Source : BDMS ONE, "Bilans de santé à 30 mois", 2010-2012, présentation de M-C Mauroy, Colloque sur la causes structurelles de la pauvreté infantile/juvénile, Fondation Roi Baudouin 2014.

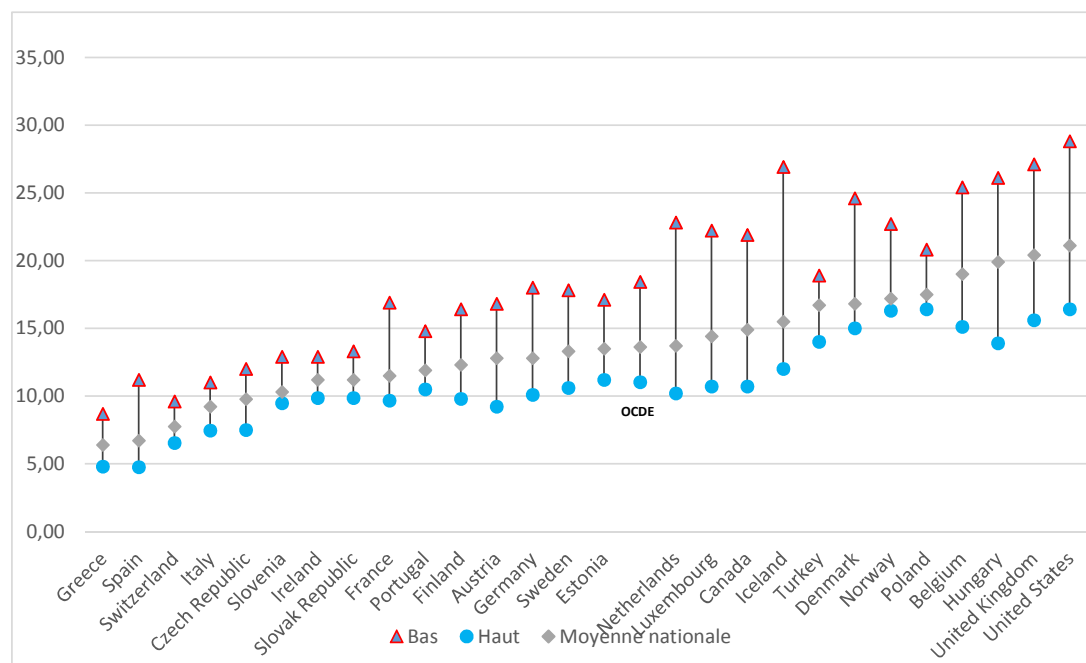
Certaines études montrent **l'impact du milieu de garde** sur le développement cognitif de l'enfant. On peut dès lors regretter que la fréquentation des milieux d'accueil est fortement socialement déterminée en Fédération Wallonie-Bruxelles, en comparaison avec le reste de l'Union européenne.

7.3. Santé des enfants

Afin de dépeindre la santé des enfants en Fédération Wallonie-Bruxelles, de nombreuses dimensions devraient être couvertes (nutrition, sport, sommeil, maladies, consommation de médicaments, stress, etc.), ce qui dépasse le cadre de ce rapport. Nous présentons ci-dessous un indicateur qui combine quelques questions relatives à **l'appréciation subjective de la santé**, questions posées aux enfants eux-mêmes. Cet indicateur est désagrégé selon le niveau socio-économique des parents et est construit sur la base des données de l'enquête « Health and Behaviour in School-aged Children Study » (HBSC) collectée dans les pays de l'OCDE. Cette enquête est réalisée dans un échantillon représentatif

d'élèves scolarisés dans l'enseignement de plein exercice, à l'exception de l'enseignement spécialisé. On voit que l'état de santé est meilleur dans les milieux favorisés, dans tous les pays de l'OCDE mais que la différence entre les personnes dans le bas de l'échelle sociale, et celles dans le haut de l'échelle sociale est particulièrement marquée en Belgique, l'un des pays les plus inégalitaires de l'OCDE avec les Etats-Unis, le Royaume-Uni et la Hongrie.

Graphique 23: proportion d'enfants déclarant des problèmes de santé, selon le niveau socio-économique des parents



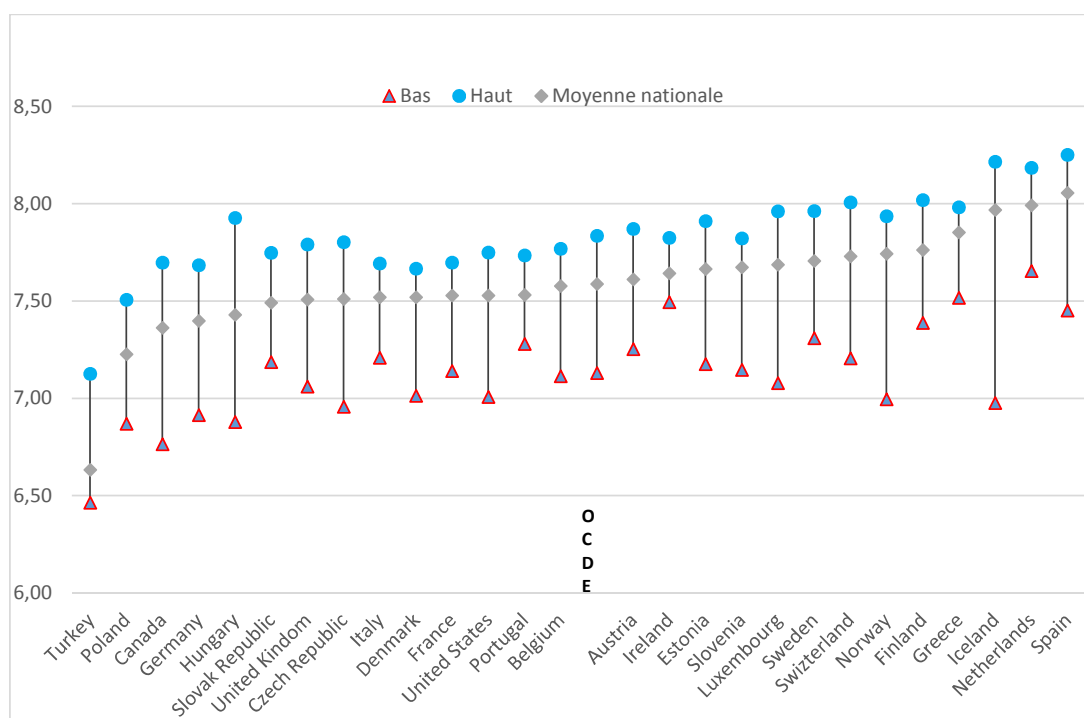
Source: Health and Behaviour in School-aged Children Study (HBSC) 2010, <http://www.hbsc.org/>.

L'étude de l'enquête HBSC en Fédération Wallonie-Bruxelles rédigée par Decant et al. (2013, p 16) montre qu'il y a une différence significative selon le niveau d'aisance économique des parents (pour les élèves de 5e et 6e primaires) dans la plupart des indicateurs présentés. Les auteurs concluent : « Le fait que la famille soit plus favorisée – aisance matérielle, travail du père – est associé avec un haut **sentiment de bonheur** et une **perception positive de sa santé**. L'aisance familiale (spécifiquement), vue à travers le train de vie que peut mener la famille – biens matériels, vacances en famille –, joue également sur les aspects de confiance en soi et en ses capacités à surmonter ses problèmes. (...) À l'inverse, des habitudes de vie telles qu'une hygiène bucco-dentaire insuffisante, un manque d'activité sportive et un surplus d'activité passive comme regarder la télévision sont plus fréquentes quand le niveau d'aisance diminue.»

7.4. Bien-être des enfants

L'ensemble des inégalités que nous avons parcourues dans ce document ont un impact direct sur le bien-être des enfants de milieux moins favorisés, comme le montrent les données sur l'appréciation subjective des enfants quant à leur bien-être, présentées ci-dessous selon le niveau socio-économique des parents. Les enfants de milieu plus défavorisé ont un **niveau de bien-être nettement inférieur** à ceux qui vivent dans des milieux socio-économiquement mieux placés, et également inférieur à la moyenne nationale. En Belgique, l'écart entre le point supérieur et inférieur n'est pas négligeable et est plus élevé que dans bon nombre de pays de l'OCDE, ce compris nos voisins proches comme la France ou la Hollande.

Graphique 24: Bien-être des enfants, selon le niveau socio-économique des parents



Source: Health and Behaviour in School-aged Children Study (HBSC) 2010, <http://www.hbsc.org/>.

8. LES ENFANTS INVISIBLES : “IF YOU ARE NOT COUNTED, YOU DON’T COUNT”

*« Pour se rendre invisible, n’importe quel homme
n’a pas de moyen plus sûr que de devenir pauvre »
(Simone Weil¹⁷)*

La plupart des statistiques présentées dans ce rapport sont muettes quant aux conditions de vie des **enfants qui vivent en institutions, qui sont sans papier, qui vivent dans la rue, qui voyagent, ou simplement qui vivent dans des familles qui ne parlent pas la langue de l’enquêteur, qui sont trop éloignées du mode de vie dominant pour accepter de répondre à une enquête ou qui souhaitent se rendre invisible** pour échapper au contrôle, à l’endettement etc.¹⁸. Les chiffres de pauvreté et de déprivation « réels » nous sont donc dans une certaine mesure inconnus, les chiffres présentés dans ce rapport constituant en quelque sorte une borne minimale, parfois même biaisée, car les enquêtes elles-mêmes collectent une information largement formatée par le mode de vie considéré comme « normal » pour avoir une vie décente dans la société où l’on vit.

A titre d’exemple, on dispose de peu de données sur les **enfants migrants**, avant qu’ils ne disposent éventuellement d’une adresse privée. Ces enfants sont particulièrement vulnérables, ce qui a amené la Commission nationale pour les droits de l’enfant à publier une recommandation, visant à les protéger.

8.1. Un focus sur les enfants migrants : la Recommandation de La Commission nationale pour les droits de l’enfant¹⁹

Non-discrimination

Les enfants migrants, de par leurs parcours, sont particulièrement vulnérables. Ils doivent donc bénéficier d’une attention toute particulière, quel que soit leur statut administratif ou leur nationalité.

Les mineurs étrangers non-accompagnés (MENA) européens, en particulier, ne peuvent souffrir d’aucune discrimination par rapport aux autres MENA, que ce soit dans les conditions d’accueil et de soutien psycho-sociaux, dans la désignation d’un tuteur, dans l’accès aux procédures spéciales d’autorisation de séjour, ou aux recours effectifs.

¹⁷ S. Weil, *Cahiers. II*, 1^{ère} éd. Paris, Plon, 1953.

¹⁸ FORS (2014).

¹⁹ La Commission nationale pour les droits de l’enfant est une plate-forme de concertation, créée par accord de coopération, en charge notamment du rapport belge à destination des Nations-Unies sur la mise en œuvre de la Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l’enfant. Elle réunit plus de 90 acteurs en matière de droits de l’enfant, représentants des autorités publiques mais également de la société civile et du monde académique. Elle comprend en son sein un organe intergouvernemental et d’un organe d’avis indépendant.

Tous les enfants migrants doivent bénéficier des services nécessaires au respect du droit à la protection de la santé et du droit à l'enseignement, au même titre que tous les autres enfants.

Des alternatives à la détention

La détention administrative d'enfants migrants et de leurs parents doit être proscrite dans le respect de l'unité familiale et de l'intérêt supérieur de l'enfant.

Favoriser l'intégration

L'intégration des enfants migrants nécessite la stabilité du lieu d'accueil et de scolarité, la formation adéquate de tous les professionnels entrant en contact avec eux pour qu'ils puissent les comprendre et les informer au mieux de leurs droits. Aussi un soutien convenable aux initiatives locales et citoyennes s'impose.

Des solutions durables doivent être trouvées pour tous les MENA avant leur majorité.

Une disposition transversale sur les droits de l'enfant

L'organe d'avis recommande également l'adaptation de la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers pour qu'un renvoi explicite à la Convention internationale relative aux droits de l'enfant y soit inséré.

**III. RECOMMANDATIONS
POLITIQUES**

Le taux de pauvreté des enfants/jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles est alarmant depuis de nombreuses années. L'analyse effectuée ci-dessus illustre clairement l'importance et l'urgence de s'attaquer à la pauvreté infantile/juvénile afin de limiter son impact actuel sur le bien-être des enfants et des jeunes dans tous les domaines de leur vie et de leur permettre de réaliser leur plein potentiel aussi bien comme enfant que comme futur adulte. **Notre analyse a montré que l'origine socio-économique de l'enfant a un impact sur l'exercice de l'ensemble des droits reconnus par la Convention relative aux droits de l'enfant.**

En termes politiques, notre analyse a mis en lumière un certain nombre de constats qui appellent une évaluation détaillée des politiques actuellement en place et le développement de mesures additionnelles, avec pour fil rouge **la prise en compte de l'impact qu'elles ont/auront sur la situation des enfants en général, et des plus vulnérables, en particulier.** Il s'agit de faire de la réduction des inégalités, l'un des objectifs transversaux explicites de toutes les politiques en FWB (enseignement, santé, aide à la jeunesse, culture). Effectuer des analyses d'impact « ex post » des politiques existantes dans tous les domaines et « ex ante » pour les politiques envisagées ou les décisions budgétaires futures, est essentiel pour éviter les effets potentiellement nocifs sur les personnes les plus vulnérables ou pour identifier d'éventuels effets Matthieu des politiques mises en place (qui bénéficieraient davantage aux personnes qui en ont les moyens sans intervention publique). Cela nécessite des outils **d'évaluation** scientifiquement élaborés et adaptés à la réalité de la pauvreté en FWB et une évaluation **fine et indépendante** de l'impact des mesures sur les personnes les plus fragiles. Elles devraient associer la société civile, les familles elles-mêmes et les associations et les personnes concernées par la pauvreté dans leur quotidien. Idéalement, la responsabilité politique des mesures d'impact devraient être aux mains du Ministre-Président, vu leur **caractère transversal** et le besoin de coordination de l'exercice qui concerne différents portefeuilles ministériels.

L'ampleur du problème décrit dans cette note montre clairement la nécessité de mettre en place une **politique ambitieuse**, transversale, qui couvrirait l'ensemble des domaines de compétences de la FWB et qui s'appuierait **sur une liste d'actions à entreprendre à court, moyen et long terme** afin d'agir durablement sur les causes et les effets de la pauvreté infantile/juvénile. La fixation d'objectifs clairs, mesurables, et évalués est un élément essentiel de cette stratégie. Même si l'ensemble des niveaux de pouvoir sont concernés par la problématique et que dès lors une politique coordonnée entre ces différents niveaux est nécessaire, les compétences de la FWB constituent à elles seules des leviers importants afin de garantir à tous les enfants la possibilité de jouir de leurs droits. Comme l'indique le rapport d'évaluation des droits de l'enfant (2015, p. 36): « dans le cadre des compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Gouvernement peut se saisir de la problématique à travers plusieurs enjeux et leviers, comme l'amélioration de l'accessibilité des milieux d'accueil de la petite enfance, de l'enseignement, de la culture ou du sport, le soutien à l'accrochage et de la remédiation scolaire, l'amélioration de la prise en charge des jeunes en difficulté, ou encore l'intensification de la lutte contre toutes les formes de discrimination. ».

La réflexion sur les politiques de lutte contre la pauvreté infantile/juvénile ne part pas d'une page blanche, mais peut bénéficier rapidement des expériences dans le domaine. **L'analyse des politiques mises en place dans les différents pays européens** offre, tel un laboratoire, la possibilité d'importer, en les adaptant à la réalité de la FWB, les politiques qui se sont avérées fructueuses dans les pays/régions qui font face à des défis similaires. De même, des **initiatives locales et des projets-pilotes** sont en cours dans la Fédération et peuvent être évalués et généralisés à une plus grande échelle. Il est toutefois important d'éviter un transfert local important des interventions sociales, dans la mesure où cela peut générer des iniquités spatiales supplémentaires. Il s'agit au contraire de s'appuyer sur les connaissances des associations et des porteurs de projets pour évaluer et développer les politiques à plus grande échelle. L'articulation entre les pouvoirs et services publics, les associations, les parents et les enfants/jeunes est cruciale afin de renforcer les dispositifs qui existent déjà et sont évalués positivement, afin de repenser ceux qui n'ont pas porté leurs fruits et afin de développer les mesures qui manquent.

Enfin et surtout, afin de **tenir compte du plein potentiel et des compétences des personnes en situation de vulnérabilité**, la réflexion politique doit s'appuyer sur les connaissances acquises par ces personnes, et sur leur vécu des processus d'appauvrissement et de l'impact qu'ont les politiques actuellement mises en place. **La pauvreté des enfants, c'est la pauvreté des familles.** De nombreuses études montrent que les parents en situation de pauvreté font tout ce qu'ils peuvent pour que leurs enfants en souffrent le moins possible, souvent au mépris de leurs propres conditions de vie. Associer les parents, les enfants et les jeunes en situation de pauvreté à la réflexion, sans les instrumentaliser, est une condition de réussite importante de la politique de la Fédération en la matière.

Nous proposons dans les pages suivantes de pistes politiques générales, ainsi que des pistes très concrètes.

PISTES POLITIQUES GENERALES

1. SOUTENIR LE BUDGET DES PARENTS QUI N'ONT PAS ASSEZ DE REVENU

Notre analyse montre qu'il est essentiel de soutenir le niveau de vie de toutes les familles à bas revenu, y compris des familles où les parents travaillent. Le fait de travailler peut ne pas suffire pour sortir de la pauvreté, tout dépendant du salaire, du temps de travail, du nombre de travailleurs/enfants dans le ménage et des coûts liés au travail (garde d'enfant, mobilité, etc.). C'est notamment le cas des familles monoparentales qui sont particulièrement exposées au risque de pauvreté, même si le parent travaille. Nous avons également largement démontré que les allocations sociales et le salaire minimum pour certains types de familles avec enfants ne suffisent pas à assurer une protection contre la pauvreté. Nous savons par ailleurs que le montant des allocations sociales individuelles est partiellement limité par le montant des salaires minimums qui forme, pour ainsi dire, un « plafond de verre » (Cantillon et al., 2013), d'où l'importance de faire des choix avisés en matière de base d'attribution des aides telles que les allocations familiales ou les allocations visant à alléger certains coûts. De telles aides doivent être attribuées sur la base du revenu et non sur la base du statut social des parents (chômeurs, ayant droits au revenu d'intégration ou invalides, par exemple). Et ce afin d'éviter d'introduire de l'inégalité dans le bas de la distribution des revenus et des pièges à l'emploi. A côté des matières gérées par la Région Wallonne, dont les loyers par exemple, un levier important dont dispose la Fédération Wallonie-Bruxelles est de réduire les coûts auxquels font face les familles, en intervenant sur les dépenses liées à l'éducation, la santé, l'accueil de la petite enfance, la culture, les loisirs.

2. SOUTENIR LES PARENTS SOUMIS AU RISQUE DE LA DÉSAFFILIATION SOCIALE ET DONT LA PARENTALITÉ EST EN CONSÉQUENCE CONFRONTÉE À DES DIFFICULTÉS

La politique de lutte contre la pauvreté doit veiller avant tout à soutenir les parents et à favoriser les associations, les services et les interfaces qui soutiennent les parents dans leur fonction parentale, en partant de leurs compétences et en soutenant leurs besoins au sein-même de leur milieu de vie. Le fait que les études montrent son lien avec la pauvreté dans un nombre non négligeable de cas appelle une évaluation détaillée des dispositifs de placement d'enfants en institution, ainsi qu'une réflexion sur les mécanismes à renforcer pour soutenir les parents soumis au risque de

la désaffiliation sociale et dont la parentalité est en conséquence confrontée à des difficultés²⁰.

Afin d'enrayer le placement en institution, il faut privilégier une diversité suffisante de formes de soutien à la parentalité, adaptées aux situations et qui misent sur la possibilité pour les parents de remplir pleinement leurs fonctions parentales dans leur milieu de vie. Le soutien aux parents passe **par une augmentation de leurs moyens financiers, un soutien dans leurs coûts et une aide sociale finement ciblée** pour qu'ils puissent remplir pleinement leur rôle, sans avoir à lutter au quotidien pour la survie, tout en respectant leur culture et leurs compétences.

Les recommandations émises lors du cycle de séminaires organisés en 2011 sur le thème «Comment contribuer à la réduction des inégalités sociales dans le champ socio-éducatif ?» sont éclairantes sur les mesures à prendre dans ce domaine: « Il s'agit de mettre en place les conditions favorables à une **co-éducation** (ou un partenariat entre parents et professionnels). L'orientation à soutenir est bien de **renforcer les parents dans leurs compétences existantes, de les valoriser dans leurs ressources au lieu de se contenter de dénoncer, voire de traquer leurs déficiences**. Il s'agit en conséquence de promouvoir des initiatives intégrées susceptibles d'offrir à la fois des possibilités d'accueil et d'accompagnement parental et de renforcement des liens sociaux. Il s'agit parallèlement de renforcer la mixité sociale et le travail en réseau dans l'ensemble du secteur de l'enfance et de la jeunesse. (...) Lorsqu'une suppléance parentale s'avère nécessaire, celle-ci devra être clairement identifiée comme une protection de l'enfant conjuguée à une aide à ses parents. Ces recours ne pourront provoquer l'arrêt du travail de «fond» entamé dans l'accompagnement des familles. En un mot: le placement ne remplace pas l'accompagnement des familles mais s'y conjugue.»²¹

²⁰ Selon Robert Castel cité par RTA et RWLP (2015), une famille est confrontée au processus de désaffiliation sociale quand elle cumule des problèmes au niveau de son intégration (à travers l'accès à un travail stable et bien rémunéré) et de son insertion dans la société à travers l'existence d'un réseau socio-familial qui permet l'exercice de la solidarité et offre des appuis qui permettent de compenser des difficultés. Toutes les situations où sont cumulées les difficultés d'intégration (emploi précaire, perte d'emploi, perte des transferts sociaux, exclusion de tout dispositif d'aide) et des difficultés sur le plan de l'insertion (rupture familiale, isolement, stigmatisation) mènent à la désaffiliation sociale.

²¹ Ce cycle de séminaires a été organisé par la Direction générale de l'aide à la jeunesse, l'Office de la naissance et de l'enfance et le Délégué général aux droits de l'enfant.

Voir

http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&q=0&hash=2b0214806a909e541851f9b0769ef3527316a04f&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/Brochures_et_documentations/rapport-seminaire-reduction_inegalites_DEF-light.pdf, p 8 et suivantes.

3. VEILLER À CE QUE LES SERVICES PUBLICS PUISSENT JOUER PLEINEMENT LEUR RÔLE ÉMANCIPATOIRE

Il est essentiel d'**agir tant de manière préventive que curative sur les mécanismes qui pourraient améliorer l'égalité des chances et des acquis**. Il faut donc veiller à aider tous les enfants/jeunes, ce compris les plus fragiles à réaliser leur plein potentiel grâce à des services qui mettent en valeur les capacités de chaque enfant/jeune et soutiennent les parents dans leur rôle éducatif. Cela implique en particulier de veiller à ce que :

- Les services d'accueil de la petite enfance soient de qualité et accessibles (en termes de place et de coût) à tous les groupes sociaux, que les parents soient ou non actifs occupés.
- L'éducation puisse réellement jouer son rôle d'ascenseur social et briser le cercle vicieux de la pauvreté, en garantissant dès le plus jeune âge l'égalité des acquis, quel que soit le milieu social de l'enfant.
- Les services liés à la culture, aux sports et aux loisirs puissent être accessibles à tous.
- Les services de santé puissent aider les enfants les plus fragiles à protéger leur santé des effets délétères de la pauvreté.
- Un référent « lutte contre la pauvreté » soit désigné afin d'optimiser le fonctionnement des structures existantes.
- Les professionnels soient sensibilisés à travailler en évitant la multiplication improductive d'intervenants, en favorisant la création de liens, la communication efficace et le travail transversal en réseau.

4. EVALUER LES POLITIQUES DE LA FWB À LA LUMIÈRE DE LEURS IMPACTS SUR LA PAUVRETÉ ET LES INÉGALITÉS

Tenir compte de la dimension multidimensionnelle de la pauvreté, en reconnaissant qu'elle menace l'ensemble des droits de l'enfant, est essentiel. De manière transversale, au sein de **chaque domaine de compétence** de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il faut donc veiller à ce que les enfants qui proviennent de milieux moins favorisés aient les mêmes chances que les autres de jouir pleinement de leurs droits, en liant explicitement **toutes les politiques** à la question de la pauvreté. L'ensemble des politiques visant l'accès à la culture, au sport, à la santé, à l'enseignement, ainsi que les politiques d'égalité hommes-femmes devraient dès lors être évaluées sous l'angle de la pauvreté. Une fois leurs effets sur la population la plus défavorisée quantifiés, elles pourraient alors être revues/renforcées.²²

²² Au sujet de test d'impact "pauvreté, voir notamment la réflexion menée par le Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale et les travaux de l'Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale (2013).

PISTES CONCRETES

1. GARANTIR L'ACCÈS À UN ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE DE QUALITÉ ET INCLUSIF

La recherche tend à montrer que l'impact positif d'un accueil de la petite enfance de qualité est plus prononcé pour les enfants vivant dans familles en difficultés ou issus de l'immigration. Or les chiffres de fréquentation montrent que ces groupes sont précisément ceux qui y ont moins accès. Dans le contexte social mis en lumière dans ce rapport, où pauvreté et déprivation des enfants sont largement répandues et concernent une large diversité de publics à un moment ou à un autre, l'enjeu de la réforme de la réglementation régissant le secteur de l'accueil de la petite enfance engagée par l'ONE et du plan Cigogne actuellement en cours serait, selon nous, de pouvoir offrir un service :

- De qualité, qui permette un développement harmonieux de l'enfant et qui s'appuie sur un personnel adéquatement formé pour remplir ses fonctions pédagogiques et sociales.
- Accessible à tous, tant au niveau géographique²³ que financier.
- Mixte socialement, en veillant explicitement à garantir également un accès aux enfants issus de familles précarisées ou éloignées du marché du travail.
- Flexible/souple pour les parents, dans la mesure où le modèle du travail stable de moins en moins répandu: entrée(s) et sortie(s) du marché du travail, peu prévisibles, horaires compliqués, souplesse demandée pour les formations, les emplois (même si nous ne pouvons pas faire l'économie d'une réflexion relative à l'impact de certaines exigences de flexibilité parfois excessives en termes d'emploi).
- Qui identifie et travaille sur les barrières non-financières à l'accès (culturelles, linguistiques, administratives, organisationnels, craintes des parents, priorités fixées dans les choix de publics à privilégier etc.)²⁴

Nous relayons ici l'une des mesures prioritaires émises lors du cycle de séminaires organisé par la Direction générale de l'aide à la jeunesse, l'Office de la naissance et de l'enfance et le Délégué général aux droits de l'enfant et cité supra²⁵ : « La première mesure prioritaire consiste à rendre effectif, pour tous les enfants et leur famille, **le droit à un accueil et à des services éducatifs rétablissant une**

²³ Voir ONE (2013).

²⁴ Voir notamment à ce sujet ONE (2013), la recherche financée par la Fondation Roi Baudouin en 2013 sur les attentes des parents en situation de pauvreté par rapport au milieu d'accueil (Crépin et Neuberger (2013)) et la note de Joelle Motint (2013).

²⁵

http://www.aidealajeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&q=0&hash=2b0214806a909e541851f9b0769ef3527316a04f&file=fileadmin/sites/ajss/upload/ajss_super_editor/DGAJ/Documents/Brochures_et_documentations/rapport-seminaire-reduction_inegalites_DEF-light.pdf, p 8 et suivantes.

réelle égalité des chances. C'est-à-dire créer ou soutenir des structures qui peuvent offrir:

- Un droit à l'accueil non conditionné (à des catégories, des prérequis, des spécialisations...).
- Des services à géométrie variable (accueil des parents avec les enfants, accueil séparé, collaborations diverses...).
- Des formes diversifiées et des modalités participatives appropriées;
- Une ouverture et une articulation aux services généralistes, pour éviter un effet ghetto toujours stigmatisant. »

Enfin, il nous semble important de reprendre ici une mise en garde du dernier rapport bisannuel du Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale (2015, p. 74) : « Le but est de rendre plus accessible l'accueil de la petite enfance, de façon à ce que toutes les familles qui en ont besoin puissent y recourir librement. Il n'y a pas d'intention moralisatrice dans cet objectif, ni d'idée de compensation. » Entendez compensation entre un service de qualité et l'éducation parentale. Ce rapport reprend également une série de recommandations précises pour rendre l'accueil de la petite enfance plus accessible aux populations précarisées.

2. FAIRE DE L'ÉCOLE UN LIEU DE LUTTE CONTRE LA DÉPRIVATION

La Fédération Wallonie-Bruxelles a un rôle de choix à jouer dans la lutte contre la déprivation des enfants, en ayant la possibilité de garantir **à l'école** un socle de bien-être de base à tous les enfants, quelle que soit leur origine socio-économique. L'école est en effet dans une position unique où l'action publique peut potentiellement toucher *tous* les enfants scolarisés qui ont besoin d'aide. On peut en effet y lutter contre :

- a. La **déprivation en matière de santé**, en veillant à ce que la visite médicale annuelle soit de qualité, non stigmatisante et puisse jouer un véritable rôle de prévention, en lien avec d'autres services médicaux qui permettraient d'en assurer le suivi (problèmes oculaires, problèmes de dos/pieds, diabète, stress etc.). Beaucoup de familles ne sont pas en mesure d'assurer le suivi des diagnostics opérés dans le cadre de la visite médicale. Les problèmes non-traités risquent d'avoir des conséquences à long terme sur la santé, la scolarité et le bien-être des enfants. Il est donc indispensable d'organiser le suivi de la visite médicale. Dans la mesure où le droit à des visites chez le dentiste gratuites pour les enfants n'est pas nécessairement utilisé par les enfants les plus pauvres, la visite médicale scolaire pourrait dès lors inclure des soins dentaires (et leur suivi).
- b. La **déprivation alimentaire** : en veillant à ce que chaque enfant ait gratuitement accès un repas complet de qualité par jour. Certaines écoles ont déjà pris l'option d'étendre l'opération « fruit » actuelle et de fournir un repas de qualité gratuitement à leurs élèves. Ces initiatives

ad-hoc devraient être généralisées, de manière à faire en sorte que tous les enfants aient accès à un repas sain par jour, ce qui est crucial tant en termes de santé publique, que d'éducation alimentaire et nutritionnelle. Cela aurait également un impact positif sur le budget des familles (qui n'auraient plus nécessairement à fournir un repas complet le soir à la maison) et augmenterait le temps disponible à consacrer aux enfants en soirée (point crucial pour les familles monoparentales, les parents qui travaillent etc.). En Suède, Finlande, Estonie et République Tchèque, tous les enfants dans l'enseignement obligatoire reçoivent un repas gratuit, quel que soit le niveau de revenu de leurs parents. Il est intéressant de voir comment la Finlande par exemple, justifie l'importance d'une telle politique : « Finland provides free school meals to all pupils from pre-primary to upper secondary education every school day, as guaranteed by legislation starting from 1948. Children taking part in before- and after-school activities are also served a free healthy snack. Free school meals in Finland are seen as an investment for the future; the aim is to maintain and improve the health, well-being and learning of children. The school meal is used as a pedagogical tool for teaching table manners, food culture and healthy eating habits as well as for increasing the consumption of vegetables, fruits and berries, full corn bread and skimmed or low fat milk.”²⁶

- c. La **déprivation en matière de prise en charge des difficultés d'apprentissage** qui touchent une part importante et croissante des élèves. On sait que les enfants de milieux plus défavorisés auront moins tendance à être diagnostiqué précocement pour d'éventuels problèmes d'apprentissage et à recevoir les aides nécessaires en termes de logopédie et de neuropsychologie – tant les tests que les traitements ne sont que très partiellement remboursés et sont limités dans le temps. Il est essentiel que l'école et les centres psycho-médicaux-sociaux (PMS) puissent détecter et mettre en place des stratégies adaptées aux troubles d'apprentissage. La formation des enseignants est clairement déficitaire à ce sujet. Elle doit être impérativement renforcée pour que les élèves qui font face aux troubles d'apprentissage puissent être respectés dans leurs différences et aidés dans leur apprentissage avec les méthodes adaptées. De nombreuses méthodes et adaptations du matériel scolaire sont proposées dans ce domaine, et trop peu souvent utilisées dans le milieu scolaire. Il est crucial de renforcer ce volet pour tous les enfants, mais en particulier pour ceux qui n'auront pas les moyens financiers de s'appuyer sur une aide extérieure. On a vu en Partie 2 que la relégation des élèves pourtant faiblement invalidés par ces problèmes d'apprentissage en enseignement spécialisé, faute de stratégie éducative innovante et appropriée, touche davantage les publics défavorisés. Il est dès lors crucial d'enrayer ce processus par un

26

http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/kouluruokailu/kouluruokailun_historiaa

diagnostic et une prise en charge adaptée au sein de l'enseignement ordinaire.

- d. La **déprivation en matière de soutien scolaire** : comme le rappellent les travaux de la première phase du Pacte pour un enseignement d'excellence, les familles ne sont pas armées de la même manière pour faire face aux exigences scolaires en matière de soutien scolaire à la maison. Les familles n'ont non seulement pas les mêmes aptitudes à suivre leurs enfants, mais la privatisation du soutien scolaire est un élément supplémentaire de la dualisation socio-économique de l'enseignement, creusant le fossé entre ceux qui peuvent investir dans un soutien scolaire complémentaire et ceux qui n'en ont pas les moyens. Il est donc essentiel de limiter la sous-traitance pédagogique aux parents (qui génère des inégalités entre élèves) et de renforcer le soutien scolaire public en veillant à ce qu'il soit suffisant, de qualité et gratuit comme le prévoit la circulaire de la FWB (29/08/2013). Les écoles de devoirs sont un élément-clef de ce soutien scolaire. Il est essentiel qu'elles soient suffisantes, de qualité, accessibles et gratuites.
- e. La **déprivation en matière de matériel scolaire** : en veillant à ce que l'accès à l'ensemble des fournitures et du matériel scolaires soit gratuit, en favorisant les bourses d'échange et les achats groupés subsidiés. Cette question concerne l'ensemble des filières, mais elle est particulièrement importante dans les filières techniques et professionnelles où le coût du matériel est important.
- f. La **déprivation extrascolaire**, en fournissant sur le lieu scolaire des activités extrascolaires de qualité. Ces activités pourraient profiter de la disponibilité des élèves durant les pauses de midi et l'après-école pour les ouvrir vers une multitude d'activités, ce compris des activités artistiques, culturelles, sportives ou des pratiques visant la réflexion sur la multi-culturalité, la citoyenneté, la tolérance ou la pauvreté. Le développement artistique, culturel ou sportif durant l'accueil extrascolaire complèterait idéalement le socle de compétences développées par l'école durant le temps scolaire obligatoire et veillerait à une plus grande équité entre élèves, entre ceux qui ont accès à des loisirs réguliers payés par leurs parents et les élèves qui en sont déprivés, afin de faire de l'accueil durant le temps libre un vecteur d'intégration. Il est également important que les horaires des garderies soient flexibles, afin d'aider les parents aux horaires irréguliers à concilier vie privée et vie professionnelle.
- g. La **déprivation en loisirs**: en veillant à ce que des activités culturelles de qualité (théâtre, musique, sport, excursions) soient organisées au sein de l'école et gratuites. Le diagnostic présenté en Partie 1 de ce rapport a montré à quel point les dépenses culturelles et de loisirs étaient les premières à être rabotées quand la famille faisait face à des difficultés financières. Pourtant, le droit à la culture, aux loisirs est l'un des droits reconnus par de nombreux textes internationaux, et ce pour

de nombreuses raisons : l'éducation des enfants à la culture, artistique ou sportive dès le plus jeune âge peut faire émerger des compétences, des talents, nourrir l'estime de soi, construit des repères et favorise la participation citoyenne. C'est tant l'organisation de ces activités que leur gratuité qui doivent être encouragées. Le co-financement actuel de ces activités scolaires par les parents est une source de stress pour bon nombre d'entre eux, dans la mesure où ces dépenses entrent en concurrence avec des dépenses de base pour les plus vulnérables, ou avec des dépenses de loisirs en famille pour ceux qui font face à un budget serré. A ce titre, le coût prohibitif des voyages scolaires pose régulièrement question et appelle une réflexion politique au niveau de la FWB sur la portée pédagogique de ces initiatives et le rôle potentiellement excluante de leur coût pour une partie non négligeable de la population. Comme le souligne très justement le rapport de synthèse de la phase 1 du Pacte pour un enseignement d'excellence : « Les disparités des frais et la nature des projets, notamment en matière de voyages, conduit aussi certains observateurs attentifs à interroger le caractère discriminatoire de certaines pratiques conduisant à dissuader certains publics. »

- h. La **déprivation en matière de nouvelles technologies**, en veillant un accès large et gratuit aux technologies de l'information pour agir sur la fracture numérique, tout en considérant la fracture numérique secondaire et tertiaire (ce n'est pas l'outillage qui est inaccessible mais la façon dont on consomme les productions/l'Internet qui creuse le fossé et accentue les inégalités sociales et culturelles). D'où l'importance par exemple de renforcer l'éducation aux médias pour les publics-cibles les plus fragiles. Il est également important d'évaluer l'accessibilité aux opérations telles que « ouvrir mon quotidien » ou « journalistes en classe ».

3. RENDRE L'ÉCOLE RÉELLEMENT GRATUITE

Selon notre analyse, la politique actuelle en matière de gratuité scolaire souffre de nombreux écueils qui appellent à la repenser fondamentalement:

- a. Il est explicitement reconnu d'entrée de jeu dans la circulaire qui régit les coûts scolaires que **l'enseignement n'est pas gratuit**. Des frais peuvent être réclamés aux parents, d'autres peuvent être « proposés » pour des activités facultatives. Il est simplement interdit de réclamer un minerval, sauf exceptions très strictes. Cela a amené certains juristes à déclarer que cette législation plaçait la FWB en porte-à-faux avec le droit international (Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, article 13, et Convention internationale des droits de l'enfant, article 28) qui prévoit la gratuité de l'enseignement (El Berhoumi, 2013). Selon ces auteurs, il suffirait qu'un seul parent introduise un recours contre l'article 100 du décret « missions » pour que l'illégalité de celui-ci soit reconnue.

- b. Non seulement l'enseignement n'est pas gratuit, mais **les frais demandés ne sont pas plafonnés** (en dehors des frais de photocopies dans le secondaire – net recul par rapport à la loi de 1983 qui prévoyait la gratuité des livres et fournitures²⁷).
- c. Cela ouvre potentiellement la porte à une inflation d'activités, de voyages scolaires onéreux et de coûts scolaires divers qui varient entre les écoles et constituent dans les faits **des barrières à l'entrée** implicites. Certains établissements peuvent être tentés de l'utiliser pour exclure les élèves de classes sociales défavorisées et pour attirer ceux de classes sociales élevées. Les coûts scolaires entravent la liberté de choix de l'école.
- d. Face à l'inflation d'activités et de voyages onéreux proposés par certaines écoles, il serait opportun de **débattre au niveau de la FWB de l'intérêt pédagogique des voyages scolaires/classes de dépaysement** et de la manière de les régler. Bon nombre d'acteurs (voir à ce sujet Blairon, 2013) questionnent l'utilité de voyages résidentiels dont l'intérêt pédagogique est loin d'être prouvé, qui pèsent extrêmement lourd sur le budget des familles, qui se substituent à un temps scolaire déjà limité ou s'organisent durant les vacances scolaires, apparentant alors l'école à une agence de voyages.
- e. Dans ce système de non-gratuité, le caractère flou et ouvert de l'intervention de l'école en cas de difficultés financières des parents **ne garantit pas une prise en charge transparente, égalitaire et adéquate des coûts scolaires pour ceux qui éprouvent des difficultés à les assumer**. C'est une source d'iniquité potentielle importante, dans la mesure où cette intervention est laissée à la discrétion du pouvoir organisateur auquel font face les parents.
- f. Les familles peuvent certes renoncer à des activités facultatives qu'elles jugeraient trop coûteuses. Toutefois, **le caractère stigmatisant** d'une telle décision amène souvent ces familles à ne pas opérer un tel choix, à moins d'y être aculées. La pression est d'autant plus forte sur les familles en difficultés que leur non-participation peut de fait mettre en péril l'organisation-même des activités/voyages scolaires de toute la classe (étant donné l'obligation de participation d'au moins 90% des élèves en primaire et secondaire sous peine de l'annulation de l'activité). Cela remet implicitement la responsabilité sur les plus pauvres de ne pas « priver » les autres en ne participant pas. En plus du caractère stigmatisant de la non-participation, cette décision peut mettre les élèves non-participants en difficultés, car certaines activités nourrissent le programme scolaire (et font partie de la matière évaluée en fin d'année).

²⁷ El Berhoumi, 2013.

- g. L'alternative à la non-participation a un coût en termes de protection de la vie privée. La pratique actuelle amène les parents en difficultés qui souhaitent être aidés à devoir **auto-déclarer leurs difficultés** auprès de l'école qui sera amenée à **juger du bien-fondé de leur demande**. Cela peut être ressenti comme une atteinte à l'intimité de la famille et donne à l'école un rôle, qui n'est pas le siens (et pour lequel son personnel n'est pas formé) dans l'appréciation et la gestion des difficultés financières des familles.
- h. De plus, on s'accordera pour reconnaître qu'il est **essentiel de maintenir les enfants en dehors des discussions financières** entre l'école et les parents et de respecter la discrétion absolue quant à ces difficultés de paiement. Pourtant, les associations de terrain rapportent que de nombreuses écoles manquent de discrétion dans ce domaine (certaines rendent public la liste des mauvais payeurs).
- i. La discrétion complète serait évidente si l'école ne jouait aucun autre rôle que son rôle éducatif et n'intervenait pas dans l'appréciation et la prise en charge des difficultés financières occasionnées par des coûts scolaires individualisés par le système scolaire actuel. Si ces coûts étaient **reconnus comme étant collectifs et faisant partie du financement de la politique éducative globale**, l'école et les parents seraient dispensés de la quête de solutions financières face aux coûts scolaires et pourraient alors se concentrer sur leur complémentarité pédagogique.
- j. Le manque de financement des établissements scolaires par les pouvoirs publics les amène à se tourner vers les parents, ce qui est explicitement encouragé par la circulaire qui prévoit à la fois de réclamer certains coûts aux parents, et à la fois de recourir à la solidarité pour aider ceux qui éprouvent des difficultés à les payer. Il est pourtant tout-à-fait contraire au principe-même de gratuité, de faire reposer la charge des coûts scolaires et la réalisation d'activités scolaires (piscine, voyages scolaires) sur la capacité de l'école et des « autres élèves » à mettre en œuvre une solidarité financière. **Donner un tel poids à la « solidarité » pose la question de la responsabilité des pouvoirs publics en matière de gratuité de l'enseignement et pose la question de la place que la société souhaite donner à son enseignement et ses services publics.**
- k. L'absence de minerval prévu par la circulaire ne conduit en rien à la gratuité scolaire. Si l'école se veut gratuite, elle doit pouvoir offrir des activités gratuites. Nous rejoignons le constat fait par le Délégué aux droits de l'enfant dans son dernier rapport 2014-2015 (p.12): **« La gratuité absolue de l'enseignement est l'objectif à atteindre prioritairement. Dans un esprit de service public, il convient que l'État finance les écoles de telle manière que la gratuité soit**

effective pour tous les enfants ». Cette priorité avait déjà été relayée par plus de quarante experts et associations à l'initiative du RWLP, dans une lettre demandant aux formateurs des différents gouvernements bruxellois, wallon et aux présidents des partis alors en négociations en juin 2014 de mettre à l'agenda politique la gratuité de l'enseignement. Les cosignataires déclaraient alors: « *La non-gratuité scolaire pollue véritablement la relation triangulaire 'parents-enfants-école' pourtant indispensable à une bonne accroche scolaire et à un trajet serein au sein de cette institution tellement essentielle. En outre, les frais qu'engendrent la journée à l'école et l'année scolaire renforcent la stigmatisation, l'autocensure et la dépression familiale. Décider d'inscrire cette question à l'agenda politique, développer un plan stratégique cohérent et un phasage pour la décliner en actions concrètes ne relèvent en rien d'une utopie.* »

4. FAIRE DE L'ÉCOLE UN VÉRITABLE ASCENSEUR SOCIAL

L'objectif premier de l'école est de pouvoir réellement jouer le rôle d'ascenseur social **pour tous les enfants**. Or les analyses menées à partir de données administratives et de l'enquête PISA indiquent clairement que les mécanismes structurels mis en place dans nos systèmes éducatifs pour gérer la faiblesse scolaire pénalisent clairement et prioritairement les élèves défavorisés. Le quasi-marché scolaire, la séparation précoce en filières et le redoublement sont sources d'injustices sociales. On peut même penser que l'existence-même de la filiarisation précoce et du redoublement empêchent les enseignants de mettre en place des stratégies efficaces pour gérer les difficultés des élèves faibles, et en particulier des élèves défavorisés. Ces structures lourdes empêchent non seulement l'ascenseur social de fonctionner, mais pire, elles créent toutes les conditions pour que l'ascenseur soit toujours descendant pour les élèves les plus fragiles. Une réflexion par rapport aux pistes politiques suivantes est nécessaire :

- a. **Abaisser l'âge de l'obligation scolaire** permettrait d'augmenter la fréquentation des publics scolaires, en ce compris les plus fragilisés. Il importe en effet de faire en sorte que tous les enfants puissent bénéficier des outils d'apprentissage et d'accompagnement proposés par l'école. Il importe également de veiller à ce que la transition soit la plus souple et harmonieuse possible entre le milieu d'accueil de la petite enfance et l'entrée en maternelles.
- b. **Retarder l'âge de l'orientation** pour donner davantage de chances à tous les élèves de faire des choix non conditionnés par leur origine sociale : prolonger le tronc commun jusqu'à 16 ans en repensant le curriculum (en y incluant les disciplines techniques et artistiques) et les évaluations certificatives qui y sont liées.
- c. **Rompre avec la logique actuelle de spécialisation des écoles** en installant une rupture géographique entre des établissements

secondaires formant un tronc commun allongé et des établissements secondaires supérieurs plus spécialisés au-delà.

- d. **Limiter drastiquement le redoublement** : il s'agit d'une solution qui répond de manière inadéquate au vrai problème de la faiblesse scolaire et du bagage différent avec lequel les élèves arrivent à l'école ; il stigmatise davantage les élèves défavorisés, leur fait perdre un an ou plus, les conduit à décrocher davantage.
- e. **Garantir de manière structurelle des mécanismes de soutien et de remédiation** des élèves de qualité, rendre accessible et même encourager l'accès à des écoles de devoirs de qualité pour tous.
- f. **Former les enseignants au diagnostic** des difficultés : les enseignants connaissent mal les mécanismes insidieux et les conséquences du redoublement. Pire, le fait que la faiblesse scolaire soit gérée par des mécanismes structurels lourds (redoublement et orientation) empêche les enseignants de devoir gérer efficacement le problème de la faiblesse des élèves. Les enseignants sont peu formés à l'analyse diagnostique des difficultés des élèves et à la remédiation. Il est urgent de mieux préparer les enseignants à gérer les difficultés des élèves et à comprendre la culture et les difficultés de ceux qui vivent la pauvreté. La formation doit également viser à doter les professionnels des compétences nécessaires pour mieux lutter contre les stéréotypes. **Il est impératif de former les enseignants à la réalité de la pauvreté** au travers de la formation initiale et continuée, afin qu'ils aient une prise en charge adaptée des enfants qui la vivent au quotidien. RTA et RWLP (2015) rappellent que la formation de tout le personnel scolaire est : « une condition nécessaire pour se donner des chances d'échapper à la reproduction voire à l'aggravation des inégalités sociales par l'école. » Ils citent dans ce cadre l'article de Touraine qui prône « l'école du Sujet » et qui est très éclairant sur ce point: «La formation des enseignants s'est longtemps réduite à l'acquisition de connaissances dans un domaine académique. Elle a été complétée récemment par l'étude de la didactique de ces disciplines, qui a même parfois pris une importance si grande qu'elle a réduit à la fois l'importance des connaissances et l'attention portée aux élèves. Il n'est pas suffisant d'y ajouter des cours sur la psychologie de l'enfant et sur ce qu'on appelle d'un terme peu précis les sciences de l'éducation. Le plus important est d'élargir et de transformer une école de programmes pour en faire une école de la communication²⁸.» (RTA & RWLP, 2015, p. 70).
- g. **Revoir les contenus, la durée et le mode d'organisation des formations continuées** en proposant des formations spécifiques et de

²⁸ A. Touraine, «L'école du Sujet», in Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents, Paris, Fayard, 1997, pp.325 à 351.

longues durées (étalées à l'échelle d'un semestre) permettant des allers-retours entre la formation et le terrain.

- h. Inciter les écoles à **mettre en place des programmes** dont l'efficacité a été prouvée.
- i. Evaluer à l'aide de **dispositifs expérimentaux éprouvés** l'efficacité des programmes mis en place et encourager la diffusion à plus grande échelle de projets qui s'avèrent efficaces
- j. En plus de l'iniquité du système scolaire et du fort gradient social dans les chances de sortir de l'enseignement obligatoire avec un diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur, il n'est pas rare que les élèves défavorisés qui s'en sortent, s'autocensurent dans leurs perspectives d'avenir. Agir dès le plus jeune âge sur les élèves qui sont amenés à penser que « l'université ce n'est pas pour eux » est donc important pour **rompre avec l'auto-censure**. Des expériences étrangères ont montré leur efficacité en agissant dès le plus jeune âge sur cet a priori, grâce à une mise en contact des enfants avec le milieu de l'enseignement supérieur. Un dispositif simple et très peu onéreux serait d'organiser en FWB des classe de dépaysement à l'université où la rencontre avec le campus, les étudiants et les enseignants permettraient de désacraliser le lieu et son fonctionnement auprès de tous les enfants, quelle que soient leurs origines sociales. Une expérience de ce type a été menée avec succès à Liverpool et pourrait aisément être adaptée à la réalité de la FWB.
- k. Le dispositif des **bourses d'étude** doit être évalué et revu afin de garantir à tous les jeunes un accès (non contraint par les ressources) à la formation de leur choix.
- l. **Repenser l'égalité des chances à l'université et dans l'enseignement supérieur**. De nombreuses analyses ont montré que « l'université n'est pas seulement le réceptacle d'inégalités produites ailleurs, elle y contribue aussi. » (Unger, 2015).
- m. **Renforcer l'accompagnement social** des étudiants dans l'enseignement non-obligatoire, évaluer les dispositifs actuels et mettre en place un guichet unique afin de simplifier l'accès au système d'aides pour les étudiants.
- n. Veiller à ce qu'à diplôme égal, **tout étudiant ait les mêmes chances d'intégration professionnelle**, quel que soit son milieu d'origine et son capital social.
- o. **Développer l'offre en alphabétisation** : poursuivre le développement de l'offre d'enseignement de promotion sociale afin de toucher toujours davantage les publics -cible. Notons que ces recommandations

politiques doivent s'intégrer et renforcer les plans existants, tels que le Plan d'actions pour les droits de l'enfant 2015-2017, notamment dans son axe 1 « Lutte contre les inégalités sociales et les discriminations », le plan anti-discriminations, ainsi que le Pacte pour un enseignement d'excellence développé actuellement par la Fédération.

5. FORMER LES PROFESSIONNELS DE PREMIÈRE LIGNE À LA RÉALITÉ DE LA PAUVRETÉ

Il est crucial de lutter à tous niveaux contre la stigmatisation de la pauvreté, en formant et conscientisant les professionnels de l'éducation, de l'accueil de la petite enfance, de la santé, des services publics à la réalité vécue **par plus d'un quart des enfants de la Fédération**. Le renforcement de l'estime de soi des enfants qui souffrent de pauvreté dans leur quotidien est crucial. La tolérance par rapport à la différence, la protection de la vie privée, la non-intrusion dans les modes de vie et de consommation sont des éléments essentiels de cette non-stigmatisation. Former ces professionnels aux codes culturels des familles précarisées et à la juste relationnelle que leurs difficultés requièrent, mais aussi donner suffisamment de temps aux professionnels qui accueillent ces familles sont des éléments essentiels d'une politique émancipatrice.

6. PROTÉGER L'ACCÈS À LA CULTURE ET AUX LOISIRS DES ENFANTS DE LA TOURMENTE DE LA PAUVRETÉ

L'accès à la culture, à l'art, aux médias, aux sports, aux loisirs joue un rôle clef dans la lutte contre les effets pervers de la pauvreté, tels que l'isolement, l'exclusion, le déni des besoins « non essentiels », la perte d'estime de soi etc.- en plus d'être essentiel au bien-être des enfants, à leur émancipation, leur conscientisation et à l'exercice de leur citoyenneté²⁹.

L'enjeu central est de viser **la démocratie culturelle** (qui entend proposer aux groupes et aux individus des supports pour qu'ils puissent développer librement leur propre culture, vision du monde, modes de participation y compris critique), plutôt que la démocratisation culturelle (qui fait de l'accès aux œuvres la priorité). Si les deux sont nécessaires, le second n'est en tout cas jamais suffisant.

L'éducation permanente a clairement un rôle à jouer dans le domaine de la démocratie culturelle. L'exposé des motifs du décret « Education Permanente » de 2003 entendait favoriser les associations qui travaillent pour et avec les milieux populaires. Cela n'a pas été appliqué et constituerait un levier de choix dans la politique de la Fédération.

²⁹ Grossi et al (2011) a montré la relation entre le niveau d'accès à la culture et l'impact à long terme sur les compétences personnelles, le développement cognitif, les compétences interculturelles, la solidarité, le bien-être, la santé, les questions de pauvreté, etc.

Les Conclusions du Conseil européen sur le rôle de culture dans la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (2010) prônent l'intégration de la dimension culturelle dans les politiques de lutte contre la pauvreté.

Voici quelques pistes concrètes qui peuvent alimenter la réflexion :

- a. La mise en place d'un **système de réduction de prix/de gratuité garantissant l'accessibilité des publics précarisés à une large offre de culture** est crucial. Dans la mesure où la déprivation matérielle est largement répandue en FWB et touche un public très hétérogène (travailleurs, familles monoparentales, migrants, jeunes isolés, famille sans emploi etc.), il est essentiel d'évaluer les dispositifs existants (article 27 etc.) afin de voir dans quelle mesure ils touchent l'ensemble de ces populations et répondent en particulier aux besoins de leurs enfants. Lier le droit à la réduction tarifaire au revenu des personnes est crucial et devrait autant que possible se faire automatiquement, afin d'éviter aux familles de devoir apporter sans cesse la preuve de leur manque de revenu. Toutefois, comme l'obstacle financier n'est pas le seul obstacle à la culture pour les personnes en situation de pauvreté, ces initiatives doivent être assortie d'un véritable soutien et accompagnement (promotion, organisation de transport, organisation de sorties en groupe, co-création culturelle etc.).
- b. Des **initiatives tablant sur un travail culturel de proximité** existent depuis de longues années en FWB (théâtre action, centres culturels, maison de quartier, centres d'expression et de créativité etc.). Celles qui lient explicitement action sociale et culture/sport/arts permettent de toucher des publics plus vulnérables ou plus éloignés de la culture « dominante » (comme les personnes issus de l'immigration, analphabètes, en décrochage etc.) et permettent une création culturelle par les personnes elles-mêmes. Les initiatives reconnaissant l'importance de la diversité culturelle en veillant à l'ouverture vers une grande variété de cultures et un large éventail d'activités et de services culturels sont à privilégier. Là aussi, dans la mesure où les obstacles ne sont pas que financiers, privilégier l'accompagnement (à court et long terme) et le soutien aux familles est important, en vue d'une restauration de la dignité et de l'envie de culture. Une consultation des associations opérant sur le terrain au sujet des obstacles qu'elles rencontrent permettrait de mieux calibrer la politique mise en place et d'adapter les modes de reconnaissance et de financement de projets.
- c. Comme souligné plus haut, le **soutien/développement d'activités en milieu scolaire** (culture-école) permet de garantir à tous les enfants un socle d'activités culturelles et sportives. L'éducation à la culture, à la citoyenneté sont autant d'éléments importants dans la formation des élèves pour leur permettre d'atteindre en tant qu'adulte leur plein potentiel. Evaluer par exemple le décret Culture-Ecole permettrait de mieux comprendre quels sont les obstacles rencontrés par les écoles qui

n'y font pas appel. La question de la mise au programme de davantage d'activités culturelles doit également être discutée.

- d. Une autre piste viserait à **profiter de l'accueil extrascolaire pour offrir des moments orientés vers les activités culturelles et sportives** de qualité et accessibles. Il s'agit d'investir réellement dans l'accueil extrascolaire, comme dans un véritable service d'utilité publique pédagogique et social (voir notamment les recommandations faites dans le cadre du Manifeste 'Pauvreté et extrascolaire : quelles priorités ?', qui porte la réflexion d'acteurs de terrain qui ont relevé une série de freins, d'obstacles institutionnels auxquels ils sont confrontés dans leurs pratiques quotidiennes). Ceci devrait être complété par des mesures visant à assurer une offre d'animation de qualité dans les quartiers et faciliter l'accès aux stages sportifs et culturels de type Adepts.

RÉFÉRENCES

- Baye, A., & Lafontaine, D. (Eds.) (2013). Performances en mathématiques à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2012. *Cahiers du SPE*, 34.
- Bellani, L., & Bia, M. (2014), *The impact of growing up poor in the EU*. Paper presented at the NET-SILC2 conference, Lisbon.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Blairon, J. (2013). Une nouvelle transversalité dans l'école modernisée. *Intermag*, Octobre 2013.
- Bouverne-De Bie, M., Impens, I., De Visscher, S., Ravier, I., Rosseel, Y., Willems, S. (2010). Existe-t-il un lien entre pauvreté et mesures d'aide à la jeunesse?, Gent, Academia Press. Cantillon, B., Van Lancker, W., Goedemé, T., Verbist, G., Salanauskaite, L. (2013), De Maesschalck, V., & Van Mechelen, N. (2013), Bouwen aan een nieuwe toekomst voor de kinderbijlagen: een must voor wie het ernstig neemt met armoedebestrijding. In: J. Mostinckx, F. Deven, & P.
- Chenu, F., Dupont, V., Lejong, M., Staelens, V. Hindryckx, G., & Grisay, A. (2011). *Analyse des causes et des conséquences du maintien en 3^e maternelle*. Rapport de recherche. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M., & Baye, A. (2013). Existem escolas justas e eficazes? *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 858-883.
- Crépin, F. et Neuberg, F. (2013). Vécu et attentes des parents défavorisés - belges ou d'origine étrangère – à l'égard des services, structures et initiatives pour la petite enfance. La parole donnée aux parents en situation de précarité. Recherche financée par la Fondation Roi Baudouin.
- Dauwe (red.), *Welzijn en Zorg in Vlaanderen 2013-2014. Wegwijzer voor de sociale sector* (pp.331-356). Mechelen: Kluwer.
- Decant, Smet, Favresse et Godin (2013), *La santé des élèves de 5e et 6e années primaires*, ULB.
- Délégué Général de la Communauté française aux droits de l'enfant (2009), Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, novembre 2009.
- Délégué Général de la Communauté française aux droits de l'enfant (2015), Rapport annuel 2014-2015.

Direction Emploi et affaires sociales (2004) : Programme d'action communautaire de lutte contre l'exclusion sociale. Conclusions d'études politiques.

Duncan, G.J., & Brooks-Gunn, J. (1997), *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.

Duncan, G.J., Yeung, W.J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J.R. (1998), How much does childhood poverty affect the life chances of children?, *American Sociological Review*, 63(3), 406-423.

El Berhoumi M. (2013), « La gratuité de l'enseignement : une promesse oubliée, un principe juridique bafoué », *Pauvreté*, trimestriel du Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, Septembre 2013, p. 5 à 15.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2015), Rapport du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles relatif à l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant.

Felouzis, G., Maroy, C. van Zanten, A. (2013). Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation. Paris: Presses universitaires de France, coll. « Education et société ».

Frans, D., Van Mechelen, N., & Van Lancker, W. (2014), Een structurele aanpak van de verarming van eenoudergezinnen in België, *Tijdschrift voor Welzijnswerk*, 38(341), 3-13.

Fors (2014), Etude sur la pauvreté et l'exclusion sociale de certains publics mal couverts par la statistique publique, Rapport d'étude commandité par l'ONPES, Mai 2014.

Girès & Ghesquière, « Les politiques de lutte contre la pauvreté au prisme des constats empiriques concernant la reproduction des inégalités en Belgique », *Annuaire Pauvreté en Belgique*, 2013, pp. 99-119.

Grippa T., Marissal P., May X., Werts I., Loopmans M. (2015), Dynamiques des quartiers en difficulté dans les régions urbaines belges, publié par le SPP Intégration sociale.

Guio, A.-C., Gordon, D., & Marlier, E. (2012), *Measuring material deprivation in the EU: Indicators for the whole population and child-specific indicators* (Eurostat Methodologies and Working Papers). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Guio, A.-C., & Mahy, C. (2013), Regards sur les inégalités et la pauvreté en Wallonie (IWEPS Working Paper No. 16).

Guio, A.-C., Vandenbroucke, F., & Vinck, J. (2015), Inscrire la pauvreté infantile au rang de priorité politique : Quelques chiffres afin de mieux comprendre les enjeux. In W. Lahaye, I. Pannecoucke, J.Vrancken & R. Van Rossem (éds.), *Pauvreté en Belgique. Annuaire 2015*. Gent : Academia Press, 2015, pp. 113-142.

Grossi, E., Blessi, G. T. , Sacco G. T., and Buscema, M. (2011), "The Interaction between Culture, Health, and Psychological Well-Being: Data Mining from the

Italian Culture and Well-Being Project”, *Journal of Happiness Studies*, 2011, Vol 13 (1).

Jenkins, S. P. and Siedler, T. (2007), *The intergenerational transmission of poverty in industrialized countries*, Discussion Papers 693, DIW Berlin, German Institute for Economic Research.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Heckman, J.J. (2000), Policies to foster human capital, *Research in Economics* 54(1), 3-56.

Koning Boudewijnstichting (2014), *Een structurele aanpak van de verarming van eenoudergezinnen in België*. Geraadpleegd via: http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05_Pictures,_documents_and_external_sites/09_Publications/PUB_2014_3_242_eeoudergezinnen.pdf

Kind en Gezin (2014a), *Het kind in Vlaanderen 2013*. Geraadpleegd op: <http://www.kindengezin.be/img/kind-in-Vlaanderen-2013.pdf>

Kind en Gezin (2014b), *Gemeentelijke kindrapporten. Rapporten moeder- en kindgegevens*. Geraadpleegd via: <http://www.kindengezin.be/toepassingen/gemeentelijke-kindrapporten.jsp>

Lee, J. (2011), The effects of persistent poverty on children’s physical, socio-emotional, and learning outcomes, *Child Indicators Research*, 4(4), 725-747.

Lafontaine, D., Felouzis, G., Crahay, M., & Monseur, C. (2012). Des parcours scolaires émaillés de discriminations négatives. In M. Crahay (Ed.), *Pour une école juste et efficace* (2^e éd. revue avec collaborateurs et augmentée, pp. 109-143). Bruxelles : De Boeck.

Maréchal, C., Perelman, S., Tarantchenko, E., & Van Camp, G. (2010), *Social family allowances in Belgium. The impact of potential reforms on child poverty*. Paper presented at the Conference on Child Poverty organized in the framework of the Belgian Presidency of the Council of the European Union, Marche-en-Famenne, Sept. 2010.

Meyer-Bisch, P. (2013), Le droit de participer à la vie culturelle, premier facteur de liberté et d’inclusion sociale, in *Le rôle de la culture dans la lutte contre la pauvreté et l’exclusion sociale*, 2013, Bruxelles, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Service général de la Jeunesse et de l’Education permanente, No19, pp. 53-76.

Monseur, C., & Baye, A. (à paraître). Les inégalités scolaires d’origine sociale et ethno-culturelle : une possible amplification ? Quels apports des données PISA pour l’analyse des inégalités scolaires ? Paris : Conseil national d’évaluation du système scolaire. <http://www.cnesco.fr/fr/>

Monseur, C., & Lafontaine, D. (2013). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In M. Crahay (Ed.). *L’école peut-elle être juste et*

efficace ? (2^e éd. revue avec collaborateurs et augmentée, pp. 145-173). Bruxelles : De Boeck.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.

Mottint, J. (2013). Les structures d'éducation et d'accueil du jeune enfant ont un rôle à jouer pour renforcer l'inclusion et lutter contre la pauvreté et les exclusions. Partie 5: Les réalités des familles, Analyse du RIEPP n°9/2013, Bruxelles.

Banque nationale de Belgique (2013), *Statistiques 2013 de la Centrale des crédits aux particuliers*. Bruxelles: Banque Nationale de Belgique.

Schepers, W. and Nicaise, I. (2014), Investing in Children: Breaking the cycle of disadvantage. A study of national policies. Country report Belgium, EU Network of Independent Experts on Social Inclusion, 2014.

Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (2009) « Etude sur les demandes et les prises en charge dans les services d'accueil spécialisé de la petite enfance », OEJAJ, janvier 2009.

Observatoire de la Santé et du Social à Bruxelles (2013). Recherche exploratoire sur l'élaboration d'un test d'impact sur la pauvreté en Région bruxelloise. Commission communautaire commune : Bruxelles

Observatoire de la Santé et du Social à Bruxelles (2015). Femmes, précarités et pauvreté en Région bruxelloise, cahier thématique du Rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté 2014, Bruxelles, Commission communautaire commune.

ONE (2013), Les parcours des enfants âgés d'un an dans les champs d'action de la santé, du soutien à la parentalité et de l'accueil. SA Dedicated Research.

Ridge, T. (2002), *Childhood poverty and social exclusion: from a child's perspective*. Bristol: The Policy Press.

Ridge, T. (2011), The everyday costs of poverty in childhood: a review of qualitative research exploring the lives and experiences of low-income children in the UK, *Children & Society*, 25(1), 73-84.

RTA et Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté, sous la direction de Jean Blairon et de Christine Mahy (2015), «Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle - Recherche participative menée avec des familles soumises à la pauvreté ou à l'appauvrissement», Intermag.be, [en ligne], Analyses et études RTA asbl, septembre 2015, URL : www.intermag.be/539.

RWLP (2013), *Lutter contre la pauvreté infantile/juvénile, c'est lutter contre la pauvreté durable et contre l'appauvrissement des familles*, rédigé par Pierre Doyen et Christine Mahy, à partir des apports des militants « témoins du vécu », des groupes de travail, d'interviews, et des implications dans des travaux avec des partenaires.

Schepers, W., & Nicaise, I. (2014), *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. A study of national policies. Country report: Belgium*, EU Network of Independent Experts on Social Inclusion report.

Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale (2015), Services publics et pauvreté. Contribution au débat et à l'action politiques. Rapport bisannuel 2014-2015

Storms, B., & Bogaerts, K. (2012), Referentiebudgetten en minimuminkomensbescherming. In D. Dierckx, S. Oosterlynck, J. Coene, & Van Haarlem, A. (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting, Jaarboek 2012* (pp.73-90). Acco: Leuven.

UNICEF (2007), Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, *Innocenti Report Card 7*. Geraadpleegd via: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf

UNICEF Belgique (2010), *Dat denken we ervan. Jongeren geraakt door armoede spreken over hun leven*.

Unger J. (2015), "La contribution de l'université aux inégalités scolaires", Observatoire des inégalités.

Vandenbroucke, F., & Vinck, J. (2013), Child poverty risks in Belgium, Wallonia, Flanders: Accounting for a worrying performance. In P. Maystadt, E. Cantillon, L. Denayer, P. Pestieau, B. Van der Linden, M. Cattelain (Eds.), *Le modèle social belge: quel avenir?* (pp.85-144). Charleroi: Presses interuniversitaires de Charleroi.

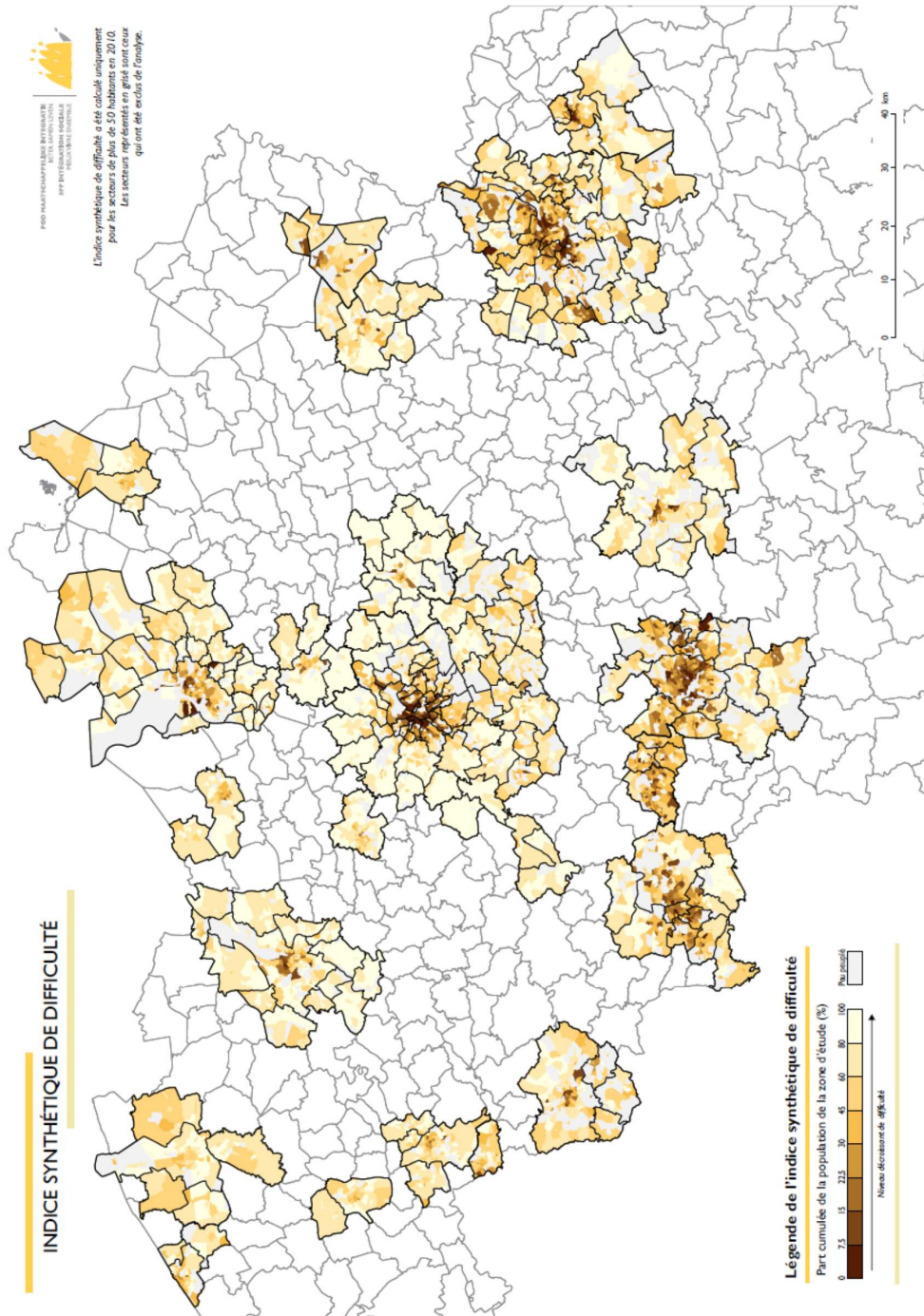
Van Lancker, W. (2014), De kinderbijslag van de toekomst. *Samenleving en Politiek*, 21(1), 76-84.

Van Mechelen, N., Marchal, S., Goedemé, T., Marx, I., & Cantillon, B. (2011), *The CSB Minimum Income Protection Indicators dataset (CSB-MIPI)*. CSB Working Paper 11/05. Antwerpen: Centrum voor Sociaal Beleid Herman Deleeck.

Visée-Leporcq, D., (2008), Grande Pauvreté et droits de l'enfant : les enfants pauvres et leurs familles, des droits fondamentaux en friche... : 5. Le droit à la vie familiale : le placement, déni du droit de vivre en famille ?, Coll. Connaissance et Engagement, ATD Quart-Monde, 2008.

ANNEXES

Annexe 1: Carte par quartier reprenant l'indice synthétique de difficulté dans les tissus urbains belges (Source : Grippa et al, 2015)



Annexe 2: Enseignement : Succès pour tous (Success for all, Robert Slavin, Hopkins University, Baltimore)

Ce programme est plus amplement décrit dans l'article de Demeuse et Denooz (2001). Ne sont repris ici que les principales caractéristiques du programme et son impact sur les résultats des élèves.

De quoi s'agit-il ?

- Le principe général qui guide *Success for all* (SFA) est la mise en œuvre de toutes les connaissances disponibles en matière de prévention de l'échec chez les élèves à risque plutôt que le recours à des mesures de remédiation ; plutôt que de former des professeurs à la remédiation, les écoles SFA forment ceux-ci à des méthodes préventives et d'intervention précoce
- Intervenir avant l'échec est l'une des méthodes utilisées pour maintenir ou augmenter la motivation initiale de chaque élève.
- Les écoles doivent intervenir sur deux plans : l'efficacité de l'enseignement d'une part, le temps engagé effectivement par les élèves dans les apprentissages d'autre part.

Contenu

SFA travaille sur plusieurs axes :

1. Le curriculum en lecture
SFA vise à développer :
 - la construction de la compréhension ;
 - les processus de réflexion (métacognition) ;
 - les correspondances grapho-phonétiques,
 - la fluidité de lecture ;
 - le plaisir de lire.
2. L'organisation de la classe
SFA alterne des moments de groupement homogène par niveau de compétences des élèves et des moments de groupement hétérogène, avec révision régulière des groupes (taille de l'effet très positive : 0.45 pour la lecture, 0.35 pour les maths). SFA recourt à l'apprentissage coopératif afin de maximiser le temps d'implication active de chaque élève dans les apprentissages.
3. Une politique d'inclusion stricte (mainstreaming) : il s'agit de limiter au maximum les départs vers l'enseignement spécialisé.
4. L'implication des parents : équipe de soutien aux familles (par exemple essaie de faciliter l'accès des familles dans le besoin aux différentes agences locales des services sociaux), impliquer davantage les parents (importance de l'école), faire en sorte que les familles disposent du matériel et des compétences requises pour développer des interactions avec leur enfant dans le domaine de la littératie.

Principes de mise en œuvre et de fonctionnement

- SFA utilise une approche descendante, mais avec adhésion formelle préalable des acteurs (vote 80% des enseignants nécessaire)
- constitution d'un réseau d'écoles impliquées dans SFA (cf Communauté Décôlage)

- Les écoles qui ont droit au Title I (moyens de l'encadrement différencié) peuvent avoir leur projet propre ou s'inscrire dans un des programmes existants comme SFA
- La formation des professeurs est organisée en deux temps. Au début de l'implantation du programme dans une école, elle est prise en charge par le *Johns Hopkins Center* ou par un centre régional. Ceux-ci mènent la formation initiale, avant de passer la main au membre de l'école qu'ils ont formé tout spécialement pour veiller au bon maintien du projet au sein de l'école : le facilitateur (il faut donc dégager un Equivalent temps plein par école).
- Le facilitateur est responsable de la formation continuée et du suivi, veille à la collaboration dans l'équipe, interagit avec le centre de recherche, assure l'évaluation.
- Le programme d'évaluation qui a lieu toutes les huit semaines est l'un des éléments-clés du bon fonctionnement du programme ; il permet de réguler le projet dans l'école et permet en même temps, par une observation attentive de l'évolution de chaque élève, de s'assurer que les objectifs de *Success for All* sont atteints ou en bonne voie de l'être.
- Les membres du *Johns Hopkins Center* jouent un rôle déterminant dans l'adaptation du programme aux règles du district en matière d'enseignement. Il n'est toutefois pas possible de modifier fondamentalement le programme, l'une des exigences des concepteurs du programme étant précisément de maintenir une cohérence maximale entre les différentes implantations de *Success for All*.

Résultats du programme

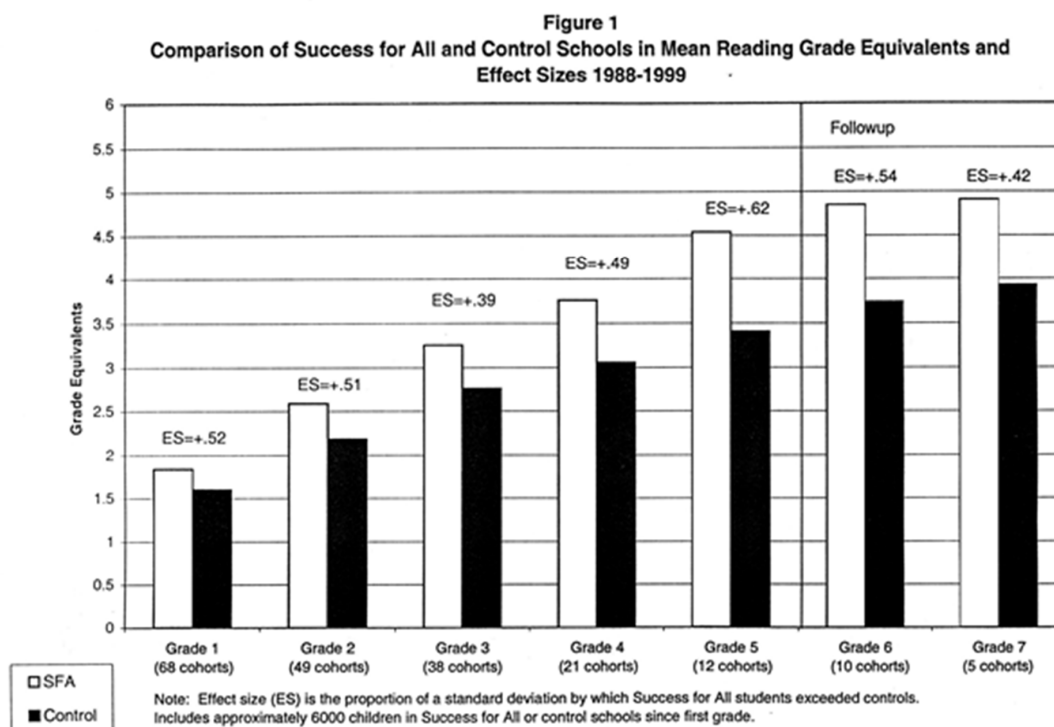
Un suivi longitudinal est assuré par l'équipe de la *Johns Hopkins University*, depuis l'enseignement maternel. Des données ont ainsi pu être recueillies sur des enfants pendant sept ans auprès des six premières écoles qui ont souscrit au programme. D'autres écoles (23) et des écoles de contrôle se sont progressivement ajoutées au dispositif de suivi du programme au fur et à mesure de son extension (Demeuse et Denoos, 2001).

Des effets positifs robustes ont été observés pour chaque année d'études. Sur l'ensemble des élèves, l'ampleur de l'effet valait environ un demi écart-type pour chacun des grades. Les effets étaient légèrement supérieurs en P1 et P2. De manière logique, les mesures d'ampleur de l'effet pour les 25 % d'élèves les plus faibles de leur année d'étude étaient particulièrement positives, de + 1,03 pour le P1, à + 1,68 pour P4³⁰.

Le programme a depuis été évalué à de nombreuses reprises, confirmant son efficacité pour tous les élèves, mais aussi pour des groupes à besoins spécifiques

³⁰La taille de l'effet est considérée comme significative si elle dépasse 0.15, et comme robuste si elle dépasse 0.40. Les effets obtenus ici sont exceptionnels. Ils tiennent au fait que le programme combine une action systématique sur plusieurs des facteurs réputés individuellement les plus efficaces en matière d'enseignement.

comme les élèves allophones (Cheung & Slavin, 2012) ou les élèves éprouvant des difficultés dans les premiers apprentissages de la lecture (Slavin et al., 2010). Selon les données les plus récentes (communiquées par Slavin à A. Baye), la taille de l'effet moyenne est de 0.55.



Slavin et ses collègues (Slavin, 1999 ; Slavin & Fashola, 1998 ; Slavin, Madden, Dolan & Wasik, 1996; Slavin & Madden, 2000) insistent sur l'importance primordiale de l'évaluation des programmes tels que *SFA*, qui permet d'apporter la preuve que les fonds publics destinés aux plus défavorisés s'inscrivent dans le cadre de programmes qui ont réellement fait leurs preuves. Ils mettent notamment en évidence le fait que la poursuite de cette politique d'aide est de facto menacée du fait qu'il est délicat, lorsqu'on subventionne des programmes hétéroclites ou initiatives locales, de dégager l'impact réel de ceux-ci sur les élèves en difficulté. Disposer de preuves d'efficacité évite une remise en cause radicale du principe d'aide, qui pourrait se produire en l'absence de résultats probants.