

De l'égalité complexe¹

Peut-on, en Belgique francophone, vraiment réformer ou améliorer l'école dans le cadre actuel (liberté d'enseignement, quasi-marché scolaire, décideurs politiques en position de faiblesse, acteurs adossés à leurs acquis, inégales valorisations des filières, système peu remis en cause par une majorité d'acteurs)?

On peut en douter, même si, depuis dix ans, quelques lueurs d'espoir apparaissent.

MARC DEMEUSE

Institut d'administration scolaire – Université de Mons



Sauf mention contraire, les photos pleine page de ce numéro ont été prises en 1943 dans une école rurale à San Augustine, Texas, par John Vachon (1914-1975). Des chromos d'une autre époque qui ne se posait pas autant de questions.

Toutes les photos publiées sont libres de droit.

“ **L**e même citoyen pourra même être à la fois chrétien et anticlérical, au sens où il respecte le prêtre quand il s'occupe

de l'Évangile, mais n'accepte pas qu'il s'occupe – d'ailleurs souvent mal – des questions matérielles des institutions. »

François Martou, *Demain il fera jour...* (Couleur Livres, 2006, p. 52).

L'ÉCOLE : POUR QUOI FAIRE ? UNE MISSION... DES MISSIONS...

L'École, d'évidence, n'est pas un monolithe et la société belge a mis du temps pour se décider à en fixer les missions. D'autres (que l'État ou que l'ensemble de la Communauté française) avaient fixé ses objectifs, ses missions à l'École. Ainsi, par exemple, l'enseignement catholique, à travers les missions de l'École chrétienne², et chacun, vraisemblablement, savait à peu près ce qu'il faisait en faisant l'école, mais c'est le décret « Missions »³, en 1997, qui a fixé, pour la première fois, des objectifs communs à cette institution. Il n'est sans doute pas inutile de rappeler ici ces quatre objectifs :

1. promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
2. amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
3. préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
4. assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Au-delà des objectifs du décret « Missions », l'École remplit un rôle particulier dans nos sociétés occidentales. Elle défend la valeur de liberté et l'affirme dans la diversité des types d'écoles et de programmes qu'elle propose, en particulier en Belgique, à travers l'article 24 de notre Constitution. Elle poursuit aussi des valeurs d'égalité, voire de fraternité, et se doit de traiter chacun de manière équitable et d'offrir à chacun les mêmes chances de réussite : selon une forme d'égalité « horizontale », qui signifie que tous les élèves d'un système scolaire sont égaux, et donc reçoivent les mêmes ressources quel que soit l'établissement qu'ils fréquentent, mais aussi selon une forme d'égalité « verticale » qui admet un traitement différencié en fonction des besoins des élèves, par exemple à travers la mise en place de mécanismes compensatoires, comme les discriminations positives ou la différenciation de l'encadrement. L'École doit également être efficace et efficiente. Les ressources étant limitées, elle ne peut en effet pas se permettre de les gaspiller et doit s'interroger sur la manière d'atteindre au mieux les objectifs qui lui sont assignés. Elle concourt à former les citoyens de demain, à leur permettre de s'émanciper socialement et professionnellement. Enfin, l'École participe au développement et à la croissance de nos sociétés modernes auxquels contribue notamment un système de formation de qualité qui, en retour, bénéficie des moyens supplémentaires qui peuvent être dégagés⁴.

On le voit, l'École se trouve au centre d'attentes énormes et parfois jugées contradictoires, notamment en matière d'efficacité et d'équité.

UNE ÉCOLE À LA FOIS JUSTE ET EFFICACE ?

Cette question est largement débattue par les chercheurs avec des arguments parfois très peu étayés dans le grand public.

De manière pratique, se pose la question des arbitrages et des priorités. Plusieurs ouvrages récents, parfois fort volumineux, produits

L'École se trouve au centre d'attentes énormes et parfois jugées contradictoires, notamment en matière d'efficacité et d'équité.

dans le contexte belge ou impliquant des auteurs belges francophones, ont abordé ce thème et la suite de ce texte ne pourra naturellement pas complètement couvrir ce champ⁵. Tous les collègues qui se

1 Selon le titre de l'ouvrage publié il y a dix ans par Marcel Crahay (Bruxelles, De Boeck, 2000).

2 Voir http://www.segec.be/mission_EC_web.pdf.

3 Article 6 du Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

4 M. Demeuse, A. Derobertmasure, N. Friant, T. Herremans, C. Monseur, S. Uyttendaele, N. Verdale, « Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique », *Rapport réalisé à la demande de la ministre en charge de l'Enseignement obligatoire dans le cadre du « Contrat pour l'École »*, 2007. (http://www.enseignement.be/download.php?do_id=5203&do_check=-)

5 M. Crahay, *L'École peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles, De Boeck, 2000. M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, collection « Économie, Société, Région », 2005. X. Dumay, V. Dupriez (eds.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck, 2009. W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (eds.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht, Kluwer, 2001. D. Meuret (ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999. D. Meuret, M. Duru-Bellat (eds.), *Le sentiment de justice de et sur l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009. I. Nicaise, E. Desmedt, M. Demeuse (eds.), *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action*, Waterloo, Plantyn, 2009. N. C. Soguel, P. Jaccard (eds.), *Governance and Performance of Education Systems*, Dordrecht, Springer, 2007.

Efficacité et équité : deux concepts inconciliables

« Notre système d'enseignement consiste, de fait, en une formidable et inacceptable inégalité des chances. Le problème est que toute proposition pour la corriger va toujours dans le sens d'une diminution de la qualité et de la performance.

Comme le dit très bien ce prof de français de Saint Pierre à Jette : pourquoi les bonnes écoles devraient-elles faire les frais de l'inégalité du système ? Or, s'il y a encore de bonnes écoles et de bons profs, c'est presque malgré les initiatives politiques qui, au nom de l'égalitarisme, ont entraîné de désastreuses performances moyennes (un aspect trop peu souligné dans l'émission). Car c'est bien le résultat des principales réformes des 30 dernières années depuis le rénové jusqu'à l'incroyable décret Onkelinx sur les "socles de compétences" (abstraites - invérifiables) qui ont remplacé les connaissances et le savoir concret (voir la pauvreté des textes proposés en 2^e secondaire). Sans parler de la suppression des devoirs chère à monsieur Nollet. Et les bons résultats de quelques-uns sont dus à l'esprit de résistance de ceux qui, par exemple, enseignent encore l'orthographe dans le secondaire ou les dates en histoire. » ■

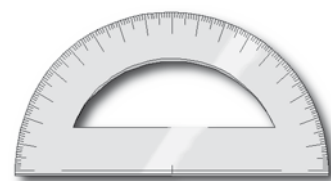
Alain Destexhe (sénateur du Mouvement réformateur), Blog RTBF, *Question à la Une* (posté le 20 septembre 2007)

<http://blogrtbf.typepad.com/lu/2007/09/vido-echec-scol.html>

► sont attachés à ce problème présentent, en général, une analyse plutôt optimiste : les systèmes éducatifs les plus efficaces sont aussi, en général, les plus équitables, même si, nous le verrons, il peut exister des exceptions. Il n'existe donc pas d'opposition « naturelle » ou mécanique entre ces deux objectifs... mais certains systèmes éducatifs se débrouillent plus ou moins bien lorsqu'il s'agit de les poursuivre simultanément. Cela contraste donc avec les affirmations souvent entendues à propos d'un nécessaire nivellement par le bas lorsqu'il s'agit de prendre en compte les différences initiales pour les réduire. Il n'est pas très compliqué de trouver des citations du genre de celle qui est reproduite ci-dessus où le « rénové », pourtant relativement peu mis en œuvre en Belgique (contrairement à la Finlande, à la même époque), est considéré à la base du déclin d'un mythe « âge d'or » de l'enseignement.

DE QUOI PARLE-T-ON RÉELLEMENT ?

Avant de poursuivre, il convient de préciser quelques concepts pour éviter les malentendus. Pour ce qui concerne l'efficacité, les choses ne sont en principe pas trop complexes, pour autant que les objectifs soient clairement précisés⁶. Naturellement, avec des objectifs généraux aussi ambitieux que ceux du décret « Missions », il convient de pouvoir les opérationnaliser à travers d'autres documents, comme les Socles de compétences ou les Compétences terminales, et d'en observer les effets à travers, par exemple, les évaluations externes menées en Communauté française, mais aussi les études internationales du type « Pisa », si on veut réellement pouvoir parler d'efficacité.



Pour ce qui concerne l'équité, les choses sont sans doute bien plus ambiguës, à commencer par le concept lui-même que certains détracteurs considèrent comme une sorte d'abâtardissement de l'idéal d'égalité. Alors, pourquoi parler d'équité ? Tout simplement parce qu'il existe des différences, et que certaines peuvent être considérées comme justes, voire souhaitables, et d'autres pas. Il ne s'agit donc pas de viser une égalité absolue – nous sommes tous différents et l'égalitarisme conduit sans aucun doute à une forme de totalitarisme –, ni même de se contenter d'une égalité de traitement pour considérer que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes. Nous apprécions les différences en fonction de théories de la justice plus ou moins explicitées, en fonction de la manière dont nous nous représentons ce qui est juste et comment les choses doivent fonctionner. Nous y reviendrons.

Par ailleurs, et c'est sans doute la plus grande déconvenue que peut avoir un psychologue au contact des économistes, nous devons bien convenir que les moyens ne sont pas illimités : si l'éducation n'a pas de prix, l'école a bien un coût. Il s'agit donc de faire des choix. Nous ne sommes plus sous l'Ancien Régime où quelques enfants bien nés bénéficiaient d'un précepteur. Notre enseignement est à présent

généralisé à toute une classe d'âge et rendu obligatoire de 6 à 18 ans, ce que certains semblent parfois regretter. Éduquer tous les jeunes, cela impose des choix et on ne peut à la fois souhaiter refinancer l'École et toutes les prestations sociales, sans en même temps, décider de trouver les moyens de ce refinancement.

Tous les objectifs qui correspondent à notre façon de voir le monde ne sont pas atteints aujourd'hui, Pierre Georis l'a rappelé dans la présentation des travaux⁷. Vivre en société impose de faire des choix, des compromis et des arbitrages. Certaines inégalités sont aujourd'hui considérées comme justes par une majorité d'entre nous. Ainsi, le fait de consacrer plus de moyens à certaines écoles qu'à d'autres, à travers les discriminations positives, peut être vu comme juste, alors même qu'il y a rupture de l'égalité de traitement : certaines écoles reçoivent plus alors que d'autres obtiennent proportionnellement moins. Cela a cependant quelques limites (psychologiques). Par exemple, s'il semble admissible de redistribuer inégalement des ressources nouvelles, liées au refinancement de l'École, il semble tout à fait inacceptable de puiser dans les acquis : c'est ce qu'on peut déduire par exemple des réactions syndicales lorsque le ministre de l'Enseignement s'imagina en Robin des Bois.

L'impossible régulation du système éducatif belge francophone

Étienne Michel : Il me paraît établi que la société est devenue beaucoup plus inégalitaire depuis une trentaine d'années et qu'il ne faut pas s'étonner que le système scolaire ait été influencé par cette évolution perçue dans la société. Et donc, ce n'est pas le système scolaire qui produit les inégalités de la société mais les inégalités produites dans la société qui se reflètent dans le système scolaire.

Julie Morelle (journaliste) : Est-ce que vous pensez qu'il faut aujourd'hui réguler de manière plus volontariste le marché scolaire ?

Étienne Michel : Mais si l'idée est de réguler les flux de population scolaire, la réponse est assez rapidement renvoyée aux parents. Est-ce qu'on pense aujourd'hui en Communauté française de Belgique que les parents souhaitent voir réduire la liberté de choix de l'établissement pour leurs enfants ? Moi, je pense que politiquement la question est réglée. ■

Étienne Michel (directeur du Secrétariat de l'enseignement catholique en Communauté française - Segec), *Question à la Une*, RTBF, 19 septembre 2007.

Retranscription par l'auteur à partir de la vidéo (<http://blogrtbf.typepad.com/qalu/2007/09/vido-echec-scol.html>).

MODÈLES DE JUSTICE

Quand on parle d'égalité, il faut donc s'entendre sur les critères qui nous permettent d'apprécier le caractère juste ou non des inégalités et sur les égalités souhaitables. On rencontre en effet rarement des gens qui disent « non, non, moi je suis pour une société inégalitaire, il faut que les choses ne soient pas justes... », mais nous avons tous une idée de ce qu'il faudrait pour qu'elle soit juste. Nous n'avons, du reste, pas nécessairement les mêmes idées à propos de ce qui pourrait être juste en fonction des différents niveaux d'enseignement. On peut ainsi considérer que certaines égalités doivent être maintenues, poursuivies à tout prix, au niveau de l'enseignement obligatoire, mais que, peut-être, elles ne sont pas encore aujourd'hui à l'ordre du jour de l'enseignement non obligatoire par exemple. Par ailleurs, ce qui est acquis aujourd'hui, chez nous, n'est pas nécessairement considéré comme allant de soi dans d'autres endroits où malheureusement les moyens font davantage défaut.

Pour faire simple, il existe de nombreux modèles de justice, mais nous considérerons cinq niveaux différents ou cinq conceptions particulières de la justice, à la suite des travaux que nous avons menés, en tentant de mettre au point

un système européen d'indicateurs d'équité⁸.

1. Le premier niveau est facile à décrire : l'égalité n'est pas vraiment un problème, la primauté est accordée à la liberté. L'idée centrale peut se traduire par le principe : « Ce que je n'ai pas mal acquis, il est normal que je le conserve et il n'y a aucune raison qu'on m'oblige à le partager » (voir ci-dessus « L'impossible régulation du système éducatif belge francophone »). Cette approche, c'est celle que l'on retrouve dans la Constitution belge extrêmement libérale⁹, écrite en 1831, mais ►

6 M. Demeuse, A. Matoul, P. Schillings, R. Denoiz, « De quelle efficacité parle-t-on ? », M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, collection « Économie, Société, Région », 2005, pp. 15-27.

7 Voir en pages 3 à 5.

8 A. Baye, L. Benadusi, N. Bottani, G. Bove, M. Demeuse, M. Garcia de Cortazar, O. Giancola, S. Gorard, W. Huttmacher, A. Matoul, D. Meuret, S. Morlaix, J. Nicaise, G. Ricotta, E. Smith, M.-H. Straeten, A. Tiana-Ferrer, V. Vandenberghe, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Service de pédagogie expérimentale et théorique de l'Université de Liège, 2005. (<http://www.mag.ulg.ac.be/schoolequity/docpdf/2005FRANCAIS.pdf>).

9 Dans la suite du texte, « libéral » doit être entendu comme se rapportant à un système régulé principalement par des mécanismes de marché, liés aux choix des acteurs, parents et pouvoirs organisateurs, et non à une régulation par un pouvoir public.



Ce que l'on poursuit, ce n'est plus le diplôme, c'est ce qu'on va en faire après. Et on sait en effet qu'avec le même diplôme, on n'a pas forcément les mêmes chances de réalisations économiques et sociales dans notre société d'aujourd'hui, notamment en fonction de ses origines sociales.



École primaire liégeoise. Une architecture familière...

► encore aujourd'hui chez les libéraux, comme par exemple Nozick¹⁰, aux États-Unis. Il est pourtant difficile d'être certain que ce que nous possédons, nous ne le devons pas à une spoliation quelconque. Il est en effet difficile d'être certain que nous ne devons pas, par exemple, à l'exploitation d'autres peuples, les richesses que nous partageons aujourd'hui au sein des pays industrialisés (il semble même tout bonnement impossible de le soutenir!). À un niveau beaucoup plus « micro », il semble aussi difficile – à moins de supprimer tout transfert d'une génération à l'autre, à travers l'héritage – que nous ne devons qu'à nos seuls efforts ce que nous sommes. En effet, même le goût pour le travail scolaire, la lecture, les mathématiques... nous les devons très certainement à nos propres parents alors que d'autres, sans qu'ils ne méritent moins cette attention, n'en bénéficient pas. C'est aussi une conception que l'on retrouve parfois même encore chez certains responsables de notre École, notamment lorsqu'ils défendent la primauté des parents face à une régulation qu'ils pressentent trop pesante, comme lors des débats qui ont présidé à l'élaboration des trois décrets « Inscriptions ».

2. Si on veut à présent considérer l'égalité comme une valeur en soi, le premier niveau concerne l'égalité d'accès au service éducatif. Pendant très longtemps, y compris pour l'enseignement obligatoire, simplement aller à l'école jusque

14 ans n'était pas un droit. Il faudra attendre 1921 pour que ce droit – transformé en obligation pour le garantir à tous – soit effectif chez nous, sans aucune restriction, ce qui ne nous place pas dans le peloton de tête des pays industrialisés. Il s'agit bien d'un problème d'égalité d'accès.

3. Mais, ce n'est pas parce que tout le monde va à l'école que tout le monde est traité de la même manière. Encore aujourd'hui, les filières inégalement valorisées, mais aussi les écoles inégalement prestigieuses, les enseignants plus ou moins aguerris, et même les compétences des autres élèves qui fréquentent la classe constituent autant de traitements inégaux. C'est pourtant l'égalité de traitement qui est visée à ce niveau de notre modèle, et c'est aussi celle qui est la plus largement défendue, parce qu'elle correspond le mieux aux principes généraux du droit. Une analyse même superficielle de notre système éducatif permet de nous rendre compte que nous sommes encore très loin du compte en la matière. La résistance de certains groupes favorisés face à la mixité sociale et aux régulations qui pourraient l'accroître dans certains établissements indique parfaitement que l'égalité de traitement n'est pas une valeur partagée par tous... lorsqu'elle doit aussi s'appliquer à sa propre progéniture¹¹.

4. L'égalité de traitement n'est pourtant pas une fin en soi, il convient de s'interroger sur les fi-

nalités de l'École. Ne s'agit-il pas plutôt de permettre à chacun de maîtriser un certain nombre de savoirs et de compétences? Le problème devrait donc se poser davantage en termes d'égalité des résultats ou des acquis scolaires. Et c'est bien l'enjeu, notamment avec le décret « Missions ». Il s'agit de se mettre d'accord sur ce que tout le monde doit acquérir et de se dire que ce ne sont pas tellement les manières d'y arriver qui comptent, c'est surtout le résultat. On assiste alors à un déplacement de l'intérêt, au point même que l'égalité des acquis peut justifier, par exemple, une inégalité des moyens. C'est sur ce principe que reposent les discriminations positives que nous avons déjà évoquées et, plus largement, les politiques d'éducation prioritaire¹².

En fait, chez nous, les discriminations positives dépassent même, du moins sur le papier, l'égalité des acquis scolaires et visent quelque chose d'encore plus ambitieux : l'égalité de réalisation sociale ou d'exploitation des produits scolaires. Ce que l'on poursuit, ce n'est plus le diplôme, c'est ce qu'on va en faire après. Et on sait en effet qu'avec le même diplôme, on n'a pas forcément les mêmes chances de réalisations économiques et sociales dans notre société d'aujourd'hui, notamment en fonction de ses origines sociales.

C'est en considérant ces différents niveaux d'exigence qu'il est possible de s'assurer qu'on parle

bien de la même chose. Comme nous l'avons vu, selon les époques, les lieux et les niveaux scolaires considérés, c'est tantôt l'une, tantôt l'autre de ces conceptions qui sont mobilisées pour décider de ce qui est juste ou non.

5. À côté de ces différents niveaux d'exigence, il faut encore considérer à qui s'appliquent ces critères. La première manière de faire consiste à considérer les individus, sans aucun regard pour leurs caractéristiques. On comparera ainsi les écarts qui peuvent être observés entre les performances des élèves d'une même année et on tentera de réduire les écarts jugés inacceptables. Dans un autre domaine, cela reviendrait à considérer les écarts entre salaires, quelle que soit la situation de chacun, ces disparités pouvant être comparées à celles observées à d'autres époques ou dans d'autres pays. L'analyse peut cependant être affinée pour prendre en compte l'appartenance des individus à certains groupes – les filles/les garçons, les natifs/les étrangers, les personnes handicapées/les bien portants, les ruraux/les urbains, les riches/les pauvres... Il existe mille et une manières de considérer les groupes sociaux et leur construction, leur reconnaissance n'est pas anodine. Ce sont en général les situations auxquelles ils ne peuvent échapper, comme le sexe ou la situation à la naissance, qui sont privilégiées dans les analyses. En effet, si des inégalités d'accès, de traitement ou de résultat

sont observées en fonction de caractéristiques dont les individus ne peuvent être jugés responsables, on considérera la situation comme injuste. On peut aussi prendre en compte les individus qui se situent sous un seuil jugé inacceptable. Il en va ainsi en matière d'éducation comme en matière de revenu : la maîtrise insuffisante de certaines compétences, par exemple de la lecture, constitue un handicap insurmontable pour acquérir de nouvelles compétences, pour s'insérer dans la société, pour y jouer un véritable rôle social ou économique. Il est donc essentiel de se préoccuper des individus qui ne maîtrisent pas ces compétences et, de manière encore plus aiguë, d'identifier les caractéristiques de groupes qui se situeraient sous ce seuil dans des proportions qui ne peuvent résulter du hasard.

À présent, il s'agit de concilier à la fois les préoccupations pour l'efficacité et pour l'équité. De ce point de vue, les réflexions de Benjamin Bloom¹³ nous aident à poser clairement le débat, aussi bien au niveau macroscopique – la société – que microscopique – la situation de chacun. Il s'agit pour nous, comme responsable du système éducatif ou comme enseignant, de viser trois objectifs pour, à la fois, tendre vers une situation plus juste et plus efficace :

- élever en moyenne les résultats de nos élèves, faire en sorte que leur situation soit plus avantageuse après exposition aux ap-

prentissages ;

- réduire la variance des résultats entre élèves, en visant davantage une approche critériée où les objectifs à atteindre sont définis *a priori*, qu'une approche normative où les élèves sont jugés les uns en fonction des autres (ce qui conduit toujours à des gagnants et à des perdants) ;

- réduire le lien (la corrélation) entre les caractéristiques auxquelles les élèves ne peuvent échapper et leurs résultats.

Avec ce modèle, simple en apparence, il devient alors possible de raisonner en toute circonstance et d'établir, par exemple, des indicateurs qui nous permettent d'apprécier une situation et son évolution.

HISTOIRE ET SYSTÈME DE VALEURS

De tout ce qui précède, naturellement, il s'agit de tirer parti pour étudier la situation de notre propre système, d'en mesurer l'évolution et les marges de progrès. ►

10 R. Nozick, *Anarchy, State and Utopia*, New York, Basic Books, 1974.

11 Certains préfèrent ainsi le slogan « séparés, mais égaux » qui prévalait avant la déségrégation raciale aux États-Unis et dont on sait qu'il servait de base à un système assurément ségrégué, mais aussi terriblement inégalitaire.

12 M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.-Y. Rochex (eds.), *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvres, débats*, Lyon, INRP, 2008.

13 B. S. Bloom, *Human Characteristics and School Learning*, New-York, McGraw-Hill, 1976.

Le résultat peut être décrit comme un « quasi-marché », c'est-à-dire un système financé par les pouvoirs publics, quasiment à 100%, mais très faiblement régulé par eux, reposant principalement sur le choix des acteurs que sont les parents et les pouvoirs organisateurs.

► Notre école s'inscrit dans une histoire, dans un système de valeurs. L'intérêt de l'éducation comparée, c'est de regarder comment les choses évoluent et de ne jamais considérer qu'il s'agit d'une fatalité. Notre système est ce qu'il est aujourd'hui, il n'a pas toujours été comme ça et d'autres font autrement. Cela ne doit pas (nécessairement) nous conduire à vouloir copier d'autres systèmes, mais cela nous aide à comprendre nos marges de manœuvre.

Pour ce qui nous concerne, nous connaissons un système construit autour d'une valeur centrale : la liberté d'enseignement. Celle-ci se traduit aujourd'hui par une double liberté, celle des parents, mais aussi celle des pouvoirs organisateurs. Le résultat peut être décrit – c'est le terme qu'utilisent aujourd'hui tous les chercheurs en éducation – comme un quasi-marché, c'est-à-dire un système financé par les pouvoirs publics, quasiment à 100%, mais très faiblement régulé par eux, reposant principalement sur le choix des acteurs que sont les parents et les pouvoirs organisateurs. Tout cela pourrait être considéré comme une sorte de paradis si la liberté de choix des parents était réelle – pour tous – et si le marché se structurait pas selon un système d'interdépendances compétitives, pour reprendre les termes de Bernard Delvaux, c'est-à-dire en créant une hiérarchie entre les établissements scolaires, mais aussi entre les élèves. Ainsi, à la fois

toutes les écoles ne sont pas également désirables pour les parents, mais tous les élèves ne sont pas aussi désirables pour les écoles. Et ces différences sont, pour une part importante, tributaires de la situation socio-économique des parents.

Et si vous allez dans les écoles – nous ne parlons pas ici que des bâtiments, mais de la population qui les fréquente¹⁴ – la situation est très inégale. On observe aujourd'hui une véritable dualisation qui se marque à la fois sur le plan socio-économique et sur le plan académique, aussi bien entre écoles qu'entre filières, ce qui conduit les chercheurs à parler de ségrégation scolaire. De ce point de vue, nous sommes malheureusement champions¹⁵ et il est impossible d'imputer cela à la seule géographie, comme on tente souvent de nous en convaincre. Notre pays, l'un des plus denses au monde, connaît une offre très large, liée notamment à son histoire et à la nécessité de disposer, à côté de chaque école d'un caractère, une école de l'autre caractère... d'une école publique à côté de chaque école confessionnelle, pour le dire plus clairement. Sans compter les transports publics... Il est dès lors impossible de soutenir, en milieu urbain et pour l'enseignement secondaire au moins, que c'est la ségrégation spatiale qui détermine la ségrégation scolaire. Pour s'en convaincre, il suffit de considérer dans nos villes les établissements réputés et leur environnement immédiat : ils sont souvent implantés

dans des quartiers historiques paupérisés et ce ne sont pas en majorité les élèves de ces quartiers qui les fréquentent. Les embouteillages devant ces écoles complètent la démonstration. Par contre, on ne peut faire la même démonstration dans l'autre sens, les écoles défavorisées sont souvent implantées à proximité de leurs élèves... moins mobiles. La situation n'est donc pas complètement symétrique.

ASSOCIER EFFICACITÉ ET ÉQUITÉ

Quand on regarde les résultats, notamment les résultats internationaux, on voit qu'il n'y a pas de fatalité, il n'y a pas d'opposition entre efficacité et équité. En particulier, ceux qui nous énervent, ce sont les Finlandais, ils sont efficaces et équitables. Il existe cependant d'autres situations : certains sont efficaces, mais inéquitables. C'est la situation de nos voisins flamands qui connaissent les mêmes fortes disparités entre établissements que nous, mais qui obtiennent de meilleurs résultats, en moyenne. D'autres connaissent une situation inverse : équitable, mais peu performante, c'est le cas de l'Espagne où les différences entre établissements sont relativement peu marquées, mais où la moyenne des résultats est relativement faible. Et puis évidemment, il y a ceux qui sont à la fois peu efficaces et peu équitables : c'est la situation dans laquelle nous nous trouvons. Globalement cependant, si toutes les combinaisons sont possibles, on

observe plutôt un lien positif entre équité et efficacité. Nous sommes donc, en Communauté française, un cas typique, opposé à celui, typique également, de la Finlande. La Flandre et l'Espagne font plutôt figure d'exceptions. Alors, comme le disait Frank Vandembroucke lors d'une journée organisée par Ecole+ à Bruxelles¹⁶ : « Vous avez de la chance en Belgique francophone parce que, chez nous surtout, quand on est un ministre socialiste, quand on veut toucher à l'école, on nous accuse de vouloir un nivellement par le bas au motif qu'on veut diminuer les différences. Vous, en Communauté française, vous avez de la chance, vous devez travailler sur tout ». C'est sans doute une manière optimiste de voir les choses !

Il y a donc du travail ! Par exemple, en matière de revalorisation des filières qualifiantes : il ne s'agit pas seulement d'attirer les élèves dans ces filières, il faut encore éviter, comme aujourd'hui, d'y concentrer les élèves qui ont connu l'échec (dans des matières en général académiques), mais aussi d'y accueillir un public socio-économiquement plus défavorisé que dans les filières de transition¹⁷. Mais il faut aussi envisager le problème au niveau des établissements scolaires en évitant la constitution de ghettos à la faveur d'un implacable système d'orientation des élèves les plus faibles, depuis les écoles les plus favorisées n'accueillant en général que de l'enseignement de transition jusqu'aux écoles les

moins favorisées n'organisant que de l'enseignement de qualification, voire vers l'enseignement spécialisé et les Centres d'éducation et de formation en alternance (Cefa).

CHANGER L'ÉCOLE OU CHANGER DE SOCIÉTÉ ?

Alors, est-ce qu'il faut changer l'école avant ou après le changement de la société ? C'est souvent une question qui nous est posée. Comme le disent avec humour Postlethwaite et Wiley¹⁸, « dans tous les pays, le statut socio-économique et le niveau de lecture de la famille ont une très forte influence sur les résultats des élèves en science. Cela renforce le vieil adage qui veut que la meilleure des choses qu'un enfant puisse faire, c'est de choisir de bons parents ».

Malheureusement, dans notre propre système, les différences qui existent entre élèves se trouvent amplifiées par l'École ou, plus exactement, par son organisation actuelle qui favorise le regroupement des élèves qui présentent les mêmes caractéristiques académiques, socio-économiques et culturelles. Il est donc difficile d'accepter d'attendre les changements sociaux sans changer une école qui elle-même contribue à la dualisation, même si, bien sûr, ce n'est pas l'École seule qui change la société.

Il y a quand même de bonnes nouvelles. Les décisions politiques portant sur l'organisation des systèmes ne sont pas sans effets. Pour

mettre cela en évidence, nous avons construit un indicateur au niveau européen grâce, notamment, aux publications d'Eurydice qui est une mine d'or à propos de l'organisation des systèmes éducatifs en Europe. Ce que nous avons fait, ma collègue Ariane Baye et moi¹⁹, c'est assembler une série d'informations qui nous permettent de construire un indicateur composite qui reflète le fait que, dans un pays donné, on favorise plutôt l'organisation

14 C'est souvent la situation particulièrement délabrée de certains établissements historiques et accueillant une population socialement favorisée, quel que soit le réseau, qui permet de justifier une argumentaire visant à accréditer l'idée qu'il n'y a pas « d'écoles riches » et que donc la situation est identique pour tous.

15 M. Demeuse, A. Baye, « Mesurer l'équité des systèmes éducatifs en Europe », Éducation et Formations, n°78, 2008, pp. 137-149. M. Demeuse, A. Baye, « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », Revue française de Pédagogie, n°165, 2008, pp. 91-103.

16 Plate-forme pour une école sans exclusion : <http://www.school-ecole-plus.be/>.

17 M. Demeuse, D. Lafontaine, M.-H. Straeten, « Parcours scolaire et inégalités de résultats », M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds.), op. cit., pp. 260-273. M. Demeuse, N. Friant, A. Baye, Pour éviter les relégations et les « choix négatifs » : des cursus non discriminatoires, I. Nicaise, E. Desmedt et M. Demeuse (eds.), op.cit., pp. 197-224.

18 T. N. Postlethwaite, D.E. Wiley, The IEA Study of Science II : Science Achievement in Twenty-Three Countries, Oxford, Pergamon press, 1992, p. 131.

19 M. Demeuse, A. Baye, « Mesurer l'équité des systèmes éducatifs en Europe », op. cit..



... avec l'inévitable auvent, devant des châssis qui attendent un coup de peinture.