



Université de Mons

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation



Vers une école plus juste

Entre description, compréhension et
gestion du système

Nathanaël Friant

Thèse défendue le 14 novembre 2012 pour l'obtention du diplôme de Doc-
teur en Sciences Psychologiques et de l'Éducation

Jury

Prof. Marc Demeuse (directeur), Université de Mons

Prof. Agnès Van Daele, Université de Mons

Prof. Bruno De Lièvre, Université de Mons

Prof. Sally Power, Cardiff University

Prof. Georges Felouzis, Université de Genève

Prof. Daniel Frandji, ENS Lyon

*A Yvonne. Notre rencontre est sans doute le résultat à la fois le plus improbable et le plus beau
de ce travail*

A Marie-Paule et Jean-Marie, mes parents, pour leur soutien sans condition et sans faille

Résumé

Peut-on dire que l'école est injuste? Peut-elle être plus juste? Comment la perçoivent ses usagers? Ces questions peuvent sembler simples. Elles sont d'une redoutable complexité. Cette thèse, s'appuyant sur plusieurs travaux de recherche auxquels l'auteur a collaboré, aborde ces questions sous l'angle de la description du système éducatif, de la compréhension de la manière dont les acteurs perçoivent le système et ses injustices, et de la gestion du système pour davantage de justice.

La première partie de la thèse, après une revue de la littérature sur les théories de la justice et leur application à l'éducation, se centre sur la description des mécanismes à l'œuvre dans la création d'inégalités injustes, relevant en particulier de la ségrégation socio-économique entre établissements scolaires.

La seconde partie tente de répondre à la question de savoir que mettre en œuvre pour rendre l'école plus juste, d'une part en passant en revue les politiques d'éducation prioritaires existantes et leur évaluation, et d'autre part en présentant la démarche prospective mise en œuvre dans plusieurs recherches tentant de déterminer « ce qui pourrait marcher ».

Enfin, la troisième partie prend le point de vue des usagers de l'école en posant la question de savoir si les élèves se sentent traités de manière juste par le système éducatif.

Table des matières

Introduction	1
1.1 Peut-on dire que l'école est injuste ?	1
1.2 Que faire une fois le diagnostic posé ?.....	2
1.3 Et les usagers dans tout ça ?	4
1.4 Entre description, compréhension et gestion du système	5
Chapitre 1 Égalité, équité et justice en éducation	11
1.1 Égalité et équité : précisions terminologiques.....	11
1.1.1 Égalité et inégalité(s)	11
1.1.2 Équité	12
1.1.3 Égalité des chances	13
1.1.4 L'éducation comme fin en soi ou comme moyen ?.....	14
1.2 Dans le domaine de l'éducation : une égalité de quoi ?.....	15
1.2.1 Quels termes égaliser ?	15
1.2.2 Égalité et équité	15
1.3 Les théories de la justice : un aperçu	17
1.3.1 La méritocratie	17
1.3.2 La compensation	18
1.3.3 L'utilitarisme.....	19
1.3.4 La théorie de l'égalité libérale de Rawls	20
1.3.5 Le libertarisme	23
1.3.6 L'égalitarisme	24
1.4 Que retenir de cet aperçu ?.....	28
Chapitre 2 Les ségrégations scolaires en Belgique francophone: un aperçu	29

2.1	Particularités du système éducatif belge francophone.....	29
2.2	Types de ségrégation.....	31
2.2.1	La ségrégation entre établissements	35
2.2.2	La ségrégation au sein des établissements	37
2.2.3	La ségrégation entre les filières	38
2.3	Interventions politiques spécifiques s’attaquant à la ségrégation entre établissements	40
2.3.1	Interventions concernant les procédures d’inscription dans les établissements.....	40
2.3.2	Interventions sur le financement des établissements.....	42
2.4	Conclusions et réflexions	44
Chapitre 3 Mécanismes d’écramage au niveau des établissements scolaires		47
3.1	En Belgique francophone : un quasi-marché.....	47
3.2	Une recherche prospective	48
3.3	Questions de recherche et hypothèses : un modèle du financement.....	48
3.4	Méthode.....	49
3.4.1	Corpus de données.....	49
3.4.2	Construction d’indicateurs au niveau de l’établissement.....	51
3.5	Résultats.....	52
3.5.1	Filières et offre de formation.....	52
3.5.2	Qui entre, qui sort et qui reste dans les établissements scolaires ?.....	54
3.5.3	Vers la construction de « cartes d’identité » des établissements.....	57
3.6	Discussion et conclusion.....	60
Chapitre 4 Un modèle du prestige des options dans l’enseignement secondaire de transition		63
4.1	L’orientation scolaire en Belgique francophone.....	63
4.2	Deux paradigmes sociologiques	64
4.3	Méthode.....	66

4.3.1 Outil de recueil des données.....	66
4.3.2 Echantillon	67
4.3.3 Méthode d'analyse des données.....	68
4.4 Résultats.....	69
4.4.1 Le prestige des cours.....	69
4.4.2 Le prestige des options.....	70
4.4.3 Le prestige des options comme fonction des caractéristiques de leur public	72
4.5 Discussion	74

Chapitre 5 Des politiques d'éducation prioritaire en réponse à la dualisation ? 81

5.1 La poursuite d'une marche vers l'équité	81
5.2 Les zones d'éducation prioritaire	87
5.3 Les discriminations positives et l'encadrement différencié.....	88
5.3.1 Le calcul d'un indice socio-économique.....	89
5.3.2 La critique de la méthode d'identification	90
5.4 La situation actuelle en Communauté française de Belgique	91
5.4.1 Les dispositifs basés sur un ciblage d'ordre socio-économique.....	92
5.4.2 Les dispositifs basés sur un ciblage d'ordre linguistique et/ou ethnique	96
5.5 Que sait-on des effets de ces politiques ?	98
5.6 Conclusions et perspectives.....	101

Chapitre 6 La prospective en éducation : qu'est-ce qui pourrait marcher ? .105

6.1 Evaluer l'éducation : observer et décrire	105
6.2 Evaluer le système éducatif pour réguler les politiques.....	107
6.3 Conseiller le politique : émergence de la prospective en éducation	109
6.4 Conclusion.....	110

Chapitre 7 Le financement différencié des établissements scolaires en Belgique francophone : éléments de prospective pour une régulation du quasi-marché scolaire.....	113
7.1 Introduction.....	113
7.1.1 Gérer la diversité, tout en considérant les disparités.....	113
7.1.2 En Communauté française: un quasi-marché.....	114
7.1.3 Une forte ségrégation entre établissements scolaires.....	115
7.1.4 Une action mise à l'étude: le financement différencié.....	115
7.2 Un outil pour répondre à la commande: la fonction incitative des formules de financement.....	116
7.2.1 Que sont les formules de financement ?.....	116
7.2.2 Sur quelle base théorique repose l'utilisation de la fonction incitative des formules de financement?.....	118
7.3 Méthode.....	120
7.3.1 Corpus de données.....	120
7.3.2 Construction d'indicateurs au niveau de l'établissement.....	120
7.3.3 Elaboration d'un outil de simulation du financement des établissements.....	121
7.3.4 Procédure de simulation.....	122
7.4 Résultats.....	124
7.4.1 Deux scénarios de financement appliqués à deux établissements scolaires contrastés.....	124
7.4.2 La solution proposée par le Gouvernement.....	129
7.4.3 Comparaison des scénarios et de la solution proposée par le Gouvernement.....	130
7.5 Conclusion.....	131
Chapitre 8 Prospective et simulation individus-centrée	133
8.1 Problématique.....	133
8.1.1 Pilotage et prospective.....	133

8.1.2 Aide à la décision et simulation.....	134
8.2 Méthode.....	135
8.2.1 Construction d'indicateurs.....	135
8.2.2 Modélisation et simulations.....	136
8.3 Résultats.....	137
8.3.1 Un exemple de simulation : l'ouverture d'une section professionnelle dans un établissement.....	137
8.3.2 D'autres possibilités offertes par la simulation.....	140
8.4 Intérêt de la recherche et discussion.....	142
Chapitre 9 Ce que nous apprend la démarche de simulation individus- centrée sur l'état du système.....	145
9.1 La simulation comme outil d'aide à la décision.....	146
9.2 Méthode.....	147
9.2.1 Démarche.....	147
9.2.2 Données.....	147
9.3 Description du système.....	151
9.3.1 Indice socio-économique de l'élève et indice socio-économique de l'école 152	
9.3.2 Indice socio-économique de l'élève et distance domicile-école.....	153
9.3.3 Indice socio-économique de l'école et distance domicile-école.....	154
9.3.4 Indice socio-économique de l'élève, indice socio-économique de l'école et distance domicile-école.....	155
9.4 Implémentation du modèle.....	156
9.5 Vérification et validation du modèle.....	159
9.6 Conclusions et perspectives.....	160
Chapitre 10 Ce que nous apprend la démarche de simulation individus- centrée sur les préférences des individus lors du choix d'une école.....	163
10.1 Introduction.....	163

10.2	Analyse des données pour le paramétrage de l'outil de simulation	165
10.2.1	Données utilisées.....	165
10.2.2	Variables d'intérêt.....	166
10.2.3	Influence de l'indice socio-économique et de la densité de population sur la distance parcourue	166
10.2.4	Influence de l'indice socio-économique de l'élève sur l'indice socio-économique moyen de l'école choisie	169
10.2.5	Préparation des données pour la construction de l'outil de simulation	170
10.2.6	Influence de la densité de population sur le rayon d'action des élèves	171
10.2.7	Influence de l'indice socio-économique sur le rayon d'action des élèves	174
10.2.8	Influence de l'indice socio-économique, toutes choses étant égales par ailleurs, sur la distance parcourue.....	177
10.3	Conception d'un outil de simulation individus-centrée	180
10.3.1	Données de base	181
10.3.2	Fonctionnement et paramétrage de l'outil de simulation	182
10.4	Construction et validation de modèles de choix de l'école.....	188
10.4.1	Modèle aléatoire	189
10.4.2	Modèle aléatoire limité	190
10.4.3	Modèle socio-économique.....	190
10.4.4	Modèle « proximité »	191
10.5	Puissance explicative des modèles en fonction de l'indice socio-économique des élèves	192
10.6	Influence sur l'indice de ségrégation	195
10.7	Discussion	198
Chapitre 11	Analyse du point de vue des implantations	201
11.1	Puissance explicative du modèle au niveau de l'implantation	201
11.1.1	Dans l'enseignement primaire	202

11.1.2 Dans l'enseignement secondaire.....	203
11.2 Etudes de cas	204
11.2.1 Dans l'enseignement primaire.....	205
11.2.2 Dans l'enseignement secondaire.....	209
11.3 Une tentative de synthèse à l'ensemble du système.....	221
11.4 Discussion	227
Chapitre 12 Une fois les politiques d'éducation (prioritaire) mises en place : quelle évaluation ?.....	229
12.1 Introduction	229
12.2 Evaluer des politiques publiques : de quoi parle-t-on exactement ?	230
12.3 Choisir une méthode : approches expérimentale, quasi-expérimentale, corrélationnelle ou comparative.....	232
12.3.1 Approches expérimentale et quasi-expérimentale.....	232
12.3.2 Approche corrélationnelle	233
12.3.3 Approche comparative.....	234
12.4 Un modèle d'évaluation : neuf critères qui balisent l'analyse	235
12.4.1 Pertinence et à propos : la question du ciblage de la PEP.....	236
12.4.2 Efficacité, efficacité et impact: la question des effets des PEP.....	239
12.4.3 Cohérence et synergie : la question de la coordination des PEP	244
12.4.4 La durabilité et la flexibilité : la question de la pérennisation de la PEP	247
12.5 Conclusions.....	250
Chapitre 13 Que pensent les élèves de la justice de l'école ?	255
13.1 Revue de la littérature	255
13.1.1 Les principes de justice des élèves.....	255
13.1.2 Les critères de justice des élèves	257
13.1.3 Les sentiments de justice des élèves.....	260
13.1.4 Des attitudes différentes selon le contexte de scolarisation ?	260

13.2	Méthode.....	261
13.2.1	Outil de recueil des données	262
13.2.2	Échantillon	263
13.3	Critères et sentiments de justice : résultats descriptifs internationaux....	265
13.3.1	Qu'est-ce qui est juste selon les élèves ? Les critères de justice	265
13.3.2	L'égalité de traitement	269
13.3.3	Le mérite.....	271
13.3.4	Le besoin	276
13.3.5	Le respect	277
13.3.6	Discussion des résultats descriptifs internationaux	278
Chapitre 14 Quelles sont les variables associées au sentiment de justice ?281		
14.1	Les dimensions des sentiments de justice	281
14.1.1	Le sentiment que l'école est juste	283
14.1.2	Le sentiment d'obtenir ce qui est mérité	285
14.1.3	Le sentiment d'être traité de manière égale.....	288
14.1.4	Le sentiment d'être respecté.....	291
14.1.5	Le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin	293
14.1.6	Une appréhension globale du sentiment de justice.....	295
14.1.7	Discussion des résultats	298
14.2	Quels facteurs sont associés au sentiment général de justice ?	300
14.2.1	Facteurs au niveau individuel	301
14.2.2	Variance du sentiment de justice entre établissements	306
14.2.3	Facteurs au niveau de l'établissement en Communauté française de Belgique	308
14.2.4	Analyse de l'influence de variables au niveau établissement par désagrégation au niveau individuel	312
14.2.5	Analyse de l'influence de variables au niveau établissement par analyse multi-niveaux	315

14.3	Discussion et conclusions.....	324
Chapitre 15 Nuancer la structure des sentiments de justice : analyse des réponses à une question ouverte 327		
15.1	Corpus de données	327
15.2	Méthodologie d'analyse des données.....	328
15.2.1	L'analyse thématique.....	328
15.2.2	L'analyse propositionnelle	329
15.2.3	Les outils d'analyse de contenu.....	329
15.3	Résultats de l'analyse thématique.....	329
15.4	Résultats de l'analyse propositionnelle.....	330
15.5	Croisement des méthodes.....	331
15.6	Discussion	333
Conclusions.....		335
	Peut-on dire que l'école est injuste ?.....	335
	Que faire une fois le diagnostic posé ?.....	336
	Viser la réduction des ségrégations	337
	Viser l'égalisation des résultats.....	338
	Evaluer les effets des actions entreprises	339
	Poursuivre les travaux de prospective	339
	En retour : une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre.....	340
	L'importance du point de vue des usagers	341
	Entre description, compréhension et gestion du système.....	343
Références.....		345
Annexe 1 : Le questionnaire du GERESE.....		381

Liste des Tableaux

Tableau 1 Niveaux d'équité dans le domaine de l'éducation (adapté de Demeuse et Baye, 2005, pp.164-165).....	16
Tableau 2 - Synthèse des principes de justice à l'œuvre selon la sous-sphère de justice (Sabbagh et al., 2006).....	28
Tableau 3- Types de ségrégation et interventions possibles.....	33
Tableau 4 - Indices de ségrégation entre écoles (adapté de Demeuse & Baye, 2007).....	36
Tableau 5 – Evolution de la composition de deux classes pendant deux années scolaires (adapté de Demeuse, 2002)	38
Tableau 6- SES moyen en fonction du type d'établissement secondaire (année scolaire 2005-2006) (Friant et al., 2008).....	40
Tableau 7- SES moyen et taux de retard scolaire généré selon le type d'établissement (2005-2006)	54
Tableau 8- Présentation de trois établissements en fonction d'indicateurs de flux durant l'année de référence.....	59
Tableau 9 – Caractéristiques de l'échantillon.....	67
Tableau 10 – Composition de l'échantillon : établissements, filières, options	68
Tableau 11 – Evaluation du prestige du latin en fonction de la présence du cours dans la grille horaire	70
Tableau 12 – Matrice de corrélation entre les trois indicateurs de prestige.....	70
Tableau 13 – Matrice de corrélation entre le score externe et les prédicteurs.....	73
Tableau 14 – Paramètres du modèle.....	73
Tableau 15 – Paramètres liés à la ligne de base	123
Tableau 16 - Paramètres liés au scénario « Robin des bois ».....	125

Tableau 17 – Effets du scénario « Robin des bois ».....	126
Tableau 18 – Paramètres liés au scénario réaliste.....	127
Tableau 19 – Effets du scénario réaliste.....	129
Tableau 20 - Effets de la solution proposée par le Gouvernement.....	130
Tableau 21 – Caractéristiques des écoles étudiées sur certains indicateurs clés	139
Tableau 22– Variables d'intérêt	147
Tableau 23– Illustration des règles d'attribution aux catégories d'établissements : probabilité pour l'agent-élève d'aller dans une catégorie d'école en fonction de l'indice socio-économique de l'élève	158
Tableau 24– Illustration des règles de distance domicile-école : probabilité pour l'agent-élève de choisir une école située à une certaine distance de son domicile en fonction de son indice socio-économique	158
Tableau 25 Limites de classes pour les variables discrétisées (enseignement primaire).....	171
Tableau 26 Limites de classes pour les variables discrétisées (enseignement secondaire).....	171
Tableau 27 - Distance parcourue en fonction de la densité de population de la commune de résidence (enseignement primaire)	173
Tableau 28 - Distance parcourue en fonction de la densité de population de la commune de résidence (enseignement secondaire)	174
Tableau 29 - Distance parcourue en fonction de l'indice socio-économique de l'élève.....	176
Tableau 30 - Distance parcourue en fonction de l'indice socio-économique de l'élève (enseignement secondaire).....	177
Tableau 31 - Distance parcourue (en m) par 85% des élèves en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence (enseignement primaire)	178
Tableau 32 - Distance parcourue (en m) par 85% des élèves en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence (enseignement secondaire)	179
Tableau 33 – Résultats de dix simulations aléatoires.....	189
Tableau 34 – Matrice de corrélations entre indicateurs au niveau primaire.....	203

Tableau 35 - Matrice de corrélations entre indicateurs au niveau secondaire ..	204
Tableau 36 - Résumé des interdépendances entre les implantations A, B, C et D	205
Tableau 37 Résumé des interdépendances entre les implantations E à N.....	210
Tableau 38 - Synthèse des critères de justice valorisés selon les groupes sociaux (Kellerhals et al., 1997)	258
Tableau 39 - Synthèse des critères de justice valorisés à l'école selon les groupes sociaux et scolaires (Dubet, 1999; GERESE, 2005a).....	259
Tableau 40 - Synthèse des critères de justices des élèves selon la sphère de justice (Sabbagh et al., 2006).....	259
Tableau 41 - Synthèse des principes sur lesquels portent les sentiments d'injustice des élèves selon les groupes sociaux et scolaires (GERESE, 2005; Smith et Gorard, 2006).....	260
Tableau 42. Caractéristiques générales de l'échantillon	264
Tableau 43. Sentiment des élèves d'être traités avec justice	269
Tableau 44. L'égalité de traitement comme critère de justice	270
Tableau 45. Le sentiment d'être traité de manière égale.....	271
Tableau 46. Le mérite comme prise en compte de la qualité du travail ou des efforts fournis	272
Tableau 47. Le sentiment d'obtenir les notes méritées.....	273
Tableau 48. Le sentiment d'obtenir des punitions méritées.....	274
Tableau 49. Le traitement différencié des meilleurs élèves comme critère de justice.....	275
Tableau 50. Le sentiment d'un traitement différencié des meilleurs élèves.....	276
Tableau 51. Le sentiment que les professeurs utilisent un principe de besoin	276
Tableau 52. Le respect de tous les élèves comme critère de justice.....	277
Tableau 53. Le sentiment d'être traité avec respect.....	278
Tableau 54 - Statistiques descriptives sur le sentiment que l'école est juste, par pays.....	284
Tableau 55- Statistiques descriptives sur le sentiment que les notes sont méritées, par pays	286

Tableau 56 - Statistiques descriptives sur le sentiment que les punitions sont méritées, par pays	288
Tableau 57- Statistiques descriptives sur le sentiment d'être traité de manière égale, par pays	290
Tableau 58 - Statistiques descriptives sur le sentiment que les opinions sont respectées, par pays	293
Tableau 59 - Statistiques descriptives sur le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin	294
Tableau 60 - Statistiques descriptives sur le sentiment général de justice, par pays	297
Tableau 61 – Sentiment général de justice selon le niveau scolaire déclaré, le retard scolaire et le niveau à un test de langue maternelle	302
Tableau 62 - Sentiment général de justice selon la profession du père, le genre et l'origine migratoire des élèves	304
Tableau 63 - Lien entre sentiment général de justice et critères valorisés par les élèves	305
Tableau 64 - Variance entre établissements exprimée comme un pourcentage de la variance totale	307
Tableau 65 - Caractéristiques des variables au niveau établissement.....	311
Tableau 66 - Sentiment général de justice selon certaines variables au niveau établissement.....	313
Tableau 67 – Décomposition de la variance des différents modèles.....	322
Tableau 68 – Valeur des coefficients de régression pour chacun des modèles multi-niveaux	322
Tableau 69 - Résultats de l'analyse thématique	330
Tableau 70 - Analyse thématique du mérite.....	330
Tableau 71 - Les 20 références utilisées classées par ordre d'importance.....	331

Liste des Figures

Figure 1 – Organisation schématique du travail.....	7
Figure 2 - SES moyen par année d'étude et degré pour l'année scolaire 2005-2006 (Friant et al., 2008)	39
Figure 3 - Illustration de l'encadrement des élèves et financement selon le Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2009)	44
Figure 4– Valeur moyenne du SES par année d'études et par filière (2005-2006)	53
Figure 5 - SES moyen par établissement des étudiants qui ne restent pas dans l'établissement entre l'année de référence et l'année de référence +1 versus SES moyen des étudiants qui restent dans l'établissement entre ces deux années.....	55
Figure 6- SES moyen par établissement des élèves accueillis au début de l'année de référence +1 versus SES moyen des étudiants qui quittent l'établissement à l'issue de l'année de référence.	56
Figure 7 - Représentation graphique de la structure de l'établissement 1	58
Figure 8 - Représentation graphique de la structure de l'établissement 2.....	58
Figure 9 – Représentation graphique de la structure de l'établissement 3	59
Figure 10 – Score interne en fonction de l'évaluation directe	71
Figure 11 – Score interne en fonction du score externe.....	72
Figure 12 – Score externe en fonction de la valeur prédite par le modèle.....	74
Figure 13 - Performances en mathématiques parmi les jeunes de 15 ans, reflétées par l'enquête PISA 2003 : variances entre écoles et au sein des écoles.	84
Figure 14 - La fenêtre de paramétrage de l'outil de simulation: exemple d'une courbe décroissante (à gauche) et d'une courbe croissante (à droite).....	122
Figure 15 – Distribution du SES par école (2005), avec la position des deux établissements étudiés.....	124

Figure 16 – Simulation de la « ligne de base » (à gauche) et du scénario « Robin des bois » (à droite)	125
Figure 17 – Simulation du scénario réaliste	128
Figure 18 - Illustration de l'encadrement des élèves et financement selon le Gouvernement de la Communauté française de Belgique (Communauté française, 2009).....	129
Figure 19– Modèle de simulation (NetLogo)	137
Figure 20– Représentation graphique de l'établissement (B) et des flux d'élèves qu'il partage avec ses plus proches voisins (A, C, C' et D).....	138
Figure 21 - Représentation géographique de l'ensemble des établissements dans le voisinage de l'école étudiée (entourée en rouge sur la carte) et des différents paramètres la décrivant (évolution de la population scolaire, structure de l'offre d'enseignement...).	139
Figure 22– Evolution de l'établissement étudié et de son environnement après ouverture d'une filière professionnelle.....	140
Figure 23– Adjonction de 6 nouvelles écoles (points rouges) dans trois zones critiques, selon la proposition de l'IBSA.	141
Figure 24– Exemple de distribution de l'indice socio-économique pour l'ensemble des élèves de la Communauté française de Belgique	148
Figure 25 - Exemple de distribution de l'indice socio-économique des élèves scolarisés en région bruxelloise	150
Figure 26– Illustration de la discrétisation de l'indice socio-économique des élèves de la région bruxelloise	151
Figure 27– Illustration : Discrétisation de l'indice socio-économique des écoles de la région bruxelloise.....	151
Figure 28 – Représentation d'une corrélation entre l'indice socio-économique de l'élève et l'indice socio-économique moyen de l'école d'arrivée.....	153
Figure 29– Représentation d'une corrélation entre l'indice socio-économique de l'élève et la distance domicile-école	154
Figure 30– Représentation de la corrélation entre l'indice socio-économique de l'école et la distance domicile-école.....	155
Figure 31– Représentation d'une corrélation entre l'indice socio-économique de l'école et la distance domicile-école pour les élèves les plus défavorisés.....	156

Figure 32 – Représentation d’une corrélation entre l’indice socio-économique de l’école et la distance domicile-école pour les élèves plus favorisés.....	156
Figure 33 – Représentation du système multi-agents développé dans le cadre de la recherche	157
Figure 34 – Distribution des résidus de la régression	169
Figure 35 - Distance parcourue (en m) en fonction de la densité de population de la commune de résidence (enseignement primaire)	172
Figure 36 - Distance parcourue (en m) en fonction de la densité de population de la commune de résidence (enseignement secondaire)	173
Figure 37 - Distance parcourue (en m) en fonction de l’indice socio-économique de l’élève (enseignement primaire)	175
Figure 38 - Distance parcourue (en m) en fonction de l’indice socio-économique de l’élève (enseignement secondaire)	176
Figure 39 – Distance parcourue (en m) par 85% des élèves en fonction de l’indice socio-économique et de la densité de population de la commune de résidence (enseignement primaire).....	178
Figure 40 – Distance parcourue (en m) par 85% des élèves en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence (enseignement secondaire)	180
Figure 41 – Fenêtre de l’outil de simulation : chargement des fichiers	182
Figure 42 – Fenêtre de l’outil de simulation : paramétrage du rayon d’action .	184
Figure 43 – Fenêtre de l’outil de simulation : paramétrage des préférences des individus.....	185
Figure 44 – Fenêtre de l’outil de simulation : paramétrage des préférences des écoles	186
Figure 45 – Fenêtre de l’outil de simulation : onglet résultats	188
Figure 46 - Puissance explicative des modèles de choix de l’école pour l’entrée dans l’enseignement obligatoire en fonction de l’indice socio-économique des élèves	193
Figure 47 - Puissance explicative des modèles de choix de l’école pour l’entrée dans l’enseignement secondaire en fonction de l’indice socio-économique des élèves	194
Figure 48 - Indice de ségrégation observé et simulé.....	196

Figure 49 - Résumé des interdépendances entre les implantations A, B, C et D	207
Figure 50 – Résumé des interdépendances entre les implantations E à N	211
Figure 51 – Structure de la population de l’implantation G.....	212
Figure 52 – Structure de la population de l’implantation J.....	213
Figure 53 – Structure de la population de l’implantation K.....	214
Figure 54- Structure de la population de l’implantation I.....	215
Figure 55 – Structure de la population de l’implantation H.....	216
Figure 56 – Structure de la population de l’implantation E	217
Figure 57 – Structure de la population de l’implantation F.....	218
Figure 58 – Structure de population de l’implantation N.....	218
Figure 59 – Structure de la population de l’implantation L.....	219
Figure 60 – Structure de la population de l’implantation M	220
Figure 61 - Interdépendances entre 12 implantations de l’enseignement primaire à Bruxelles	222
Figure 62 – Interdépendances entre toutes les implantations d’enseignement primaire de l’enseignement organisé par la FWB.....	224
Figure 63 – Interdépendances entre les implantations d’enseignement secondaire organisées par la FWB à Bruxelles.....	225
Figure 64 - Interdépendance entre toutes les implantations d’enseignement secondaire organisées par la FWB.....	226
Figure 65 – Critères de justice valorisés par les élèves : respect, mérite ou égalité	267
Figure 66– Le critère de besoin	268
Figure 67– Sentiment que l’école est juste par pays	284
Figure 68– Sentiment de performances appréciées justement, par pays	287
Figure 69– Sentiment de punitions méritées, par pays.....	288
Figure 70– Sentiment d’être traité de manière égale, par pays.....	291
Figure 71 - Sentiment que les opinions sont respectées, par pays	293

Figure 72 - Sentiment d'obtenir ce dont on a besoin, par pays	295
Figure 73 - Moyennes des scores sur les échelles de sentiment de justice	296
Figure 74 - Distribution du score factoriel de sentiment général de justice	298
Figure 75- Sentiment général de justice selon les notes et le type d'établissement	314
Figure 76 - Sentiment général de justice selon la proportion d'élèves faibles dans la classe.....	315
Figure 77 - Equation du modèle vide	317
Figure 78 - Equation du modèle « individu ».....	318
Figure 79 - Equation du modèle « filières »	319
Figure 80 - Equation du modèle « socio-économique ».....	320
Figure 81 – Equation du modèle « mixité sociale »	321
Figure 82 – Equation du modèle « sélectivité ».....	321
Figure 83 – Modèle explicatif du sentiment général de justice	323
Figure 84- L'univers « sentiment ».....	332
Figure 85 – La référence « professeur ».....	332
Figure 86 – La référence « chou chou » pour la totalité du corpus	333

Liste des abréviations

- 1B : Première année B de l'enseignement secondaire (jusqu'en 2007-2008)
- BSA : Allocation de base par étudiant (*basic student allocation*)
- CE : Majoration en fonction du curriculum (*curriculum enhancement*)
- CfB : Communauté française de Belgique
- D+ : Discrimination positive
- D1C : Premier degré commun de l'enseignement secondaire
- EAZ : Education Action Zone
- EiC : Excellence in Cities
- ER : Encadrement renforcé (*Zorgverbreding*) en Communauté flamande.
- Etnic : Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication
- EuroPEP : Etude développant une analyse comparative des politiques d'éducation prioritaire dans huit pays européens (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008 ; 2011)
- FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles (anciennement nommée Communauté française de Belgique)
- G : Enseignement secondaire général
- GERESE : Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs
- GOK : *gelijke onderwijskansen* (politique « égalité des chances en éducation » en Communauté flamande de Belgique)
- ISEI : Indice socio-économique international de statut professionnel (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992)
- OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

Ofsted : Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

P : Enseignement secondaire professionnel

PEP : Politique d'éducation prioritaire

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves

S : Indice de ségrégation (Gorard & Taylor, 2002)

SDJ : Sentiment de justice

SEN : Moyens supplémentaires pour les élèves à besoins spécifiques (*supplementary educational needs*)

SES : Indice socio-économique (Demeuse & Monseur, 1999)

SSN : Moyens supplémentaires liés à des besoins particuliers des établissements (*school site needs*)

TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study

TQ : Enseignement secondaire technique de qualification

TT : Enseignement secondaire technique de transition

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

Remerciements

Cette thèse représente l'aboutissement d'un travail de six années au sein du service de Méthodologie et Formation/Institut d'Administration Scolaire de l'UMONS. Elle intègre ainsi différentes recherches et publications réalisées en équipes et auxquelles j'ai pu participer au cours de ces six années. Je souhaite donc remercier l'ensemble des personnes avec qui j'ai pu collaborer dans le cadre de ces activités. Il s'agit là d'un exercice difficile, tant la liste en est longue. Que les personnes qui ne verraient pas leur nom cité m'en excusent et reçoivent ici tous les remerciements qui leur reviennent. À tous, Merci !

Je tiens tout particulièrement à remercier :

Prof. Marc Demeuse, mon directeur de thèse et chef du service de Méthodologie et formation de l'UMONS, pour le rôle qu'il a joué dans l'impulsion, l'accompagnement et la guidance de mes activités de recherche.

Les membres de l'équipe de l'Institut d'Administration Scolaire de l'UMONS avec qui la collaboration dans la réalisation de recherches a été d'une aide inestimable, en particulier Angeline Aubert-Lotarski, Frédérique Artus, Céline Demierbe, Antoine Derobertmasure, Sabine Soetewey, Jonathan Hourez, Elsa Laloua, Natacha Duroisin, Johan Vanoutrive.

Prof. Sally Power et Prof. Chris Taylor, qui m'ont accueilli, conseillé et soutenu lors de mon séjour à la Cardiff University.

Les membres des équipes inter-universitaires avec lesquelles j'ai travaillé : les membres de l'équipe en charge de la recherche « Non aux écoles ghettos » (en particulier Prof. Christian Monseur) ; les membres de l'équipe EuroPEP, avec qui la collaboration a été non seulement riche d'enseignements, mais aussi l'occasion de travailler dans un environnement international stimulant (en particulier Prof. Ides Nicaise et Prof. Daniel Frandji) ; les membres de l'équipe GERESE, qui m'ont donné leur confiance dans la gestion et l'utilisation des données qu'ils ont recueillies (en particulier Prof. David Greger, Karel Cerny, et Aletta Grisay) ; les membres de l'équipe en charge de la recherche visant l'actualisation de l'indice socio-économique (en particulier Bernard Delvaux et Pierre Marissal).

Enfin, merci à tous les amis qui m'ont entouré et m'ont supporté jusqu'au bout ! Sans vos encouragements, cette thèse n'existerait sans doute pas. De tout cœur, merci !

Introduction¹

Le chercheur qui étudie aujourd'hui le système éducatif de la Belgique francophone et son organisation se voit confronté à une question brûlante : comment faire en sorte que ce système éducatif devienne plus juste, plus équitable ? En apparence simple, il s'agit pourtant d'une question d'une redoutable complexité à laquelle ce travail de thèse ne pourra évidemment pas donner de réponse définitive. Il en traitera cependant en examinant, au travers d'une série de recherches auxquelles j'ai collaboré, les relations que la recherche en éducation entretient avec cette question. Essayons dans un premier temps de décomposer les termes de cette question pour donner un fil conducteur à ce travail.

1.1 Peut-on dire que l'école est injuste ?

Se demander comment rendre l'école plus juste revient en premier lieu à poser le diagnostic d'injustice de l'école. Peut-on dire que l'école est injuste ? La question du caractère plus ou moins équitable de l'école est récurrente, et les réponses que l'on peut y apporter sont plus complexes qu'il y paraît de prime abord. Il existe, de nombreux travaux de recherche en éducation l'ont montré (Boudon, 1979 ; Boudon et al., 2001; Bourdieu et Passeron, 1964; Bourdieu et Passeron, 1970; Crahay, 2000; Demeuse et al., 2005; Duru-Bellat, 2002; Terrail, 2002), de nombreuses inégalités face à l'école. Particulièrement en Belgique francophone, où les enquêtes internationales étudiant les acquis des élèves ont montré que notre système éducatif était l'un des plus inégalitaires et où, notamment, les différences des résultats des élèves entre établissements sont parmi les plus importantes. Mais il ne s'agit là que d'une partie de la réponse à la question, qui en appelle une autre : en quoi les inégalités peuvent-elles être considérées comme justes ou injustes ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'adopter une définition d'un état juste et un certain nombre de principes permettant de décider si une situation donnée correspond à cet état idéal. C'est la mission que se donnent les théories de la justice formalisées par la philosophie morale normative (Rawls, 1999 ; Walzer, 1983 ; Sen, 2000). Cependant, cette dernière ne se préoccupe que rarement de façon directe

¹ Le texte de cette introduction est en partie repris de deux textes antérieurs dont je suis auteur ou co-auteur (Aubert-Lotarski, Demeuse, Derobertmeasure & Friant, 2007 ; Friant, 2008)

de l'éducation. C'est pourquoi de nombreux auteurs se sont penchés sur leurs applications dans le champ éducatif, notamment en définissant certaines conceptions de l'équité éducative (Grisay, 1984 ; Meuret, 1999; Benadusi, 2001 ; GERESE, 2005 ; Demeuse, 2005 ; Dupriez et Verhoeven, 2007; Demeuse et Baye, 2007). On peut enfin, d'une part, mettre ces conceptions en lien, parfois direct, avec la politique éducative déclarée, dans le cas par exemple des politiques d'éducation prioritaire, parfois indirect, comme héritages de l'histoire du système éducatif, à la manière des quasi-marchés scolaires ou l'organisation précoce de filières distinctes. On peut, d'autre part, les mettre en lien avec les inégalités observées, de manière à décider de leur caractère équitable.

C'est de ces interrogations que traitera la première partie du travail. Nous nous centrerons sur la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans la création d'inégalités injustes, en particulier relevant de la ségrégation socio-économique entre établissements en Belgique francophone. Pour ce faire, les résultats de plusieurs recherches auxquelles j'ai collaboré seront communiqués. Nous essaierons ainsi de comprendre, en nous basant sur des données administratives concernant le réseau d'enseignement de la Communauté française² de Belgique, comment le libre choix de l'école par les élèves et leurs parents peut être conditionné par des variables socio-économiques et créer des ségrégations entre établissements scolaires (Hourez, Friant, Soetewey & Demeuse, 2011). Nous verrons également comment des mécanismes d'écramage et de relégation peuvent se mettre en place au niveau des établissements scolaires, notamment dans l'enseignement secondaire et mener à la création de ségrégations entre filières d'enseignement et entre établissements (Friant, Deroberthmeasure & Demeuse, 2008). Enfin, nous déplacerons notre regard pour adopter la position des élèves eux-mêmes et nous tenterons de comprendre, par une étude de la perception qu'ont les élèves du prestige des options dans l'enseignement secondaire (Friant & Demeuse, 2011), comment s'opèrent les choix en regard de l'offre d'enseignement.

1.2 Que faire une fois le diagnostic posé ?

Imaginons que le diagnostic d'injustice de l'école ait été posé. Si nous revenons à notre question de départ (comment rendre l'école plus juste ?), nous pouvons constater que nous sommes encore loin de la réponse. L'école est, à un certain degré, injuste. Mais que mettre en œuvre pour plus de justice ?

² Ce travail de thèse s'est étendu sur une période de 6 années, entre octobre 2006 et octobre 2012. Durant cette période, l'appellation de ce qui est désigné comme « la collectivité politique au service des francophones belges » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012) a été modifiée, passant en 2011 de « Communauté française de Belgique » à « Fédération Wallonie-Bruxelles ». Ce changement d'appellation en cours de route se répercute sur le texte de ce travail. Dans les pages qui suivent, ces deux appellations seront indistinctement utilisées.

Si la recherche en éducation est invoquée pour poser le diagnostic de la présence d'inégalités injustes, elle l'est aussi de plus en plus, dans un mouvement en trois temps allant de l'évaluation pour décrire à la prospective en éducation, pour « conseiller le politique » (Aubert-Lotarski et al., 2007), c'est-à-dire pour répondre à la question de savoir que mettre en œuvre pour davantage de justice.

Dans ce mouvement, deux premières périodes (évaluer pour décrire et évaluer pour piloter) du développement de la recherche en administration scolaire ont permis d'éclairer la manière dont les décideurs politiques pensent les problèmes. Ainsi, la sensibilisation à de nouveaux enjeux éducatifs, la conceptualisation des problèmes rencontrés comme l'évaluation des politiques menées ont débouché progressivement sur la définition, en Belgique francophone, d'une ligne politique affirmée (Contrat stratégique pour l'Education et Contrat pour l'Ecole). Dans une troisième période, l'intérêt des décideurs politiques pour les résultats de recherches en éducation s'est alors déplacé de la description d'une situation vers une démarche prospective ayant pour but d'anticiper des changements futurs, de donner des conseils à propos de différentes alternatives, et de stimuler des perspectives innovantes (Ross & Jürgens Genevois., 2006).

La prospective en éducation est caractérisée par la recherche de « ce qui pourrait marcher ». L'implication des chercheurs dans l'outillage, voire la définition, de politiques à venir constitue la troisième approche. Celle-ci est contemporaine d'un changement important dans le domaine des politiques éducatives : quittant son approche exclusivement « comptable », l'administration scolaire s'oriente vers une approche davantage orientée vers les résultats et les objectifs à moyen terme, comme l'indiquent, en Belgique francophone, le *Contrat Stratégique pour l'Education* (2005) et son successeur, le *Contrat pour l'Ecole* (2005).

La deuxième partie de ce travail se centrera sur cette démarche prospective pour répondre à la question de savoir que mettre en œuvre pour rendre l'école plus juste. On présentera, dans un premier temps, les réponses existantes, sous forme de politiques d'éducation prioritaire, aux inégalités injustes observées dans le système éducatif belge francophone (Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski et Nicaise, 2008). Si ces politiques d'éducation prioritaire en Belgique francophone, en particulier la politique de discrimination positive, peuvent déjà être considérées comme résultant de recherches de type prospectif (Demeuse, 2002), je me centrerai dans cette partie sur deux recherches de type prospectif auxquelles j'ai collaboré.

La première (Demeuse et al., 2007 ; Demeuse, Derobertmasure et Friant, 2010) a fait l'objet d'une commande de la part du Gouvernement de la Communauté française de Belgique et s'attache à proposer des formules de financement alternatives des établissements, en y incluant notamment comme paramètre l'origine socio-économique des élèves. Dans cette optique, diverses simulations de financement possibles, prenant en compte différentes réalités du public accueilli par les écoles, sont élaborées. L'idée centrale est de permettre aux décideurs politiques, à l'aide

d'un simulateur, d'envisager - tant au niveau d'une école donnée que du budget total - l'impact de différents scénarios de financement. Dans cette étude, des scénarios d'évolution du système éducatif sont élaborés en fonction de la décision que les politiques choisiraient de prendre. Il ne s'agit donc pas d'élaborer des recommandations qui définiraient une politique, mais bien d'outiller la prise de décision en proposant des scénarios, y compris à travers un simulateur de financement, et en anticipant les effets possibles de ces options.

La démarche prospective ne s'arrête cependant pas aux recherches commanditées. Il est possible d'adopter une telle démarche en dehors d'une commande directe, en élaborant des scénarios et en utilisant des données disponibles pour y répondre. C'est la démarche adoptée, dans un but non directement pratique mais scientifique, en marge d'une recherche réalisée pour le compte du réseau d'enseignement de la Communauté française de Belgique (Hourez, Malaise, Soete-*wey* et Crépin, 2011). Il s'agit dans ce cas d'utiliser une approche individus-centrée (Amblard, 2003 ; Gilbert & Troitzsch, 2005) pour modéliser le choix de l'école par les élèves et leurs familles. Cette démarche permet d'envisager différents scénarios impliquant la modification de règles régissant le choix de l'école ou des évolutions dans les préférences des élèves et de leurs familles, et de tester les effets de ces scénarios en termes de ségrégation entre établissements scolaires.

1.3 Et les usagers dans tout ça ?

Reprenons le fil conducteur. Imaginons que le diagnostic d'injustice soit posé et que les actions pour y remédier soient identifiées. À notre sens, une chose manque encore au raisonnement : la manière dont les usagers du système éducatif perçoivent les choses.

Les élèves se sentent-ils traités de manière juste ? De nombreux auteurs affirment en effet que le sentiment qu'ont les élèves d'être traités avec justice est un point important pour répondre à la question de savoir si un système éducatif est équitable, et intègrent ce point de vue dans leurs recherches (Meuret et Marivain, 1997 ; Dubet, 1999, 2004 ; Meuret, 2002 ; GERESE, 2005, 2008 ; Gorard et al., 2006 ; Smith et Gorard, 2006 ; Gorard, 2007). En effet, d'un point de vue moral, si l'école prétend traiter les élèves de manière juste, il est logique qu'elle s'intéresse aux jugements que donnent ces élèves sur ce traitement. Une école qui n'humilie pas les vaincus est ainsi sans doute plus juste qu'une école qui ne s'en soucie pas (Dubet, 2004).

Mais de plus, les élèves, en tant qu'individus produisant quotidiennement des jugements sur le caractère juste ou injuste de leur situation et de la manière dont ils sont traités, ne rejoignent pas obligatoirement dans leurs jugements les observations réalisées au niveau du système (Lannegrand-Willems, 2004 ; Friant, 2010).

Il est donc important, dans le travail de prospective que se donne la recherche en éducation, de prendre en compte ces jugements de manière à nuancer un raisonnement qui pourrait être par trop technocratique. C'est l'objet de la troisième partie de ce travail. Dans cette partie, on se posera la question de la manière dont les élèves se sentent traités par le système éducatif, en présentant les résultats d'analyses secondaires (Friant, Laloua & Demeuse, 2008 ; Friant, 2008 ; Friant, 2010 ; Vanoutrive, Friant & Derobertmeasure, 2011) des données d'une enquête menée au niveau européen (GERESE, 2008).

1.4 Entre description, compréhension et gestion du système

Nous avons vu que l'on pouvait s'intéresser au caractère juste de l'école en adoptant différents points de vue, qui constitueront le fil conducteur de ce travail. Nous proposons une seconde clé de lecture en distinguant description, compréhension et gestion du système. Ainsi, on peut, dans une démarche descriptive, s'attacher à décrire les inégalités, en termes de ségrégations notamment socio-économiques et d'inégalités des parcours scolaires (chapitres 2 et 3). Cette description est utile pour évaluer le caractère plus ou moins juste d'un système éducatif, mais elle ne suffit pas : un modèle de la justice est nécessaire comme point de comparaison à l'aune duquel les inégalités seront considérées comme justes ou injustes (chapitre 1). Autrement dit, on peut constater qu'il existe, dans différents systèmes éducatifs, des inégalités entre individus et entre groupes. Constater ces inégalités ne revient pas nécessairement à déclarer que ces systèmes éducatifs sont injustes.

Par ailleurs, dans une démarche plutôt compréhensive, on peut essayer de comprendre la manière dont les acteurs perçoivent le système éducatif. On se demandera ainsi, dans le chapitre 4, s'ils perçoivent une hiérarchie entre filières d'études dont on connaît par ailleurs le caractère socio-économiquement ségrégué. Mais surtout, on se posera la question de savoir s'ils considèrent le système éducatif comme étant juste et si des liens existent entre inégalités injustes et sentiment d'injustice des élèves. Si la philosophie morale et politique peut décider du caractère juste d'une situation à l'aune de constructions théoriques de la justice, et si les statistiques peuvent montrer certaines inégalités injustes (dues notamment aux ségrégations) entre groupes d'individus, les individus, eux, basent avant tout leur jugement sur leur propre expérience sans pour autant monter en généralité (Dubet 1999, 2005). En effet, les études psychosociologiques ont montré que les individus se conduiraient, en ce qu'ils réalisent des jugements sur la justice, comme des philosophes moraux, sans toutefois que leurs jugements rejoignent automatiquement les observations des chercheurs : les élèves peuvent très bien ne pas juger injustes les inégalités avérées par les chercheurs. Les chapitres 13, 14 et 15 se centreront particulièrement sur la perspective des élèves et sur les manières dont ils jugent une situation comme juste.

Dans une optique plutôt gestionnaire, on peut se demander que faire pour rendre l'école plus juste. Ainsi, si dans le contexte belge francophone, l'autorité publique dispose de peu de leviers pour encourager une certaine mixité sociale au sein des établissements ou une égalisation des résultats, elle peut moduler la manière dont elle alloue les fonds publics à tous les opérateurs éducatifs, publics et privés (Demeuse et al. 2010). Dans le chapitre 5, on présentera les politiques éducatives, principalement sous forme de politiques d'éducation prioritaire, mises en place pour tenter de réduire les inégalités et les injustices éducatives. Dans les quatre chapitres suivants (6, 7, 8 et 9), on s'intéressera à la démarche prospective, en interrogeant les politiques qui pourraient être mises en place et leurs effets prévus. On s'interrogera également sur la manière de mettre en œuvre une démarche de pilotage du système éducatif.

Enfin, il existe différentes positions intermédiaires au confluent de ces trois approches, notamment parce que tenter de répondre à une question de recherche sur l'un de ces pôles apporte un éclairage nouveau sur d'autres questions de recherche (Felouzis & Hanhart, 2011). Ainsi, même si une optique plutôt gestionnaire peut être à la base d'une démarche de simulation individus-centrée (chapitre 8), la construction d'un tel modèle n'en apporte pas moins un éclairage nouveau à la fois sur la description du système et sur la compréhension des choix d'acteurs à l'œuvre (chapitres 9, 10 et 11).

La Figure 1 illustre de façon schématique l'apport de chacun des chapitres de ce travail à l'un ou l'autre de ces pôles. Chacun des trois pôles (description, compréhension et gestion du système) est représenté par un carré de couleur dont la taille est proportionnelle au volume en nombre de pages qui y sont consacrées dans ce travail. Ces trois pôles sont en lien les uns avec les autres. Les chapitres sont représentés par des cercles de couleur, à la taille proportionnelle au nombre de pages, entretenant des relations avec un ou plusieurs pôles et les uns avec les autres. Les chapitres 1, 2 et 3, s'insèrent ainsi dans la thématique « description » et sont liés entre eux. Les chapitres liés à plusieurs thèmes, tel le chapitre 11, entrant dans le thème de la gestion et de la description, présentent une couleur intermédiaire.

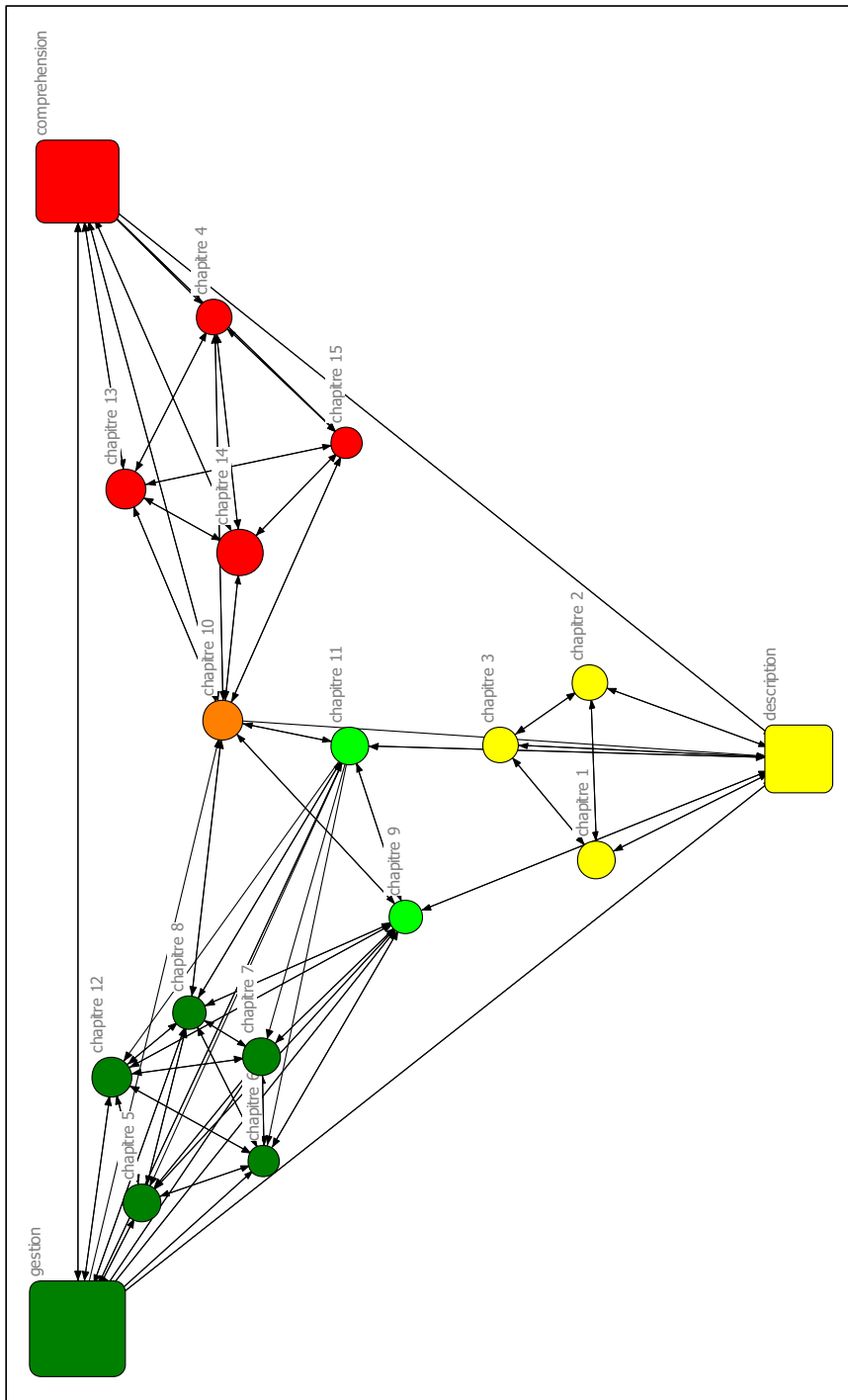


Figure 1 – Organisation schématique du travail

**Première partie : peut-on dire que
l'école est injuste ?**

Chapitre 1 **Egalité, équité et justice en éducation**³

*“Everyone is crying out for peace
None is crying out for justice”
(Peter Tosh)*

Dans ce chapitre, nous définissons tout d’abord certains termes utilisés et présentons ensuite un aperçu des théories de la justice qui, en formalisant une distribution juste des biens, permettent de répondre à la question de savoir quelles inégalités sont justes. Ce chapitre ne prétend pas conclure par le choix de l’une d’entre elles, que l’on appliquerait par la suite. Il propose plutôt de donner un aperçu de chacune des théories présentées, en soulignant leurs points forts et leurs points faibles, et leurs applications dans le domaine de l’éducation.

1.1 Egalité et équité : précisions terminologiques

Commençons d’abord par préciser les termes utilisés couramment lorsque l’on parle de la justice des systèmes éducatifs, et dont les acceptions ne sont pas toujours bien définies.

1.1.1 Égalité et inégalité(s)

Selon Hutmacher et al. (2001) l’égalité désigne, dans son sens le plus strict, une équivalence entre deux termes ou plus, évaluée sur une échelle de valeurs (on mesurera alors le degré de similitude ou l’identité des termes), ou sur des critères de préférence (on se réfère alors à un élément externe à l’aune duquel l’égalité peut être présente ou absente). Dans le domaine de l’éducation, on parlera plus volontiers des inégalités, notamment dans la littérature sociologique, qui dénonce depuis longtemps les inégalités des élèves face à l’école. L’inégalité caractérise donc une différence, une disparité, ou un écart entre individus. En éducation, cet écart est le plus souvent

³ Le texte de ce chapitre est issu d’un mémoire de DEA dont je suis auteur (Friant, 2008).

formulé en termes d'avantage ou désavantage de ressources matérielles et/ou symboliques, telles que la richesse, la reconnaissance sociale, le prestige, l'autorité, le pouvoir ou l'influence. Souvent, le terme d'inégalité est utilisé pour décrire toute différence qui n'est pas juste.

Les termes « égalités » et « inégalités » sont ouverts à des interprétations largement différentes. Comme le déplore l'OCDE (1997), ils sont plus souvent utilisés comme termes génériques que pour désigner précisément une situation. Le terme « égalité » peut ainsi potentiellement désigner une conception très radicale, à mettre en lien avec l'égalitarisme⁴. La plupart du temps, ce n'est pourtant pas le cas : il est le plus souvent utilisé de manière à souligner le contraste avec le champ lexical « libéral » qui met, lui, l'accent sur la liberté. Ces acceptions, dans tous les cas, impliquent un jugement moral sur ce qui est juste ou non, la notion d'inégalité ayant ainsi une valeur morale incorporée. On préférera ici l'approche plus restreinte de l'égalité, qui concerne « *l'identité comparative de plusieurs éléments* » (OCDE, 1997, p. 124).

1.1.2 Équité

Définissons tout d'abord l'équité par contraste avec le concept d'égalité. L'inégalité (ou les inégalités) est une chose courante dans nos sociétés. Elle est notamment un composant principal de l'expérience scolaire des élèves, enseignants et parents : il est évident que tous les membres de la société ne sont pas égaux en termes matériels et symboliques, et que les élèves ne sont donc pas tous égaux de fait. Mais, étant donné que nos sociétés modernes reconnaissent l'égalité comme une des valeurs les plus importantes (Swanson et King, 1997), une des caractéristiques de l'inégalité est qu'elle demande une justification, particulièrement dans le domaine de l'éducation (Hutmacher et al., 2001). Des diplômes, moyens, ou accès inégaux nécessitent ainsi d'être justifiés. Cela présuppose donc des principes et des critères pour juger du caractère juste ou non de ces inégalités. C'est là qu'intervient la notion d'équité.

L'égalité et l'équité sont ainsi deux concepts bien distincts, bien qu'intimement associés : c'est l'existence d'inégalités qui pose la question de l'équité, c'est-à-dire du caractère juste de certaines inégalités (Hutmacher et al., 2001). L'égalité concerne des avantages ou désavantages « objectifs », mesurables. L'équité, elle, inclut une question normative et éthique : quelle est la juste attribution/acquisition de ressources, avantages ou désavantages ? Elle pose ainsi la question de savoir si toutes les inégalités sont injustes, et selon quels critères et principes les inégalités peuvent être considérées comme justes ou non. Pour qu'une inégalité soit considérée comme inéquitable, il faut avant tout que l'on puisse montrer qu'il est possible de la supprimer, mais aussi qu'elle est assez injuste pour justifier sa suppression (Meuret, 2001).

⁴ Cette théorie de la justice est présentée au point 2 de ce même chapitre

Comme le soulignent Demeuse et Baye (2005), cette définition du juste peut varier selon les sociétés et selon les époques : ce qui était considéré comme juste dans la société athénienne n'est pas exactement la même chose que dans nos sociétés démocratiques modernes.

Dans la pratique, le terme d'équité est souvent utilisé comme un synonyme du terme égalité. Selon certains (OCDE, 1997), il désigne un concept plus ouvert, moins exigeant, plus neutre, plus politiquement acceptable que le terme d'égalité. Selon d'autres, son sens littéral de « *justice morale, dont les lois sont une expression imparfaite ; l'esprit de la justice qui guide l'action pratique et l'interprétation, la « justesse »* » (OCDE, 1997, p.122)⁵ définit un concept allant bien au-delà de l'évaluation d'égalité ou de différence, pour inclure des jugements sur la justice en général, prenant en compte tout ce qui est pertinent dans cette évaluation. En ce sens, ce concept est fondé sur la comparaison des « *imperfections de ce monde* »⁶ par rapport à des principes qui devraient les guider et les améliorer. Le caractère « radical » ou non du concept d'équité dépend en fait des interprétations de la justice que l'on y accole. On retiendra que la notion d'équité est liée à des jugements sur le caractère juste d'une situation, alors que la notion d'égalité ne l'est pas.

1.1.3 Egalité des chances

La notion de « chances » ou « opportunités » réfère à la notion de libre choix des individus : pour autant qu'on leur offre l'opportunité, les individus sont libres de choisir de la réaliser ou non (OCDE, 1997). Une « opportunité » est en ce sens considérée comme une « possibilité », qui nécessite d'autres éléments, tels que la volonté ou la motivation, pour aboutir à un résultat.

La notion d'égalité des chances, avec le rôle qu'elle donne à la responsabilité individuelle, peut utilement être définie au moyen de la formalisation qu'en donnent les économistes. Ci-dessous est résumée la formalisation proposée par Le Clainche (1999, pp.82-83) :

« Tout individu est identifié par un vecteur de résultats (ou réalisations) $R(X_i, Y_{i1}, Y_{i2})$

X_i représente le vecteur de ressources externes (dans le domaine de l'enseignement, il peut par exemple s'agir des heures d'enseignement, ou de la somme d'argent investie pour chaque élève par les pouvoirs publics)

⁵ "Moral justice of which laws are an imperfect expression; the spirit of justice to guide practical action and interpretation, fairness" (OCDE, 1997, p. 122, notre traduction)

⁶ "The imperfections of worldly arrangements" (OCDE, 1997, p. 122, notre traduction)

Yi représente le vecteur des ressources internes, non redistribuables (les talents ou handicaps des individus). Il se décompose en

Yi1 : les variables en dehors du contrôle et de la responsabilité des individus (telles que ses avantages d'origine naturelle ou sociale, ses capacités intellectuelles innées)

Yi2 : les variables que l'individu contrôle et dont il est tenu pour personnellement responsable (ses choix autonomes, son investissement)

L'égalité des chances est réalisée lorsque le résultat (ou la réalisation) R1 atteint pour un choix quelconque Yi2 est le même pour tout individu ayant fait le même choix. »

On peut donc affirmer, en termes d'égalité des chances, qu'une inégale participation à tel ou tel programme ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas d'égalité des chances d'y participer. Un des problèmes soulevés par cette notion d'égalité des chances est que le fait de disposer de données objectives sur une inégalité de participation (par exemple, une inégalité d'accès à différentes filières) ne donne pas de réponse quant à la décision des individus, et donc quant à « l'égalité des chances » d'y accéder.

1.1.4 L'éducation comme fin en soi ou comme moyen ?

Une distinction qu'il importe de souligner ici délimite deux postures différentes lorsqu'il s'agit d'équité et d'égalité des chances en éducation : soit considérer l'éducation comme une fin en soi, soit comme un moyen menant à des fins économiques et sociales plus distantes (OCDE, 1997). Considérer l'éducation comme une fin en soi revient à justifier les appels à l'équité et à l'égalité des chances par l'accès à la culture et à la connaissance qu'elles procurent. Des élèves qui quitteraient le système éducatif se verraient ainsi refuser les bénéfices personnels qu'ils connaissent de l'expérience même de l'éducation. En adoptant cette posture, on peut être amené à négliger les effets de l'équité éducative sur l'équité de la société en général (GERESE, 2005), en oubliant notamment que, comme l'a bien montré Duru-Bellat (2006) dans sa description de l'inflation scolaire, toujours plus d'éducation ne doit pas forcément être considéré comme un mieux.

Le fait de considérer l'éducation comme un moyen élude l'affirmation que l'éducation doit être une expérience particulièrement enrichissante pour concentrer l'attention sur ses résultats sociaux. Cette posture peut s'appuyer sur un important corpus de résultats de recherche, le plus souvent en économie et en sociologie, montrant les liens forts existant entre éducation et emploi. Cette posture reste cependant aveugle à l'expérience scolaire, qui est pourtant primordiale en matière de justice et d'équité éducative en donnant à vivre l'expérience même de la justice et de la citoyenneté, et en armant les élèves des capacités de raisonnement sur le caractère juste ou non d'une situation (Smith et Gorard, 2006 ; Meuret, 1997 ; Dubet, 2004). Dans la suite de ce travail, on tentera d'articuler ces deux conceptions de l'éducation,

même si la notion d'éducation comme une fin en soi est davantage prégnante dans l'étude de l'expérience scolaire des élèves.

1.2 Dans le domaine de l'éducation : une égalité de quoi ?

1.2.1 Quels termes égaliser ?

On le comprend, dans un contexte éducatif, on ne peut se satisfaire d'une approche vague ou aveuglement égalitariste. Il convient de préciser « *l'égalité de quoi ?* ». La notion d'égalité des chances nous aide peu, car elle est peu précise sur les termes à égaliser et peut renvoyer à des réalités différentes. Demeuse et Baye (2005), s'inspirant de Grisay (1984), proposent de distinguer les différents types d'égalité en fonction des termes à égaliser. Ils distinguent ainsi :

- l'égalité d'accès qui désigne une situation où tous les individus ou groupes d'individus ont les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ;
- l'égalité des moyens, ou de traitement, qui désigne une situation où tous les élèves jouissent de conditions d'apprentissage équivalentes ;
- l'égalité des acquis, où tous les élèves maîtrisent, à un même degré d'expertise, les compétences assignées comme objectifs au dispositif éducatif ;
- enfin, l'égalité de réalisation, qui désigne une situation où, une fois sortis du système éducatif, les individus ont les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises.

Cette classification permet de se rendre compte que la notion d'égalité des chances, définie plus haut, peut se placer à chacun de ces quatre niveaux. Elle permet également de montrer le lien étroit existant entre la notion d'égalité et celle d'équité dans le contexte de l'éducation. En effet, selon les termes à égaliser, il est nécessaire de faire appel à une définition des inégalités qui sont considérées comme justes. On pourra ainsi considérer que la justice réside dans une égalité des acquis de base des élèves et, donc, estimer que des inégalités de traitement sont justes, car elles visent précisément à rendre les acquis égaux.

1.2.2 Egalité et équité

Demeuse et Baye (2005) montrent de cette manière les liens qui unissent égalité et équité dans un système éducatif : « *un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, certaines inégalités considérées comme justes* » (p.167). Ils décèlent ainsi plusieurs niveaux d'équité des systèmes éducatifs, déterminés par les inégalités considérées comme étant justes ou non (Tableau 1).

Tableau 1 Niveaux d'équité dans le domaine de l'éducation (adapté de Demeuse et Baye, 2005, pp.164-165)

Type d'égalité visé	Inégalités admises	Inégalités dénoncées
Pas d'intérêt pour l'équité	Reproduction	Inégalités dans les groupes de pairs
	Maintien des différences naturelles	Interventions contraires à la liberté
Égalité d'accès	Résultats inégaux, proportionnels aux aptitudes de départ	Inégalités dans l'accès et l'orientation
	Inégalité des filières	
	Inégalités de traitement	
Égalité de traitement	Existence de dons	Inégale qualité de l'enseignement
	Résultats inégaux	Écoles sanctuaires et ghettos Inégalité des filières
Égalité des acquis	Différences de résultats au-delà des compétences essentielles	Inégalités d'aptitudes (idéologie des dons) Toute situation où l'inégale qualité de l'enseignement accentue les inégalités de départ (écoles ghettos, filières, etc.)
Égalité de réalisation sociale	Différences de profil des résultats	Norme unique d'excellence

Cette distinction entre différents niveaux d'équité illustre toute l'importance de la précision des termes à égaliser dès lors que l'on parle d'éducation, mais aussi les inégalités admises par chaque type d'égalité visé. Cependant, le fait de porter son attention sur un niveau particulier limite de facto l'attention portée aux autres niveaux (GERESE, 2005). Par exemple, souhaiter une égalité de traitement des élèves, quel que soit leur milieu social d'origine, revient à être critiqué par ceux qui souhaitent une égalité des acquis et jugent donc juste que certains élèves, parce que moins favorisés et moins susceptibles de réussir au départ, ont besoin d'une action compensatoire, par exemple en leur offrant de meilleures conditions d'enseignement.

A ce niveau de la réflexion, rien ne permet d'affirmer qu'une égalité ou une inégalité est plus juste qu'une autre, sauf nos propres *intuitions* qui nous disent par exemple qu'il est plus juste de compenser certains handicaps de manière à assurer l'égalité des résultats, ou que la justice commande de récompenser le mérite des in-

dividus en assurant aux plus aptes un meilleur accès ou de meilleures conditions d'apprentissage. C'est en cela qu'arrêter la réflexion à ce niveau reviendrait à s'arrêter à des théories à la fois *locales* et *intuitionnistes* (GERESE, 2005). *Locales* car elles ont tendance à considérer l'éducation comme un bien en soi (exception faite de la conception prônant l'égalité de réalisation sociale). *Intuitionnistes* parce qu'elles peuvent reposer sur plusieurs principes de justice non explicités et non hiérarchisés et donc pouvant entrer en contradiction les uns avec les autres. Il est ainsi nécessaire, pour pouvoir monter en généralité et permettre de décider ce qui est juste ou non, de faire appel aux théories globales de la justice développées par certains auteurs.

1.3 Les théories de la justice : un aperçu

Comme le précise Meuret (2001), le but des théories de la justice est d'aider à décider quelles égalités et inégalités sont nécessaires pour qu'une situation soit considérée comme juste. Elles présupposent toutes une égalité de départ : l'égalité de considération des individus. En suivant Meuret, on peut identifier trois éléments principaux sur lesquels repose toute théorie sur la justice :

- un idéal, c'est-à-dire une description d'un état juste, reposant sur l'application d'un ou plusieurs principes de justice ;
- un système d'arguments expliquant pourquoi cet état idéal est juste ;
- un champ d'application.

En matière d'éducation, les principes de justice sont le plus souvent locaux et intuitionnistes. Meuret (2001) décrit les deux principes, contradictoires, et le plus souvent invoqués en éducation : la méritocratie, d'une part, et la compensation, de l'autre. La méritocratie pourrait être assimilée aux deux positions décrites par De-meuse et Baye (2005) d'absence d'intérêt pour l'équité et d'égalité d'accès. La compensation peut être comparée à la visée d'égalité des acquis.

1.3.1 La méritocratie

Le principe de la méritocratie décrit par Meuret (1997) veut qu'un individu mérite d'autant plus d'éducation qu'il peut en faire bon usage. Ce principe commande donc, de manière à organiser un système éducatif juste, de détecter les élèves les plus doués et de leur donner davantage d'éducation, ou une éducation d'une meilleure qualité. L'unique chose qui peut alors déterminer l'accès des élèves à un niveau du système éducatif est leur niveau de performances passées. En ce sens, l'équité est vue comme une proportionnalité entre les *inputs*, c'est-à-dire ce dont les élèves sont capables à l'entrée d'un certain niveau du système éducatif, et les *outputs*, vus comme la qualité ou la quantité d'éducation reçues. On voit bien les critiques que l'on peut adresser à la conception de la justice comme méritocratie : appliquée de manière radicale, elle mènerait à la « dictature des doués », puisque seuls les dons de départ mènent à des niveaux élevés du système éducatif. Ce principe mène ainsi à de

grandes inégalités. De plus, on peut lui reprocher le fait que les dons « naturels » sont socialement biaisés. En réalité, il est impossible de distinguer ce qui relève d'une aptitude « naturelle » de ce qui relève de l'influence du milieu social des élèves. Ainsi, les inégalités prônées par la méritocratie font vaciller le principe méritocratique même : plus une société sera inégalitaire, plus il sera difficile d'appliquer le principe méritocratique en distinguant les aptitudes naturelles des dispositions acquises.

Dubet (2004) définit d'une manière un peu plus nuancée le principe méritocratique en parlant d'égalité méritocratique des chances. Il s'agit du « *modèle de justice permettant à chacun de concourir dans une même compétition sans que les inégalités de la fortune et de la naissance ne déterminent directement ses chances de succès et d'accès à des qualifications scolaires relativement rares.* » (p.6) Selon lui, cette valorisation du mérite est inhérente aux sociétés démocratiques modernes, parce qu'elle permet de concilier deux principes fondamentaux : d'une part, celui de l'égalité entre les individus, de l'autre, celui de la division du travail nécessaire à toutes les sociétés modernes. Il s'agit donc d'ouvrir à tous la compétition pour ces qualifications scolaires rares. L'égalité méritocratique des chances est par conséquent, selon Dubet (2004), « *une fiction crédible faisant de l'inégale performance des élèves le produit de leur mérite conçu comme la manifestation de leur liberté et donc de leur égalité* » (p.28). Fiction, car l'égalité méritocratique des chances n'existe pas vraiment : les dons et aptitudes naturels sont socialement biaisés, et « *l'arbitre n'est pas impartial* » (Dubet, 2004, p.23), comme l'ont montré les travaux fondateurs de la docimologie (Bonniol, 1965 ; De Landsheere, 1972 ; Bonniol et Vial, 2006). Nécessaire parce qu'elle permet aux individus de se percevoir comme libres et égaux. Mais elle fait preuve d'une grande cruauté. En effet, même si, comme c'est le cas aujourd'hui dans nos sociétés démocratiques modernes, l'école est ouverte à tous, la notion de mérite rend impossible le fait, pour les élèves qui ne « méritent » pas d'accéder aux niveaux de qualification les plus élevés, d'incriminer autre chose que leurs propres capacités ou décisions : ils sont la cause de leur échec. On peut dès lors voir comme profondément injuste le fait que les « perdants » de la compétition soient victimes de cette humiliation.

Rawls (1971, cité par Meuret, 2001) a critiqué de manière plus fondamentale le principe de méritocratie. Selon lui, la seule méritocratie revient à baser la justice sur le passé. En réalité, pour la notion de justice, peu importe de savoir si un individu mérite ou non, selon ses actions passées, de recevoir davantage d'éducation. La justice concerne l'allocation de biens qui résultent de la coopération des divers talents : la question est donc de savoir si l'éducation contribue à une distribution juste dans la société ou non.

1.3.2 La compensation

Le principe de compensation s'oppose en quelque sorte au principe de mérite, car il vise une égalité des résultats de l'éducation. Il suppose que, pour être équitable, un système éducatif doit accorder plus d'attention à ceux qui ont le moins de

chances de départ, c'est-à-dire le plus souvent à ceux qui sont nés dans des conditions sociales moins favorables. L'idée, bien admise aujourd'hui, est que, comme l'on vise une égalité des résultats, il faut compenser les inégalités de fait liées notamment aux contingences matérielles, ou aux différences d'aptitudes de départ. La poursuite de ce principe requiert ainsi d'affecter davantage de ressources à l'éducation de ceux qui ont le moins de chances au départ, cela au moins pour un certain temps, par exemple durant la scolarité de base (Rawls, 1971, p.17). Ce principe de justice correspond davantage à un souci d'équité : on comprend bien intuitivement qu'une égalité des résultats, pour être conquise, nécessite une inégalité de traitement, et que cette inégalité peut être juste. Mais on peut également reprocher, avec Rawls (1971), que cette approche ne tient pas compte des effets sociaux et politiques de la distribution d'éducation. Elle a donc besoin d'une justification par une théorie de la justice qui dépasse le cadre du seul système éducatif.

1.3.3 L'utilitarisme

L'utilitarisme constitue une théorie globale de la justice au sens de Meuret (1997), et son champ d'application va bien au-delà du système éducatif : elle n'est donc pas une théorie locale. Selon Meuret, pourtant, ce principe de justice est le plus directement responsable de la manière dont les systèmes éducatifs sont actuellement organisés. Concrètement, la théorie utilitariste décrit un état juste comme la maximisation de la somme des utilités individuelles selon le principe d'optimisation de Pareto : lorsqu'un choix se présente, la meilleure option est celle qui produit la plus forte somme d'utilités individuelles (Demeuse et Baye, 2005).

La définition de l'utilité a posé de nombreux problèmes aux utilitaristes (Kymlicka, 1999)⁷. On peut cependant appliquer l'utilitarisme à l'éducation en définissant l'utilité comme les connaissances acquises par un individu. Comme l'ont bien montré Demeuse et Baye (2005), si cette approche considère tous les individus comme égaux en leur accordant un poids équivalent, elle ne se soucie guère de l'égalité de la satisfaction des préférences des individus. Ainsi, en appliquant cette approche, on serait amené à privilégier un système éducatif plus inégalitaire, dont les résultats dispersés conduisent à un score moyen plus élevé, qu'un système dont les résultats moins dispersés produisent une moyenne plus faible. On pourrait alors aboutir, dans certaines situations, à une école inégalitaire « sacrifiant » certains membres pour l'utilité générale.

⁷ En effet, en définissant l'utilité comme hédonisme (par exemple, un état mental de bien-être), l'impasse arrive rapidement si l'on objecte que personne ne voudrait sacrifier sa liberté individuelle au nom d'un état de bien-être, tel que fourni par les drogues, par exemple. Définir l'utilité comme la satisfaction des préférences est plus satisfaisant, mais pose le problème des préférences qui ne contribuent pas toujours à notre bien-être. L'utilité définie comme « préférences informées » semble apporter la solution. Mais elle mène à des impasses fournies par les préférences égoïstes, externes ou illégitimes : appliquer strictement l'utilitarisme aux préférences informées dans le système éducatif reviendrait à privilégier une situation impliquant des discriminations raciales, par exemple, simplement parce qu'une majorité de la population souhaiterait ne pas être scolarisée avec des élèves de telle origine.

Selon Demeuse et Baye (2005), c'est ce type d'approche qui a présidé aux débats sur l'ouverture du système scolaire : vaut-il mieux ouvrir le système scolaire à tous, ou réserver les niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire à un nombre restreint d'individus, de manière à maintenir la qualité de l'élite que l'on poussera aussi loin que possible pour le profit de tous ? Selon le principe utilitariste, un élève devrait quitter l'école quand les coûts de son éducation sont plus importants que les bénéfices sociaux qui en résultent : on est alors souvent amené à privilégier les élèves les plus doués au départ, car le rapport coûts/bénéfices de leur éducation est plus avantageux. On se rapproche en ce sens du principe de la méritocratie, à la différence que ce qui était justifié par la méritocratie comme une récompense du passé est ici justifié comme une préparation de l'avenir (Meuret, 2001)

On le pressent, l'utilitarisme possède de nombreux inconvénients. En effet, si cette théorie de la justice postule des individus égaux, c'est seulement en fonction du poids équivalent accordé à leurs préférences ou utilités. Cela ne l'empêche en rien de tolérer, voire d'organiser, des inégalités importantes en poursuivant la justice vue comme la maximisation des utilités individuelles. De plus, sa focalisation exclusive sur la notion de bien-être pose problème. Il existe en effet des droits individuels qui ne peuvent être abdiqués ou échangés contre un bien-être momentané. Parmi eux, se trouve le droit à l'éducation (Demeuse et Baye, 2005). Et, lorsque l'utilitarisme tente de s'écarter de la notion de bien-être, il se trouve face à des problèmes insolubles de définition de l'utilité, de sorte qu'il devient à un moment impossible de déterminer ce qui est moral ou non (Kymlicka, 1999).

Malgré ces inconvénients, force est de reconnaître à cette théorie de la justice certains avantages (Kymlicka, 1999). Apparue au XIX^e siècle, l'utilitarisme était historiquement très progressiste : pour la première fois, on ne suppose pas une existence d'une entité supérieure telle que Dieu, ou l'âme, ou une entité « métaphysique » dans les questions morales. Et on accorde le même poids aux préférences de tous les individus. Cette théorie est également séduisante par son « conséquentialisme » (Kymlicka, 1999) : elle impose de vérifier que le comportement ou la politique mise en examen produit un bien identifiable, et oblige donc quiconque qui condamne (ou prône) un comportement ou une politique à démontrer que quelqu'un est lésé (ou que quelqu'un en bénéficie). Il fournit de cette manière une méthode simple et directe pour résoudre les questions morales

1.3.4 La théorie de l'égalité libérale de Rawls

La théorie de la justice proposée par Rawls (1971) est considérée comme une œuvre fondatrice de la philosophie politique normative actuelle. Elle cherche à réagir à l'utilitarisme, tout en dépassant l'intuitionnisme : il s'agit d'établir certains principes, compatibles entre eux et munis d'une règle de priorité, capables de structurer nos différentes intuitions et de permettre de formuler un jugement sur la justice (Kymlicka, 1999). L'idée centrale de Rawls est qu'il existe des biens sociaux premiers, tels que la liberté et les opportunités, le revenu et la richesse, ou encore les

bases sociales du respect de soi, et que ces biens doivent être distribués de manière égalitaire, sauf si une inégale distribution de ces biens bénéficie aux plus défavorisés (Rawls, 1971)

De manière à formaliser cette « conception générale de la justice » (Kymlicka, 1999), Rawls établit une hiérarchie entre les différents éléments. Il imagine une situation de délibération par des individus sur les institutions et règles qui forment la structure basique de la société. Mais les individus sont placés « *derrière un voile d'ignorance* », ce qui signifie qu'ils ne connaissent ni leurs propres caractéristiques, ni leur position sociale ou leur conception du bien-être. Dans cet état, il y a un certain nombre de choses que tous ont en commun, notamment « *l'aspiration à réaliser une conception de la vie bonne* » (Kymlicka, 1999, p.77). Afin d'arriver à cet idéal, les individus ont besoin de certaines choses, que Rawls appelle les « biens premiers », pour pouvoir mener une vie digne d'être vécue. Ces individus, placés dans la situation toute théorique du « voile de l'ignorance », obéiraient alors à un principe du *maxi-min* : ne connaissant pas leurs ressources, ils chercheraient prudemment à maximiser leurs avantages au cas où ils se trouveraient eux-mêmes dans la position la plus défavorable. Ils ne pourraient alors se mettre d'accord que sur les trois principes suivants (Rawls, 1971, pp. 302-303, cité par Kymlicka, 1999, p.65) :

- « *Premier principe : toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales égales pour tous qui soit compatible avec le même ensemble de libertés pour tous.* (principe d'égalité de liberté)
- *Deuxième principe : les inégalités sociales et économiques doivent être organisées de façon à :*
 - *fonctionner au plus grand bénéfice des défavorisés* (principe de différence) ;
 - *être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous dans des conditions de juste égalité des chances* (principe d'égalité équitable des chances)
- *Première règle de priorité (la priorité de la liberté) : les principes de justice obéissent à un ordre lexicographique en vertu duquel la liberté ne peut être limitée qu'au nom de la liberté.*
- *Deuxième règle de priorité (la priorité de la justice sur l'efficacité et le bien-être) : le deuxième principe de justice est lexicographiquement prioritaire par rapport au principe d'efficacité et à celui de maximisation de la somme des avantages ; et la juste égalité des chances est prioritaire par rapport au principe de différence. »*

En d'autres termes, certains biens sociaux sont plus importants que d'autres et ne peuvent pas être sacrifiés : l'égalité de liberté est prioritaire par rapport à l'égalité des chances, qui est elle-même prioritaire par rapport à l'égalisation des ressources. Au sein de chacune de ces catégories, une inégalité n'est acceptable que si elle bénéficie aux plus défavorisés. Si l'égalité des chances prend la priorité sur le principe de différence, c'est parce que Rawls n'envisage pas seulement d'égaliser les opportunités d'accès aux avantages matériels qu'on dérive d'un statut social plus élevé, mais aussi

l'accès à la réalisation de soi que représente une position sociale plus élevée dans la société (Meuret, 2001).

Rawls fournit deux arguments principaux en faveur de sa théorie de la justice (Kymlicka, 1999). Le premier argument est que, selon Rawls, la théorie qu'il fournit reflète bien mieux que l'utilitarisme nos intuitions quant au caractère juste d'une situation, tout en évitant la contradiction entre méritocratie et compensation. Elle réunit en effet l'idée que les inégalités doivent être les conséquences de choix individuels et l'idée de compensation des inégalités d'aptitudes de départ en insistant sur le fait que les inégalités doivent être au bénéfice des plus défavorisés. Le deuxième argument de Rawls porte sur le fait que sa théorie repose sur une situation de contrat social. En effet, en plaçant les individus derrière un voile d'ignorance, les principes de justice qui en ressortent sont le résultat d'une négociation et d'un accord équitables.

Il est difficile d'appliquer telle quelle la théorie de Rawls à l'éducation (Meuret, 1999). Premièrement, parce que, si la place de l'éducation est importante dans cette théorie, elle n'est pas incluse dans la liste des biens premiers. Ensuite, il s'agit d'une théorie globale de la justice : elle ne considère par conséquent pas l'éducation comme une fin en soi, et il est difficile de la faire entrer strictement dans un cadre éducatif. Enfin, ce que pourrait dire Rawls sur une éducation juste se trouve dans le cadre d'une société toute théorique qui serait juste, et pourrait donc bien ne pas être valable dans une société injuste.

Meuret (1999) essaie cependant d'interpréter la justice d'un système éducatif à l'aune de la théorie de Rawls. Selon le principe d'égalité de liberté, une concurrence entre les écoles peut être organisée, pour autant que l'on puisse argumenter qu'elle n'entre pas en contradiction avec les principes d'égalité équitable des chances et le principe de différence. Ainsi, le droit de parents de vouloir pour leur enfant ce qu'il y a de mieux existe, mais il s'exerce dans un cadre fixé par ce que requiert une coopération sociale équitable. Quant au principe de juste égalité des chances, il est impossible de l'appliquer parfaitement, puisqu'il est impossible de distinguer le caractère social, naturel, ou individuel (dû à l'effort) des inégalités. Selon Meuret (1999), la théorie de Rawls exige donc de chercher à corriger l'inégalité sociale des chances en éducation au maximum avant que le principe de différence puisse s'appliquer et justifier des inégalités comme bénéfiques aux plus défavorisés. La justice du système éducatif résiderait ici dans l'articulation du principe d'égalité des chances et du principe de différence : on peut porter plus d'attention aux meilleurs élèves, notamment en leur offrant une scolarité plus longue et plus coûteuse, si cela est au bénéfice des moins favorisés, et si on a tout fait pour que les plus défavorisés aient les mêmes chances d'accès à cette scolarité plus longue.

Enfin, l'application de cette théorie de la justice en éducation revient à plaider pour l'égalité des acquis de base. En effet, cette théorie repose sur la justice d'une société où les individus seraient en coopération, et où tous les individus seraient ca-

pables de produire leurs jugements sur la justice et sur ce qu'est une « vie bonne » : il s'agit donc de donner aux individus les moyens de produire ces jugements, notamment par l'éducation. De plus, en suivant la théorie de Rawls, on peut affirmer qu'un système éducatif équitable éviterait la ségrégation, non seulement pour les effets de la ségrégation sur l'égalité des chances ou l'efficacité, mais, plus fondamentalement, pour l'expérience de participation sur un pied d'égalité à la société que cela impliquerait.

Les avantages de la théorie de la justice de Rawls sont nombreux, et ont été pour un grand nombre énumérés plus haut. En éducation, on peut suivre Meuret (1999) en lui reconnaissant le mérite de poser la question de la justice de l'école de façon large, en tenant compte à la fois des inégalités sociales qui lui préexistent et de l'effet des inégalités scolaires sur la société. Elle accepte également que toutes les inégalités ne sont pas injustes, mais cherche plutôt la situation la moins injuste possible, en s'intéressant en priorité à la situation des moins favorisés. Kymlicka (1999) y décèle cependant certaines incohérences, notamment par l'application du principe de différence à des inégalités produites par les seuls choix des individus⁸.

1.3.5 Le libéralisme

Une critique de la théorie de Rawls au nom de la liberté a été en grande partie opérée par Nozick (1974, cité par Kymlicka, 1999). En effet, selon Nozick, le fait que la théorie de la justice de Rawls restreigne la liberté des individus accédant aux positions les plus désirables en les obligeant à utiliser une partie de leurs ressources au bénéfice des plus défavorisés est inacceptable. Il élabore ainsi une théorie des droits de propriété légitimes (Kymlicka, 1999), qui peut se résumer comme suit : si chacun a un droit légitime aux biens qui se trouvent en sa possession, alors une distribution juste est une distribution qui découle des libres échanges entre individus. La taxation de ces échanges de manière à bénéficier aux plus défavorisés (par exemple, en compensant les coûts d'un handicap physique non mérité), telle que l'impliquerait la théorie de Rawls, est injuste, car elle est contraire à la liberté des individus à jouir de leur propriété légitime.

Appliquée au domaine de l'éducation, la position de Nozick est opposée à toute intervention publique, car cela restreindrait la liberté des individus. Elle est par contre favorable à l'application des principes du marché à l'éducation, notamment par l'utilisation de *vouchers*. En effet, selon Nozick (1974, cité par Kymlicka, 1999), les individus sont pleinement propriétaires de leurs talents, et donc ce qui a été acquis de manière juste à travers un procédé qui respecte les droits de propriété de chaque individu est juste, même si des inégalités existent. La justice en matière

⁸ En effet, selon Kymlicka (1999), quand les inégalités de revenus sont les conséquences de nos choix et non des circonstances, le principe de différence crée une injustice. Or, le principe de différence ne distingue pas choix et circonstance.

d'éducation commande ainsi que chacun est libre de développer ses capacités et ses souhaits, sans limites aux bénéfiques qu'un individu peut dériver de son éducation. Les exigences de l'égalisation des circonstances étoufferaient le principe de respect des choix individuels, et seraient donc à proscrire.

Le libéralisme de Nozick fait l'objet de nombreuses critiques, notamment parce qu'il oublie que la manière dont les biens initiaux ont été historiquement acquis n'est pas nécessairement juste⁹. On peut également, avec Kymlicka (1999), reprocher au libéralisme qu'il ne considère pas chaque individu comme une fin en soi : il n'assure pas, au départ, les mêmes chances d'autodétermination aux plus démunis, au contraire de l'égalité libérale, qui limite un peu l'autodétermination de certains de manière à la garantir à tous. La position libérale peut dès lors être aussi contre-productive car, en ne corrigeant pas l'effet de certaines circonstances handicapantes, elle risque de saper les valeurs mêmes qu'est censé promouvoir le principe de respect des choix individuels.

1.3.6 L'égalitarisme

Alors que les libéraux, de manière peu convaincante dans le domaine de l'éducation, critiquent Rawls au nom de la liberté, les égalitaires le critiquent au nom de l'utilisation des biens primaires par les individus : selon eux, tout le monde n'est pas capable de profiter de manière égale de ces biens. Ils considèrent ainsi que ce qu'il faut égaliser, ce sont les opportunités de bien-être, c'est-à-dire la manière dont les individus utiliseront les biens primaires et non leur simple distribution. On peut classer parmi les théories de la justice « égalitaires », les théories de Roemer (1982), Sen (2000) et Walzer (1983).

Trois formes différentes d'égalitarisme ont été distinguées par Vandenberghe (2007). L'égalitarisme catégoriel suppose que les seules inégalités qui ne soient pas équitables sont celles qui persistent dans le temps entre catégories d'individus définies par des traits non choisis. Il existe ainsi des inégalités « acceptables » car non imputables à des traits hérités et donc imputables à des choix individuels, et des inégalités « inacceptables » car elles ne sont pas des conséquences des choix individuels : cette conception de la justice rejoint en cela l'égalité des chances définie plus haut. Elle se heurte cependant à la difficulté de tracer une ligne de démarcation entre ce qui relève des traits hérités et ce qui relève des choix individuels. Une telle conception de la justice a l'avantage de pouvoir être aisément appliquée à l'éducation si l'on répartit les individus entre groupes selon des caractéristiques non choisies, et si l'on considère que la répétition dans le temps est traduite par un lien statistique répété (Van-

⁹ Demeuse et Baye (2005), en prenant un exemple américain, montrent ainsi que l'on peut estimer que les avantages sociaux de la population blanche par rapport à la population noire américaine peuvent être considérés comme injustement acquis, puisqu'ils sont la conséquence historique de l'esclavagisme, qui bafoue l'égalité reconnue de chaque individu.

denberghe, 2007). L'égalitarisme de seuil dans le domaine de l'éducation pose un seuil de résultats qui doivent être égaux pour tous, les inégalités au-delà important moins. On peut le rapprocher de l'idée de socles de compétences communes à tous, et de la théorie des sphères de justice de Walzer, qui sera développée plus loin. Enfin, l'égalitarisme strict vise l'égalité dans l'absolu. Il préfère donc une organisation qui assurerait l'égalité de tous les membres (dans le domaine de l'éducation, on se situera au niveau des résultats), quitte à ce que le niveau moyen soit moins élevé que dans un autre type d'organisation. Il se distingue en cela de l'utilitarisme et de la théorie de la justice de Rawls, qui acceptent tous deux certaines inégalités.

L'égalitarisme selon Sen

La théorie de la justice développée par Sen (2000) reproche aux principales théories égalitaristes le fait qu'elles ne définissent pas clairement de quelle égalité elles parlent. « Equality of what ? », se demande-t-il dans un de ses principaux articles (Sen, 1980, cité par Farvaque, 2006). Toutes les théories de la justice se basent en effet, à un niveau ou un autre, sur la notion d'égalité, principalement par l'égale considération qu'elles offrent à chaque individu. Il est donc nécessaire, si l'on s'affirme égalitariste, de définir quelle égalité est poursuivie. Sen critique Rawls pour son ressourcisme, c'est-à-dire sa focalisation sur la distribution des biens premiers. Rawls oublie en effet que tous les individus n'ont pas les capacités de conversion des moyens en fins. Sen reproche donc à la théorie de la justice de Rawls de pénaliser ceux qui convertissent moins en réalisations le même montant de biens premiers. En effet, il montre que les réalisations des individus dépendent de facteurs de conversion, qui ne relèvent pas de la responsabilité individuelle (Farvaque, 2006) : les facteurs personnels, tels que l'aptitude intellectuelle ou le sexe ; les facteurs sociaux, tels que les politiques publiques ou les normes sociales ou religieuses ; ou encore les facteurs environnementaux tels que la situation géographique.

Selon Sen, il s'agit donc plutôt de se focaliser sur ce qu'un individu peut obtenir à partir des biens premiers. Il propose de cette manière d'évaluer les situations à l'aune de deux critères : les *functionnings* et les *capabilities*. Les *functionnings* correspondent aux résultats effectivement réalisés par un individu. Ils sont liés à la qualité de vie, et pas seulement aux ressources qui permettent de vivre. Les *capabilities* reflètent l'ensemble des alternatives face auxquelles un individu peut se prononcer, l'espace de choix réellement possibles (Dupriez et Verhoeven, 2007). Selon Sen, il est nécessaire d'égaliser les *capabilities*, de manière à ce que les *functionnings* correspondent réellement aux choix des individus et non à des circonstances non choisies. La conception de Sen se distingue de l'égalitarisme strict, car Sen reconnaît qu'il est impossible de distribuer indéfiniment les ressources aux plus défavorisés si cette dépense n'est pas efficace.

Appliquée à un contexte éducatif, la théorie de Sen vise une égalité des résultats. Mais le seul principe ressourciste de compensation ne suffit pas. En effet, selon la théorie de Sen, aussi longtemps qu'un enfant ne peut pas être considéré comme res-

ponsable de son effort, l'effort doit être considéré comme une partie de ses talents, et donc comme quelque chose qui doit être compensé. Cependant, la limite entre responsabilité et circonstances est difficile à mettre en pratique, et le moment où un élève peut être considéré comme responsable de son effort est difficile à délimiter. Par conséquent, certains auteurs (Dupriez et Verhoeven ; 2007, Meuret, 2001) proposent une application de la théorie de Sen dans la compensation des différences de talents et d'aspirations uniquement dans une première phase de l'éducation. Ces auteurs proposent également d'agir sur les facteurs de conversion individuels, sociaux et environnementaux. Dupriez et Verhoeven (2007) voient notamment l'approche par compétences prônée en Belgique francophone depuis le décret « Missions » comme une tentative d'action sur les facteurs individuels de conversion des ressources scolaires par les élèves, à travers la mise en situation qu'implique la notion de compétence. Mais selon eux, une véritable action sur les facteurs sociaux de conversion reviendrait à agir sur le type de rapport au savoir utilisé en classe. Enfin, une action sur les facteurs environnementaux consisterait en une régulation du système éducatif, dans le sens d'une diminution des ségrégations, de manière à égaliser les contextes d'apprentissage

L'égalitarisme selon Walzer

Walzer (1983, cité par Sabbagh et al., 2006) a critiqué les théories englobantes de la justice, telles que celle de Rawls, en argumentant que l'utilisation de règles de distribution dans les sociétés démocratiques tend à être fortement liée au contexte, selon la situation et le type de bien à distribuer. Selon Walzer, il est impossible de déduire des principes de justice généraux, parce que ces principes sont intimement liés à la manière dont les différents groupes de personnes perçoivent et définissent différents types de biens.

Walzer décèle également un problème inhérent à l'égalité : chaque situation d'égalité mène à des inégalités, qu'il est nécessaire de réprimer. Cette répression même donnera lieu à de nouvelles inégalités entre ceux qui possèdent le pouvoir de répression et les autres. En fait, selon Walzer, l'injustice ne vient pas de l'inégalité, mais de la domination : la justice selon lui requiert qu'aucun bien social ne soit alloué pour servir de moyen de domination (Meuret, 2001). Sur la base de ces constats, il établit une théorie de la justice selon laquelle différentes sphères de justice existent, obéissant à leurs principes de distribution propres. Il distingue ainsi onze sphères de justice, au sein desquelles les sociétés produisent et échangent des biens. On retrouve ainsi dans cette liste des sphères le travail, l'amitié / amour, la sécurité / bien-être, l'argent, le pouvoir politique et l'éducation.

Walzer (1983) distingue enfin l'égalité simple, définie par la possession par tous de la même quantité de biens premiers, et impossible à atteindre, de l'égalité complexe, définie par une situation d'indépendance des biens premiers, par exemple une situation dans laquelle l'argent ne peut pas acheter d'éducation. L'injustice selon

Walzer découle de l'absence d'égalité complexe, c'est-à-dire de la confusion entre plusieurs sphères de justice.

Le domaine de l'éducation est inclus dans la théorie de Walzer (1983, cité par Meuret, 2001) en tant que sphère distincte de justice, obéissant donc à ses principes de distribution propres. Sur la question de l'équité en éducation, il distingue deux phases, correspondant aux deux types d'égalité proposés. Dans une première phase, qu'il nomme « *general education* », c'est l'égalité simple qui est visée : chacun doit maîtriser les compétences de base nécessaires à l'intégration sociale. Dans une visée d'égalisation des résultats, il est nécessaire de compenser les handicaps sociaux et naturels, mais aussi de compenser les différences de motivation : l'équité éducative réside à ce stade dans un traitement différencié et compensatoire, notamment dans l'attention que portent les enseignants aux élèves. Dans une seconde phase, qu'il nomme « *professional education* », c'est un principe d'égalité complexe qui est en jeu. L'éducation doit alors s'adapter aux intérêts et capacités des étudiants considérés individuellement.

Le principe d'indépendance des sphères de justice veut que la « *general education* » soit gratuite et distribuée tant à l'école que dans la vie professionnelle (Meuret, 2001). Un problème se pose alors au niveau de la « *professional education* », car au plus la première phase de l'éducation réussit à égaliser les résultats, au plus la compétition pour l'entrée dans cette seconde phase sera intense, et au plus les plus favorisés seront enclins à mobiliser leurs ressources pour assurer l'accès de leurs propres enfants (Meuret, 2001). Afin de diminuer cette compétition, Walzer propose de diminuer les conséquences, en termes de richesse et de pouvoir, de l'obtention d'un diplôme désirable. En suivant la logique de l'indépendance des sphères de justice, le succès à l'école doit mener à une récompense et une fierté uniquement scolaires, sans incidence sur les autres sphères de justice (Meuret, 2001). Le prestige d'une filière scolaire devrait donc être indépendant des bénéfices en termes de pouvoir ou de richesse que l'on peut en retirer. De fait, Meuret (2001) remarque que les systèmes éducatifs les plus égalitaires sont souvent ceux de pays où le lien entre le diplôme et la richesse obtenue par la situation professionnelle est le plus faible.

Sabbagh et ses collègues (2006) reprennent la théorie de Walzer dans le domaine de l'éducation, et poussent le raisonnement plus loin en suggérant que l'on peut identifier des classes et distributions de biens spécifiques à l'intérieur de la sphère de justice de l'éducation. Les auteurs distinguent de cette manière cinq « sous-sphères » indépendantes : le droit à l'éducation, l'allocation des places, les pratiques d'enseignement-apprentissage, les relations élèves-enseignants, et l'évaluation des étudiants. Au sein de chacune de ces sous-sphères, ils postulent l'application d'un principe de justice particulier, synthétisé dans le Tableau 2

Tableau 2 - Synthèse des principes de justice à l'œuvre selon la sous-sphère de justice (Sabbagh et al., 2006)

« Sous-sphère » de justice	Principe de justice
Droit à l'éducation	Égalité
Allocation des places	Mérite, parfois assorti du principe de compensation (discrimination positive)
Pratique d'enseignement-apprentissage	Compensation et mérite
Relations élèves-enseignants	Sabbagh et al. (2006) ne postulent pas de principe équivoque
Évaluation des élèves	Mérite

Ainsi, l'école fonctionne sur un principe égalitariste dans le droit à l'éducation, mais elle met surtout l'accent sur le principe méritocratique dans les autres « sous-sphères » : l'accès à certaines filières de formation, l'évaluation des élèves, mais aussi dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. Ce principe méritocratique est parfois assorti d'un principe de compensation dans l'accès à certaines filières ou établissements (par la discrimination positive)¹⁰. Enfin, les pratiques d'enseignement-apprentissage sont autant guidées par le principe de compensation que par le principe de mérite, alors qu'aucun principe de justice équivoque n'a pu être décelé par Sabbagh et ses collègues (2006) dans les relations entre élèves et enseignants

1.4 Que retenir de cet aperçu ?

L'aperçu proposé dans ce chapitre permet de montrer que la réponse à la question de savoir si un système éducatif est plus ou moins équitable sera différente selon que l'on adopte l'une ou l'autre des théories de la justice. Certaines inégalités de traitement peuvent ainsi être considérées comme justes d'un point de vue utilitariste ou libertarien, mais comme injustes d'un point de vue rawlsien ou égalitariste. De plus, une application de ces théories dans le domaine de l'éducation n'est pas toujours aisée. Ainsi, si les implications de l'utilitarisme et du libéralisme, voire de la théorie égalitariste de Walzer, sont relativement bien connues en éducation, les théories de Rawls et de Sen entrent plus difficilement dans ce cadre. Les théories de la justice présentées dans ce chapitre permettent néanmoins d'apporter un éclairage sur le caractère plus ou moins juste de certaines situations, telles que les ségrégations à l'œuvre au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique, examinées dans le chapitre suivant.

¹⁰ Entendu ici dans le sens d'un traitement préférentiel de certaines catégories d'élèves dans la procédure d'allocation des places.

Chapitre 2 Les ségrégations scolaires en Belgique francophone: un aperçu¹¹

*“No chains around my feet, but I’m not free
I know I am bound here in captivity”
(Bob Marley)*

2.1 Particularités du système éducatif belge francophone

En Communauté française de Belgique, l’enseignement est obligatoire et gratuit pendant une période de 12 ans, à partir de l’âge de 6 ans jusqu’à 18 ans. L’enseignement maternel (portant sur 3 années, non obligatoires mais gratuites) et l’enseignement primaire (de 6 à 12 ans) sont appelés « enseignement fondamental ». L’enseignement secondaire est divisé en 3 degrés de deux ans (Eurydice, 2009). Lors du premier degré, les élèves ont accès à un tronc commun (Demeuse & Lafontaine, 2005). A partir du deuxième degré, l’enseignement secondaire est divisé en différentes filières aux objectifs et débouchés différents, chaque filière attirant des populations socialement et académiquement distinctes (Demeuse, Lafontaine et Straeten, 2005 ; Demeuse *et al.*, 2007). Selon la filière suivie, les élèves accéderont à l’enseignement supérieur (après avoir suivi une filière générale ou certaines filières techniques) ou à un « certificat d’aptitudes professionnelles » (après avoir suivi une filière professionnelle ou certaines filières techniques).

L’enseignement belge est basé sur le principe de la liberté d’enseignement, principe établi par la Constitution. Cette liberté se retrouve à deux niveaux. Le premier concerne la liberté accordée aux élèves et à leurs parents de choisir l’école qui leur convient le mieux (loi de 1959). Cette liberté a initialement été prévue afin de respecter les convictions philosophiques personnelles même si, aujourd’hui, ce critère entre de moins en moins en ligne de compte dans le choix des parents. Le second niveau concerne la libre gestion des établissements. Cette liberté d’enseignement a donné

¹¹ Le texte de ce chapitre est repris d’une publication en anglais dont je suis coauteur (Demeuse & Friant, 2010). Pour la rédaction en anglais, j’ai eu la chance de bénéficier de l’aide précieuse de Ramona Shelby (Université de Mons). Le texte anglais a été traduit vers le français par Elise Vervenne (Haute Ecole Condorcet).

lieu à un système divisé en « réseaux », chaque réseau ayant son propre programme éducatif et chaque établissement (et chaque enseignant) sa propre liberté pédagogique. En pratique, l'enseignement est divisé en trois réseaux : le réseau officiel, composé d'établissements organisés et financés par les autorités publiques (à savoir la Communauté française) ; le réseau officiel subventionné, composé d'établissements organisés par les provinces ou par les communes et subsidiés par la Communauté française ; et le réseau libre subventionné (confessionnel ou non) composé d'établissements organisés par des associations privées (organisations à but non lucratif, diocèses ou congrégations religieuses) ou des personnes et qui sont subsidiés par la Communauté française. Le financement public est régi par les mêmes règles, quel que soit le réseau, sauf pour les bâtiments scolaires.

Plusieurs facteurs sont à l'origine de la situation de quasi-marché scolaire, comme la liberté de choix, associée à un financement public de l'enseignement – dont l'enseignement privé – et une méthode de calcul du financement de chaque institution en fonction du nombre d'élèves inscrits (Vandenberghé, 1998; Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005).

D'un point de vue scolaire, les élèves ont non seulement une valeur « financière », étant donné que les subsides octroyés à chaque institution dépendent du nombre d'élèves inscrits (compétition de premier ordre), mais ils ont également une valeur « pédagogique » basée sur leurs caractéristiques plus ou moins désirables (compétition de second ordre) (Maroy, 2006). En effet, il est beaucoup plus aisé de gérer des élèves se conformant davantage aux règles scolaires. De nombreux auteurs ont également montré que les pairs jouent un rôle important dans l'apprentissage d'un élève (Slavin, 1990; Duru-Bellat & Mingat, 1997; Vandenberghé, 1998; Crahay, 2000; Ireson & Hallam, 2001; Dupriez & Draelants, 2003; Monseur & Crahay, 2008) : au cours de son apprentissage, un élève sera influencé par les caractéristiques des autres élèves de sa classe ou de son école. Les enseignants sont également influencés par la composition de leur classe et tiennent compte des caractéristiques de leur groupe au moment d'appliquer les exigences du programme et de concevoir leurs évaluations (Thrupp, 1999; Thrupp, Lauder & Robinson, 2002; Dumay, 2004).

Du point de vue de l'établissement scolaire, il s'agit de pouvoir satisfaire la demande des parents en offrant un enseignement de qualité de manière à attirer, par la suite, une certaine « demande » de la part des parents. Une école qui ne répondrait pas à la demande des parents les plus exigeants risquerait de les voir retirer leur enfant, emportant alors avec eux les moyens qui font vivre l'école. Cela réduirait donc leurs ressources. En prenant en compte ces éléments, on peut comprendre que les établissements sont non seulement en compétition, mais également interdépendants. C'est ce que Delvaux et Joseph (2003) ont nommé les *interdépendances compétitives* entre établissements : *« la répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles et que celles-ci influencent les stratégies et les actions que les directeurs développent dans leur établissement, actions qui relèvent « formellement » de leur zone d'autonomie.*

Les écoles situées dans un même espace local sont interdépendantes dans la mesure où le fonctionnement d'une école dépend de sa position dans la hiérarchie scolaire locale, et donc indirectement du fonctionnement des autres établissements de cet espace» (Delvaux & Joseph, 2004, p.311).

Ces particularités du système éducatif belge francophone favorisent la constitution de ségrégations scolaires, avec la création de plusieurs « types » d'écoles, avec aux extrémités, d'une part, les écoles « ghettos » et d'autre part, les écoles « sanctuaires ». De nombreuses études ont observé ces ségrégations (Crahay, 2000; Demeuse et al., 2005; Baye et al., 2004; Vandenberghe, 2000; Delvaux et Joseph, 2003; Demeuse et Baye, 2007; 2008), ces observations ayant été mises à jour en 2008 (Friant et al., 2008). Non seulement il existe de grandes disparités socio-économiques entre établissements scolaires, disparités liées à l'offre de formation des établissements, mais en plus, en observant les établissements se trouvant aux extrémités de ce système, on constate que la situation s'aggrave : les établissements les plus favorisés ont tendance à rediriger leurs élèves les moins favorisés vers d'autres écoles, alors que les établissements les moins favorisés perdent leurs élèves les plus favorisés (Friant et al., 2008).

De nombreuses études (Dupriez & Dumay, 2006; Monseur & Crahay, 2008) ont montré que la situation de quasi-marché scolaire en Belgique francophone, en raison des ségrégations qu'elle engendre, est responsable de nombreuses inégalités en termes de résultats scolaires. Les enquêtes PISA de 2000 et 2003 (organisées par l'OCDE) ont révélé un écart de performances important entre les 25% des élèves de 15 ans issus d'un milieu socio-économique très favorisé et les 25% des élèves issus des milieux les plus défavorisés. Ces résultats ont également souligné l'importance du milieu socio-économique moyen des établissements dans les performances des élèves (Baye et al., 2006).

2.2 Types de ségrégation

A la suite de Delvaux (2005), nous définissons la ségrégation comme étant *«la traduction de différences sociales dans l'espace. La ségrégation se manifeste dès que des individus, classés par la société dans des catégories sociales distinctes, dotées d'une valorisation sociale différenciée, se trouvent séparés dans l'espace et sont ainsi amenés à peu se côtoyer» (p.275).* En Communauté française de Belgique, il existe plusieurs types de ségrégation qu'il est intéressant de définir étant donné qu'on ne dispose pas de la même quantité d'informations les concernant et qu'elle ne font pas l'objet de la même attention politique. A chaque type de ségrégation peut correspondre une intervention politique spécifique.

A partir de cette définition, nous pouvons établir que la ségrégation se caractérise par deux facteurs : les catégories sociales et la séparation spatiale. Sans avoir la prétention d'être exhaustifs, nous identifions trois catégories sociales possibles ainsi que trois types de séparation possibles, ce qui nous donne 9 types de ségrégation à

propos desquelles nous disposons d'une quantité d'informations variable. Le Tableau 3 illustre ce fait en donnant les résultats de recherches concernant la Communauté française de Belgique et en situant les interventions politiques spécifiques.

Tableau 3– Types de ségrégation et interventions possibles

Catégories sociales					
<i>Socio-économique</i>			<i>Académique</i>		
<i>Entre les filières</i>	Recherche	Interventions	Recherche	Interventions	Recherche
	Friant, Demeuse et Deroberthmasure (2008)		Baye et al. (2006)		Jacobs & Rea (2007)
<i>Entre les écoles</i>	Demeuse et Baye (2007)	Interventions sur les procédures d'inscription dans les écoles	Demeuse et Baye (2007)		Medhounne (1998)
		Interventions sur le financement des écoles			
<i>Au sein des écoles</i>			Demeuse (1996)		Demeuse (2002)

Séparation

Une grande partie des recherches se sont centrées sur la ségrégation socio-économique dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire sur la séparation entre élèves en fonction de leur statut socio-économique mesuré par des indicateurs comme les réponses à des questionnaires (dans le cas des études PISA par exemple) ou par un indicateur composite prenant en compte leur quartier¹². Ce dernier est notamment utilisé dans la politique d'éducation prioritaire en place en Belgique. Nous y ferons référence dans la suite du document par l'abréviation « SES ». La littérature sur la ségrégation socio-économique entre les filières et entre les établissements (en quelque sorte liée étant donné la variété de programmes proposés par les établissements) est importante même si nous disposons de très peu d'informations sur la ségrégation au sein des écoles étant donné que les données disponibles ne permettent généralement pas une étude aussi approfondie (sauf pour les filières).

Depuis la mise en place des études PISA et la reconnaissance de l'écart énorme de résultats entre les élèves, notamment entre les établissements, nous disposons d'une documentation variée sur la ségrégation académique. Une fois de plus, il y a peu d'informations sur la ségrégation au sein des établissements étant donné que les données disponibles ne sont pas aussi détaillées. Toutefois, des études utilisant des évaluations externes (par exemple, Demeuse, 1996) ont étudié cette dimension.

Finalement, il n'y a pas d'information sur la ségrégation « ethnique » en Communauté française de Belgique (Jacobs et al., 2009). L'une des sources d'information est l'ensemble de données PISA qui reprennent le lieu de naissance des parents des élèves (Demeuse & Baye, 2007, 2008; Jacobs, Rea & Hanquinet, 2007; Jacobs et al., 2009). Comme autres sources d'information, nous pouvons utiliser des études locales analysant des indicateurs indirects tels que le prénom des élèves (Demeuse, 2002), ou le sentiment d'être une personne issue de l'immigration (Jacobs & Rea, 2007). Cependant, nous n'avons que très peu de données concernant la ségrégation des élèves belges issus de l'immigration (dont les grands-parents sont nés dans un autre pays). Le fait que le Gouvernement de la Communauté française de Belgique ne souhaite pas, pour des raisons philosophiques, catégoriser l'immigration et les réalités ethniques, pourrait expliquer ce manque d'information (Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski & Nicaise, 2008; Jacobs et al., 2009).

Les points qui suivent présentent les informations dont nous disposons à propos des ségrégations et des interventions politiques spécifiques mises en œuvre pour les

¹² L'indice socio-économique est basé sur le quartier d'origine de l'élève (la notion de quartier correspond à une division statistique du territoire (Demeuse, 2002, p. 219)). Un indice socio-économique synthétique est attribué à chaque quartier de Belgique, sur la base de 11 variables s'inscrivant dans 6 domaines (les revenus par habitant, le niveau des diplômes, le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti, les activités professionnelles, le confort des logements). Chaque élève se voit ainsi attribuer l'indice socio-économique de son quartier et rapporte en quelque sorte cet indice au niveau de l'établissement. D'un point de vue statistique, il s'agit d'une variable métrique de distribution normale qui varie entre -3,5 et 3,5. Cette variable est recalculée tous les 3 ans sur la base de dernières données statistiques disponibles.

contrer. Nous ne perdrons pas de vue que, étant donné que nous ne disposons pas de données complètes, le tableau dressé ne sera pas exhaustif. Nous nous centrerons principalement sur la ségrégation socio-économique et académique entre les établissements d'enseignement secondaire, ne mentionnant que brièvement la ségrégation ethnique.

2.2.1 La ségrégation entre établissements

Une approche empirique des mécanismes générant de la ségrégation implique que les chercheurs disposent de données empiriques. Malheureusement, ce type de données est quasiment inexistant en Communauté française de Belgique. Par conséquent, les chercheurs ont tendance à utiliser des informations tirées principalement d'études internationales, et ce dans le but de construire des indicateurs de ségrégation. Certains auteurs ayant appliqué cette méthode ont passé en revue plusieurs modes de calculs (Baye et al., 2006; Demeuse & Baye, 2007). L'un des indicateurs de ségrégation sélectionné est la proportion d'élèves issus du groupe cible (par exemple, les élèves dont les parents ne sont pas nés en Belgique) qui devrait changer d'établissement afin que chaque école accueille une proportion équivalente de ces élèves (Gorard & Taylor, 2002).

Le Tableau 4, dont les données ont été estimées à partir de la base de données PISA 2003 (Baye et al., 2006, p.42; Demeuse & Baye, 2007, 2008), montre différents taux de ségrégation en fonction des groupes cibles spécifiques et permet de comparer la Communauté française de Belgique à d'autres pays.

Tableau 4 - Indices de ségrégation entre écoles (adapté de Demeuse & Baye, 2007)

Pays*	Degré de maîtrise de la langue (10% plus faibles)	Degré de maîtrise de la langue (sous le 2)	math (10% des plus faibles)	math (sous le 2)	Situation professionnelle des parents	Genre	Origine linguistique	Pays de naissance des parents
Finlande	25	32,9	27,7	33,7	30,8	7,5	65,4	45,3
Islande	26,2	19,3	26,1	21,5	**	8,4	65,3	30,7
Suède	31,4	26,8	32,3	24,5	29,3	8,5	57,9	31,6
Norvège	31,8	24,1	29,9	21,1	**	8,4	51	35,7
Pologne	34,5	27,7	31,8	23,3	42,5	7,8	95,5	93,9
Danemark	38,3	30,5	36,5	29,7	29,2	9,4	60,9	34,1
Royaume-Uni	38,4	33,7	40,7	32,8	33,9	14,9	64,5	32,4
Lettonie	39	30,2	40,9	28,5	28,8	9,1	86,7	37
Luxembourg	39,6	32,7	39,3	32,9	21,2	13	26,2	14,2
Irlande	40,8	39,8	37,4	30,5	30,9	28,3	83,1	21,6
Espagne	42,6	30,5	43,7	30,3	30,9	11,4	74,7	38,6
Grèce	50,3	36,2	51	28,2	31,1	10,5	70,2	37,7
Turquie	50,8	30,6	49,5	22,9	**	13	85	67,5
République Slovaque	52	37	52,4	40,8	35,9	17,4	81,3	32,4
Belgique (Communauté germanophone)	52,1	46,5	56,2	46,4	27,4	15,3	44,6	21,2
Portugal	54,3	41,5	52,5	34	29,4	9,2	71,5	35
République Tchèque	55,3	42,6	55	46,1	40	18,8	83,7	36,8
Pays-Bas	56,2	54,2	56,6	55,9	33,9	10,8	55,8	33,9
France	56,3	48,3	57,5	50,4	30,8	15	57	31
Italie	56,5	43,6	57,6	38,1	33,6	23,5	72,2	38
Belgique (Communauté flamande)	57,6	54,2	59	56,5	39,4	20,5	60,2	33,6
Autriche	59,9	50,4	55,9	47,7	31,5	28,3	47	34,6
Belgique (Communauté française)	60,2	44,2	58,9	42	35,9	14,7	49	22,8
Hongrie	60,2	47	60,6	44,9	36	18,5	84,2	33,9
Belgique (en tant que pays)	61,1	49,9	59,2	50,4	38,4	17,9	55,8	34,7
Liechtenstein	63	62,9	63,6	61,8	**	5,9	17,6	16,2
Allemagne	64,7	48,7	62,9	49,8	36,8	12,4	52,3	37,9

* Pas de données disponibles pour Chypre, la Lituanie, Malte, la Slovénie, l'Estonie, la Bulgarie et la Roumanie.

** Aucune donnée disponible

Les colonnes 1 à 4 de ce tableau illustrent la ségrégation académique entre établissements. Par exemple, la colonne 3 nous montre qu'en Communauté française

de Belgique, six élèves sur dix appartenant au groupe constitué par les 10% des élèves les plus faibles en mathématiques devraient changer d'établissement afin d'atteindre une proportion équivalente de ce groupe d'élèves dans chaque école, c'est-à-dire 10% dans chaque école (l'indicateur de ségrégation est de 58,9%, dans la colonne 3). Cet indicateur n'est que d'environ 28% en Finlande. Les colonnes 1 et 2, qui concernent le niveau de maîtrise de la langue, montrent des résultats similaires.

Les colonnes 5 à 8 indiquent des indices de ségrégation entre établissements en fonction des caractéristiques personnelles des élèves : la ségrégation socio-économique (colonne 5), la ségrégation en fonction des origines linguistiques (colonne 7) et en fonction du pays de naissance des parents (colonne 8). L'indice de ségrégation socio-économique concernant l'activité professionnelle des parents est un des plus élevés d'Europe (36% contre 30% en France ou 21% au Luxembourg). Il est par contre particulièrement difficile d'interpréter les indices de ségrégation concernant l'origine linguistique (49%) et le lieu de naissance des parents (23%) en raison de situations linguistiques et migratoires variées dans les pays européens.

Si nous nous penchons sur la ségrégation « ethnique », d'un point de vue plus local, Medhouné (1998) a montré qu'à Bruxelles, où 40% des élèves sont issus de l'immigration, une école primaire sur trois scolarise 70% d'élèves issus de l'immigration. De plus, au niveau des établissements secondaires, les élèves issus de l'immigration sont surreprésentés dans les filières et les établissements de relégation, et sous-représentés dans les filières et établissements bénéficiant d'une bonne réputation.

2.2.2 La ségrégation au sein des établissements

En Communauté française de Belgique, il est de tradition de répartir les élèves aux performances similaires dans les mêmes classes (Rey, 2003). En conséquence, on observe une sorte de « regroupement en fonction des capacités » au sein des établissements. Selon l'IEA (Evaluation du rendement scolaire) (1991), cet effet de regroupement par classe atteint une proportion de 20% dans l'enseignement primaire et de 40% dans le premier degré de l'enseignement secondaire [ce pourcentage est de 10% en Finlande mais de 60% aux Pays-Bas (Monseur & Demeuse, 2001)].

En Communauté française de Belgique, cette tendance s'accroît lors du passage du primaire au secondaire alors que dans les autres systèmes éducatifs, comme en Finlande, elle décroît. En outre, la pratique du redoublement, très présente en Communauté française de Belgique, remplit un rôle de gestion de l'hétérogénéité étant donné qu'elle permet la constitution de classes homogènes (Delvaux, 2000; Monseur & Demeuse, 2001).

D'autres mécanismes peuvent également être étudiés à un niveau très local. Par exemple, Demeuse (2002) a observé pendant deux ans les caractéristiques des élèves de deux classes d'une école primaire, telles les dates de naissance et les prénoms.

Nous observons dans le Tableau 5 que, lors de l'année scolaire 1, tous les élèves de la classe A sont « à l'heure », alors que seulement la moitié des élèves de la classe B l'est. Lors de l'année scolaire 2, la composition de la classe A est restée inchangée. La classe B a, quant à elle, perdu 4 de ses élèves, remplacés par 4 nouveaux arrivants dont 3 sont des redoublants. De plus, l'analyse des prénoms des élèves, méthode utilisée par Felouzis (2003) en France, met en avant la ségrégation ethnique entre ces deux classes (la majorité des prénoms de la classe A sont à consonance belge alors que la majorité des prénoms de la classe B indiquent une origine étrangère).

Tableau 5 – Evolution de la composition de deux classes pendant deux années scolaires (adapté de Demeuse, 2002)

	Année scolaire 1			Année scolaire 2		
	A l'heure	Prénoms « belges »	Elèves quittant la classe	A l'heure	Prénoms « belges »	Nouveaux élèves
Classe A	9/9	8/9	0/9	9/9	8/9	0/9
Classe B	5/9	3/9	4/9	3/8	2/8	4/8

2.2.3 La ségrégation entre les filières

Les options et filières dans l'enseignement secondaire jouent un rôle majeur dans les mécanismes de ségrégation. A l'âge de 14-15 ans, les élèves qui viennent de terminer un tronc commun doivent choisir ou sont orientés vers une filière spécifique lors de leur troisième année d'études secondaires. En réalité, nous remarquons que les élèves sont orientés négativement, les élèves les plus faibles étant orientés vers des filières de moins en moins valorisées (Demeuse & Lafontaine, 2005, Discry-Theate, 1998).

Si nous nous centrons sur les filières uniquement, la Figure 2 montre que l'indice socio-économique moyen (SES) diffère fortement d'une filière à l'autre (Demeuse, Lafontaine & Straeten, 2005; Friant, Derobertmasure & Demeuse, 2008). Les filières académiques présentent un SES moyen plus élevé que les autres. Il existe donc un fossé entre les filières académiques (enseignement de transition), scolarisant des élèves privilégiés économiquement, et les filières professionnalisantes (enseignement de qualification), accueillant des élèves défavorisés.

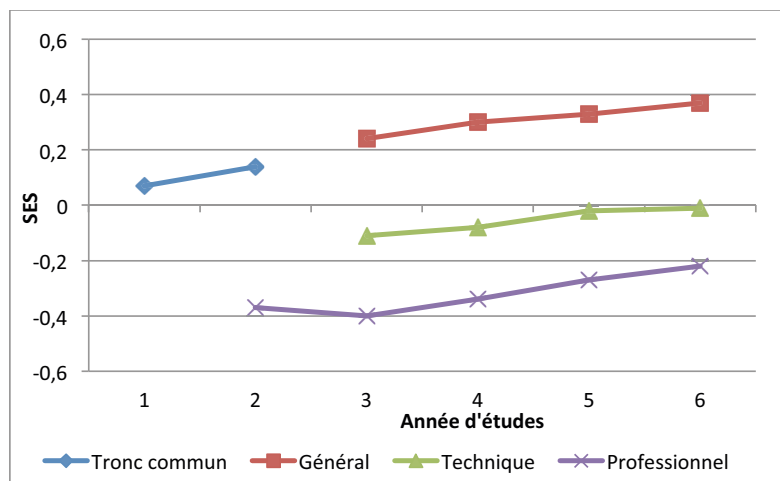


Figure 2 - SES moyen par année d'étude et degré pour l'année scolaire 2005-2006 (Friant et al., 2008)

Le SES augmente au fil de l'enseignement secondaire, et ce dans toutes les filières. Cette évolution surprenante traduit en réalité les mécanismes entrant en jeu au niveau des filières : les élèves issus de filières académiques qui n'obtiennent pas des résultats scolaires satisfaisants ont tendance à se tourner vers des filières techniques ou professionnelles. Ces élèves font à la fois partie des élèves les moins favorisés dans leur filière d'origine tout en étant parmi les plus favorisés dans leur nouvelle orientation. On voit ainsi comment une certaine hiérarchie des filières s'établit, en fonction du statut socio-économique, associé aux résultats scolaires pour certains et à l'échec scolaire pour d'autres.

Un mécanisme similaire est également observé au niveau des établissements (Tableau 6): ceux proposant un enseignement technique ou professionnel attirent les élèves quittant l'enseignement général, issus d'un milieu socio-économique inférieur (Delvaux et Joseph, 2003 ; Friant, Derobertmeasure & Demeuse, 2008; Friant, Dandoy, Demeuse, Franquet & Hourez, 2010.).

Tableau 6- SES moyen en fonction du type d'établissement secondaire (année scolaire 2005-2006) (Friant et al., 2008)

	Académique	Mixte (académique + technique-professionnel)	Technique - professionnel
SES moyen	0.38	-0.04	-0.23
% des élèves	27.3%	60.1%	12.6%

Une certaine ségrégation en fonction de l'origine immigrée est également observée entre les filières. Dans une enquête réalisée dans les établissements secondaires de la commune de Bruxelles, Jacobs et Rea (2007) ont observé que 40% des élèves de l'enseignement général ont un parent né à l'étranger, alors que 80% des élèves dans l'enseignement technique et professionnel sont dans le cas.

2.3 Interventions politiques spécifiques s'attaquant à la ségrégation entre établissements

Le Gouvernement de la Communauté française de Belgique¹³, conscient de la ségrégation importante présente dans l'enseignement, cherche à encourager la mixité sociale au sein des établissements, en particulier à travers du « Contrat pour l'École » (2005). A cette fin, deux lignes d'action complémentaires ont été proposées: la première a été de réguler les inscriptions dans l'enseignement secondaire et la seconde a été d'assurer un financement différencié. Dans le premier cas, l'objectif était d'assurer à chaque parent un traitement réellement identique (en organisant un registre des inscriptions dans toutes les écoles et en gérant les entrées en fonction de règles communes et identiques pour tous, et ce dans le but d'éviter tout favoritisme). Dans le second cas, le Gouvernement a voulu compenser l'accueil d'un public plus « difficile » par un encadrement supplémentaire, en augmentant les moyens financiers et en personnel.

2.3.1 Interventions concernant les procédures d'inscription dans les établissements

En 2007, à l'initiative de la Ministre de l'Enseignement, Marie Arena, le Gouvernement a mis en place un système simple de régulation des inscriptions connu sous le nom de « Décret Inscription » (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2007). L'idée était d'appliquer le principe du « premier arrivé, premier ser-

¹³ Pendant la période étudiée, la Communauté française de Belgique a été gouvernée par une coalition de centre-gauche. Plusieurs Ministres de l'Enseignement se sont succédés.

vi ». Les établissements secondaires devaient tenir un registre des places disponibles et des demandes d'inscription, les notant par ordre d'arrivée à partir d'une date connue de tous. Chaque élève souhaitant s'inscrire dans l'établissement était accepté jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de place disponible. Les élèves suivants étaient alors inscrits sur une liste d'attente. L'objectif de cette procédure, mise en place pour gérer les inscriptions de la rentrée de septembre 2008, était de résoudre le problème de discrimination au moment des inscriptions qui prenait la forme de refus d'inscription d'élèves sans justification, ou utilisant des critères de refus légalement inacceptables (comme les résultats scolaires dans l'école précédente). Le décret rendait également le changement d'établissement durant un même cycle, ainsi que l'expulsion d'élèves plus difficiles.

Même si ces mesures étaient modestes et n'ont fait que renforcer la possibilité de gérer l'application de règles existantes, ce décret n'a pas été bien accueilli par une partie du public. Selon Galand (2007), deux raisons expliquent ce rejet. La première est que l'application de ce décret a mis en lumière des problèmes déjà existants mais qui étaient occultés auparavant : les divergences entre parents à propos du rôle de l'école et les différences entre établissements en fonction de leur popularité auprès des élèves et leurs parents (certaines écoles au SES élevé faisant l'objet de files lors des inscriptions). La seconde raison est que certains parents ont inscrit leur enfant auprès de différents établissements, ce qui a intensifié la compétition pour les places les plus enviées. Le « Décret Inscription », dont l'objectif était de rendre la procédure d'inscription plus transparente dans l'enseignement secondaire, n'a finalement eu que peu de résultats en termes de mixité sociale. Il a toutefois produit un effet médiatique spectaculaire, effet stimulé par quelques directeurs d'école et associations de parents dénonçant la situation qui leur était favorable auparavant. Delvaux & Maroy (2009) ont effectué une analyse en profondeur des effets engendrés par les médias sur la procédure d'inscription.

A la suite de ces réactions négatives, Christian Dupont, le Ministre de l'Enseignement ayant succédé à Marie Arena, a préparé un nouveau décret visant à remplacer le « Décret Inscription » pour la rentrée scolaire de septembre 2009 (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2008). Même si cette mesure, appelée « Décret Mixité Sociale », était plus ambitieuse et, a priori, plus acceptable pour l'opinion publique (car n'engendrant plus de files d'attente), elle n'en était pas moins complexe. Le décret mixité sociale a conservé certains éléments du Décret Inscription (inscription à partir d'une date donnée et en fonction du nombre de places disponibles) mais le principe du « premier arrivé, premier servi » a été abandonné. Un autre système a été institué : celui de règles prioritaires et d'un facteur aléatoire lorsque la demande dépassait l'offre. Concrètement, dans certaines écoles très demandées (où la demande dépassait l'offre), un certain nombre de règles devaient être appliquées, et ce dans le but de gérer le surplus de demandes tout en encourageant la mixité sociale au sein de ces établissements. Sans entrer dans les détails, les élèves vivant à proximité de l'école et ceux dont le SES était plus faible que

le SES moyen de l'établissement avaient plus de chances d'être inscrits. Pour les autres élèves, ils étaient choisis de façon aléatoire, indépendamment de leur ordre d'arrivée.

Le "Décret Mixité Sociale" a été mis en place en novembre et décembre 2008 prenant effet lors de la rentrée scolaire 2009-2010 et, à l'instar du décret précédent, il a fait l'objet de vives critiques. Par conséquent, le Ministre de l'Enseignement a annoncé dès décembre 2008 qu'il devrait être amendé (Christian Dupont, sur la RTBF, 10 décembre 2008). Cette modification trouve, une fois de plus, son origine dans les critiques de certains parents estimant que ce décret touchait de façon inacceptable à leur liberté de choix. Mais, surtout, les inscriptions multiples (les parents demandant l'inscription de leur enfant dans plusieurs écoles en même temps) ont engendré de grandes difficultés et réduit de façon spectaculaire les chances de satisfaire les désirs des parents.

Après les élections de juin 2009, la nouvelle Ministre de l'Enseignement, Marie-Dominique Simonet, a préparé les amendements nécessaires et fait voter le nouveau décret (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2010). Afin de corriger les difficultés de la version précédente, la sélection aléatoire a été abandonnée. De plus, la satisfaction des préférences des parents est maximisée puisqu'ils doivent classer plusieurs écoles selon leurs préférences et, enfin, la gestion des inscriptions est centralisée par une commission afin d'éviter les inscriptions multiples¹⁴. Certains parents contestent toujours ce décret mais il a pu être appliqué lors de la rentrée de l'année scolaire 2010-2011 sans provoquer de difficultés majeures.

Ces interventions sur les procédures d'inscription ont-elles eu un effet de déségrégation ? Il est encore trop tôt pour l'affirmer : des recherches devraient se pencher sur le sujet afin d'en évaluer les effets. Ce qui ne fait aucun doute, par contre, c'est que s'il existe une diminution de la ségrégation au niveau du système éducatif, cet effet ne sera pas spectaculaire.

2.3.2 Interventions sur le financement des établissements

Afin de favoriser une plus grande mixité sociale, le Gouvernement a dans un premier temps décidé de réguler le système de financement. Ces mesures ont été fortement critiquées. Il a ensuite réfléchi au financement différencié, idée inspirée par une approche compensatoire. Le projet a été initié par « Le Contrat pour l'Ecole » (2005). Le but était d'étudier l'efficacité et la faisabilité de lier directement le financement des établissements (le calcul du capital-période et du nombre total de

¹⁴ Ce système de traitement collectif des préférences dans le choix des écoles a initialement été mentionné dans une recherche commanditée par le Gouvernement (Delvaux., Demeuse, Dupriez, Fagnant, Guisset, Lafontaine, Marissal, & Maroy, 2005), modèle se basant sur la description des systèmes de sélection des établissements dans plusieurs pays.

périodes professeurs) à l'origine socio-économique de chaque élève inscrit dans l'établissement scolaire (Contrat pour l'école, 2005, p. 46). Le Gouvernement a donc commandité une recherche interuniversitaire menée par les Universités de Mons-Hainaut et de Liège. L'objectif était de mettre au point de nouvelles mesures permettant de lutter contre les ségrégations scolaires en modulant le financement des établissements primaires et secondaires (Demeuse et al., 2007). Le Gouvernement a reçu le rapport en mars 2007.

L'étude envisage une formule générale de financement des établissements (Ros & Levacic, 1999) qui engloberait tous les facteurs entrant en ligne de compte dans le budget octroyé à l'enseignement (aujourd'hui, ces facteurs sont le nombre d'élèves, leur degré ainsi que leur filière), tout en intégrant d'autres paramètres tels que la composition socio-économique de l'établissement. L'équipe interuniversitaire a testé plusieurs scénarios associant le SES des écoles à un encadrement supplémentaire grâce à une fonction continue.

L'idée est que, si les chefs d'établissements, informés de la manière dont est calculé le taux d'encadrement pédagogique, souhaitent maximiser ce taux, alors ils mettront en place une politique de mixité sociale au sein de leur établissement, pour autant que l'encadrement supplémentaire ainsi obtenu leur permette de faire face aux difficultés induites par cette mixité sociale.

Cependant, la maximisation de l'encadrement pédagogique ne s'applique pas à chaque acteur. En effet, en raison du fonctionnement de quasi-marché scolaire belge francophone, la maximisation de la « qualité » du public recruté joue un rôle important. En effet, les établissements scolaires n'ont actuellement aucun « avantage » à scolariser un public défavorisé, et ce parce qu'il est beaucoup moins difficile, à encadrement égal, de scolariser un certain type de public plus adapté aux normes scolaires. Les écoles du haut de la hiérarchie scolaire locale ont donc tendance à inscrire des élèves issus de milieux favorisés (Delvaux & Joseph, 2003).

En ce sens, l'utilisation d'une formule pondérant les moyens d'encadrement scolaire en fonction de l'origine sociale des élèves pourrait encourager le recrutement d'élèves issus de milieux moins favorisés, à condition que les moyens supplémentaires alloués soient jugés suffisants et que les résultats supposés (puisque'ils ne sont pas effectivement évalués par des examens à échelle nationale, par exemple) restent acceptables en regard des attentes des clients, c'est-à-dire des parents qui souhaitent confier leurs enfants à des institutions qui prennent le risque de modifier leur recrutement.

Les mesures de financement mises en place par la Communauté française de Belgique au début de l'année scolaire 2009 abandonnent l'idée de mettre en place des incitants favorisant la mixité sociale et se concentrent uniquement sur l'approche compensatoire. Ces mesures se caractérisent par une augmentation du budget (passant de 22 millions d'euros – soit 0,45% du budget total – à 62 millions d'euros –

soit 1,35% du budget total – et ce pour tous les niveaux de l'enseignement) ainsi que par le souhait d'octroyer les moyens financiers supplémentaires aux établissements scolarisant une population défavorisée. La répartition de ces moyens est illustrée dans la Figure 3, extraite d'un communiqué de presse du Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2009).

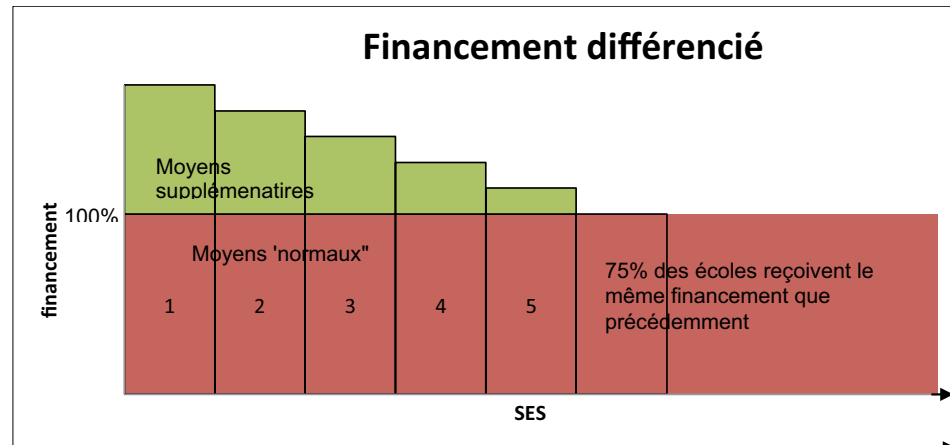


Figure 3 - Illustration de l'encadrement des élèves et financement selon le Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2009)

A la suite des élections de juin 2009, le nouveau gouvernement devait mettre en œuvre ce décret pour la rentrée scolaire 2010-2011, même si le budget alloué était inférieur à celui prévu au moment de son adoption. Ceci a été fait en proposant une redistribution des moyens financiers des établissements les plus favorisés vers les établissements les plus défavorisés. L'idée a certainement été inspirée par le rapport portant sur les recherches mais un principe de base du scénario a été négligé : celui d'ajouter un effet de redistribution incitative en pénalisant les établissements scolarisant des élèves issus en moyenne de milieux favorisés et qui avaient peu de mixité socio-économique. Les réactions qui s'en suivirent ont montré qu'il était politiquement impossible d'effectuer une telle redistribution des moyens.

2.4 Conclusions et réflexions

La ségrégation, et tout particulièrement la ségrégation socio-économique entre établissements, est une problématique importante en Communauté française de Belgique, renforcée par la situation de quasi-marché scolaire. Conscient de ce phénomène, le Gouvernement essaie de mettre en œuvre des interventions spécifiques, tâche difficile en raison du contexte communautaire.

Les mesures visant à intervenir dans les procédures d'inscription en Communauté française de Belgique provoquent généralement des remous. La liberté de choix

est considérée comme un droit de base que l'on peut difficilement remettre en cause. Toutefois, le dernier décret régulant les procédures d'inscription a été mis en place sans trop de problèmes pour la raison suivante : il tente de maximiser les préférences des parents en leur demandant de classer plusieurs écoles en fonction des critères qu'ils estiment importants. Ce classement des parents est ensuite traité par une commission centralisée. En outre, le Gouvernement a également amélioré l'accès à l'information en créant un site Internet sur lequel les parents peuvent trouver des informations détaillées ainsi que des outils utiles¹⁵.

Les mesures concernant le financement des établissements sont moins impopulaires. Cependant, ces dernières doivent être suffisamment larges si l'on souhaite atteindre l'objectif de déségrégation. Elles doivent également inclure des effets incitatifs pénalisant les établissements qui ne joueraient pas la carte de la déségrégation. Ce mécanisme a été, jusqu'à présent, impossible politiquement à mettre en œuvre, du moins dans la forme dans laquelle il a été présenté.

Il est intéressant de noter qu'une autre possibilité a été étudiée mais non appliquée. Dans un projet de recherche commandité par le Gouvernement, Delvaux *et al.* (2005) ont étudié la faisabilité de créer des « bassins scolaires » dans lesquels les écoles pourraient collaborer, sans tenir compte du réseau auquel elles appartiennent, particulièrement en termes de cours proposés. Les auteurs de ce rapport ont également suggéré de créer un système de traitement collectif des préférences de choix d'établissement, et ce dans le but de réguler davantage le quasi-marché scolaire tout en respectant la liberté de choix des parents. Les auteurs estiment que ces actions pourraient limiter le phénomène de ségrégation entre établissements. Il a toutefois été difficile de suivre cette voie en raison des tensions qu'ont suscitées ces propositions.

Il n'existe pas encore d'évaluation de l'efficacité de ces politiques. Des indicateurs devraient être créés à un niveau micro, c'est-à-dire au niveau des établissements scolaires, afin d'évaluer le degré de mixité sociale obtenu grâce à ces mesures (indice socio-économique moyen, évolution de cet indice, écart-type de ce dernier, etc.) et/ou à un niveau systémique (Demeuse & Baye, 2007; 2008). Ces indicateurs permettraient d'évaluer dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints, et, le cas échéant, de mettre un terme aux mesures une fois ces objectifs atteints. Toutefois, on peut penser que les effets de déségrégation au niveau du système éducatif engendrés par ces interventions ne seront pas spectaculaires dans un avenir proche.

Pour terminer, la production de tels indicateurs pourrait être un moyen de promouvoir l'autonomie des établissements en leur permettant de savoir où ils se situent en termes de ségrégation et de relégation. Dans ce cas, les établissements se-

¹⁵ <http://www.inscription.cfwb.be>

raient considérés comme de réelles unités et plus seulement comme des opérateurs subissant un certain nombre de politiques éducatives (Ross & Levacic, 1999). Chaque école pourrait dès lors être caractérisée par une série d'indicateurs qui pourraient être utilisés par les chefs d'établissement dans leur recherche de qualité. Des indicateurs, comme le traitement du redoublement (Demeuse et al., 2010; Friant et al., 2008; 2010), pourraient informer les chefs d'établissement quant aux mécanismes scolaires qui ont un impact systémique et qui créent une ségrégation socio-économique entre écoles. Dès lors, cela leur permettrait de déterminer des actions et de les mettre en œuvre. Cependant, ces mesures favorisant l'autonomie des établissements ne devraient pas empêcher les autorités publiques de les superviser, notamment par des évaluations externes des résultats scolaires des élèves, ce qui donnerait du sens à des indicateurs comme le taux de redoublement.

Chapitre 3 **Mécanismes d'écrémage au niveau des établissements scolaires**¹⁶

"Me say them graduating thieves and murderers" (Bob Marley)

3.1 En Belgique francophone : un quasi-marché

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, une particularité du système éducatif de la Communauté française de Belgique est la liberté d'enseignement (Vandenberghe, 2001) qui octroie aux parents la possibilité de choisir l'école dans laquelle leur enfant sera scolarisé. Ce droit constitutionnel (article 24 de la Constitution du 18 février 1831) se traduit notamment par la présence d'une logique de quasi-marché scolaire (Maroy et Dupriez, 2000 ; Duru-Bellat & Meuret, 2001).

Le quasi-marché est un « hybride », c'est-à-dire, qu'il repose sur un financement par les pouvoirs publics tout en obéissant à la loi du marché (Vandenberghe, 1998). Il est caractérisé par « *la présence simultanée d'un financement public de l'enseignement, par un libre choix de l'école par les familles et enfin par un mode de calcul de l'enveloppe de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits* » (Delvaux, Demeuse et Dupriez, 2005, p.563). Les opérateurs peuvent être publics et privés et les « utilisateurs » (les parents) ne dépendent en principe pas d'autre argent que celui versé aux impôts.

Dans ce contexte les établissements scolaires entretiennent des interdépendances (Delvaux et Joseph, 2003), se manifestant à plusieurs niveaux : non seulement elle sont liées au flux d'élèves, mais elles jouent également un rôle dans la répartition des enseignants, l'organisation des classes, les possibilités de remédiation... Les ressources octroyées aux établissements scolaires n'étant pas infinies, ce que reçoit un établissement en prive forcément un autre.

Ces particularité du système éducatif belge francophone ont concouru à la mise en place et au renforcement de ségrégations entre les filières d'enseignement, entre les établissements ou même encore entre les classes d'un même établissement

¹⁶ Le texte de ce chapitre est issu d'une publication dont je suis co-auteur (Demeuse, Derobertmeasure & Friant, 2008).

3.2 Une recherche prospective

L'évolution du rapport et de la nature des rôles établis entre le politique et le scientifique en ce qui concerne les recherches commanditées dans le domaine de l'éducation a été résumée par Aubert-Lotarski, Demeuse, Derobertmasure et Friant (2007) et sera discutée dans le Chapitre 6. Ce chapitre présente une partie des résultats d'une recherche prospective interuniversitaire (Demeuse et al., 2007) établis au cours de la constitution d'un état des lieux du système éducatif belge francophone, préalable à la recherche de « ce qui pourrait marcher ».

La recherche dont les résultats sont présentés ici est qualifiée de commanditée, ce qui signifie que la recherche est réalisée à la demande de, et financée par le gouvernement. Cette recherche fait donc l'objet d'une commande publique (par le gouvernement de la Communauté française) ; toutes les informations, aussi bien relative au budget alloué que la formulation des objectifs et des impératifs ministériels, sont communiquées par le biais de la priorité 9 du Contrat pour l'Ecole « *Non aux écoles ghettos* » (Contrat pour l'Ecole, 2005, p.46). Ce cahier des charges précise qu'il convient notamment d'étudier l'efficacité et la faisabilité de « *lier directement le calcul du capital-période et du nombre total de périodes professeurs à l'origine socio-économique de chaque élève accueilli dans l'établissement scolaire* » (Contrat pour l'école, 2005, p. 46).

3.3 Questions de recherche et hypothèses : un modèle du financement

L'enjeu de la recherche est de formaliser et de tester des modes d'allocation équitable des ressources en fonction des besoins des établissements tout en incitant à davantage de mixité sociale en leur sein. La réponse à cette commande est réalisée à travers la mise en œuvre d'une formule générale d'attribution des moyens en fonction des besoins, développée au sein de l'Institut International de Planification de l'Éducation (UNESCO), et synthétisée par Ross et Levacic (1999). Ce type de formule remplit trois fonctions principales - la distribution équitable des ressources, l'incitation, et la régulation du marché¹⁷-, de nature à répondre à la volonté politique par la modulation de l'attribution des ressources en fonction des caractéristiques des établissements.

De manière générale, les formules de financement comportent quatre composantes : (1) une allocation de base par étudiant (BSA), (2) une majoration de celle-ci en fonction du curriculum (CE), (3) des moyens supplémentaires pour les élèves à besoins particuliers (SEN) et (4) des moyens supplémentaires liés à des besoins particuliers des établissements (SSN). A l'heure actuelle, ces quatre composantes sont

¹⁷Equity function, Directive function et market regulation function (Ross & Levacic, 1999, pp. 29-30).

dispersées au sein d'un ensemble de calculs, modifiés et ajoutés au fil des impulsions politiques, et dont la cohérence est difficilement saisissable. L'allocation de base par élève (BSA) est représentée par un calcul des ressources en enseignants *per capita* et l'attribution, en fonction du nombre d'élèves, des ressources budgétaires nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement. De la même manière, les ressources ne sont pas également réparties selon le curriculum des élèves, puisque par exemple, l'enseignement technique et professionnel bénéficie d'un encadrement plus favorable que l'enseignement général (CE). Un supplément pour les élèves à besoins particuliers (SEN) est présent dans les mécanismes de discriminations positives, mais aussi dans l'enseignement spécialisé. Enfin, les besoins spécifiques des établissements (SSN) sont pris en compte dans la dotation en moyens de fonctionnement et dans le calcul de l'encadrement par tranches d'élèves, prenant ainsi en compte un facteur de taille de l'établissement.

De manière à pouvoir moduler l'attribution des moyens, la formule générale se nourrit d'indicateurs objectifs de la situation des établissements. Il s'agit, dans le cadre de cette recherche, de construire des indicateurs des mécanismes ségrégatifs à l'œuvre au niveau des établissements de la Communauté française de Belgique, de manière à les introduire dans une formule générale de financement incitant à davantage de mixité. Ce chapitre présente les résultats, du point de vue de la connaissance des ségrégations entre établissements d'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique, que fournit la construction de ces indicateurs.

3.4 Méthode

3.4.1 Corpus de données

Afin de construire les indicateurs nécessaires à la réalisation d'un état des lieux des ségrégations scolaires et à la modulation de la formule de financement, il était nécessaire de travailler sur des données fiables regroupant l'ensemble des établissements scolaires de la Communauté française de Belgique, tous niveaux confondus (maternel, primaire et secondaire). En raison du type et de la quantité de données nécessaires, le choix a été fait de travailler à partir des données du recensement de la population scolaire utilisées dans le cadre de l'attribution des moyens aux établissements, fournies par l'administration de l'enseignement¹⁸.

Trois tables de données ont été utilisées, correspondant chacune à une année de recensement des élèves en Communauté française de Belgique : les années scolaires 2003-2004, 2004-2005 et 2005-2006. Chacune de ces tables de données contient au-

¹⁸ En particulier, l'Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC)

tant d'enregistrements¹⁹ que d'élèves recensés en Communauté française de Belgique (environ 860 000), ainsi que des variables utilisées dans le calcul de l'enveloppe attribuée à chaque établissement et dans la constitution de statistiques générales de l'enseignement, telles que l'établissement fréquenté, le niveau et la filière d'études, la date de naissance, le pays et la commune de domicile, les diplômes obtenus, et un indice socio-économique.

Ces tables ont été agrégées au niveau des établissements scolaires, de sorte qu'un enregistrement corresponde à un établissement, et fusionnées de manière à appréhender une évolution sur trois années consécutives ainsi que les phénomènes de flux d'élèves, importants dans un système de libre choix de l'école (Demeuse et Delvaux, 2004)

Une variable importante au regard des questions de recherche est le statut socio-économique des élèves. Celui-ci est appréhendé par un indice socio-économique (SES) présent dans les tables de données et initialement construit afin de mettre en œuvre la politique de discrimination positive. Basé sur le quartier²⁰ d'origine de l'élève il a été créé par une équipe interuniversitaire (Demeuse et al., 1999 ; Demeuse et Monseur, 1999). Un indice socio-économique²¹ synthétique est attribué à chaque quartier de Belgique, sur la base de 11 variables²². Chaque élève se voit ainsi attribuer l'indice socio-économique du quartier où il réside et apporte en quelque sorte cet indice au niveau de l'établissement. D'un point de vue statistique, il s'agit d'une variable métrique de distribution normale qui varie entre -3,5 et 3,5. Il est recalculé tous les trois ans sur la base des dernières données statistiques disponibles.

¹⁹ Les enregistrements ont été rendus anonymes par l'administration en ne conservant qu'un numéro d'identification aléatoire

²⁰ La notion de quartier est ici à entendre comme une division statistique du territoire : « secteur statistique, au sens défini par l'Institut National de Statistique, notamment lors des Recensements généraux de la Population » (Demeuse, 2002, p. 219).

²¹ Dans la suite de ce document, nous nommerons cet indice socio-économique par son abréviation « SES ».

²² Les 11 variables actuellement retenues dans le calcul de l'indice socio-économique, obligatoirement soumises à l'approbation du gouvernement, s'inscrivent dans les six domaines suivants (Décret du 27 mars 2002) :

- les revenus par habitant,
- le niveau des diplômes,
- le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti,
- les activités professionnelles,
- le confort des logements.

Le recours à plusieurs variables permet d'appréhender au mieux la complexité socio-économique des quartiers tout en obtenant un indice stable et fiable (Demeuse et Monseur, 1999).

3.4.2 Construction d'indicateurs au niveau de l'établissement

Une fois les tables agrégées au niveau des établissements et fusionnées de manière à représenter trois années consécutives, différents indicateurs relatifs aux établissements ont été créés. Ils reflètent d'une part la structure de la population des établissements, et d'autre part les flux de populations au départ de et vers chacun des établissements.

Sur la base du niveau d'études, de la filière, et du SES de chaque élève, un instantané de la structure de la population de l'établissement peut être obtenu. Des indicateurs tels que le SES moyen de l'établissement, le SES moyen de chaque filière d'enseignement et la proportion d'élèves redoublants renseignent sur le caractère hétérogène ou non du public de l'établissement. D'autres indicateurs de structure donnent un aperçu des modes (conscients ou non) de recrutement, de sélection ou d'écrémage de l'établissement. Ainsi, un indicateur de structure de la population du point de vue des effectifs selon les années d'études a été calculé en divisant par le nombre d'élèves des deux premières années la différence du nombre d'élèves des deux premières et des deux dernières années²³. Il est positif lorsqu'il y a davantage d'élèves dans les années terminales que dans les années initiales, négatif dans le cas contraire. De la même manière, un indicateur de structure de la population du point de vue du SES selon les années d'études a été calculé en effectuant le différentiel du SES entre la première et la dernière année d'études²⁴. Il est positif lorsque le SES augmente, négatif lorsqu'il diminue.

La fusion de tables de comptage issues de trois années successives a permis à l'équipe de recherche d'élaborer des indicateurs relatifs aux flux scolaires, renseignant sur l'évolution du public des établissements scolaires de 2004 à 2006. L'année académique de référence choisie par les chercheurs dans la constitution des indicateurs de flux est « 2004-2005 » étant donné la possibilité d'élaborer des indicateurs relatifs à « année de référence -1 » et « année de référence +1 ». Il s'agissait, dans ce cadre, d'une part, de discuter la situation d'un établissement en ce qui concerne son public scolaire, en appréciant le maintien de l'effectif d'une année à l'autre et les caractéristiques (notamment socio-économiques) des effectifs quittant et entrant dans l'établissement ; d'autre part, d'investiguer la manière selon laquelle le retard scolaire des élèves est traité par l'établissement scolaire, en s'intéressant à la gestion des étudiants en situation d'échec, à la proportion et aux caractéristiques socio-économiques de ces élèves au sein d'un établissement et finalement, à la manière selon laquelle un établissement scolaire conserve (ou non), accueille (ou non) ces étudiants « redoublants ».

²³ $(5^{\text{ème}} + 6^{\text{ème}}) - (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}}) / (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}})$

²⁴ SES 6^{ème} - SES 1^{ère}

3.5 Résultats

3.5.1 Filières et offre de formation

Au-delà des ségrégations liées à des caractéristiques individuelles, notamment le SES, déjà largement mises en avant par les enquêtes PISA 2000 et 2003 (Baye et al., 2004), l'état des lieux des ségrégations réalisé au moyen des indicateurs construits se centre sur les ségrégations au niveau des filières et des établissements. Cette démarche permet de mettre en avant, comme l'avaient déjà fait d'autres auteurs (Crahay, 2000 ; Demeuse, Lafontaine et Straeten, 2005), plusieurs observations. Ainsi, le SES moyen des élèves diffère fortement d'une filière à l'autre, notamment entre les filières académiques et les filières techniques et professionnelles (Figure 4), l'aspect ascendant des courbes traduisant le flux d'élèves passant, au fur et à mesure de leur scolarité, des filières académiques vers les filières techniques et professionnelles. La différence entre filières existe également au niveau du retard accumulé par les élèves. Ainsi, si le retard moyen n'est que d'une demi-année en enseignement général, il atteint presque deux ans en enseignement de type professionnel. Cette observation est similaire aux résultats obtenus par Demeuse et ses collègues (2005) sur les données de l'année scolaire 1998-1999, ce qui montre une certaine stabilité du phénomène.

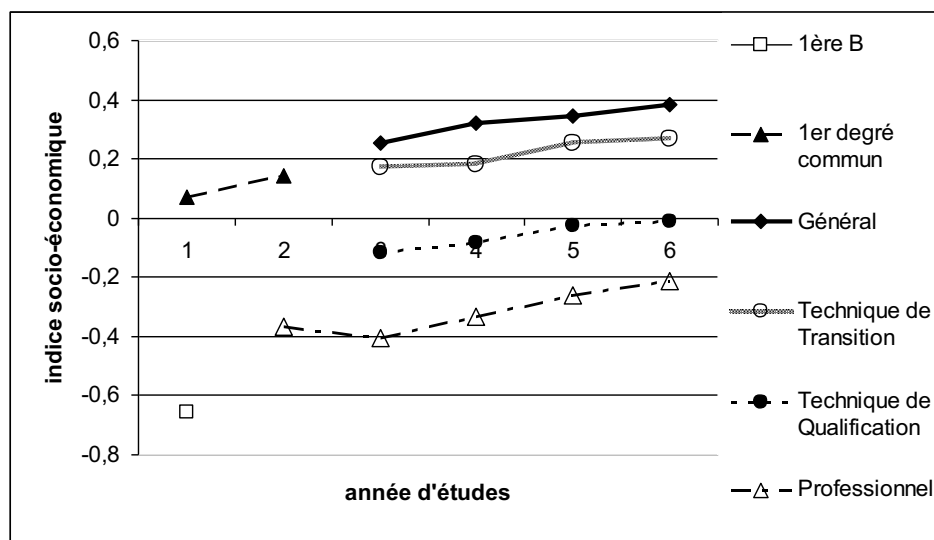


Figure 4— Valeur moyenne du SES par année d'études et par filière (2005-2006)²⁵

Au niveau des établissements scolaires, une importante disparité socio-économique a pu être mise en évidence : il existe bel et bien dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique des « écoles ghettos » et des « écoles sanctuaires ». Comme l'avait déjà montré Delvaux (2005), cette ségrégation scolaire ne peut être expliquée par les seules ségrégations résidentielles, présentes par ailleurs. Cette ségrégation socio-économique au niveau des établissements est liée à une ségrégation académique : les établissements diffèrent fortement par le retard scolaire des élèves qui y sont inscrits. L'offre de formation de l'établissement n'est pas neutre de ce point de vue. Ainsi, il existe de grandes différences entre les types d'établissements selon les sections organisées²⁶ : plus d'un demi écart-type du SES

²⁵ Légende des filières, pour toutes les figures de ce chapitre :

- 1^{er} degré commun : les deux premières années de l'enseignement secondaire, structure unique pour tous les élèves ayant obtenu le certificat d'études de base (CEB) sanctionnant l'enseignement primaire
- 1^{ère} B : première année de l'enseignement secondaire destinée aux élèves n'ayant pas obtenu le CEB (jusqu'en 2007-2008)
- Enseignement général et technique de transition : enseignement « académique », préparant aux études supérieures
- Enseignement technique de qualification et professionnel : enseignement qualifiant, préparant à l'exercice d'un métier.

²⁶ Les établissements ont été répartis en trois types : académique, lorsque l'établissement organise uniquement les filières générale et technique de transition ; technique-professionnel, lorsque l'établissement organise uniquement les filières technique de qualification et professionnelle ; mixte, lorsque l'établissement organise aussi bien les filières académiques et techniques-professionnel.

moyen sépare les élèves des établissements « de transition » de ceux des établissements « de qualification », la corrélation entre la proportion d'élèves inscrits dans une filière de qualification et le SES moyen de l'établissement étant négative ($r = -0,39$). Ces types d'établissements diffèrent également par les taux de retards générés (Tableau 7)

Tableau 7– SES moyen et taux de retard scolaire généré selon le type d'établissement (2005-2006)

	Académique	Mixte	Technique-professionnel
SES moyen	0,38	-0,04	-0,23
Taux annuel de retard généré	10,7%	14,7%	13,1%
proportion d'élèves concernés	27,3%	60,1%	12,6%

3.5.2 Qui entre, qui sort et qui reste dans les établissements scolaires ?

Le SES associé aux différents flux d'élèves identifiables pour un établissement donné a été calculé. Cette opération a permis une comparaison des cohortes d'étudiants « entrants », « sortants » et « restants » dans un établissement scolaire en fonction de leur indice socio-économique moyen.

La Figure 5 représente chaque établissement par un point. Ce graphique montre une forte corrélation ($r = 0,9557$) entre le SES des élèves qui restent dans l'établissement et ceux qui partent.

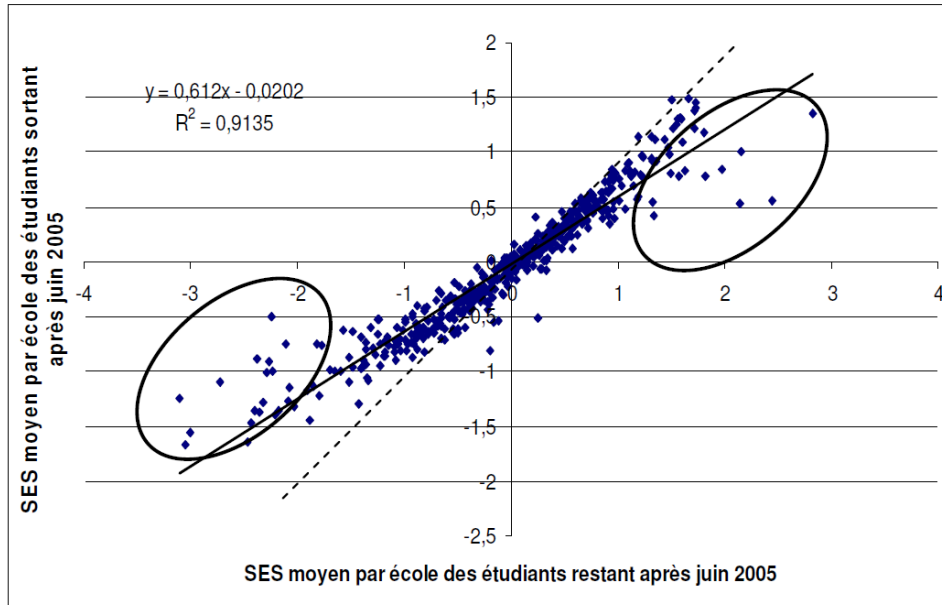


Figure 5 - SES moyen par établissement des étudiants qui ne restent pas dans l'établissement entre l'année de référence et l'année de référence +1 versus SES moyen des étudiants qui restent dans l'établissement entre ces deux années.

Sur ce graphique figure une droite en pointillé, passant par l'origine (0 ; 0) qui serait le cas d'une répartition égale (selon laquelle les valeurs moyennes des indices socio-économiques des étudiants restant et des étudiants quittant l'établissement seraient égales). Ce graphique présente deux cas de figures majeurs illustrés par les deux ensembles sur le graphique : d'une part, il s'agit de la situation des établissements dont le SES moyen des élèves qui « partent » et des élèves qui « restent » est supérieur à 0 (cadran supérieur droit). Dans le cas de ces établissements, on peut conclure à l'existence d'une pratique d'écrémage puisque le SES des étudiants « restants » dans l'établissement reste supérieur au SES des étudiants qui quittent l'établissement. D'autre part, et à l'inverse, existe la situation des établissements dont le SES moyen des élèves sortants et des élèves qui restent dans l'établissement est inférieur à 0 (cadran inférieur gauche). Dans le cas de ces établissements, la tendance suivante est observée : ce sont les étudiants avec un indice socio-économique supérieur qui quittent l'établissement. Il s'agit donc de deux situations diamétralement opposées : dans l'une, les établissements socio-économiquement favorisés qui confortent leur position et, dans l'autre, les établissements socio-économiquement plus défavorisés, qui voient leur situation se poursuivre au cours du temps.

La Figure 6, inscrite dans la même logique que la Figure 5, compare les populations d'élèves entrants (les nouveaux) par rapport aux sortants. Cette figure est une comparaison du SES moyen, par établissement, des élèves accueillis au début de

l'année de référence +1 au SES moyen, par établissement, des étudiants sortant de l'établissement à l'issue de l'année de référence.

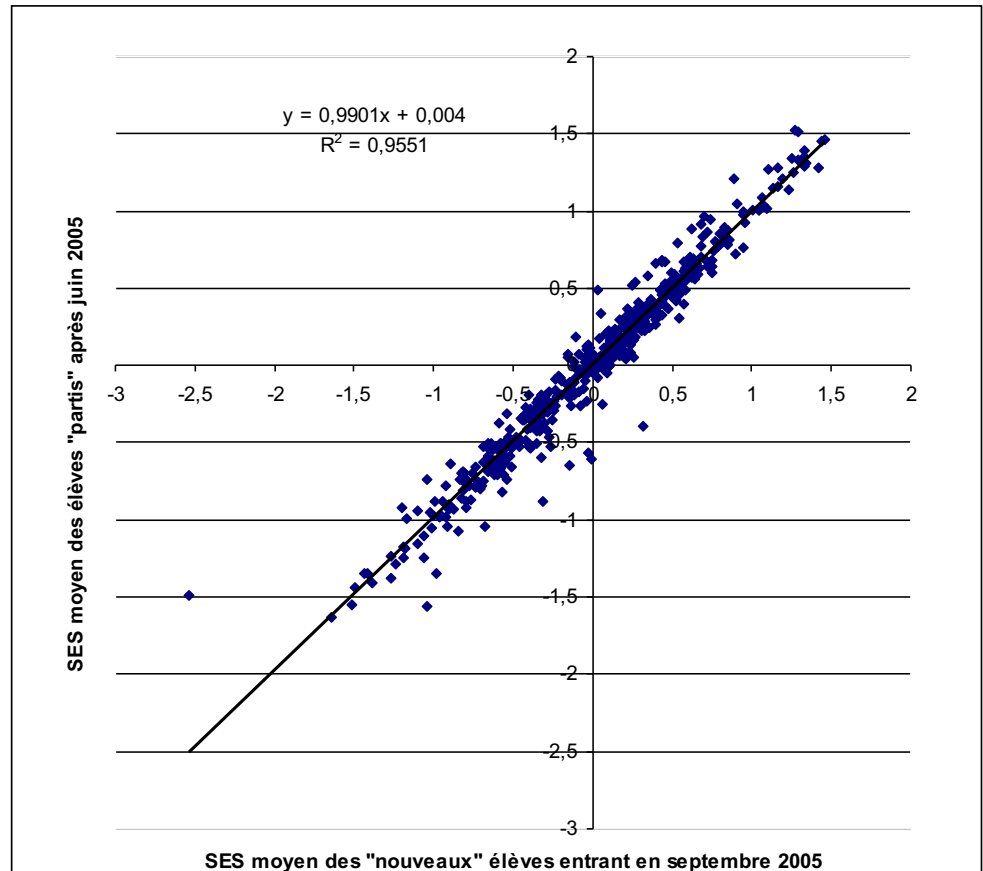


Figure 6- SES moyen par établissement des élèves accueillis au début de l'année de référence +1 versus SES moyen des étudiants qui quittent l'établissement à l'issue de l'année de référence.

La tendance générale relevée est la suivante : le SES des nouveaux étudiants accueillis dans les établissements socio-économiquement favorisés est supérieur au SES des élèves qui ont quitté l'établissement. En ce qui concerne les établissements socio-économiquement désavantagés, la tendance observée est la suivante : le SES des étudiants accueillis se trouve être inférieur à celui des élèves ayant quitté l'établissement. Notons, cependant, que les différences évoquées dans la Figure 6 sont nettement moins importantes que celles évoquées dans la Figure 5, notamment à cause de la valeur relativement grande du coefficient de x de la droite de régression (0,9901).

Lier les différents flux d'élèves à la variable socio-économique permet de mettre au jour un phénomène de polarisation socio-économique : pour les établissements d'indice socio-économique élevé, une pratique « d'écramage du public scolaire » ce qui signifie que ce sont les étudiants de statut socio-économique élevé qui sont majoritairement conservés et accueillis. A l'inverse, dans le cas des établissements socio-économiquement désavantagés, on remarque que les étudiants, dont le SES est supérieur à la moyenne de l'indice de l'établissement, quittent l'établissement.

3.5.3 Vers la construction de « cartes d'identité » des établissements

Si les indicateurs construits permettent d'observer certains mécanismes ségrégatifs au niveau du système scolaire, ils permettent aussi et surtout de dresser le portrait de chacun des établissements scolaires, établissant ainsi une « carte d'identité » des établissements du point de vue, notamment, des ségrégations. On peut dès lors observer les mécanismes ségrégatifs au niveau des établissements et de leurs interdépendances compétitives (Maroy et Dupriez, 2000 ; Delvaux et Joseph, 2003 ; Maroy, 2006) résultant de la logique de quasi-marché scolaire. On peut ainsi montrer, notamment grâce aux indicateurs de structure de la population (effectifs et SES), qu'il existe des structures de population très différentes selon les établissements, et cela même s'ils ne sont pas particulièrement favorisés. Certaines structures, de forme pyramidale, révèlent une situation d'« écramage » des élèves, que ce soit selon leur nombre ou selon leur SES. Ainsi, l'établissement 2 (Figure 8) ne conserve dans les deux dernières années que 60% de son effectif de départ (indicateur de structure des effectifs de -0,40). L'établissement 1 (Figure 7), quant à lui, s'il conserve 85% de son effectif, voit son SES augmenter de 0,56 au fil des années d'études. D'autres, par contre, accueillent un nombre croissant d'élèves au fil de la scolarité, en particulier lors de certaines années charnières telles que la troisième secondaire (établissement 3, Figure 9). Cette situation des établissements est, comme on peut s'y attendre au vu des caractéristiques des filières, en lien avec leur offre de formation, avec un coefficient de corrélation entre l'indicateur d'évolution des effectifs des établissements et le pourcentage d'élèves qui y fréquentent l'enseignement qualifiant de $r=0,53$.

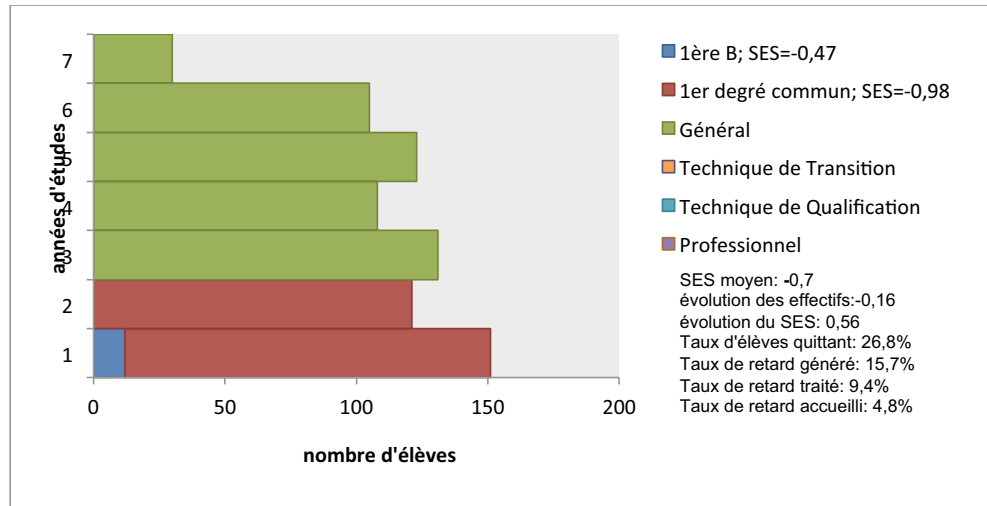


Figure 7 - Représentation graphique de la structure de l'établissement 1

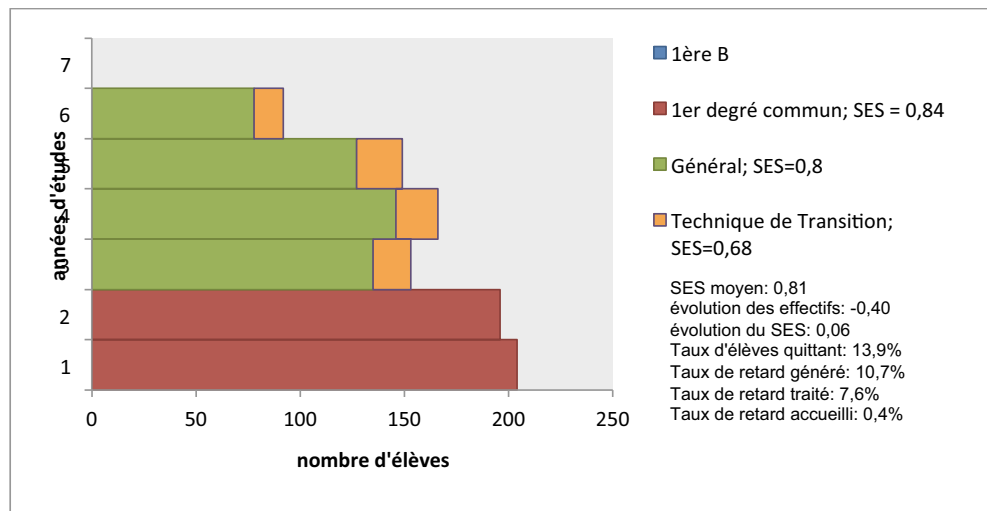


Figure 8 - Représentation graphique de la structure de l'établissement 2

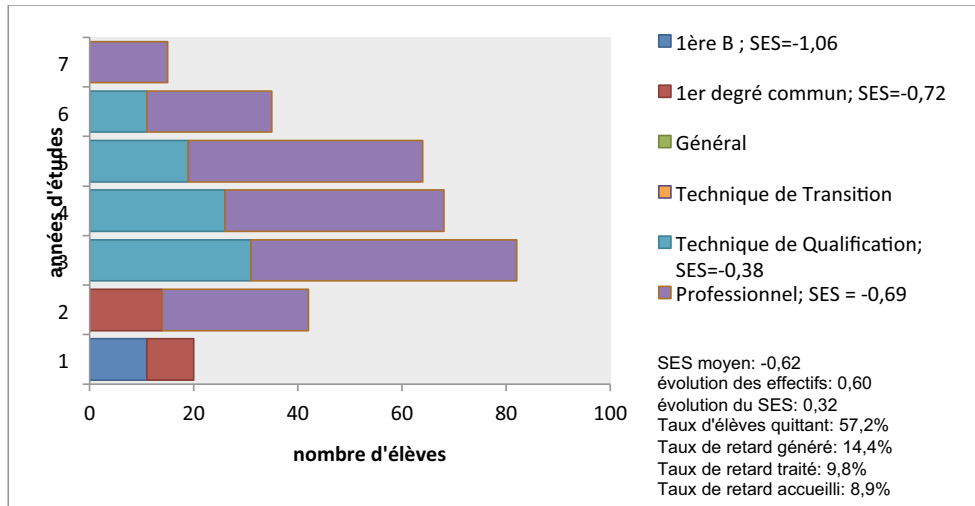


Figure 9 – Représentation graphique de la structure de l'établissement 3

Dans le même ordre d'idées, on peut également montrer, grâce aux indicateurs de flux, qu'il existe différentes réalités à l'œuvre en Communauté française de Belgique. Le Tableau 8 présente à nouveau les établissements 1, 2 et 3 au regard de quatre des indicateurs de flux construits durant la recherche. Les moyennes et écarts-types des différents indicateurs ont été rappelés afin de préciser la situation dans laquelle s'insèrent ces trois cas d'établissements scolaires.

Tableau 8- Présentation de trois établissements en fonction d'indicateurs de flux durant l'année de référence

Ecole (SES moyen)	Taux (%) d'étudiants « quittant » l'établissement (juin) / SES	Taux de retard généré / SES	Taux de retard traité / SES	Taux de retard accueilli /SES
Ecole 1 (-0,7)	26,8 / -0,59	15,7 / -0,7	9,4 / -0,64	4,8 / 0,4
Ecole 2 (0,81)	13,9 / 0,77	10,7 / 0,74	7,6 / 0,76	0,4 / 0,5
Ecole 3 (-0,62)	57,2 / -0,68	14,4 / -0,49	9,8 / -0,41	8,9 / -0,8
Moyenne	27,3	13,2	8,5	4,9
Ecart-type	12,9	5,6	3,1	4,3

L'établissement 1 peut être qualifié d'établissement « traditionnel », chacune des valeurs des différents indicateurs exposés n'étant que très peu éloignée des valeurs moyennes. Ajoutons cependant que cet établissement accueille des élèves redoublants davantage « favorisés » que la moyenne des élèves de cet établissement.

L'établissement 2, quant lui, se caractérise par une très forte limitation des flux d'étudiants : un taux de départs relativement bas, un taux de redoublement moyen et

un taux d'élèves en retard accueilli dix fois inférieur à la moyenne. Aussi, ce type d'établissement peut-il être caractérisé de « fermé », puisque l'établissement scolaire conserve ses étudiants (de bon niveau, étant donné le faible taux d'échec et le SES élevé), et semble peu enclin à accueillir de nouveaux élèves en situation scolaire difficile.

L'établissement 3 apparaît, au regard des indicateurs sélectionnés, très différent de l'établissement 2. En effet, cet établissement peut se caractériser par la très grande fluctuation de sa population scolaire : non seulement le nombre d'étudiants quittant l'établissement est deux fois supérieur à la moyenne, mais en plus, le taux d'élèves en retard accueilli par cet établissement est également près de deux fois supérieur à la valeur moyenne. Il semblerait donc que cet établissement soit fortement dépendante de son environnement et qu'elle rencontre de grandes difficultés à réguler ses flux d'étudiants. De plus, au-delà de la grande fluctuation de flux scolaire, cet établissement se caractérise également par l'accueil d'un public redoublant davantage défavorisé que la moyenne des élèves de cet établissement.

3.6 Discussion et conclusion

La recherche à la base de ce chapitre a ceci de particulier qu'elle a été effectuée à la suite d'un diagnostic établi par le gouvernement lui-même de la présence d'écoles ghettos en Communauté française de Belgique. Elle se penche donc, par son caractère prospectif, sur des moyens de lutter contre les ségrégations scolaires. Pour ce faire, elle s'est centrée sur la mise en œuvre d'une formule générale d'attribution des moyens aux établissements. La mise en œuvre d'une telle formule a donné lieu à la construction d'indicateurs des ségrégations qui permettent d'en connaître davantage sur les mécanismes menant aux ségrégations entre établissements observées en Communauté française de Belgique. On a ainsi pu montrer comment, par les flux d'élèves y transitant, une polarisation socio-économique se réalisait entre certains établissements très favorisés et d'autres très défavorisés. Les premiers tendent à se délester de leurs élèves les moins favorisés et à accueillir les élèves au SES plus élevé, tandis que les seconds perdent leurs élèves les plus favorisés et en accueillent de moins favorisés. On a également pu montrer certaines situations d'écrémage, conscient ou non, en examinant la structure de la population des établissements : certains établissements voient leur population se déverser au fur et à mesure de la scolarité vers d'autres établissements dont l'offre de formation est moins valorisée.

Ces indicateurs, permettant d'établir de véritables cartes d'identité de chacun des établissements scolaires en Belgique francophone, constituent également un outil intéressant de pilotage du système scolaire vers davantage de mixité sociale. Il importe en effet de considérer les établissements scolaires en tant que réelles unités, comme le recommandent Ross et Levacic (1999). Ceux-ci doivent être plus que de simples opérateurs, traversés par certaines politiques éducatives. Favoriser l'autonomie des établissements, en portant à leur connaissance leur situation en termes de ségréga-

tion, peut constituer un réel outil de « déghettoïsation »... sans que cette autonomie accordée ne se mue en un impossible droit de regard de l'autorité publique. Ainsi, penser à de nouvelles mesures de financement des établissements, en évinçant l'évaluation externe, certificative ou non, revient à amputer le système scolaire de l'un de ses principaux garants, qui peut également donner force et sens aux indicateurs tels que les taux de retard des établissements.

Finalement, il convient de rappeler le contexte dans lequel naissent les différentes démarches gouvernementales exhortant à l'hétérogénéité scolaire : d'une part, une société hiérarchisée, au sein de laquelle la socio-économie joue un rôle prépondérant, et dont l'évolution vers plus d'équité n'est pas de fait une intention partagée par tous et, d'autre part, la régulation du système éducatif par la loi du quasi-marché scolaire (dont certains acteurs du système ignorent, ou presque, l'existence). Aussi, le modèle présenté par le biais de cette recherche constitue-t-il une réponse par le marché à la loi du marché. L'angle d'approche constitué par le pôle financier ne doit cependant pas demeurer le seul, car il ne constitue pas la panacée à toutes les difficultés actuellement rencontrées par le système éducatif belge francophone : plus de moyens peut certes contribuer à égaliser les chances de réussite, mais pour quelle utilisation de ces moyens supplémentaires ?

Chapitre 4 **Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition**²⁷

"Life is one big road with lots of signs" (Bob Marley)

4.1 L'orientation scolaire en Belgique francophone

Une caractéristique importante du système éducatif en Communauté française de Belgique est l'importante liberté de choix qu'il laisse aux élèves et à leur famille, aussi bien en termes d'orientation scolaire que de choix de l'établissement. L'enseignement secondaire, composé de trois degrés de deux années, est subdivisé en deux filières, elles-mêmes divisées en formes d'enseignement composées d'une multitude d'options que peuvent choisir les élèves. Après le premier degré commun à tous (en dehors de ceux qui ne disposent pas d'un certificat de fin d'enseignement primaire), les élèves s'orientent soit dans la filière de transition (enseignement secondaire général, technique de transition ou artistique de transition), enseignement de type « académique » dont l'objectif principal est de préparer à l'enseignement supérieur, soit dans la filière de qualification (enseignement secondaire technique de qualification, artistique de qualification, ou professionnel), dont l'objectif principal est de préparer les jeunes à l'exercice d'un métier²⁸.

Cependant, malgré l'importante liberté accordée aux usagers du système éducatif, du moins dans les principes, de nombreuses études mettent en évidence une orientation scolaire « négative » au sein de ces différentes filières, formes et options (Donnay et al., 2002 ; Demeuse, Lafontaine et Straeten 2005 ; Demeuse & Lafontaine, 2005 ; Franquet, Friant & Demeuse, 2010). On y observe en effet une relégation des élèves les moins performants vers la filière qualifiante, moins valorisée socialement. L'orientation vers cette filière qualifiante est en effet fonction des

²⁷ Le texte de ce chapitre est issu d'une publication dont je suis co-auteur (Friant & Demeuse, 2011)

²⁸ Pour faire le parallèle avec le système éducatif français, on peut considérer que les formes d'enseignement correspondent aux filières du lycée français, et que les options correspondent aux sections du baccalauréat français

décisions des conseils de classe, qui délivrent des attestations prenant uniquement en compte les orientations encore accessibles en fonction des résultats obtenus. De nombreuses études, notamment à l'échelle du système éducatif dans son ensemble, ont pu montrer que l'orientation vers la filière qualifiante concerne davantage les élèves d'origine sociale moins favorisée et les élèves accumulant un retard scolaire (Demeuse, 2002 ; Demeuse et al., 2007). Combinée à ces mécanismes de relégation, l'offre de formation différenciée d'établissements scolaires entrant en compétition quant au nombre d'élèves et à leur qualité (Delvaux & Joseph, 2003) entraîne d'importantes ségrégations entre établissements (Demeuse et al., 2007 ; Demeuse & Baye, 2008 ; Friant, Derobertmeasure & Demeuse, 2008 ; Demeuse & Friant, 2010).

Si cette orientation par relégation des élèves les moins performants est en soi préoccupante, notamment en termes de mixité académique et sociale (Demeuse & Baye, 2007) et en termes de maîtrise des compétences de base, elle l'est tout autant en termes de poursuite d'études supérieures. Ainsi, on remarque que la filière, la forme, et l'option suivies par les élèves influencent à la fois la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur et la probabilité d'y réussir (Droesbeke, Hecquet et Wattelar, 2001 ; Droesbeke, Lecremier, Tabutin & Vermandele, 2008).

Ces constats ont conduit le Gouvernement de la Communauté française à proposer un « Contrat pour l'Ecole » (2005) visant, entre autres choses, à lutter contre ces mécanismes de relégation. Il s'agit de mettre sur un pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif (objectif 5), et de lutter contre les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement (objectif 6).

Liée à ces préoccupations se trouve l'inégale valorisation des filières, formes et options, dont on connaît finalement peu, en Communauté française de Belgique, les déterminants et les représentations que les élèves s'en font. Ce chapitre vise donc à combler cette lacune en défrichant le terrain au moyen d'une enquête empirique sur la représentation du prestige des options chez les élèves en dernière année de l'enseignement secondaire dans la filière de transition, point charnière entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Notre objectif est en premier lieu de déterminer si ces élèves hiérarchisent les différentes options possibles sur une échelle de prestige. Ensuite, si tel est le cas, si cette échelle fait consensus parmi les élèves ou si, au contraire, elle est relative à leur situation au sein du système scolaire. Enfin, si une échelle de prestige commune existe, il s'agit d'extraire des facteurs permettant d'expliquer la position d'une option sur cette échelle.

4.2 Deux paradigmes sociologiques

Deux paradigmes sociologiques permettent d'émettre des hypothèses contradictoires quant à ces questions de recherche. Ainsi, selon la tradition théorique initiée par Bourdieu et Passeron (1964, 1970), l'habitus des élèves et de leur famille les do-

terait inégalement d'un sens du placement scolaire. A la culture et à l'habitus populaires correspondent les filières les plus manuelles et appliquées. A la culture et à l'habitus dominants, correspondent les filières les plus abstraites (Bourdieu et Passeron, 1970). L'école, quant à elle, serait un instrument de reproduction et de légitimation des inégalités sociales, qu'elle légitime par son idéologie méritocratique. On peut déduire de ce cadre théorique que le prestige perçu des différentes orientations scolaires devrait être relatif à la position sociale des élèves et de leur famille. L'hypothèse issue de ce paradigme est qu'on ne devrait donc pas observer de consensus quant au prestige des filières, formes et options de l'enseignement secondaire.

Le paradigme de l'individualisme méthodologique initié par Boudon (1979) permet par contre de formuler l'hypothèse inverse. En effet, selon Boudon (1979), ce n'est pas le sens du placement des élèves et de leur famille qui diffère en fonction de l'habitus, mais plutôt les résultats du calcul coût/bénéfices, effectué rationnellement, qui diffèrent en fonction de l'origine sociale. En d'autres termes, la hiérarchie de prestige des filières, formes et options serait commune à tous. Ce qui différerait en fonction de la position de l'élève, c'est le résultat d'un calcul coût/bénéfices utilisant cette hiérarchie commune et une estimation des chances de succès.

En psychologie de l'orientation, on peut mettre en lien ce dernier paradigme avec la théorie de la carte cognitive des professions de Gottfredson (1981). En effet, selon Gottfredson (1981), les jeunes se construisent une carte cognitive des professions, c'est-à-dire « *une structure représentative simple autorisant une connaissance rapide (qui constitue d'ailleurs en même temps une évaluation) de l'ensemble des professions* » (Guichard, 1993, p. 85). Cette carte cognitive peut être représentée comme un repère cartésien articulant sur un axe le degré de prestige de la profession, et sur l'autre son degré de masculinité-féminité. Chaque individu, en fonction de son sexe, de son origine sociale, de l'évaluation qu'il fait de son intelligence et des efforts qu'il s'estime capable de fournir, délimiterait ainsi sur cette carte, partagée par tous les individus d'une société donnée, les limites des alternatives acceptables.

Les résultats de recherches antérieures tendent à confirmer l'hypothèse d'un consensus sur la valorisation des filières, formes et options dans l'enseignement secondaire (Berthelot, 1993 ; Duru-Bellat et al., 1988, 1989, 1997 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Dumora, 1998 ; Kokosowski, 1985, cité par Guichard, 1993). Ainsi, selon Kokosowski, si la question leur est posée, les lycéens français peuvent donner sans difficulté différentes valeurs aux séries du baccalauréat français. Cette hiérarchie se fonderait sur la difficulté d'accès, les possibilités d'études supérieures offertes à la sortie, et les caractéristiques de leur public : origine sociale (Berthelot, 1993 ; Guichard, 1993), genre (Guichard, 1993 ; Duru-Bellat, 1995a et b ; Le Bastard-Landrier, 2004), et réussite scolaire (Berthelot, 1993 ; Duru-Bellat et al., 1997 ; Dumora, 1998). C'est précisément dans ces classements de valeur que l'on retrouve un consensus. Ainsi, bien que les élèves d'une section donnée accordent plus de valeur que les autres au baccalauréat qu'ils préparent, la hiérarchie reste en général la même pour tous (Guichard, 1993). Enfin, Guichard (1993) apporte une nuance à ce consensus :

il ne serait observé que parmi les élèves fréquentant une filière débouchant sur l'enseignement supérieur. Ces derniers se représenteraient le système scolaire avant tout en termes de « valeur » des diplômes. Par leur longue expérience de scolarisation au sein d'un système hiérarchisé, ils en ont appris les règles de structuration, basées sur l'excellence scolaire. Les élèves en situation de relégation, quant à eux, se forgeraient une autre carte cognitive des professions.

4.3 Méthode

Afin de mettre ces hypothèses à l'épreuve des faits, une enquête par questionnaires a été administrée à tous les étudiants de dernière année de la filière de transition dans les six établissements d'enseignement secondaire d'une commune de Belgique francophone. En délimitant l'enquête dans l'espace d'une commune, il s'agit de cerner l'ensemble de l'offre d'enseignement (établissements et options) à laquelle ces étudiants sont confrontés. L'administration du questionnaire a eu lieu entre février et mars 2006.

4.3.1 Outil de recueil des données

Le questionnaire construit pour cette enquête est organisé en quatre parties principales, essentiellement composées de questions fermées et semi-fermées: (1) une partie regroupant des questions d'identification, (2) une partie sur le rapport à l'option fréquentée, (3) une partie sur le prestige des options et (4) une partie sur les souhaits pour après l'enseignement secondaire. Les variables d'intérêt sont construites à partir des items suivants :

- L'option de l'étudiant, sous forme de grille horaire à compléter.
- Une appréciation du prestige de l'option fréquentée sur une échelle ordinale à quatre pas allant de « pas du tout prestigieuse » à « très prestigieuse ».
- Une appréciation du prestige de chaque cours sur une échelle à quatre pas allant de « pas du tout prestigieux » à « très prestigieux ».
- L'âge, à partir duquel est déterminé le retard scolaire
- Le genre
- L'origine sociale, appréhendée par une question ouverte sur la profession de leur père, codée ensuite selon la classification internationale type des professions révisée (CITP-88) (ILO, 1990), sur la base de laquelle on attribue un indice socio-économique international de statut professionnel

(ISEI) (Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992 ; Ganzeboom & Treiman, 1996)²⁹.

- Le type d'études supérieures souhaitées (universitaires ou non-universitaires)

4.3.2 Echantillon

L'échantillon, composé de 291 étudiants, a des caractéristiques proches de celles observées à ce niveau d'études pour la filière de transition dans l'ensemble de la Communauté française de Belgique, en termes de représentation des formes d'enseignement, de genre, de retard scolaire et d'indice socio-économique (Tableau 9). Cependant, la répartition des genres entre les deux formes d'enseignement s'éloigne de ce qui est observé en Communauté française (dans notre échantillon, la proportion de garçons est de 42% dans la forme générale et 64% dans la forme technique de transition ; contre respectivement 46% et 54% pour la Communauté française). Ce biais de l'échantillon est expliqué par le fait que l'offre de formation « technique de transition » des établissements de notre échantillon est plutôt « masculine » (options scientifique industrielle, sciences-informatique, sciences appliquées).

Tableau 9 – Caractéristiques de l'échantillon

Caractéristiques	Communauté française	Notre échantillon
Proportion d'élèves de la filière de transition dans la forme générale	86%	81%
Taux de retard	30%	28%
Proportion de garçons	47%	46%
ISEI	50	48.5

Les étudiants de ces deux formes de la filière de transition ne se rencontrent guère à l'école : deux établissements de taille importante scolarisent presque tous les élèves de la forme générale, dans des options similaires, tandis que les élèves de la forme technique de transition sont scolarisés dans des établissements organisant principalement la filière de qualification (Tableau 10).

²⁹ Cet indice varie de 0 à 90, avec un écart-type de 16. Il est d'autant plus élevé que le statut socio-professionnel est élevé.

Tableau 10 – Composition de l'échantillon : établissements, filières, options

Forme	École	Option	N
Générale (n=236)	Ecole A (n=107)	langues	25
		économie - langues	4
		sciences	6
		sciences-math	21
		latin - math - sciences	10
		math - langues	7
		littéraire	7
		latin-grec	10
		math - sciences	14
		autres options (moins de 5 élèves dans l'option)	3
	Ecole D (n=124)	langues	21
		économie - langues	12
		géographie	5
		histoire	21
		sciences	16
		sciences-math	32
		latin - math - sciences	3
		économie - math	5
		math - langues	1
		autres options (moins de 5 élèves dans l'option)	8
Technique de transition (n=55)	Ecole F (n=5)	langues	1
	Ecole B (n=11)	éducation physique	4
		scientifique industrielle	11
	Ecole C (n=37)	sciences-informatique	10
		sciences sociales et éducatives	27
	Ecole E (n=7)	sciences appliquées	7
Total			291

4.3.3 Méthode d'analyse des données

Dans un premier temps, le prestige de chaque cours pris séparément est examiné. Afin de déterminer la présence ou l'absence de consensus parmi les étudiants, des techniques paramétrique (alpha de Cronbach) et non paramétrique (khi-deux) sont utilisées.

Les données sont ensuite agrégées au niveau des options, en prenant en compte uniquement les options regroupant plus de 5 élèves (N=276). Afin de déterminer s'il existe un consensus entre les étudiants quant au prestige des options, trois indicateurs de prestige sont construits et comparés entre eux : une évaluation directe (la moyenne de l'item « mon option est prestigieuse »), un « score externe » et un « score interne ». Le score interne de prestige de l'option est construit en se basant

sur la grille horaire des étudiants et sur leur appréciation du prestige des différents cours. Ce score interne donne, par une démarche analytique, le prestige d'une option estimé par les étudiants qui la fréquentent. Le score externe est calculé par la même démarche, mais en ne prenant en compte que l'appréciation des étudiants qui ne fréquentent pas cette option. Ce score externe donne le prestige d'une option estimé par les étudiants qui ne la fréquentent pas.

Enfin, un modèle du prestige des options en fonction des caractéristiques socio-démographiques et scolaires de leur public est construit par une analyse de régression multiple.

4.4 Résultats

4.4.1 Le prestige des cours

Une moyenne de prestige est attribuée à chaque cours à partir des items correspondants. Le classement révèle la première place du cours de mathématique, suivi des sciences et des langues. En dernière position se trouvent les cours techniques, l'éducation physique et les sciences sociales. Les langues anciennes (vers le milieu et le bas de classement) ne sont pas considérées comme particulièrement prestigieuses par les étudiants en général.

L'alpha de Cronbach élevé ($\alpha=0,757$) calculé sur ces items révèle une bonne homogénéité des réponses des étudiants. Autrement dit, on peut considérer que la population étudiée se représente une hiérarchie de prestige des cours, et que cette hiérarchie fait l'objet d'un relatif consensus.

Ce relatif consensus quant au prestige des cours n'empêche pas moins les étudiants de considérer davantage comme prestigieux un cours qui fait partie de leur option. Un des exemples les plus frappants est celui du latin (Tableau 11), mais le test du khi-deux montre que cette surévaluation est présente pour tous les cours.

Tableau 11 – Evaluation du prestige du latin en fonction de la présence du cours dans la grille horaire

		latin (h/semaine)		Total
		0	4	
Latin	non prestigieux	56%	18%	52%
	prestigieux	44%	82%	48%
Total		100%	100%	100%

4.4.2 Le prestige des options

Etant donné la bonne consistance interne de l'échelle constituée par les questions sur le prestige des cours, un score interne et un score externe ont été calculés en incluant comme seul paramètre l'appréciation du prestige des cours par les étudiants. Le calcul du score consiste à multiplier le volume horaire hebdomadaire de chaque cours de l'option par l'appréciation du prestige du cours que donne l'élève et à additionner ces résultats. Cette somme est divisée par le volume horaire hebdomadaire de l'option afin de neutraliser l'effet de grilles horaires plus ou moins chargées. Le score interne est le prestige évalué par les étudiants de l'option. Le score externe est le prestige évalué par tous les étudiants, excepté ceux de l'option. Enfin, pour chaque option, on dispose de l'évaluation directe des étudiants par leur réponse à l'item « mon option est prestigieuse », dont on fait la moyenne.

Le Tableau 12 montre qu'aucune corrélation n'est observée entre ces trois indicateurs de prestige. Ainsi, le score interne ne corrélant pas avec l'évaluation directe des élèves de l'option, on peut en conclure que les élèves utilisent d'autres paramètres que leur grille horaire pour évaluer le prestige de leur option.

Tableau 12 – Matrice de corrélation entre les trois indicateurs de prestige

	évaluation directe	score interne	score externe
évaluation directe	1	0,08	0,05
score interne	0,08	1	0,02
score externe	0,05	0,02	1

La Figure 10 permet de souligner deux situations de contradiction entre évaluation directe et score interne: celle d'une surévaluation par le score interne pour la majorité des options, en particulier celles de type « sciences économiques » et « sciences humaines », et celle d'une sous-évaluation par le score interne, notamment pour l'option latin-grec.

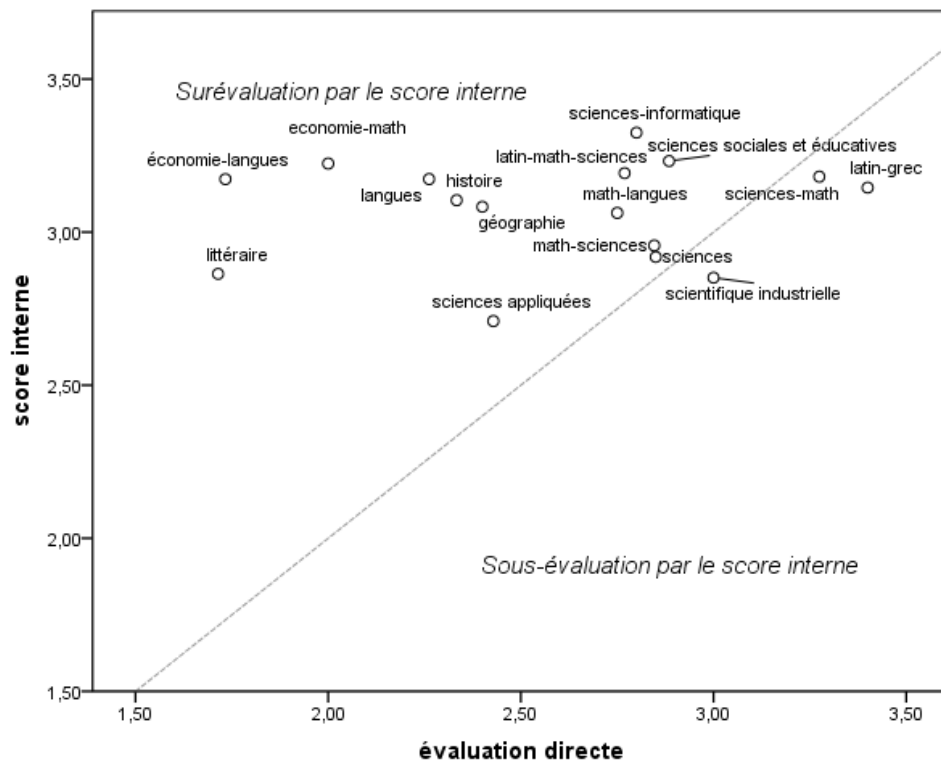


Figure 10 – Score interne en fonction de l'évaluation directe

De la même manière, aucune corrélation n'étant observée entre le score interne et le score externe, l'hypothèse d'un consensus entre les étudiants de l'option et les autres étudiants ne peut être acceptée. Dans la plupart des cas, et particulièrement pour les options sciences-informatique, latin-grec et sciences sociales et éducatives, le score interne est supérieur au score externe (Figure 11).

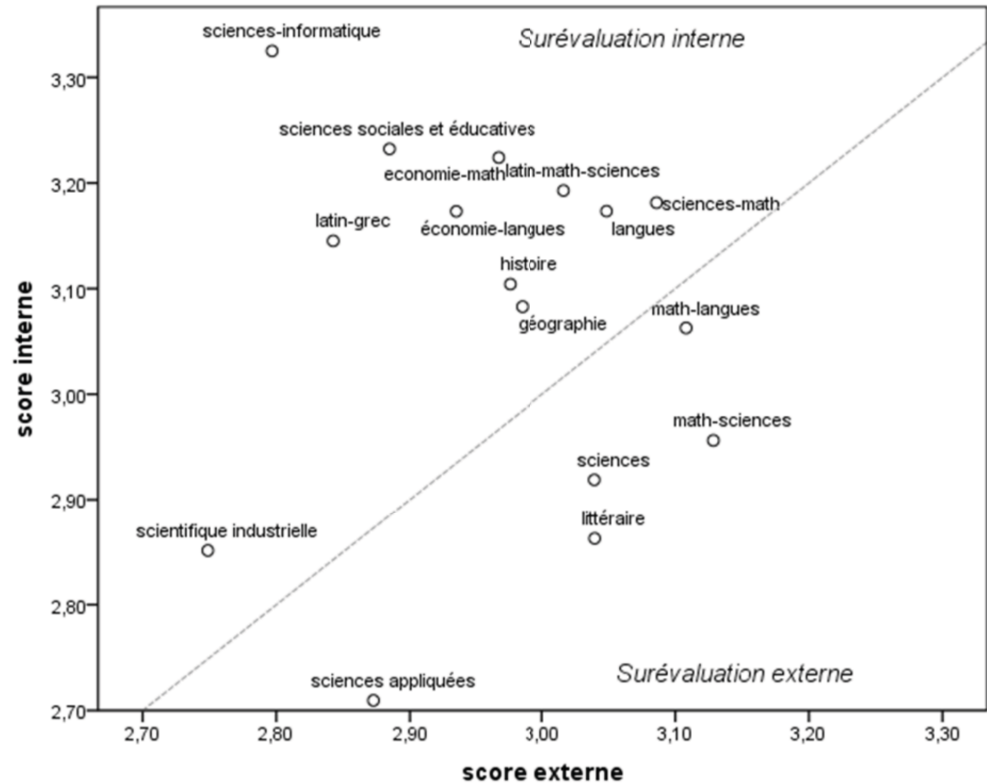


Figure 11 – Score interne en fonction du score externe

4.4.3 Le prestige des options comme fonction des caractéristiques de leur public

Selon la littérature, le prestige des options est lié à d'autres paramètres que les cours qui les composent. Bien plus, ce sont les caractéristiques de leur public qui jouent un rôle majeur. Afin de modéliser le prestige des options comme une fonction des paramètres retenus (ISEI, proportion d'élèves à l'heure, proportion de garçons, proportion d'élèves souhaitant poursuivre dans l'enseignement supérieur universitaire), une régression linéaire multiple a été réalisée. En raison de l'erreur écologique pouvant biaiser l'analyse de l'évaluation directe et du score interne, le seul indicateur de prestige de l'option retenu pour cette analyse est le score externe.

Les corrélations du score externe avec chacun de ces paramètres sont significatives (Tableau 13). Un résultat étonnant est la corrélation négative entre le score externe et la proportion de garçons dans la classe, alors que, selon la revue de la littérature, on s'attend à une corrélation positive (Guichard, 1993). Il existe de plus une assez forte colinéarité entre ces quatre prédicteurs.

Tableau 13 – Matrice de corrélation entre le score externe et les prédicteurs

	score externe	ISEI	à l'heure	garçons	études universitaires
score externe	1	0,455**	0,591**	-0,523**	0,553**
ISEI	0,455**	1	0,377**	0,168**	0,644**
à l'heure	0,591**	0,377**	1	-0,261**	0,733**
garçons	-0,523**	0,168**	-0,261**	1	-0,084
études uni- versitaires	0,553**	0,644**	0,733**	-0,084	1

** Significatif à p=0,01

Les résultats de l'analyse de régression montrent que le score externe peut être modélisé avec une assez bonne précision (R -deux = 0,64) comme une fonction de trois paramètres. Une option est ainsi d'autant plus prestigieuse que l'ISEI et la proportion d'élèves à l'heure sont élevés et que la proportion de garçons est faible. La proportion d'élèves souhaitant poursuivre des études universitaires n'ajoute pas de pouvoir explicatif au modèle (Tableau 14). Ces résultats sont obtenus alors même que la variance pour l'ISEI, la proportion d'élèves à l'heure et la proportion d'élèves souhaitant poursuivre des études universitaires est réduite par la sélection d'élèves au sein de la seule filière de transition. Ceci pourrait également expliquer pourquoi le souhait de poursuite d'études universitaires n'ajoute pas de pouvoir explicatif au modèle.

Tableau 14 – Paramètres du modèle

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	2,660	0,040		66,089	0,000
ISEI	0,007	0,001	0,408	8,177	0,000
proportion d'élèves à l'heure	0,131	0,028	0,262	4,656	0,000
proportion d'élèves souhaitant poursuivre des études universitaires	0,019	0,023	0,054	0,823	0,411
proportion de garçons	-0,249	0,019	-0,519	-13,142	0,000

La Figure 12 illustre le bon pouvoir prédictif du modèle, le prestige prédit de la majorité des options étant proche du prestige observé. Elle permet aussi d'identifier deux observations s'ajustant mal au modèle : les options latin-grec et math-sciences. Ainsi, les caractéristiques de son public amènent à considérer l'option latin-grec comme plus prestigieuse que ce que révèle son score externe notamment parce que les étudiants qui ne suivent pas les cours de langues anciennes estiment que ces

cours sont peu prestigieux. À l'inverse, les caractéristiques de son public, notamment la proportion élevée de garçons, amène à considérer l'option math-sciences comme moins prestigieuse que ce que révèle son score externe.

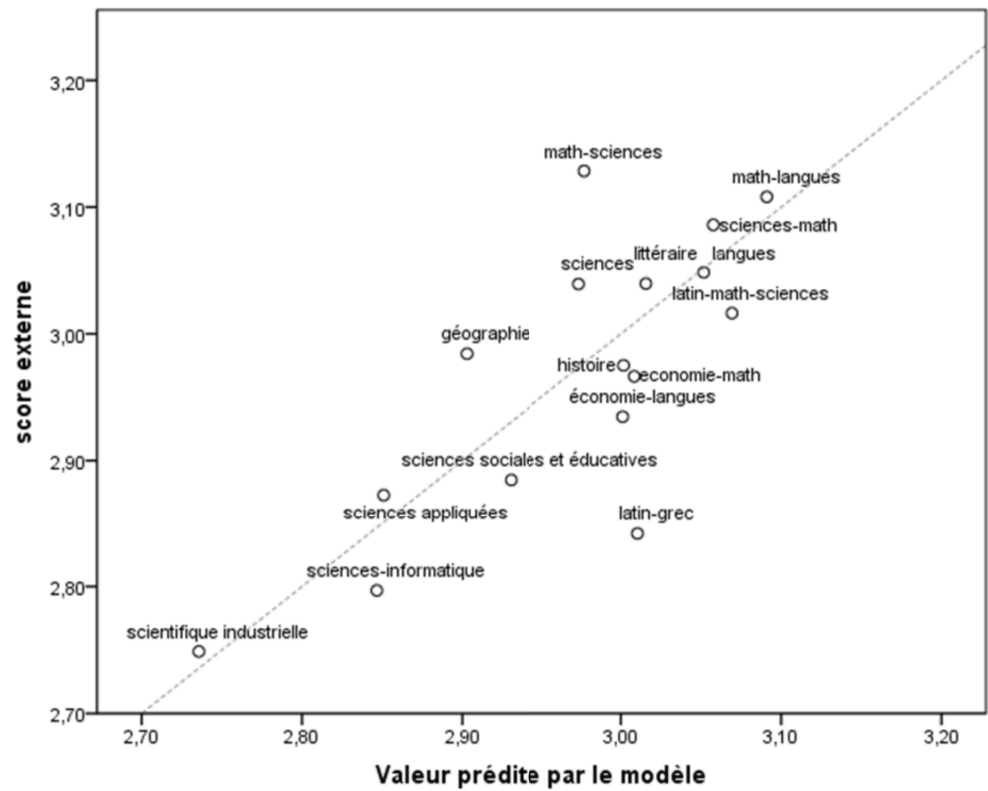


Figure 12 – Score externe en fonction de la valeur prédite par le modèle

4.5 Discussion

Les résultats de la recherche présentée dans ce chapitre peuvent être synthétisés en trois points.

- 1) Il existe une hiérarchie de prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition.
- 2) Cette hiérarchie ne peut pas être considérée comme partagée par tous les élèves, car il y a surévaluation de l'option choisie.
- 3) Une option a une place d'autant plus élevée dans cette hiérarchie que son public est socio-économiquement favorisé, féminin et à l'heure.

Deux éléments posent cependant encore question : le rôle joué par le genre des étudiants dans le prestige d'une option et la place de l'option latin-grec dans le modèle.

Le modèle du prestige des options présenté ici montre que le genre a une influence opposée à celle prévue par la revue de la littérature (Guichard, 1993) : au plus le public d'une option est féminin, au plus l'option est prestigieuse. Ce résultat étonnant peut trouver une explication dans les caractéristiques de l'échantillon interrogé, incluant non seulement les étudiants de la forme générale, mais aussi ceux de la forme technique de transition, en moyenne plus en retard (56% contre 22%) et un peu moins favorisés (42 contre 50) que dans la forme générale. Or, la plupart des options de la forme technique de transition proposées dans les établissements de cette commune attirent un public presque exclusivement masculin (scientifique industrielle, sciences-informatique, sciences appliquées). Etant donné cette situation particulière, il n'est pas étonnant que notre modèle considère que le prestige d'une option diminue lorsque la proportion de garçons augmente. Une enquête auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble de la Communauté française de Belgique devrait permettre de vérifier le rôle exact que joue le genre dans le prestige des options. Il n'en reste pas moins que, dans l'espace de la commune étudiée, le taux de féminisation d'une option est un bon indicateur de son prestige.

L'option latin-grec occupe une place à part dans le modèle. D'une part, son public l'estime prestigieuse, que ce soit par son évaluation directe ou de manière analytique (score interne). De plus, par les caractéristiques de son public, le modèle lui prédit un prestige élevé. D'autre part, cette option obtient un score externe relativement bas, parce que les étudiants qui ne suivent pas de cours de langues anciennes les considèrent comme peu prestigieux.

Une interprétation plausible de cette discordance met en jeu le modèle de Boudon (1979). L'étude des langues anciennes occupe, dans le système éducatif, une position permettant d'écarter les publics scolaires. Ainsi, comme l'étude des langues anciennes n'est pas considérée comme facile, s'engager ou poursuivre dans cette direction a donc un coût et un niveau de risque élevés. Cependant, on ne voit guère les bénéfices anticipés de l'étude du latin et/ou du grec en fin d'enseignement secondaire, contrairement aux bénéfices, en termes d'accès et de réussite dans certaines orientations de l'enseignement supérieur, de l'étude des sciences et des mathématiques, ou encore, en terme d'insertion professionnelle, de l'étude des langues. A la fin de l'enseignement secondaire, où à chaque point de bifurcation se pose la question de la poursuite dans cette voie, et donc le calcul de l'utilité correspondante, l'option latin-grec ne concentre ainsi plus que quelques élèves académiquement performants et socialement favorisés, pour lesquels le coût et les risques sont peu élevés et qui, de ce fait, retirent un bénéfice de cette homogénéité académique et sociale en termes d'effets de pairs et d'entre-soi rassurant.

Les résultats présentés dans ce chapitre doivent être nuancés en fonction des limites inhérentes aux choix méthodologiques effectués. Ainsi, le calcul d'un score de prestige des options, par la combinaison de leur grille horaire et du prestige estimé des cours pris séparément, peut être biaisé. En effet, les critères de réponse des étudiants ne sont pas connus : selon un étudiant, un cours est-il prestigieux car indispensable à la formation de base ou parce qu'il apporte un supplément valorisable à cette formation de base ? Rester aveugle à cette distinction pose problème, car les grilles horaires n'étant pas extensibles à l'infini, le choix de certains cours est par conséquent automatiquement lié au renoncement à d'autres cours. Les discordances observées entre l'évaluation directe des étudiants des options langues et littéraire et leur score interne et externe sont une illustration possible de ce biais : comment expliquer que ces étudiants perçoivent leur option comme peu prestigieuse, alors qu'elles obtiennent un score externe élevé ? Peut-être par le fait que les cours de langues, très présents dans la grille horaire de ces options, sont considérés par les étudiants comme indispensables à la formation de base, mais n'apportent pas de supplément valorisable à cette formation.

Pour conclure, nous retournons aux deux modèles théoriques permettant d'appréhender le prestige des options dans l'enseignement secondaire : le modèle issu des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), et celui issu de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1979). Si les résultats de cette recherche ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer l'un ou l'autre de ces modèles, ils montrent que le modèle de l'individualisme méthodologique est un outil adéquat pour l'appréhension de la question du prestige des formes d'enseignement, filières et options en Communauté française de Belgique, pour au moins deux raisons.

Le premier argument est d'ordre théorique : conformément à l'hypothèse de l'individualisme méthodologique et à la revue de la littérature, les résultats de cette recherche montrent que la hiérarchie de prestige des options dans la filière de transition fait plutôt l'objet d'un consensus. Cet argument n'a cependant pas la force d'une infirmation de l'hypothèse d'une relativité de la hiérarchie de prestige, car il se peut, comme le propose Guichard (1993), que ce consensus ne soit observé qu'au sein de la filière de transition. Par conséquent, des recherches ultérieures devraient inclure aussi bien des élèves de la filière de transition que de la filière de qualification afin de déterminer s'ils hiérarchisent les options de la même manière.

Le deuxième argument est d'ordre pratique. En effet, une interprétation inspirée de l'individualisme méthodologique, comme on l'a conduite pour le cas de l'option latin-grec, est plausible. Mais surtout, elle offre à celui qui, comme le Gouvernement de la Communauté française de Belgique, voudrait agir sur cette hiérarchie de prestige, des moyens pour diriger son action, d'autant plus que ce système caractérisé par l'importante liberté de choix accordée aux usagers. Atteindre l'objectif ambitieux de mettre les filières, formes et options sur un pied d'égalité en Communauté française de Belgique devra ainsi sans doute passer par des actions qui sont également en lien avec la diminution des ségrégations académiques et sociales, telles qu'une diminution

du nombre de points de bifurcation (par exemple, en instaurant un tronc commun plus long), et des actions permettant de modifier les résultats des calculs coûts/bénéfices que font les élèves et leurs familles lorsqu'ils choisissent une orientation.

Deuxième partie : que faire une fois le diagnostic posé ?

Chapitre 5 Des politiques d'éducation prioritaire en réponse à la dualisation ? ³⁰

"When the rain fall, it don't fall on one man's housetop" (Bob Marley)

5.1 La poursuite d'une marche vers l'équité

Une caractéristique importante du contexte belge est la « communautarisation » des politiques d'éducation. L'enseignement est en effet, depuis 1989, une compétence des Communautés alors qu'il relevait jusque-là de l'état fédéral. Ce sont les trois Communautés linguistiques (la Communauté française, la Communauté flamande et la Communauté germanophone) qui, chacune pour une partie du pays, gèrent des systèmes éducatifs semblables mais complètement indépendants³¹. Nous nous pencherons dans ce chapitre pour la plus grande partie sur la Communauté française, mais aussi, pour certains aspects, sur la Communauté flamande. La première partie s'attache au contexte général des systèmes éducatifs de ces deux Communautés et retrace leur marche en commun vers l'équité jusqu'en 1989. La seconde partie se centre sur les politiques d'éducation prioritaire en Communauté française. Les populations ciblées et les actions prescrites sont analysées sur la base de documents officiels. Leur mise en œuvre effective et l'évaluation de leurs effets (voulus ou non) sont ensuite discutées sur la base des recherches et de la littérature scientifique disponible. Le chapitre se conclut, en guise de synthèse, par l'examen des similitudes et divergences qui peuvent exister entre les deux Communautés.

³⁰ Le texte de ce chapitre est issu de deux publications dont je suis co-auteur (Friant, Demeuse, Nicaise, & Aubert-Lotarski, 2008 ; Demeuse, Demierbe, & Friant, 2010). Il présente les politiques d'éducation prioritaire mises en œuvre en Belgique francophone. On trouvera une description plus détaillée des politiques d'éducation prioritaire en Communauté flamande dans Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski & Nicaise (2008).

³¹ A partir de 1989, la législation de l'enseignement évolue de manière séparée dans les différentes Communautés, et se réalise sur la base de décrets des Communautés qui, en matière d'éducation, ont force de loi. Chacune des Communautés est dotée d'un parlement qui légifère par décret, principalement dans les matières culturelles et l'enseignement (Beckers, 2006). Le lecteur intéressé par une brève présentation du système politique belge pourra utilement consulter le site internet du Centre de recherche et d'information socio-politique (<http://www.crisp.be>)

En Belgique, l'enseignement est obligatoire et gratuit durant une période de douze ans qui débute l'année scolaire lors de laquelle l'enfant atteint l'âge de six ans et qui se termine lorsque l'élève atteint l'âge de 18 ans³². Les enseignements maternel (non obligatoire et d'une durée de trois années) et primaire (entre les âges de 6 ans et demi et 12 ans), sont regroupés sous le terme d'enseignement fondamental. L'enseignement secondaire, d'une durée de six années, est composé de trois « degrés » d'une durée de deux ans chacun. Le premier degré constitue en principe une structure commune pour tous les élèves (Demeuse et Lafontaine, 2005). À partir du deuxième cycle, l'enseignement secondaire se divise en filières³³ aux objectifs et aux débouchés différents, mais aussi au recrutement social et académique marqué (Demeuse, Lafontaine et Straeten, 2005 ; Demeuse et al., 2007).

À la base du système éducatif se trouve la liberté d'enseignement, inscrite dans l'article 24 de la Constitution belge. Cette liberté se traduit à deux niveaux : la liberté, assurée aux élèves et à leur famille par la loi du 29 mai 1959, de choisir l'établissement d'enseignement qui leur convient³⁴ ; et la liberté d'organiser des écoles. Il existe de nombreuses conséquences à cette liberté de l'enseignement, et l'on verra qu'elles sont en lien avec les politiques d'éducation prioritaire menées en Belgique. La première conséquence est l'organisation du système éducatif en différents réseaux³⁵, ayant chacun son projet éducatif propre, et au sein desquels les établissements et enseignants jouissent d'une liberté pédagogique. Tous les types de pouvoirs organisateurs bénéficient d'un financement public établi sur les mêmes bases, à l'exception des infrastructures scolaires. Des décrets communautaires fixent les missions de l'enseignement fondamental et secondaire, les objectifs de chaque type d'enseignement, et les socles de compétences³⁶ auxquels il s'agit d'amener tous les élèves, tout en laissant le libre choix pédagogique des méthodes à utiliser. En conséquence, l'évaluation des élèves est fonction de l'établissement scolaire et de

³² Déjà à ce niveau, il existe une légère différence d'interprétation entre les deux communautés : le jour anniversaire des 18 ans, en Flandre, à la fin de l'année scolaire durant laquelle le jeune atteint 18 ans, en Communauté française.

³³ L'enseignement secondaire est structuré en trois filières principales, aussi bien en Communauté flamande qu'en Communauté française : l'enseignement général, l'enseignement technique et l'enseignement professionnel.

³⁴ Le poids des convictions philosophiques, raison initiale de cette liberté de choix, pèse aujourd'hui de moins en moins dans les décisions des familles.

³⁵ Trois réseaux d'enseignement coexistent ainsi en Belgique : le réseau de la Communauté, organisé et financé par les Communautés respectives ; le réseau officiel subventionné, organisé par un pouvoir organisateur officiel (commune ou province) et subventionné par la Communauté compétente ; et le réseau libre subventionné (confessionnel ou non), organisé par un pouvoir organisateur privé (diocèse, congrégation religieuse, association sans but lucratif) et subventionné par la Communauté compétente.

³⁶ Les socles de compétences sont désignés comme le « référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (Décret « Missions » du 24 juillet 1997 en Communauté française, article 119. Une définition similaire est incluse dans un décret flamand).

l'enseignant. Il n'existe pas encore à l'heure actuelle en Belgique d'évaluations externes certificatives garantissant une mesure comparable des acquis des élèves à quelque niveau que ce soit et permettant une comparaison entre établissements³⁷.

La liberté de l'enseignement se traduit également par un système de financement *per capita* de chaque école. Il en résulte un système éducatif qualifié de « quasi-marché » (Vandenberghe, 1996). Cette notion traduit la situation d'un système éducatif caractérisé par la présence simultanée d'un financement public, par un libre choix de l'école et par un mode de calcul de l'enveloppe de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits (Delvaux, Demeuse et Dupriez, 2005). Il existe dès lors un enjeu de répartition des élèves entre les établissements, qui structure des relations d'interdépendance compétitives, asymétriques et territorialisées (Maroy et Delvaux, 2006). Elles sont compétitives, non seulement quant au nombre d'élèves inscrits dans l'établissement (compétition de premier ordre), mais aussi quant aux caractéristiques académiques et socio-économiques de ces élèves (compétition de second ordre). Elles sont asymétriques, car sur la base du type d'élèves qu'ils accueillent et du mouvement de ces élèves entre écoles, les établissements peuvent être classés de manière hiérarchisée, certains recevant principalement les élèves que les autres ne souhaitent pas accueillir. Enfin, ces interdépendances sont territorialisées : des établissements géographiquement proches sont interdépendants, quel que soit leur réseau ou leur offre. Si ces interdépendances compétitives structurent les logiques d'action des écoles, elles contribuent également à produire d'importantes inégalités en établissant un clivage entre écoles sélectives et écoles « ghettos »³⁸.

De nombreuses études (Vandenberghe, 2000 ; Dupriez et Vandenberghe, 2004 ; Dupriez et Dumay, 2006) ont pu montrer que les quasi-marchés scolaires en Belgique ont pour effet, par les ségrégations qu'ils impliquent, d'importantes inégalités de résultats scolaires. Les deux enquêtes PISA 2000 et 2003 de l'OCDE ont ainsi montré une importante différence de scores entre les 25% d'élèves de 15 ans dont l'indice socio-économique est le plus élevé et les 25% d'élèves dont l'indice socio-économique est le plus faible. Elles ont également souligné le rôle que jouent les établissements d'enseignement secondaire dans les différences mesurées d'acquis des élèves, ces différences étant elles-mêmes en grande partie expliquées par le niveau socio-économique moyen des établissements (Baye et al., 2004). Cet effet de ségrégation est illustré dans la Figure 13, où la variance des résultats dans l'enquête PISA (mathématiques, 2003) est analysée par pays.

³⁷ En Communauté française, un système d'évaluation externe certificative a été mis en place par décret en 2006 à la fin de l'enseignement primaire. Ces premières évaluations, auxquelles tous les établissements scolaires ne sont pas encore tenus de participer, ont eu lieu à la fin de l'année scolaire 2006-2007.

³⁸ Pour reprendre le terme utilisé par le gouvernement de la Communauté française lui-même (Contrat pour l'Ecole, 2005).

Les variances totales ont été normalisées par rapport à la moyenne de l'OCDE. Un chiffre supérieur à 100 signifie que la variance est supérieure à la moyenne des pays participants, et inversement si le chiffre est inférieur à 100. Cette figure illustre premièrement le fait que l'inégalité totale (reflétée par le taux de variation) entre jeunes de 15 ans est plus grande en Belgique que dans tous les autres pays étudiés.

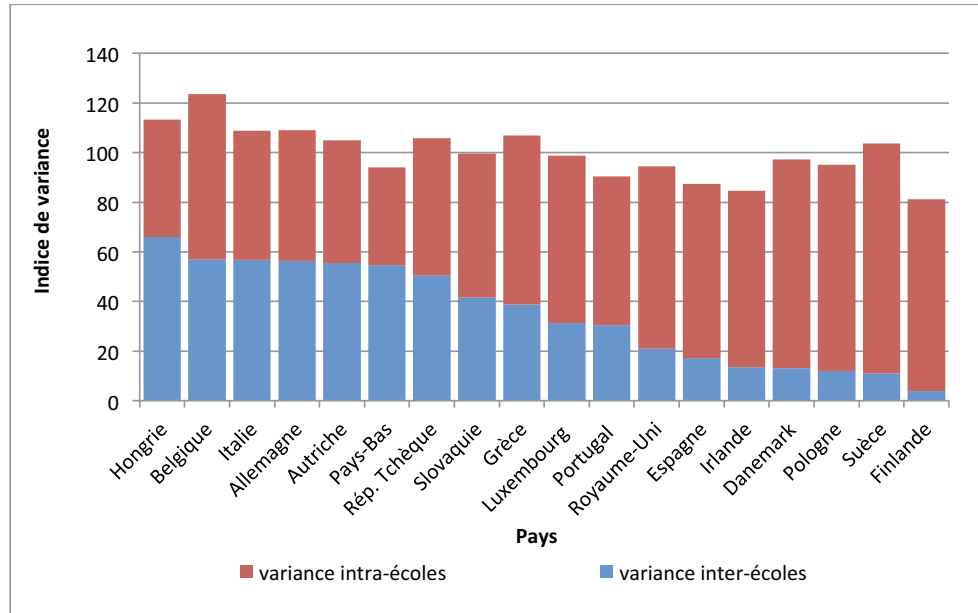


Figure 13 - Performances en mathématiques parmi les jeunes de 15 ans, reflétées par l'enquête PISA 2003 : variances entre écoles et au sein des écoles.

La Figure 13 illustre également la décomposition, réalisée au moyen d'une analyse multi-niveaux, de la variance totale des résultats selon l'école ou l'individu. La section inférieure de chaque barre représente la variance entre écoles (la part du taux de variation qui peut être attribuée aux différences entre écoles) tandis que la section supérieure reflète la variance entre élèves au sein d'une école (variance intra-scolaire). A nouveau, la Belgique occupe une position peu enviable, car aucun pays sauf la Hongrie ne la dépasse en termes d'inégalités entre écoles. En d'autres mots, ce graphique montre l'impact énorme de la concurrence engendrée par le système de quasi-marché : les systèmes éducatifs belges se caractérisent par de fortes inégalités entre écoles – que ce soit par la composition de leur population d'élèves (la ségrégation sociale et académique) ou par d'autres facteurs. Le lien causal entre compétition, ségrégation sociale et académique dans l'enseignement a été analysé en profondeur par Vandenberghe (1996), et illustré pour plusieurs pays par Björklund et al. (2006), Bradley et Taylor (2000), et Hirtt (2002).

C'est donc ce paysage éducatif, marqué par de fortes inégalités sociales, renforcées par les structures et les règles de financement, qui forme la toile de fond sur la-

quelle les politiques d'éducation prioritaire visent à effectuer des corrections. Elles constituent en fait l'aboutissement actuel d'une marche vers l'équité dans l'enseignement (Demeuse, 2005). De 1830 à aujourd'hui, on peut en effet repérer, à des moments différents selon les niveaux d'enseignement, l'apparition progressive et la coexistence d'un certain nombre d'avancées vers plus d'équité. Une certaine régularité peut être perçue dans la progression de ces avancées. Qu'elles portent sur l'enseignement fondamental d'abord, secondaire ensuite ou enfin supérieur, leur progression s'est réalisée en trois étapes :

1°) la démocratisation quantitative : il s'agit d'ouvrir à tous l'accès à l'enseignement ;

2°) la démocratisation qualitative : il s'agit d'égaliser l'accès aux filières les plus nobles, notamment par des systèmes d'aide individuelle sur base méritocratique;

3°) la mise en place de politiques d'éducation prioritaire à proprement parler de manière à assurer une égalité de résultats.

Ces trois étapes correspondent à différents modèles de justice partagés à un moment donné pour un niveau d'éducation donné. En ce sens, on pourra retracer la marche vers davantage d'équité dans le système éducatif belge en se référant aux quatre conceptions de l'équité présentées par Grisay (1984 ; Demeuse, Monseur et Crahay, 2001, 2005) : d'une égalité d'accès à une égalité de réalisation sociale, en passant par les stades de l'égalité de traitement et l'égalité des résultats. Ces différentes étapes peuvent coexister à un moment donné car la démocratisation des différents niveaux ne s'opère pas en même temps. De plus, les changements qui déterminent le passage d'une étape à l'autre s'opèrent progressivement.

À partir de 1989, la Communauté française et la Communauté flamande poursuivent de manière séparée, mais parallèle, leur marche vers l'équité, notamment par la mise en œuvre de politiques d'éducation prioritaire. Ces politiques sont soutenues par deux conceptions de l'équité assez proches : l'égalité des acquis et l'égalité de réalisation sociale.

Ces conceptions de l'équité se caractérisent par la dénonciation de toutes les situations où l'inégale qualité de l'enseignement³⁹ amplifie les inégalités de départ (Grisay, 1984). Elles prônent l'égalité des acquis pour les compétences essentielles, ou encore l'égalité des possibilités d'exploitation des compétences acquises et de réalisation sociale. Elles acceptent et favorisent de cette manière une inégalité de traitement selon l'adage « donner plus à ceux qui ont moins ».

³⁹ Le terme « enseignement » ne désigne pas uniquement l'acte d'enseigner mais se réfère également à l'ensemble des paramètres (conditions de travail, etc.) constituant le processus d'enseignement.

En Communauté française de Belgique, la volonté d'équité est ainsi transcrite dans le décret « Missions », promulgué en juillet 1997. Elle est particulièrement marquée dans le quatrième objectif que poursuit l'enseignement (décret du 24 juillet 1997, chapitre III, article 6) :

- « *Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves* » ;
- « *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* » ;
- « *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* » ;
- « *Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* ».

Si le principe de l'égalité des acquis et de réalisation sociale est à l'origine des politiques d'éducation prioritaire en Communauté française de Belgique, leur conception et leur mise en œuvre sont cependant subordonnées au contexte où l'égalité formelle stricte est garantie constitutionnellement entre les citoyens (articles 10 et 11 de la Constitution belge) et entre les élèves (article 24 de la Constitution belge). Ainsi, certaines conditions les encadrent :

- l'identification précise et objective des bénéficiaires ;
- la définition d'un plan d'action visant à corriger les désavantages objectifs initiaux ;
- la limitation des moyens supplémentaires de manière à ne pas empiéter sur les libertés fondamentales d'autrui et à les rendre proportionnels aux préjudices subis ;
- et la limitation de la portée des actions aux objectifs posés.

On le voit, ces politiques dépassent le principe de juste égalité formelle devant l'école hérité des idéaux démocratiques développés au dix-huitième siècle. Cette approche se réfère au courant de la pédagogie compensatoire, selon laquelle il convient de traiter différemment ceux qui semblent bénéficier au départ de chances inférieures parce qu'ils appartiennent à des catégories dont les résultats sont généralement inférieurs, plutôt que d'offrir un service unique et identique, dont on sait qu'il creuserait encore les inégalités de départ par un traitement indifférencié. La logique de telles actions compensatoires vise donc à substituer, pour les élèves dont les caractéristiques personnelles « non changeables »⁴⁰ seraient trop défavorables, des ca-

⁴⁰ Au sens de Carroll (1963), les moyens réellement consacrés à l'apprentissage sont pour une part apportés par l'école (enseignants, qualité de l'enseignement, qualité du matériel,...) et donc « changeables », et pour une autre part apportés par l'élève (prérequis, aide à la maison...), donc « non changeables » par une action sur l'école.

ractéristiques scolaires plus avantageuses, de manière à atteindre un niveau d'acquis comparable à celui des élèves mieux dotés au départ (Demeuse et Nicaise, 2005).

Pour autant, ces principes se heurtent à la notion de liberté de choix des élèves et de leurs parents, qui accentue la difficulté de planifier et d'organiser un système compensatoire qui doit pouvoir s'adapter aux changements rapides de populations scolaires, que les prises d'informations statistiques peinent à suivre. Enfin, ils ne peuvent entrer en contradiction avec d'autres principes de droit, tels que la protection de la vie privée : l'acquisition et l'utilisation des données nécessaires doit respecter ces droits fondamentaux et ne pas poser davantage de problèmes qu'elle n'en résout (Demeuse et Nicaise, 2005).

C'est dans ce contexte que les politiques d'éducation prioritaire, principalement axées sur l'origine socio-économique des élèves, ont été introduites en Communauté française de Belgique. Ces politiques, qu'il s'agisse des *zones d'éducation prioritaire*, inspirées des ZEP françaises et instaurées en 1989, ou des *discriminations positives*, qui remplacent les ZEP en 1998, mettent en œuvre des mécanismes d'affectation modulée des moyens aux établissements scolaires. Elles se distinguent alors d'autres contextes, où l'expression « discriminations positives » renvoie à la notion de priorité accordée à des personnes appartenant à des groupes défavorisés.

5.2 Les zones d'éducation prioritaire

En 1989 sont instaurées les Zones d'Éducation Prioritaire. Contrairement à la solution adoptée en France, la sélection des établissements est centralisée. Elle est basée sur des critères uniques, scolaires (filière, orientation, taux de redoublement, etc.) et socio-économico-culturels (faible niveau d'études des parents, taux de chômage, pauvreté, etc.) définis par une étude universitaire. Les ZEP sont ainsi délimitées par la « Commission de sélection, d'accompagnement et d'évaluation des projets de promotion de la réussite scolaire », et ne correspondent pas à un découpage administratif mais à des zones provisoires en fonction de la valeur des critères à un moment donné. Il n'existe pas alors de système mécanique d'attribution des moyens supplémentaires: ils sont soumis au dépôt préalable d'un projet par l'établissement. La philosophie qui préside à la mise en place des ZEP est de mettre en œuvre un principe de discrimination positive par un dispositif qui soit spécifique (c'est-à-dire orienté spécifiquement vers le public défavorisé), préventif, centré sur les élèves (pas de segmentation selon les niveaux d'enseignement, ni selon les réseaux), et ouvert sur l'environnement (parents, vie associative, etc.) (Conseil de l'Éducation et de la Formation, 1994). Les ZEP belges francophones ont malheureusement subi, au niveau de l'enseignement fondamental, des pressions politiques en faveur de l'inclusion ou non d'écoles dans les zones et ont souffert d'un trop grand éparpillement des moyens entre de nombreuses écoles (Demeuse, 2005). L'idée des zones, également, se prêtait mal au contexte de libre choix de l'établissement. En effet, certains établissements parfois très anciens et scolarisant des élèves favorisés, sont situés

dans des zones urbaines défavorisées, ce qui pose un problème de spécificité de l'action et de ciblage de la population. Aucune donnée n'est disponible en Communauté française afin d'établir une évaluation solide des résultats de la politique ZEP, qui fut remplacée en 1998 par les Discriminations positives.

En dehors des ZEP, et avant le décret du 30 juin 1998 instaurant les discriminations positives, une série de mécanismes de solidarité entre écoles ont été mis en place afin d'assurer un rééquilibrage des budgets. Ainsi, le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental identifie des écoles « prioritaires » selon des critères objectifs d'identification tels qu'un taux élevé de retard scolaire, un nombre important d'élèves étrangers et des situations socio-économiques défavorables. Des moyens supplémentaires sont dévolus au soutien de ces écoles. Par ailleurs, il existe aussi des mécanismes de solidarité entre écoles d'un même réseau, par le prélèvement de certains moyens et leur redistribution vers les écoles les moins favorisées.

5.3 Les discriminations positives et l'encadrement différencié

Le décret « Missions » instaure l'égalité d'émancipation sociale comme l'un des objectifs poursuivis par le système éducatif de la Communauté française. A cette fin, un décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, est voté le 30 juin 1998. Il définit le terme *discrimination positive* dans le contexte belge francophone comme une « distinction opérée au bénéfice d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire organisés ou subventionnés par la Communauté française, sur la base de critères sociaux, économiques, culturels et pédagogiques » (Décret du 30 juin 1998, article 3, 1^o). Le mécanisme des discriminations positives consiste en une affectation modulée des moyens aux écoles selon l'origine socio-économique des élèves qui y sont inscrits. Cette attribution de moyens supplémentaires aux écoles identifiées comme scolarisant une population défavorisée s'effectue de manière mécanique, par le classement des écoles bénéficiaires selon un critère objectif, un *indice socio-économique* moyen, et l'attribution de moyens supplémentaires aux écoles les moins favorisées selon ce critère. En 2002, un décret complète et précise le décret de 1998, tout en conservant des modes semblables d'identification des bénéficiaires. L'indice socio-économique servira encore de base à un mécanisme d'affectation modulée de moyens (de fonctionnement uniquement) supplémentaires en 2004, par la mise en œuvre de différenciations de financement des écoles suite au refinancement de l'enseignement.

5.3.1 Le calcul d'un indice socio-économique

Afin de mettre en œuvre la politique de discrimination positive, un indicateur objectif de statut socio-économique basé sur le quartier⁴¹ d'origine de l'élève est créé et mis à jour au moins tous les quatre ans par une équipe interuniversitaire (Demeuse et al., 1999 ; Demeuse et Monseur, 1999 ; Demeuse et al., 2010). Un indice socio-économique synthétique est donc en premier lieu attribué à chaque quartier du Royaume, sur la base de 12, puis 11 variables⁴², tenant compte à la fois des contraintes imposées par le décret du 30 juin 1998⁴³ et de la littérature scientifique qui leur accorde un caractère prédictif défavorable quant à la réussite scolaire et/ou sociale. Chaque élève se voit ainsi attribuer l'indice socio-économique du quartier où il réside. Cet indice est une variable métrique de distribution normale qui varie entre -3,5 et 3,5. Il est recalculé tous les trois ans sur la base des dernières données statistiques disponibles.

Cet indicateur du statut socio-économique des élèves est agrégé au niveau de l'implantation scolaire⁴⁴ en effectuant la moyenne des indices socio-économiques des élèves qui la fréquentent. Les implantations sont alors classées de la moins favorisée à la plus favorisée. Les implantations les plus défavorisées, jusqu'à ce qu'elles atteignent ensemble environ 12% des élèves, bénéficient des discriminations positives. Dans l'enseignement secondaire, on distingue également les implantations à discrimination positive prioritaires, qui bénéficient de moyens supplémentaires⁴⁵. En complément, d'autres établissements et/ou implantations peuvent être ajoutés en fonction de critères objectifs aux listes établies selon la procédure précédemment décrite

⁴¹ La notion de quartier est ici à entendre comme une division statistique du territoire : « secteur statistique, au sens défini par l'Institut National de Statistique, notamment lors des Recensements généraux de la Population » (Demeuse, 2002, p. 219).

⁴² Les 11 variables actuellement retenues dans le calcul de l'indice socio-économique, obligatoirement soumises à l'approbation du gouvernement, s'inscrivent dans les six domaines suivants (Décret du 27 mars 2002) :

- les revenus par habitant ;
- le niveau des diplômes ;
- le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti ;
- les activités professionnelles ;
- le confort des logements.

⁴³ Selon le décret, un quartier défavorisé est un quartier où 1°) les niveaux de vie sont faibles ; 2°) le niveau de chômage est élevé ; 3°) il y a une forte proportion de familles bénéficiant de l'aide sociale.

⁴⁴ En Communauté française de Belgique, un établissement d'enseignement peut être constitué de plusieurs implantations distinctes, situées en des lieux distincts, parfois distantes de plusieurs kilomètres. L'établissement est défini comme un « ensemble pédagogique d'enseignement de niveau maternel et/ou primaire ou secondaire, situé en un ou plusieurs lieux d'implantation, placé sous la direction d'un même chef d'établissement » alors que l'implantation est une partie d'un établissement définie comme un « bâtiment ou ensemble de bâtiments situé(s) à une seule adresse (...) » (Décret du 30 juin 1998, article 3).

⁴⁵ Les implantations à discrimination positive prioritaires regroupent 45% des élèves bénéficiaires des discriminations positives

(Décret du 27 mars 2002). L'affectation modulée de moyens aux écoles dans le cadre des discriminations positives en Communauté française est donc un mécanisme dichotomique, délimitant une frontière entre les écoles à discrimination positive, qui concernent environ 12% des élèves, et bénéficiant de moyens supplémentaires et les écoles au statut ordinaire.

5.3.2 La critique de la méthode d'identification

Demeuse (2002) identifie les principaux arguments justifiant une telle méthode de calcul de l'indice socio-économique à partir du quartier de résidence des élèves et de détermination des implantations bénéficiaires sur la base de leur population plutôt que des zones où elles sont implantées. Si l'indice socio-économique n'est pas construit à partir de données directement collectées auprès des élèves dans les établissements scolaires, c'est notamment que cette démarche a été rejetée par le législateur pour au moins deux raisons. La première a trait au respect de la vie privée des élèves et de leurs parents, la loi⁴⁶ limitant la collecte d'informations individuelles concernant les caractéristiques du milieu familial, et les équipes éducatives sont particulièrement réticentes à une « mise en fiche » de renseignements ayant trait à l'origine socio-économique des élèves. La seconde a trait à l'encodage de telles données, coûteux et relativement peu fiable⁴⁷. Cette solution a été choisie sur la base des résultats d'études scientifiques antérieures (Ross, 1983 ; Demeuse, 1995, 1996, 2002), qui montrent qu'un indicateur indirect du statut socio-économique « prédit » aussi bien les difficultés scolaires des élèves que les variables directement collectées auprès des familles. De son côté, la Communauté flamande a opté pour un recueil direct des données (Friant, Demeuse, Aubert-Lotarski & Nicaise, 2008), en concordance avec d'autres résultats d'études (Bollens et al., 1998).

Si l'identification des écoles se base sur leur population et non sur la zone dans laquelle elles sont implantées, c'est avant tout du fait de l'absence de sectorisation : si chaque famille jouit du libre choix de l'école, cela signifie que les élèves ne fréquentent pas forcément l'école de leur secteur, et que les populations scolaires d'une école peuvent fluctuer d'une année à l'autre. L'identification sur la base de la population scolaire réelle a de cette manière été choisie car elle permet de prendre en compte ces contraintes, de suivre l'évolution de la population d'un établissement, et d'éviter un catalogue définitif des écoles (Demeuse, 2002).

⁴⁶ Loi du 8 décembre 1992

⁴⁷ Selon Demeuse (2002), de nombreux problèmes peuvent survenir tout au long de la chaîne de collecte des informations de statut socio-économique : imprécision des réponses de jeunes élèves ou de déclarations parentales, surévaluation de la profession par le déclarant ou par la personne chargée du codage, mauvaise connaissance des nomenclatures utilisées, etc.

Bouchat, Delvaux et Hindryckx (2005) notent cependant le caractère parfois discutable de la construction administrative de la catégorie « discrimination positive ». Outre le fait que ces écoles ne sont pas forcément identifiables sur le terrain, elles ne constituent pas un tout homogène par leur population ou par leur contexte, et n'accueillent pas d'élèves clairement plus défavorisés que d'autres écoles ayant un indice de très peu supérieur au seuil d'admission dans la catégorie.

5.4 La situation actuelle en Communauté française de Belgique⁴⁸

C'est le décret du 24 juillet 1997 qui fixe les missions prioritaires de l'enseignement en Communauté française, parmi lesquelles on trouve le fait d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, et de préparer les élèves à être citoyens dans une société ouverte aux autres cultures. Le Contrat pour l'École, proposé par le Gouvernement de la Communauté française en 2005, fixe également une ligne de conduite politique avec ses « 10 priorités pour l'éducation », parmi lesquelles une réaffirmation de l'égalité des acquis concernant les compétences de base⁴⁹ et une volonté de lutte contre la ségrégation scolaire⁵⁰.

Quand il s'agit de politiques d'éducation prioritaire, différentes modalités peuvent coexister. Ainsi, on peut distinguer au moins deux types de ciblage⁵¹. D'une part, un ciblage d'ordre linguistique ou ethnique : les élèves sont ciblés individuellement parce qu'issus de l'immigration ou parce que leur langue maternelle n'est pas la langue enseignée. D'autre part, un ciblage socio-économique, attribuant des moyens supplémentaires à des implantations d'enseignement, et non aux élèves eux-mêmes : quel que soit son statut socio-économique, un élève inscrit dans l'implantation ci-

⁴⁸ Cette partie traite des dispositifs existants en 2008. Depuis lors, les discriminations positives ont été remplacées par l'encadrement différencié, allouant davantage de moyens (1,35% du budget total de l'enseignement) à davantage d'élèves (25% des élèves) et adoptant une distribution par paliers. Il en est question pour une part dans le chapitre 2 et pour une autre part dans le chapitre 7.

⁴⁹ Priorité 2 : conduire chaque jeune à la maîtrise des compétences de base.

⁵⁰ Priorité 9 : non aux écoles ghettos

⁵¹ Pour être tout à fait complet, on peut mentionner qu'il existe également un troisième type de ciblage, la prise en charge des élèves souffrant de handicap, mais il ne relève pas spécifiquement de l'éducation prioritaire. En effet, il existe en Communauté française, depuis 1971, un enseignement spécialisé, organisé dans des structures distinctes de l'enseignement ordinaire (dans des établissements scolaires spécifiques), et scolarisant aussi bien des enfants souffrant de handicaps ou déficits physiques que des enfants souffrant de déficiences intellectuelles. Environ 4% (4,9% pour l'enseignement primaire, et 3,9% pour l'enseignement secondaire) de l'ensemble des élèves de l'enseignement obligatoire fréquentaient ces structures durant l'année scolaire 2004-2005 (ETNIC, 2006). Ce chiffre, plus élevé que dans les autres pays européens (moins de 3% selon Eurydice, 2005), laisse à penser que les critères d'orientation vers l'enseignement spécialisé englobent une population plus importante.

blée, dite « à discrimination positive », jouit des moyens supplémentaires mis en œuvre au niveau de l'implantation.

5.4.1 Les dispositifs basés sur un ciblage d'ordre socio-économique

Objectif et moyens des discriminations positives

Les discriminations positives consistent principalement en l'affectation de moyens supplémentaires aux écoles identifiées ; la part de ces moyens supplémentaires correspondant environ à 0,45%⁵² du budget total de l'enseignement. L'objectif est de promouvoir dans ces écoles des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Ces moyens supplémentaires sont de trois types (décret du 27 mars 2002):

- Des moyens humains affectés sous forme de « périodes-professeurs »⁵³. Ces moyens se traduisent par des enseignants supplémentaires. Ces enseignants ne peuvent toutefois être engagés à titre définitif, étant donné le caractère volontairement transitoire de la discrimination positive.
- Des moyens de fonctionnement, permettant l'engagement de personnel non enseignant (éducateurs, assistants sociaux, puéricultrices...), l'achat de matériel, l'organisation et la prise en charge d'activités culturelles ou sportives, ou encore l'aménagement des locaux.
- La modification de certaines tables de conversion du nombre d'élèves en personnel encadrant tel que les surveillants-éducateurs.

L'utilisation des enseignants supplémentaires octroyés ne fait pas l'objet de règles rigides et définies *a priori*. Dans l'enseignement fondamental, le décret du 27 mars 2002 précise néanmoins que ces moyens humains supplémentaires doivent être utilisés « *notamment pour mettre en œuvre une différenciation des apprentissages* » (art. 8, 3°). Il est un peu plus prolix en ce qui concerne l'enseignement secondaire, pour lequel il indique que l'encadrement supplémentaire doit être affecté « *notamment à la mise en œuvre de la différenciation des apprentissages, à la constitution de groupes de taille réduite, à l'organisation de cours d'adaptation pour les élèves ne parlant pas le français, à la prévention de la violence, à la prévention du décrochage scolaires, à la remédiation (...)* » (art. 11, 2°).

⁵² Ce pourcentage est déterminé comme suit :

A est le budget « traitements enseignants »;

B est le budget « subventions établissements »;

C est le budget « discriminations positives » (traitements + subventions) : $C / (A + B) = 0,0045$

Les budgets « traitements » comprennent les cotisations patronales mais pas les pensions légales car elles sont de la compétence de l'état fédéral.

⁵³ Les enseignants sont payés directement par la Communauté française de Belgique, quel que soit le réseau d'enseignement. A cette fin, les établissements ne reçoivent pas une somme d'argent leur permettant d'assumer les salaires des enseignants, mais un certain nombre de « périodes-professeurs » traduisant le nombre d'enseignants à engager en fonction du nombre d'élèves inscrits dans l'établissement. Il existe ainsi des tables de conversion du nombre d'élèves en nombre de périodes-professeurs accordées.

A vrai dire, si la procédure d'identification des écoles potentiellement bénéficiaires est automatisée, l'affectation de moyens supplémentaires est soumise à l'introduction et à l'approbation d'un projet d'action de discriminations positives par chaque école. Dit autrement, si aucune démarche des écoles n'est nécessaire à leur identification, la remise d'un projet est indispensable à la réception des moyens supplémentaires. Un projet d'action doit ainsi être introduit chaque année. Il doit comprendre un maximum de trois volets, chacun précisant un objectif à atteindre, présenter les actions concrètes envisagées sur une durée de trois ans, et contenir l'affectation et la ventilation du budget supplémentaire.

La procédure d'approbation des projets d'action diffère selon le niveau d'enseignement. Dans l'enseignement fondamental, elle est réalisée par une « Commission de proximité », affranchie de la segmentation de l'enseignement en réseaux. Dans l'enseignement secondaire, la répartition des moyens est par contre effectuée au sein des réseaux d'enseignement, tout en étant soumise à l'approbation du Gouvernement et d'une « Commission des discriminations positives », au niveau central. Cette répartition des moyens au sein des réseaux présente le risque d'une porte ouverte à des répartitions de moyens s'éloignant des objectifs initiaux.

Enfin, depuis la rentrée 2009, *l'encadrement différencié*, nouvelle solution de type compensatoire, s'inspire des solutions testées dans une recherche prospective présentée dans d'autres chapitres de ce travail (Demeuse et al., 2007). L'encadrement différencié remplace, depuis la rentrée 2009, les discriminations positives par une politique bénéficiant à deux fois plus d'élèves (25 %), avec trois fois plus de moyens (plus de 62 millions d'euros). Une gradation de ces moyens alloués à ces 25 % d'écoles au public défavorisé est réalisée par palier, selon leur indice socio-économique : plus le public d'une école est défavorisé, plus les moyens supplémentaires sont importants. Le Gouvernement issu des élections de juin 2009 a dû gérer la mise en application de ce décret pour la rentrée 2010-2011 avec des marges budgétaires inférieures à celles qui prévalaient lors de son adoption. La ministre en charge de l'enseignement obligatoire a donc dû rechercher les moyens de le mettre effectivement en œuvre. Un bref épisode, baptisé « Robin des Bois », a mis en évidence la difficulté – en fait l'impossibilité politique – de réallouer, même de manière très modeste, des moyens déjà attribués à certains établissements jugés moins défavorisés au bénéfice d'établissements jugés plus mal lotis.

Pour être complet quant au ciblage socio-économique, et bien que cette mesure n'entre pas véritablement, selon nous, dans la définition des politiques d'éducation prioritaire que nous avons adoptée, nous mentionnons également la politique de différenciation de financement des établissements. Instauré en 2004, ce mécanisme concerne uniquement les dotations que les établissements reçoivent de manière à couvrir leurs dépenses diverses, autrement dit leurs dotations de fonctionnement. Il

consiste en l'utilisation d'une formule mathématique continue pondérant l'affectation de ces dotations aux établissements en fonction de leur indice socio-économique moyen⁵⁴.

Quelles actions?

Peu d'études scientifiques se sont attachées à décrire les types d'actions réalisées ou les pratiques pédagogiques présentes dans les écoles à discrimination positive. Nous sommes dans le cadre d'un quasi-marché scolaire fondé sur le principe de liberté pédagogique, ce qui se traduit notamment par peu de contrôle des résultats, peu de contrôle des méthodes, avec des équipes pédagogiques peu redevables⁵⁵ de leurs actions et peu enclines à être évaluées. Il est alors difficile de connaître les actions entreprises au sein des classes et donc de les décrire, catégoriser, de surcroît de les évaluer. On peut toutefois citer Rey et ses collègues (2006) qui, dans le but de repérer dans l'enseignement primaire les pratiques pédagogiques favorisant la réussite des élèves issus de milieux défavorisés, ont pris pour objet d'études des classes d'écoles à discrimination positive. L'objectif de cette recherche et l'échantillonnage réalisé ne permettent toutefois pas de tirer de conclusions sur les pratiques pédagogiques à l'œuvre dans les écoles en discrimination positive. Pour leur part, Bouchat et ses collègues (2005) ont décrit les projets d'action et pratiques pédagogiques de 12 écoles fondamentales en discrimination positive sur la base d'entretiens avec des chefs d'établissements. Bien que la plupart s'accordent à dire que les moyens sont insuffisants et souvent inadéquatement affectés, les chercheurs notent certaines constantes dans les projets :

- la remédiation traduite par la réduction de la taille des groupes-classes, le dédoublement de certaines classes ou la constitution de « groupes de besoins » ;
- l'accompagnement social et la médiation avec les familles ;
- l'éveil culturel avec des sorties scolaires ;
- l'achat de livres et de matériel informatique.

Parmi les pratiques pédagogiques mises en place, ils citent notamment le travail en cycle⁵⁶, les classes regroupées, les enseignants qui « montent » de niveau avec leur

⁵⁴ En réalité, l'indice socio-économique moyen n'est pas le seul paramètre pondérant l'affectation des dotations. Il prend part pour 80% à la pondération, les 20% restant étant fonction de la taille de l'établissement, de manière à compenser les coûts inhérents à la gestion d'un petit établissement.

⁵⁵ La dimension d'*accountability*, pour utiliser le terme anglais, est très peu présente dans le système éducatif belge francophone. On note cependant une certaine évolution avec la mise en place d'évaluations externes certificatives et non certificatives (décrets du 2 juin 2006).

⁵⁶ Le décret « Missions » instaure des cycles pour les huit premières années de l'enseignement obligatoire, vues comme un continuum pédagogique structurée en cinq cycles : de l'entrée en maternelle à 5 ans ; de 5 ans à la fin de la deuxième année primaire ; les troisième et quatrième années primaire ; les cinquième et sixième années primaire ; les deux premières années de l'enseignement secondaire.

classe, les projets et sorties, l'organisation de « groupes de besoin » en fonction des difficultés des élèves, la concertation entre enseignants ou encore l'accueil des familles dans l'école.

Les débats autour de la détermination de l'indice socio-économique

En Communauté française de Belgique, les politiques des discriminations positives en d'encadrement différencié refusent tout ciblage ethnique ou linguistique : ce sont d'autres types de politiques ciblées qui prennent en charge les besoins spécifiques de ces populations⁵⁷.

La prise en compte, dans la détermination de l'indice socio-économique utilisé dans le cadre des discriminations positives, des variables se rapportant à la nationalité fait l'objet de nombreux débats. Ces variables ont en réalité été volontairement écartées, tant par le législateur que par l'équipe interuniversitaire chargée de son calcul (Demeuse et al., 1999). En effet, à l'époque des premières réflexions sur les variables à prendre en compte, il a été montré qu'à niveau équivalent de revenus, les étrangers de différentes nationalités ne réussissent pas moins bien que les Belges (Ouali et Réa, 1994, cités par Demeuse, 2002), et que si les enfants de certaines nationalités sont davantage sujets à l'échec scolaire, c'est souvent parce qu'ils sont en moyenne d'un statut socio-économique moins favorable. De plus, il existe de nombreuses nationalités sur le territoire belge francophone, au sein desquelles et entre lesquelles de grandes différences tant au niveau économique que linguistique et culturel existent. D'un point de vue politique, la question de la nationalité est également écartée : il s'agit d'éviter de stigmatiser les populations issues de l'immigration, c'est-à-dire de ne pas créer une catégorisation « naturelle » et définitive de groupes rencontrant *de facto* des difficultés scolaires. La proportion d'élèves issus de l'immigration fréquentant une implantation est cependant un indicateur choisi comme *facteur aggravant* la situation de l'implantation, et peut être utilisé dans la détermination des implantations à discrimination positive prioritaires. La Communauté flamande a, quant à elle, privilégié d'autres options (Friant et al., 2008).

Les arguments scientifiques en défaveur d'une prise en compte de l'origine migratoire dans la mise en place d'une politique d'éducation prioritaire sont cependant, à l'heure actuelle, contestés par des chercheurs s'inspirant notamment du modèle utilisé en Communauté flamande de Belgique (Jacobs, Réa et Hanquinet, 2007). Ces chercheurs, en neutralisant notamment le facteur « statut socio-économique » des résultats des élèves fournis par l'étude PISA 2003, observent que les élèves issus de l'immigration obtiennent encore des scores moins élevés que les autres élèves. Ils plaident donc pour la mise en place de politiques explicitement ciblées sur les élèves

⁵⁷ Pour autant, on peut distinguer le cas des élèves primo-arrivants (*voir infra*) qui se voient attribuer l'indice – 2,7 sur une échelle qui varie entre – 3,5 et + 3,5.

issus de l'immigration. Les résultats de cette étude et leur interprétation sont cependant loin de faire l'unanimité (Hirtt, 2007).

5.4.2 Les dispositifs basés sur un ciblage d'ordre linguistique et/ou ethnique

Durant l'année scolaire 2004-2005, l'enseignement obligatoire en Belgique francophone accueillait un peu plus de 10% d'élèves de nationalité étrangère. En dehors des discriminations positives, différentes structures sont organisées afin de permettre à ces élèves, nouvellement arrivés en Belgique francophone, et aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français de s'insérer dans le système éducatif belge francophone pour atteindre les objectifs visés par le décret « Missions ».

Le dispositif de la « classe passerelle », adopté en 2001 afin de répondre aux difficultés rencontrées par les écoles situées à proximité des centres d'accueil pour candidats réfugiés, est mis en place pour répondre aux besoins particuliers des élèves dits « primo-arrivants », ou, dit autrement, les réfugiés ou candidats réfugiés⁵⁸. Les effectifs de ces élèves au sein d'une école conditionnent la création de la structure appelée « classe passerelle ». Par ce dispositif, les élèves concernés sont regroupés entre pairs et bénéficient d'un enseignement spécifique pendant une durée limitée, avant de rejoindre une classe correspondant à leur niveau. Cette structure ne peut être organisée que dans certaines écoles, principalement si elles se situent à proximité d'un centre d'accueil pour candidats réfugiés⁵⁹. L'organisation de classes passerelles au sein même des écoles et non des centres d'accueil pour candidats réfugiés, et la durée réduite de passage des élèves dans cette structure, traduisent une conception de l'équité envers ces enfants comme égalité d'accès, mais avec le passage par un « sas » pour faciliter l'accès effectif.

⁵⁸ Sont considérés comme « primo-arrivants » les élèves résidant sur le territoire depuis moins d'un an et qui sont reconnus comme réfugiés ou apatrides, ou

- Qui en ont fait la demande ;
- Sont mineurs accompagnant une personne reconnue comme réfugiée ou apatride ou qui en a fait la demande ;
- Sont ressortissants d'un pays en voie de développement ou d'un pays en transition. (Décret du 14 juin 2001, article 2, 1^o)

⁵⁹ Les écoles où une classe passerelle peut être organisée doivent remplir les conditions suivantes :

- Pour la région wallonne : être située dans une commune où un centre d'accueil pour candidats réfugiés est implanté, accueillant au moins 8 enfants âgés de 5 à 12 ans pour le niveau primaire, ou 10 enfants âgés de 12 à 18 ans pour le niveau secondaire ;
- Pour la région de Bruxelles-Capitale, une classe passerelle peut être créée dans 14 établissements au maximum pour l'enseignement primaire, et 16 établissements au maximum dans l'enseignement secondaire.
- Avoir introduit une demande d'organisation de la classe-passerelle, incluant un projet d'accueil, d'orientation et d'insertion des primo-arrivants.

Un décret, daté du 14 juin 2001, précise les compétences visées dans une classe passerelle :

« 1° tout ce qui concourt à rencontrer les objectifs généraux définis [par le décret Missions] ;

2° l'apprentissage intensif de la langue française pour ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment cette langue ;

3° la remise à niveau adaptée pour que l'élève rejoigne le plus rapidement possible le niveau d'études approprié. » (Article 4).

Afin d'atteindre ces objectifs, les écoles qui organisent une classe passerelle reçoivent un peu plus de l'équivalent d'un enseignant supplémentaire. Elles doivent faire rapport de l'utilisation effective de ces moyens supplémentaires, notamment par une évaluation qualitative et quantitative de leur action en faveur de l'accueil, de l'insertion et de l'orientation des élèves primo-arrivants. L'apprentissage du français constitue la principale activité réalisée en classe-passerelle. Répondant à un besoin particulier, ne correspondant ni tout à fait à l'apprentissage du français langue étrangère, ni vraiment à l'apprentissage du français langue maternelle, ces cours de « français langue seconde » ne font l'objet d'aucun programme particulier, ni de méthodes prescrites. Les enseignants peuvent toutefois suivre une formation de pédagogie du français langue seconde organisée par l'Institut de formation en cours de carrière (IFC)⁶⁰.

Le dispositif des cours d'adaptation à la langue d'enseignement (ALE) poursuit la même idée mais, à la différence du dispositif de la classe passerelle, il consiste en l'insertion directe de l'élève dans une classe correspondant à son niveau scolaire, avec des mesures de soutien linguistique. Ce dispositif peut être organisé dans chaque école primaire comptant au moins dix élèves de nationalité étrangère (ou belges d'origine étrangère) ne maîtrisant pas la langue d'enseignement. Ce cours est confié à un titulaire de classe ou à un « maître d'adaptation ». Selon le décret du 13 juillet 1998, le Gouvernement est chargé d'évaluer la pertinence du dispositif tous les deux ans

Enfin, il existe en Communauté française une politique ciblée sur les élèves issus de l'immigration, mais non compensatoire : le programme « langue et culture d'origine » (LCO), organisé par les chartes de partenariat signées avec la Grèce, l'Italie, le Maroc, le Portugal et la Turquie. Il permet aux écoles volontaires d'accueillir un ou plusieurs enseignants de ces pays dans le but annoncé de favoriser l'intégration dans la société des enfants issus de l'immigration tout en sauvegardant leur identité d'origine et de favoriser l'ouverture de tous les élèves aux autres cul-

⁶⁰ Les enseignants en Communauté française sont obligés de suivre six demi-journées de formation par an, organisées par l'Institut de formation en cours de carrière.

tures (Communauté française de Belgique, 2007). Le programme prévoit ainsi la possibilité d'organiser un cours d'acquisition de la langue et de la culture d'origine, en dehors de l'horaire de la classe et à destination des seuls élèves concernés, et des cours interculturels d'ouverture à la culture d'origine, s'adressant à tous les élèves de la classe, issus ou non du pays concerné par le programme.

5.5 Que sait-on des effets de ces politiques ?

La situation de quasi-marché scolaire et le principe de liberté d'enseignement, tels que mis en œuvre en Belgique francophone, rendent difficile, à l'heure actuelle, l'étude des effets des politiques d'éducation prioritaire. Ainsi on ne dispose que de très peu d'information sur les pratiques pédagogiques, et il n'existe pas d'évaluations externes portant sur l'ensemble des établissements mises en relation avec leurs pratiques pédagogiques. Ne pouvant pas, avec rigueur scientifique, se prononcer sur les effets des pratiques, nous nous limiterons, dans cette section, nos conclusions au repérage de particularités des écoles en discrimination positive, sans pouvoir les attribuer à des effets de pratiques pédagogiques.

Les évaluations externes non certificatives dans l'enseignement primaire et secondaire rendent possible la comparaison des performances des élèves entre les écoles bénéficiaires de discriminations positives et les autres écoles, de manière globale. Une telle comparaison de type descriptif, prenant en compte uniquement cette variable, a ainsi été réalisée par un groupe de travail au sein du service général du pilotage du système éducatif (ministère de la Communauté française, 2007). En deuxième année de l'enseignement secondaire général, les résultats ne sont guère encourageants : les élèves des écoles en discrimination positive réussissent moins bien au test, avec un score moyen de 50%, que les autres élèves, qui obtiennent en moyenne 59%. La simple comparaison de ces résultats selon le fait de bénéficier ou non des discriminations positives ne permet toutefois pas réellement d'appréhender l'efficacité du dispositif, étant donné qu'elle ne tient pas compte de l'influence de variables associées telles que l'origine sociale des élèves, et ne permet donc pas de raisonner « *toutes choses égales par ailleurs* ».

Les évaluations n'ayant pas les politiques d'éducation prioritaire pour objet d'étude permettent d'apporter un autre type de réponse, certes peu nuancé : malgré les politiques d'éducation prioritaire en place en Communauté française de Belgique, les idéaux d'égalité des résultats et d'égalité d'émancipation sociale sont loin d'être atteints. L'étude PISA 2003 montre encore que la Communauté française de Belgique présente les écarts de résultats parmi les plus importants entre élèves favorisés et défavorisés (Baye et al., 2004). Mais il est difficile de déterminer à quel point les politiques d'éducation prioritaire réduisent ou non ces écarts.

Il existe pourtant une prescription de suivi et d'évaluation des discriminations positives. Les décrets du 30 juillet 1998 et du 27 mars 2002 créent en effet une

Commission des discriminations positives, chargée entre autres de remettre des avis sur la mise en œuvre de la politique de discrimination positive et de coordonner un plan d'évaluation mis en place tous les trois ans à partir de 2003. Le premier arrêté gouvernemental mettant en place un tel plan d'évaluation est daté du 9 juin 2004 et cite les objectifs suivants :

- analyser l'impact des politiques de discrimination positive sur les trajectoires et les résultats des élèves ;
- évaluer les effets d'image sur les écoles, de transfert de populations scolaires et les effets sur le corps enseignant ;
- analyser le processus de mise en œuvre des projets ;
- examiner le fonctionnement des structures d'encadrement et d'accompagnement des discriminations positives ;
- évaluer les mécanismes fondant l'octroi des moyens.

Dans le cadre de ce plan, un rapport de recherche a été remis par Bouchat et ses collègues (2005). Leur objectif était de vérifier l'hypothèse d'une stigmatisation des écoles en discrimination positive en étudiant la mobilité scolaire dans l'enseignement fondamental. La crainte en effet de beaucoup d'observateurs du système éducatif belge francophone est que le dispositif des discriminations positives stigmatise les écoles bénéficiaires, ou les dote d'une image d'écoles spécialisées dans le traitement des situations difficiles. Cette stigmatisation des écoles en discrimination positive pourrait amener d'autres écoles à se décharger sur elles de leur responsabilité à l'égard des élèves en difficulté, ce qui accroîtrait encore la ségrégation scolaire.

Dans l'enseignement fondamental en tous cas, les résultats obtenus par une analyse des flux d'élèves entre écoles ne semblent pas confirmer l'hypothèse de départ des chercheurs. D'une part, la majorité des flux observés entre les écoles en discrimination positive et les autres s'opèrent entre écoles proches du seuil d'attribution des moyens, c'est-à-dire entre écoles défavorisées. D'autre part, le nombre d'élèves passant d'écoles en discrimination positive vers d'autres qui ne le sont pas n'est pas négligeable. Cette observation, combinée avec le fait que les écoles en discrimination positive constituent une porte d'entrée importante pour les publics extra-européens, peut amener à les voir comme une sorte de tremplin. On peut dès lors se poser la question de savoir si cette fonction assumée par le dispositif des discriminations positives correspond bien à sa mission première. Les auteurs peuvent toutefois conclure de leurs observations que l'attribution de l'étiquette d'école en discrimination positive semble moins influencer les stratégies parentales que d'autres indicateurs tels que les caractéristiques visibles du public ou la réputation de l'école. Ils remarquent enfin que les écoles en discrimination positive constituent une importante source de sortie vers l'enseignement spécialisé. Cette constatation confirme encore le lien étroit existant entre l'origine socio-économique et l'entrée dans ce type d'enseignement.

D'autres recherches se sont centrées sur le mécanisme d'identification des écoles bénéficiaires en analysant la situation des écoles qui ne font pas partie de la liste mais qui estiment qu'elles devraient bénéficier de ressources supplémentaires. Les résultats d'une étude menée par Demeuse et ses collègues (2006) montrent premièrement les points faibles de l'identification automatique au moyen du quartier d'origine des élèves. Il apparaît ainsi que la population des écoles étudiées provient de quartiers non homogènes et ne se disperse pas de manière aléatoire dans les quartiers mais se concentre principalement dans certaines rues. Cette constatation se heurte cependant à l'absence de données statistiques à un niveau inférieur à celui du quartier utilisables dans le cadre de l'identification des écoles bénéficiaires des discriminations positives. Tout comme l'étude de Bouchat et al. (2005), cette étude invite à poursuivre la réflexion pour une attribution des moyens sur la base d'une fonction continue et non de l'actuel mécanisme dichotomique.

L'étude de Demeuse et al. (2006) se penche également sur la formalisation de nouveaux indicateurs objectifs permettant de décider de l'ajout d'écoles supplémentaires à la liste des bénéficiaires des discriminations positives. Les conclusions de cette étude préconisent la prise en compte de la mobilité et de l'absentéisme des élèves ainsi que du retard interne et externe⁶¹ des écoles. On pourrait de cette manière considérer qu'une école où les inscriptions sont tardives, où l'absentéisme est élevé et qui accueille une grande partie d'élèves ayant déjà accumulé du retard dans d'autres écoles, devrait pouvoir bénéficier de moyens supplémentaires. La prise en compte de ces deux derniers indicateurs pose cependant plusieurs questions. Faut-il « récompenser » les écoles où les élèves sont souvent absents ? Faut-il donner un avantage financier aux écoles accueillant des élèves ayant déjà accumulé du retard dans d'autres écoles sans pénaliser ces dernières, au risque de voir les écoles sélectives se décharger de leurs élèves en difficulté vers d'autres qui seraient « payées » pour s'en charger ?

On le voit, un des problèmes les plus importants auquel doit faire face le système éducatif de la Communauté française, ce sont les importantes ségrégations qui demeurent en son sein. Le Gouvernement est bien conscient de ce problème, et manifeste, par le biais du Contrat pour l'École publié en 2005, la volonté de le prendre en main. Les politiques d'éducation prioritaire actuellement en place ne résolvent pas ce problème. On relèvera à ce sujet qu'elles sont conçues dans une logique compensatoire et non de lutte contre les ségrégations. Demeuse (2002) montre par ailleurs que des regroupements des élèves à l'intérieur des écoles peuvent exister, tels que les classes de niveau ou la séparation des filières. De même, l'importante mobilité scolaire existant en Communauté française reste un facteur de ségrégation, et rend

⁶¹ Le retard externe exprime le retard déjà accumulé par un élève dans une ou plusieurs autres écoles, avant son inscription dans l'école considérée. Le retard interne exprime le retard accumulé par un élève dans l'école considérée. (Demeuse et al., 2006).

difficile l'établissement de statistiques fiables et à jour permettant d'attribuer les moyens supplémentaires. On connaît pourtant assez peu actuellement sur l'impact spécifique qu'a pu avoir la politique de discrimination positive sur les ségrégations scolaires.

5.6 Conclusions et perspectives

Les politiques mises en place tant du côté néerlandophone que du côté franco-phonie tentent de contrer les importantes inégalités dues en grande partie au quasi-marché scolaire. Si les politiques telles que les « discriminations positives » en Communauté française et l'*Égalité des chances en éducation* (GOK, pour *gelijke onderwijskansen*) en Communauté flamande consistent avant tout en une affectation modulée des moyens aux écoles, elles se différencient notamment par le ciblage des élèves.

En cohérence avec des résultats de recherche (Bollens et al., 1998), la Communauté flamande a opté pour un recueil direct, mais volontaire, des données au niveau des établissements scolaires, mais est aujourd'hui confrontée à des problèmes de protection de la vie privée, de lourdeur administrative et de sensibilité à la fraude. La Communauté française, se basant également sur des résultats de recherche (Demeuse, 1995, 1996 ; Demeuse et Monseur, 1999) a, quant à elle, opté pour un recueil indirect des données basé sur le lieu de résidence des élèves, et ne rencontre donc pas les mêmes problèmes que la Communauté flamande. Cette mesure indirecte pose cependant des problèmes de ciblage fin dans certains quartiers, principalement en milieu urbain.

Plus fondamentalement, la Communauté française et la Communauté flamande se distinguent notablement par la définition de la population ciblée par les politiques d'éducation prioritaire. D'un côté, en Communauté française, l'action sur un désavantage d'ordre linguistique est clairement séparée de l'action sur un désavantage d'ordre socio-économique, même si les différentes politiques peuvent concerner les mêmes établissements. La prise en compte des informations sur la nationalité ou sur la langue parlée à la maison est systématiquement écartée, par les chercheurs autant que par les décideurs, de la politique de discrimination positive. À l'opposé, en Communauté flamande, cette information d'ordre linguistique est intégrée à l'identification des populations ciblées par la politique GOK. Dans ce contexte, si les chercheurs ont également identifié des groupes-cibles de nature ethnique (les immigrés Turcs et Marocains de seconde génération) pour lesquels des moyens supplémentaires devraient être mis en place, les décideurs restent réservés à l'égard de mesures prioritaires susceptibles d'aggraver le climat de xénophobie ambiante dans le nord du pays.

Les quasi-marchés éducatifs belges, s'ils sont la cause d'inégalités, rendent également difficile toute évaluation solide des effets des politiques d'éducation prioritaire. En Communauté française, en l'absence de données d'évaluations externes ac-

tuellement utilisables, on ne peut véritablement estimer l'efficacité du dispositif des discriminations positives. Quant à leurs effets de système, notamment la crainte d'une stigmatisation des écoles bénéficiaires, ils ont pu être nuancés dans le cas de l'enseignement fondamental (Bouchat et al., 2005). En Communauté flamande, les effets de deux politiques d'éducation prioritaire précédentes, l'*Enseignement prioritaire* et l'*Encadrement renforcé* ont pu être évalués : ils sont jugés peu satisfaisants. La politique GOK, par son ciblage objectif, son budget plus important et l'autonomie accordée aux écoles, se veut plus ambitieuse. L'évaluation des effets n'en restera pas moins difficile : d'une part, les subsides supplémentaires sont associés à un contexte défavorable dans les écoles ciblées, si bien que leur effet net ne peut être vraiment isolé. D'autre part, puisque les financements supplémentaires sont identiques dans toutes les écoles à public identique (au sein d'une même Communauté), il est quasiment impossible de définir un groupe-témoin qui échapperait au traitement.

La principale question que posent les politiques d'éducation prioritaire en Belgique est celle de la ségrégation scolaire. Dans un quasi-marché scolaire caractérisé par un système de filières inégalement valorisées, accueillant des publics socialement marqués, et financées de manière différenciée, d'importants mécanismes de relégation et de ségrégation se mettent en place. Rien ne les contre actuellement : les politiques d'éducation prioritaire ont été élaborées non dans une optique incitant à la mixité sociale, mais dans une optique compensatoire. Sans prétendre que la mixité sociale seule résoudrait entièrement la problématique des inégalités scolaires, il apparaît pourtant indispensable d'agir sur les phénomènes de ségrégation qui les accentuent. Ainsi, on se dirige actuellement, tant en Communauté française qu'en Communauté flamande, vers l'élaboration de politiques incitant à davantage de mixité sociale par la régulation du quasi-marché. On peut se demander, en effet, si l'objectif de mixité sociale ne pourrait être atteint par d'autres mesures que les subventions supplémentaires résultant des politiques d'éducation prioritaire. Le cas échéant, ces alternatives plus efficaces (parce que moins coûteuses) mériteraient sans doute d'être mises en œuvre en priorité, prenant en compte non les symptômes, mais les causes.

En Communauté flamande, le décret GOK contient également un règlement visant à limiter la concentration des publics défavorisés dans des écoles-ghettos. Lorsque le taux de concentration dépasse de 10% la moyenne des écoles environnantes, l'école concernée peut légalement donner la priorité aux candidats provenant des milieux plus favorisés. Ce règlement a été révisé plusieurs fois depuis son entrée en vigueur en 2002, et il reste contesté : une évaluation approfondie de ses effets serait bienvenue.

En Communauté française, deux études universitaires à caractère prospectif⁶² ont été réalisées dans cette même voie, inscrites dans une conception de l'équité comme égalité de réalisation sociale. La première (Delvaux et al., 2005), étudie la faisabilité de la création de « bassins scolaires » au sein desquels les écoles pourraient travailler en collaboration quel que soit leur réseau, notamment du point de vue de l'offre d'enseignement. Elle propose également un système de traitement collectif des préférences dans les choix des écoles afin de réguler davantage le quasi-marché, tout en respectant la liberté de choix des parents. De telles mesures pourraient, selon les auteurs de l'étude, être à même de limiter le phénomène de ségrégation scolaire et d'assurer à tous les élèves des chances égales de réalisation sociale. Les différentes tensions consécutives à ces propositions rendent toutefois difficile la poursuite dans cette voie.

Une seconde étude (Demeuse et al., 2007) se penche sur la possibilité d'un mode de financement des écoles selon une formule généralisée d'attribution des moyens en fonction des besoins (Ross et Levacic, 1999) basée sur des indicateurs objectifs comprenant des indices socio-économiques, mais aussi des informations de nature pédagogique, comme par exemple la prise en compte du retard externe traité par chaque établissement⁶³. Une telle formule pourrait être utilisée afin d'inciter les écoles à être moins sélectives tout en attribuant des moyens supplémentaires aux écoles en difficulté. Elle pourrait également remplacer le mécanisme dichotomique des discriminations positives en une répartition modulée selon une fonction continue. Elle se heurte cependant encore à certains effets pervers de l'incitation et de la pénalisation dans un système essentiellement régi par la loi du marché.

⁶² Dans le cadre des politiques éducatives, les équipes universitaires sont de plus en plus mobilisées de manière à proposer des analyses prospectives et plus seulement l'évaluation de situations existantes. De ce point de vue, la nature même du travail des chercheurs est ainsi modifiée (Aubert-Lotarski et al., 2007).

⁶³ C'est-à-dire l'accueil qui est réservé aux élèves qui ont acquis du retard dans d'autres établissements et qui rejoignent l'établissement considéré.

Chapitre 6 **La prospective en éducation : qu'est-ce qui pourrait marcher ?**⁶⁴

“Working for the next day” (Bob Marley)

Les relations entre universités et administration de l'enseignement, en Belgique, sont de nature particulière. La lutte qui a prévalu dès la naissance de l'Etat (Van Haecht, 2004), à la suite de la révolution de 1830, entre le parti catholique et les libéraux a conduit à la mise en place d'une administration aussi faible que possible, permettant ainsi à l'enseignement privé confessionnel de se développer. On peut encore lire aujourd'hui, dans les structures et le fonctionnement du système éducatif, les traces de cette lutte. Les universités ont donc occupé et occupent toujours une place essentielle lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre évaluations ou travaux de prospective. Dans la suite de ce chapitre, on montrera l'évolution du rôle des universités dans le domaine du conseil, depuis les années soixante.⁶⁵

6.1 Evaluer l'éducation : observer et décrire

La première période est marquée par des recherches commanditées (c'est-à-dire réalisées à la demande de, et financées par le gouvernement) sans nécessairement de lien direct avec des décisions politiques ou administratives en matière d'éducation. Dans cette configuration, fondée sur la liberté d'enseignement, alors que l'administration de l'enseignement est limitée dans ses actions aux fonctions les plus élémentaires (paye des enseignants, liquidation des subventions...), les chercheurs, bien que dans un cadre de recherche commanditée, réalisent de manière autonome, notamment au sein de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement

⁶⁴ Le texte de ce chapitre est repris d'une publication dont je suis co-auteur (Aubert-Lotarski, Demeuse, Derobert-masure & Friant, 2007). Je remercie tout particulièrement Angeline Aubert-Lotarski pour sa contribution.

⁶⁵ Les exemples qui seront donnés dans la suite de ce chapitre sont généralement choisis parmi les travaux menés par les équipes de recherche auxquelles les auteurs de la publication originale appartiennent, ou pour leur caractère exemplatif.

scolaire (IEA), des études qui semblent avoir très peu d'impact sur les politiques éducatives.

Dans le cadre de ces études internationales, les chercheurs belges francophones, à la suite de Fernand Hotyat et de Gilbert De Landsheere, développent des méthodes de plus en plus sophistiquées et recueillent des ensembles très riches de données qui permettent de mieux comprendre les mécanismes déterminant efficacité et équité des systèmes éducatifs (De Landsheere, 1986 ; Lafontaine et Blondin, 2004).

Ce n'est que dans la seconde moitié des années 1980 que les gouvernements des pays industrialisés commencent à s'intéresser aux travaux menés au sein de l'IEA à des fins de pilotage (Tiana, 2001). Cet intérêt est plus tardif en Belgique. En 1989, celle-ci transfère effectivement ses compétences en matière d'éducation aux Communautés, au sein d'un état fédéral. L'un des problèmes du système éducatif réside alors, comme l'a souligné l'OCDE (1993), dans l'absence d'évaluations nationales, en dehors des évaluations internationales dont la portée en matière de pilotage reste confidentielle, et même d'objectifs clairs pour son école. Une vaste radioscopie de l'enseignement francophone est alors confiée, mais avec un pilotage très contraignant cette fois, à une équipe interuniversitaire regroupant des chercheurs de quatre universités francophones (Université libre de Bruxelles, Université de Liège, Université catholique de Louvain et Université de Mons-Hainaut). Ce rapport (mars 1992) ne sera jamais publié, mais il permettra de justifier d'importantes mesures d'austérité (Van Haecht, 2004).

Il faut attendre les résultats de la troisième étude sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TIMSS) pour voir réellement les autorités se saisir des résultats et proposer des modifications du curriculum, après une expérimentation contrôlée (Flammang et Forget, 2002). Mais ce sont véritablement les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, OCDE), dont la mise en oeuvre est confiée à un service universitaire, qui marque un tournant dans l'utilisation qui peut être faite des résultats des évaluations externes, dès leur publication au début des années 2000.

En France, interrogeant l'incidence prescriptive des indicateurs internationaux et de leurs usages durant la même période, Agulhon estime qu'ils « *participent à la diffusion de normes partagées sur le mode de l'évidence, en particulier sur le rendement de l'investissement éducatif, les acquis des élèves et les niveaux de formation* » (2006, p.322) et influencent la définition des productions statistiques nationales voire, directement ou indirectement, peuvent infléchir des politiques nationales. En Belgique, la participation aux études internationales, l'interprétation de leurs résultats et leur intégration dans la définition de réformes ne semblent perçues ni par le public, ni par le politique – au contraire d'un discours dominant en France, notamment chez les chercheurs – comme une perte de pouvoir, une mise sous tutelle européenne ou internationale d'un système éducatif national. En Belgique francophone, c'est davantage la succession rapide des réformes que la « *délégation politique de l'expertise à des scientifiques* » (Normand, 2006,

p.41) ou l'indépendance de la recherche commanditée qui est soulignée. Cette succession de réformes est notamment pointée par la consultation des enseignants commanditée en 2004, elle aussi, à un service universitaire.

6.2 Evaluer le système éducatif pour réguler les politiques

Les contributions directes des chercheurs à la régulation du système occupent progressivement, dans les années 1990, une place de plus en plus importante, au fur et à mesure du développement de la régulation par l'autorité publique de ce qui jusque-là avait été abandonné à la régulation par le marché. L'absence, en Belgique francophone, d'organes tels que l'Inspection générale de l'Education nationale à qui est dévolu le rôle de « conseil et d'aide à la mise en œuvre et à l'évaluation de la politique éducative » (Van Zanten, 2004, p.22) ou d'une Direction de l'Evaluation et de la Prospective, plaque tournante de l'information qui a aussi bien un rôle de production de statistiques à la demande du politique que de commanditaire de recherches scientifiques (Agulhon, 2006, 321), conduit l'administration ou plutôt le Gouvernement à faire appel aux universités pour réaliser des études, mais aussi contribuer à la mise en œuvre des politiques éducatives.

Ainsi, des équipes interdisciplinaires et interuniversitaires sont sollicitées, y compris à travers les textes légaux, par exemple, pour établir l'indice socio-économique utilisé dans le calcul des moyens distribués dans le cadre des politiques de discrimination ou de différenciation positive (Demeuse et Monseur, 1999). L'implication des chercheurs sur ce thème a une histoire. Dans une première phase, les zones d'éducation prioritaires (ZEP) ont été mises en place en Belgique francophone en 1989. Deux rapports (Legiest et al, 1993 ; Hogge et al, 1995) ont été réalisés par des chercheurs des quatre universités francophones du pays, mais ils sont demeurés non publiés. Ces rapports avaient une visée d'évaluation d'une politique éducative, ils contribuaient donc à l'information de l'administration de l'enseignement, en particulier par l'établissement d'un diagnostic dans un domaine peu couvert par la littérature scientifique (Demeuse, 2002, p.93).

En 1998, les ZEP sont remplacées par les discriminations positives. La contribution de la recherche légalement requise dans les décrets du 30 juin 1998 – décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives – puis du 27 mars 2002, consiste principalement en la détermination de variables à prendre en compte pour établir un indice socio-économique fondamental pour l'attribution des financements des établissements. Le texte prévoit l'approbation du gouvernement sur les variables proposées par les chercheurs. Le caractère interuniversitaire de l'équipe en charge de ce travail implique la mise en place d'une équipe composée de trois universités. Si le rapport de recherche (non publié) est à destination unique du commanditaire, la recherche donne lieu à une thèse (Demeuse, 2002) et à plusieurs articles.

Cette implication directe des chercheurs se traduit également lors de la mise en place des évaluations externes destinées au pilotage du système, dès leurs débuts en 1994. Le support direct à l'action semble remplacer progressivement le premier alors que le politique prend de plus en plus conscience à la fois du manque d'efficacité et d'équité du système éducatif belge francophone et met en place les outils d'une politique davantage accompagnée (socles de compétences, commission de pilotage, service de statistiques, évaluations externes...).

Si une structure légère de pilotage existe dès 1993 au sein de l'administration, impliquant des chercheurs, mais sans base décrétable, le décret « missions » (1997) institue trois commissions de pilotage examinant les travaux concernant les socles de compétences et les compétences terminales, les programmes et les outils d'évaluation. Ce n'est que le 27 mars 2002 qu'un décret spécifique instaure une commission de pilotage avec des missions précisées. Sa composition – inspecteurs, experts en pédagogie issus des universités et de l'enseignement supérieur non universitaire, représentants des pouvoirs organisateurs, des organisations syndicales, des parents d'élèves et de l'administration – est révélatrice de la répartition des pouvoirs, spécifique à la Belgique francophone.

Cette commission, pour remplir ses missions, confie deux recherches à des équipes interuniversitaires, l'une portant sur la définition d'un système d'indicateurs pour l'enseignement fondamental et secondaire, la seconde proposant une modélisation de l'architecture d'une base de données d'élèves. De nouveau, la construction et même la définition de l'architecture des indicateurs sont confiées aux universités. Si ces recherches demeurent non publiées, leurs résultats sont utilisés, discutés au sein de la commission de pilotage et font l'objet de publications par l'administration.

Comme en témoignent ces exemples, les contributions des chercheurs à la régulation et à l'évaluation du système éducatif de la Belgique francophone sont à mettre en relation avec « *la tendance à un accroissement de l'intervention de l'Etat qui, initialement, jouait un rôle extrêmement modeste dans les questions scolaires* » (Maroy et Dupriez, 2000, p.80). Pour Maroy et Dupriez, « *l'agenda politique met de plus en plus l'accent sur les questions de pilotage, d'administration des systèmes et organisations scolaires* » (p.85). « *Le gouvernement doit naviguer entre la régulation par un Etat évaluateur (avec l'aide des chercheurs pour la mise en œuvre) visant une meilleure qualité du système, les contraintes des « institutions existantes et les compromis politiques clés fondateurs du système (sur la liberté d'enseignement notamment)* » (Maroy, 2005, p.16). Ainsi, les résultats produits lors des évaluations externes ne sont publiés qu'au niveau global du système (et non des réseaux ou des établissements) afin de ne pas accroître la logique de quasi-marché scolaire pointée comme à l'origine des fortes inégalités du système éducatif. La portée des évaluations externes et leurs impacts en termes de régulation et de pilotage sont donc limités à un pilotage global et non à une régulation au niveau des établissements d'enseignement.

Les politiques éducatives évoluent progressivement vers une approche qu'il serait possible de qualifier d'*evidence-based policies*, au sens de Lessard (2006), c'est-à-dire

qui s'appuient « *le plus possible, voire découll[ant] directement de la « recherche » de qualité, et non pas de l' « idéologie ».* » (p.26). Cela se traduit notamment, dans les documents officiels, comme le Contrat Stratégique pour l'Education, publié en janvier 2005 par le Gouvernement, par des mentions explicites à des résultats de recherche alors même que ce texte, comme son nom l'indique, est un document d'orientation. Naturellement, ces mentions explicites n'excluent pas les prises de position politiques mais aussi, comme l'indiquent les travaux de Draelants (2006) sur l'évolution du premier degré de l'enseignement secondaire entre 1994 et 2004, une « montée de la légitimation par les savoirs de terrain » se traduisant au niveau des politiques par une recherche du consentement des enseignants et de leurs syndicats.

6.3 Conseiller le politique : émergence de la prospective en éducation

La prospective en éducation est caractérisée par la recherche de « ce qui pourrait marcher ». L'implication des chercheurs dans l'outillage, voire la définition, de politiques à venir constitue la troisième approche. Celle-ci est contemporaine d'un changement important dans le domaine des politiques éducatives : quittant son approche exclusivement « comptable », l'administration scolaire s'oriente vers une approche davantage orientée vers les résultats et les objectifs à moyen terme, comme l'indiquent le Contrat Stratégique pour l'Education (2005) et son successeur, le Contrat pour l'Ecole (2005).

Deux études s'inscrivent clairement dans ce troisième paradigme. La première, dont le rapport est intitulé « Les bassins scolaires : de l'idée au projet », a été consacrée à la mise en place de politiques territorialisées pour lutter contre les fortes inégalités scolaires (Delvaux et al., 2005). La seconde, avec des objectifs semblables énoncés sous le slogan « Non aux écoles ghettos » dans le Contrat pour l'Ecole qui prévoit explicitement sa réalisation, explore des modes de financement des établissements scolaires tenant davantage en compte les caractéristiques socio-économiques des élèves (Demeuse et al., 2007).

Inscrite dans un contexte marqué par de forts débats autour de l'orientation de la politique scolaire (Delvaux et al., 2005), la première étude s'appuie sur un engagement politique clair: travailler à la réduction des inégalités aussi bien entre élèves qu'entre écoles. Comme lors de la mise en place des discriminations positives à la fin des années 1990, l'équipe en charge de cette recherche est à la fois interuniversitaire, regroupant quatre universités francophones, et interdisciplinaire puisque psychologues, pédagogues, sociologues et géographes sont associés. L'équipe reçoit « carte blanche » du gouvernement pour proposer des formules innovantes (des scénarios) ; elle ne peut cependant faire fi des réalités du contexte belge francophone. Cette recherche se démarque principalement par sa caractéristique de prospective où l'investigation des dimensions visées par la commande et les argumentations scienti-

fiques débouche sur des scénarisations contrastées, mais réalistes. Aucun de ces scénarios ne satisfait tous les critères retenus, en particulier ceux d'autonomie, d'efficacité et de respect des délimitations institutionnelles existantes. Il s'agit d'une véritable prise de risque des scientifiques dont les propositions s'appuient sur une évaluation de l'existant, un repérage de variables clés qui sont mises en interaction au sein de scénarios, laissant naturellement les choix et les décisions stratégiques au politique. Le rapport, non diffusé par le Gouvernement pendant près de 16 mois, a finalement fait l'objet d'une communication, dans le cadre d'un colloque réunissant politiques, chercheurs et acteurs de l'éducation. Celle-ci a fait l'objet d'une forte médiatisation, notamment parce que certains scénarios jugés les plus efficaces par rapport aux objectifs de démocratisation visés peuvent être considérés comme remettant en cause la liberté d'enseignement.

La seconde recherche de type prospectif que nous prenons en exemple a fait l'objet d'une médiatisation avant même sa conclusion. En effet, une recherche sur le (re)financement des écoles a été annoncée à plusieurs reprises par la ministre en charge de l'enseignement. Cette étude, également menée par une équipe interuniversitaire, s'attache à proposer des formules de financement alternatives des établissements, en y incluant notamment comme paramètre l'origine socio-économique des élèves. Après un état des lieux du système éducatif et l'identification d'indicateurs pertinents, diverses simulations de financement possibles, prenant en compte différentes réalités du public accueilli par les écoles, sont élaborées. L'idée centrale est de permettre aux décideurs politiques, à l'aide d'un simulateur, d'envisager - tant au niveau d'une école donnée que du budget total - l'impact de différents scénarios de financement. Dans cette étude, comme dans la précédente, la même modalité de conseil est mise en œuvre : les chercheurs élaborent et argumentent des scénarios d'évolution du système éducatif en fonction de la décision que les politiques choisiraient de prendre. Il ne s'agit donc pas d'élaborer des recommandations qui définiraient une politique, mais bien d'outiller la prise de décision, d'une part en proposant des scénarios, y compris à travers un simulateur de financement, s'inscrivant dans les objectifs définis par le Contrat pour l'École et, d'autre part, en anticipant les effets possibles de ces options.

6.4 Conclusion

Si des sociologues français (notamment, Poupeau, 2003, Agulhon, 2006) questionnent l'indépendance d'une recherche scientifique dont les objectifs sont définis par un appel d'offre émanant du politique à travers l'administration, ils soulignent également l'interaction entre recherche et politique. D'une part, des problématiques sont mises au jour par les chercheurs et influencent l'institution scolaire et, d'autre part, les chercheurs peuvent être perméables à l'air du temps, aux attentes sociales, dans la définition et la menée de leurs travaux. Dans un cadre proche - la science des politiques publiques d'éducation -, Derouet pointe la fragilité aux plans épisté-

mologiques et politiques de travaux dans lesquels « *les complicités entre les chercheurs et la haute administration sont souvent telles que la recherche peut être soupçonnée de n'être qu'une mise en forme de l'opinion commune de la hiérarchie* » (2000, p.7).

Pour sa part, Dutercq (2000) questionne le rôle de l'expert – chercheur ou consultant privé – dans ses actions d'évaluation, en particulier concernant son pouvoir. Ainsi, toute évaluation comporte une phase d'interprétation au regard d'un référentiel – de références : « *Toute expertise est interprétation, toute interprétation s'élabore au nom de références, d'un idéal, parfois d'intérêts* » (2000, p.147). En plus d'une dépendance éventuelle à un commanditaire, c'est le manque d'explicitation des référentiels que pointe Dutercq. Les interprétations des évaluations risquent d'être comprises comme des faits ou des preuves alors qu'elles devraient être des repères destinés « *à éclairer l'action des responsables et à fournir des instruments de pilotage* » (2000, p.147). Dans le cadre du conseil, l'évaluation des politiques éducatives ne devrait pas doter le chercheur d'un pouvoir décisionnel, qu'il soit usurpé par le chercheur comme abandonné par le politique.

Pourtant, l'opposition entre un risque de compromission du chercheur et sa toute-puissance sur la décision politique n'est-elle pas dépassée dans le débat épistémologique actuel ? Derouet (2000) note à ce propos que « *ce n'est que très récemment que les sciences humaines et sociales sont sorties de l'alternative simpliste entre une visée utilitaire qui les met au service des puissants et le superbe isolement d'une science critique qui a les mains propres mais qui n'a pas de mains* » (p.8).

En Belgique francophone, la majorité des équipes scientifiques semble concevoir la coopération entre science et administration comme « *correspondant à une mission, partie intégrante de la notion de service public [même si les universités ne relèvent pas directement de la fonction publique] : mettre les résultats de la recherche au service des acteurs pour les aider à renouveler ce que Lucien Febvre appelait leur « outillage mental »* » (Derouet, 2000, p.8). Il s'agit ici aussi bien des acteurs praticiens de l'éducation que des acteurs décideurs de l'éducation.

S'appuyant sur les travaux de Pelletier (2001), Dupriez (2004, p.12) rappelle les trois sources de légitimité, potentiellement concurrentes, à l'œuvre dans le monde scolaire :

- la légitimité démocratique « *entoure toute prescription émanant des autorités politiques* » ;
- la légitimité de marché correspond à « *ce qui est susceptible d'emporter l'adhésion des parents-consommateurs d'école* » ;
- l'expertise professionnelle des enseignants et des personnels de l'éducation.

Dans ce propos, aucune référence n'est faite à une légitimité ou à une expertise scientifique. Le caractère scientifique ou la validité des propositions issues des évaluations ne constituent donc pas, dans la description que Dupriez donne du monde

de l'éducation belge francophone, des conditions suffisantes pour définir une légitimité scientifique.

Nous avons cependant montré en quoi la recherche, dans ses relations avec l'administration scolaire, se situe dans l'outillage et le conseil, en particulier grâce au recours aux modélisations et à la scénarisation prospective. Les caractères interuniversitaire, pluridisciplinaire et non centré sur une personnalité scientifique médiatique sont également des garanties d'un débat démocratique possible où les chercheurs fournissent une part de l'argumentation sans pour autant préjuger des décisions à prendre.

Les deux premières périodes du développement de la recherche en administration scolaire ont permis d'éclairer la manière dont les décideurs politiques pensent les problèmes. Ainsi, la sensibilisation à de nouveaux enjeux éducatifs, la conceptualisation des problèmes rencontrés comme l'évaluation des politiques menées ont débouché progressivement sur la définition d'une ligne politique affirmée (Contrat stratégique pour l'Education et Contrat pour l'Ecole). L'intérêt des décideurs politiques pour les résultats de recherches en éducation s'est alors déplacé de la description d'une situation vers une démarche prospective ayant pour but d'anticiper des changements futurs, de donner des conseils à propos de différentes alternatives, et de stimuler des perspectives innovantes (Ross et al., 2006).

Chapitre 7 **Le financement différencié des établissements scolaires en Belgique francophone : éléments de prospective pour une régulation du quasi-marché scolaire**⁶⁶

“We can make it work” (Bob Marley)

7.1 Introduction

7.1.1 Gérer la diversité, tout en considérant les disparités

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler au lecteur que tous les systèmes éducatifs ne sont pas organisés de la même manière, notamment en termes de moyens prenant en compte la diversité des élèves des établissements et de la manière dont cette diversité se manifeste dans les différentes institutions. Il est important de considérer différents niveaux d'analyse – du niveau le plus macroscopique à celui de l'organisation des classes et des groupes d'apprenants - et ce afin de prendre en compte cette diversité. Il est également essentiel de considérer le grand nombre de variables comme la nature plus ou moins publique de l'éducation et la place de l'enseignement privé (subsidé ou non) dans le système, les moyens de financement identiques ou adaptés⁶⁷ à la situation, l'existence de mécanismes de contrôle (par le biais d'examens à échelle nationale, par exemple), et les moyens de corriger les disparités⁶⁸. Ces exemples soulignent la variété de principes et de moyens qui peuvent

⁶⁶ Le texte de ce chapitre est en grande partie repris d'une publication en anglais dont je suis coauteur (Demeuse, Derobertmasure & Friant, 2010). La rédaction en anglais a bénéficié de l'aide précieuse de Ramona Shelby (Université de Mons). Le texte anglais a été traduit vers le français par Elise Vervenne (Haute Ecole Condorcet).

⁶⁷ Par exemple, l'existence de politiques compensatoires favorisant certaines populations considérées comme défavorisées, comme c'est le cas aux Etats-Unis avec le « Title I » (Borman, Stringfield & Slavin, 2001).

⁶⁸ Comme la possibilité de fermer certaines écoles jugées insuffisamment performantes (“écoles en situation d'échec”) ou de distribuer des « autorisations » permettant aux élèves les plus défavorisés de quitter ces établissements pour être scolarisés dans d'autres considérés comme plus performantes.

être mis en œuvre pour limiter les écarts de performance entre les différentes écoles (Demeuse & Baye, 2007; Mons, 2007).

Certains systèmes, du moins dans leurs discours, sont basés sur une égalité rigoureuse de financement afin de permettre à chaque élève de montrer ses qualités. Il s'agit de la vision idéale de l'enseignement républicain français. D'autres systèmes favorisent un financement adapté et différencié dans le but d'assurer une réelle égalité de résultats, du moins dans l'enseignement obligatoire, comme c'est le cas en Europe du Nord. Toutefois, d'autres systèmes, plutôt rares, favorisent traditionnellement les initiatives privées en octroyant une plus grande autonomie et parfois même un financement public. C'est le cas en Belgique. Dans ce contexte, les autorités jouent, au mieux, un rôle secondaire comme étant l'un des différents organisateurs de l'enseignement, et n'ont qu'une influence limitée lorsqu'elles souhaitent encourager une certaine mixité sociale ou une égalité de résultats autrement qu'en octroyant un financement public à tous les opérateurs éducatifs, publics et privés. C'est dans ce contexte particulier et totalement ouvert que l'on propose, dans ce chapitre, de considérer les mécanismes de régulation de l'école et des disparités sociales par une modulation des moyens octroyés aux établissements.

7.1.2 En Communauté française: un quasi-marché

Les chapitres précédents ont montré que le système éducatif en Belgique francophone pouvait être qualifié de « quasi-marché ». L'enseignement en Belgique repose en effet sur un droit constitutionnel, celui de la « liberté d'enseignement » (article 24 de la Constitution du 18 février 1831), octroyant notamment aux parents la possibilité de choisir l'école dans laquelle leur enfant sera scolarisé. Cette liberté de choix, associée à un financement public de l'enseignement, y compris celui organisé par des structures privées, et à un mode de calcul du financement de chaque établissement en fonction du nombre d'inscrits caractérise ce que différents auteurs (Vandenbergh, 1998 ; Delvaux, Demeuse et Dupriez, 2005) ont nommé un quasi-marché scolaire.

Dans cette logique, les élèves représentent une valeur non seulement « financière », puisque c'est de leur nombre que dépendra l'enveloppe accordée à chaque établissement (compétition de premier ordre), mais aussi « pédagogique » par leurs caractéristiques personnelles, plus ou moins désirables (compétition de second ordre) (Maroy, 2006). En effet, un public plus enclin à se conformer à la norme scolaire sera d'autant plus facile à gérer pour l'établissement. De plus, on a pu montrer que les pairs jouent un rôle important dans l'apprentissage d'un élève (Slavin, 1990; Duru-Bellat & Mingat, 1997; Vandenberghe, 1998; Crahay, 2000; Ireson & Hallam, 2001; Dupriez & Draelants, 2003; Monseur & Crahay, 2008). Un élève est influencé par les caractéristiques des autres élèves de sa classe ou de son école lors des apprentissages. En fait, les enseignants sont également influencés par la composition de

leur classe et adaptent les exigences du programme scolaire et les évaluations en fonction de leur public (Thrupp, 1999; Thrupp, Lauder & Robinson, 2002; Dumay, 2004).

Du point de vue de l'établissement scolaire, il s'agit de pouvoir répondre au choix des parents en procurant un enseignement de qualité de manière à attirer, en y répondant de manière adéquate, une certaine « demande » de la part des parents. Une école ne répondant pas à la demande des parents les plus exigeants les verra exercer leur « droit de sortie », emportant avec eux les moyens qui font vivre l'école et réduisant de la sorte les ressources disponibles. A la lumière de cette logique, on peut comprendre que les établissements sont non seulement en compétition, mais également interdépendants. C'est ce que Delvaux et Joseph (2003) ont nommé les *interdépendances compétitives* entre établissements.

7.1.3 Une forte ségrégation entre établissements scolaires

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, ces particularités du système éducatif belge francophone favorisent la constitution de ségrégations scolaires. De plus, non seulement il existe de grandes disparités socio-économiques entre établissements scolaires, liées à l'offre de formation des établissements, mais encore, en observant les établissements aux extrêmes de ce continuum, on constate que la situation s'aggrave : les établissements les plus favorisés écrèment leurs élèves les moins favorisés, alors que les établissements les moins favorisés perdent leurs élèves les plus favorisés.

Prenant acte de ce constat, le Gouvernement de la Communauté française de Belgique s'est donné pour objectif de favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires, notamment en l'inscrivant dans le « Contrat pour l'Ecole » (2005). Pour ce faire, deux pistes d'action complémentaires ont été proposées : la régulation des inscriptions et la différenciation du financement. Dans le premier cas, il s'agit d'assurer à tous les parents un traitement réellement identique (mise sur pied d'un registre des inscriptions dans toutes les écoles, gestion des entrées selon des règles communes et identiques évitant les passe-droits). Dans le second cas, en compensant le recrutement d'un public plus « difficile » par un encadrement supplémentaire, le législateur vise à compenser ces difficultés par un surcroît de moyens financiers et d'encadrement. Dans ce chapitre, nous nous centrerons sur le deuxième type d'action.

7.1.4 Une action mise à l'étude: le financement différencié

Alors que le Gouvernement a pris des mesures, abondamment critiquées, visant à favoriser une plus grande mixité sociale par la régulation du système d'inscription (le « Décret inscription » voté en 2007 et le « Décret mixité sociale » voté en 2008), l'idée de financement différencié suit un autre chemin, inspiré au départ par une approche compensatoire. C'est le « Contrat pour l'Ecole » qui a initié ce projet en

commanditant une recherche étudiant l'efficacité et la faisabilité de lier directement le calcul du capital-période et du nombre total de périodes professeurs à l'origine socio-économique de chaque élève accueilli dans l'établissement scolaire (Contrat pour l'école, 2005, p. 46). La recherche interuniversitaire commanditée par le Gouvernement aux universités de Mons-Hainaut et de Liège avait donc pour objectif la mise au point de nouvelles mesures pour lutter contre le phénomène des ségrégations scolaires à travers une modulation du financement des établissements d'enseignement primaire et secondaire (Demeuse et al., 2007). Ce chapitre présente certains résultats de cette recherche : le développement d'une formule générale de financement des établissements et d'un outil de simulation permettant d'établir différents scénarios de financement. Ces scénarios sont comparés à la solution d'*encadrement différencié* proposée finalement par le Gouvernement début 2009.

Dans cette recherche commanditée, les rapports et la nature des rôles établis entre le politique et le scientifique s'insèrent dans la troisième étape de l'évolution des recherches en éducation décrites dans le Chapitre 6 : les recherches prospectives (Aubert-Lotarski et al., 2007). Dans ce type de recherches, l'implication des chercheurs dans l'outillage, voire la définition, de politiques à venir constitue un changement important : quittant son approche essentiellement descriptive ou explicative, cette approche s'oriente vers la définition de solutions ou de scénarios ayant de bonnes chances de répondre à des objectifs à long terme. Le premier prototype de ce genre de recherches en Communauté française de Belgique a sans doute été produit lors d'une recherche interuniversitaire sur les bassins scolaires (Delvaux et al, 2005).

7.2 Un outil pour répondre à la commande: la fonction incitative des formules de financement

7.2.1 Que sont les formules de financement ?

L'enjeu de la recherche est de formaliser et de tester des modes d'allocation équitable des ressources en fonction des besoins des établissements tout en incitant à davantage de mixité sociale en leur sein. La réponse à cette commande est réalisée à travers la mise en œuvre d'une formule générale d'attribution des moyens en fonction des besoins telle que celles développées au sein de l'Institut International de Planification de l'Éducation (UNESCO) et synthétisées par Ross et Levacic (1999).

De manière générale, les formules de financement comportent quatre composantes (Ross & Levacic, 1999) : (1) une allocation de base par étudiant (BSA), (2) une majoration de celle-ci en fonction du curriculum (CE), (3) des moyens supplémentaires pour les élèves à besoins spécifiques (SEN) et (4) des moyens supplémen-

taires liés à des besoins particuliers des établissements (SSN)⁶⁹. A l'heure actuelle en Belgique francophone, ces quatre composantes sont représentées au sein d'un ensemble de calculs, modifiés et ajoutés au fil des impulsions politiques, et dont la cohérence est assez difficilement appréhendable. En simplifiant au maximum, la formule actuelle d'allocation des moyens en termes de personnel dans l'enseignement ordinaire en Belgique francophone peut être résumée comme suit :

$$\text{Moyens en personnel} = (\text{BSA} * \text{CE}) + \text{SEN} + \text{SSN}$$

L'allocation de base par élève (BSA) correspond au nombre d'enseignants *per capita*, c'est-à-dire en fonction du nombre d'élèves, mais ces ressources ne sont pas également réparties selon le curriculum des élèves, puisque par exemple, l'enseignement technique et professionnel bénéficie d'un encadrement plus favorable que l'enseignement général (CE). Il convient donc de tenir compte en quelque sorte d'un coefficient multiplicateur lié au type d'études. Des moyens supplémentaires pour les élèves à besoins particuliers (SEN) sont également octroyés dans le système belge francophone, à travers les mécanismes de discriminations positives⁷⁰, mais aussi dans l'enseignement spécialisé. Enfin, les besoins spécifiques des établissements (SSN) sont pris en compte dans la dotation en moyens de fonctionnement et dans le calcul de l'encadrement par tranches d'élèves, prenant ainsi en compte un facteur de taille de l'établissement, les plus petits établissements et les établissements publics anciens bénéficiant de moyens de fonctionnement proportionnellement plus importants.

La recherche s'est donc efforcée de construire une formule de financement incluant notamment un facteur socio-économique, qui soit équitable tout en incitant à une mixité sociale au sein des établissements. De manière à pouvoir moduler l'attribution des moyens, la formule générale se nourrit d'indicateurs objectifs de la situation des établissements. Il s'agit donc de construire des indicateurs des mécanismes ségrégatifs à l'œuvre au niveau des établissements de la Communauté française de Belgique. Ces indicateurs⁷¹ pourront alors être introduits dans une formule générale de financement de manière à compenser ces mécanismes et à inciter les établissements à prendre le risque d'accueillir d'une population davantage hétérogène. Dans le cadre du présent chapitre, nous envisagerons uniquement le cas de la pondération du financement des établissements en fonction du statut socio-économique de leurs élèves. Comme il s'agit d'une logique de pondération, la com-

⁶⁹ Les acronymes utilisés se basent sur la formulation anglaise de Ross et Levacic (1999): Basic student allocation (BSA), Curriculum enhancement (CE), Supplementary educational needs (SEN), School sites needs (SSN).

⁷⁰ Voir à ce sujet le Chapitre 5 de cette thèse.

⁷¹ Pour plus d'informations concernant la construction de ces indicateurs, consulter Friant et al., 2008

posante SEN ne suit plus une logique additive, mais multiplicative, la formule se transformant comme suit :

$$\text{Moyens en personnel} = (\text{BSA} * \text{CE}) * \text{SEN} + \text{SSN}$$

Ce type de formule remplit alors trois fonctions principales - la répartition équitable des ressources, l'incitation, et la régulation du marché⁷², de nature à répondre à la volonté politique à travers la modulation de l'attribution des ressources en fonction des caractéristiques de la population qui fréquente chaque établissement scolaire. L'objectif de mixité sociale met en jeu la fonction « incitative » des formules de financement : la formule poursuit le but d'encourager (et/ou de sanctionner, dans le cas « Robin des Bois » que nous évoquerons plus tard) les stratégies des établissements au regard des objectifs définis par les politiques éducatives.

7.2.2 Sur quelle base théorique repose l'utilisation de la fonction incitative des formules de financement?

D'un point de vue conceptuel, les arguments plaçant en faveur de la mise en place d'une telle procédure trouvent leur source dans la théorie du choix rationnel (*rational choice theory*). Selon Rule (cité par Meadwell, 2002; Smith, 2002) « *l'action humaine est essentiellement instrumentale* » (Meadwell, 2002, p.118) et les acteurs recherchent, rationnellement, les lignes d'action servant à la « *maximisation de l'utilité de l'acteur* » (Haine, 1999, p.5). Par conséquent, les décisions des acteurs se basent sur la prise en compte et la comparaison des facteurs coûts et bénéfiques. Cette théorie repose sur les postulats selon lesquels « *l'information est supposée parfaite, toutes les options sont connues et mesurées, les préférences définies, fixes, transitives et complètes* » (Haine, 1999, p.6). Les conditions nécessaires à cette démarche sont la connaissance et l'ordonnement, par l'acteur, des différentes options qui s'offrent à lui, la connaissance de l'information afin de mobiliser les moyens permettant d'atteindre les buts fixés ainsi que la possibilité matérielle de mettre en place ces moyens jugés pertinents. A l'inverse, les principales entraves à la mise en place de choix rationnels peuvent se résumer de la manière suivante : impossibilité de choisir entre deux options égales, manque d'information permettant à l'acteur de comparer différentes options disponibles en toute connaissance de cause et persistance de croyances et d'incertitudes au sujet des résultats escomptés de l'action (Gazibo & Jenson, 2004). Selon ces principes, les différentes catégories d'acteurs peuvent être guidées par la recherche d'intérêts spécifiques : « *si les acteurs sont des consommateurs ou des vendeurs, M. Levi considère raisonnable de postuler qu'ils cherchent à maximiser leur revenu. S'ils sont des paysans, il est plus raisonnable de postuler qu'ils cherchent à maximiser leur sécurité alimentaire. De même, il est raisonnable d'assumer que les hommes politiques tentent de maximiser leur pouvoir et leur longévité au pouvoir* » (Gazibo & Jenson, 2004, p.305).

⁷² Equity function, Directive function et market regulation function (Ross & Levacic, 1999, pp. 29-30).

Comme l'ont démontré Felouzis et Perroton (2007), l'on peut difficilement appliquer des modèles d'économie néo-classique à l'étude du quasi-marché scolaire. Ces auteurs proposent une analyse en termes d'économie de qualité. Toutefois, nous émettons l'hypothèse suivante lors de la transposition de la théorie du choix rationnel au contexte du quasi-marché scolaire fortement hiérarchisé : si nous acceptons le postulat selon lequel chaque établissement scolaire, personnifié par son chef d'établissement, essaie de maximiser le taux d'encadrement pédagogique, on peut déduire qu'il posera alors des choix rationnels afin d'atteindre cet objectif. Les moyens dont il pourra user afin d'y parvenir dépendront de la mise en place d'une politique de mixité sociale dans le but d'obtenir un financement optimal par le pouvoir publique, à condition qu'il y ait suffisamment de mécanismes compensatoires permettant de faire face aux difficultés induites par cette mixité sociale. Conformément à ce postulat, la diffusion de l'information relative aux mesures de financement doit être garantie au moins auprès des établissements scolaires.

Cependant, la maximisation de l'encadrement pédagogique ne s'applique pas à chaque acteur. En effet, dans le fonctionnement du quasi-marché scolaire belge francophone, la maximisation de la « qualité » du public recruté joue un rôle important (compétition de second ordre). Dans le contexte actuel de la faible différenciation de l'encadrement pédagogique, les établissements scolaires n'engrangent aucun « bénéfice » en accueillant un public « défavorisé », sauf dans le cas des écoles à discrimination positive. Puisqu'il est plus confortable, à encadrement égal, de scolariser un certain type de public, les établissements occupant une position haute dans la hiérarchie scolaire locale ont tendance à sélectionner des élèves issus de milieux favorisés (Delvaux & Joseph, 2003), et ce même s'il n'y a eu, jusqu'à présent, aucun contrôle de la qualité effectivement produite par chaque établissement, contrairement à ce qui se fait dans le système anglais⁷³. En ce sens, l'utilisation d'une formule pondérant les moyens d'encadrement scolaire en fonction de l'origine sociale des élèves pourrait encourager le recrutement d'élèves issus de milieux moins favorisés, pour autant que les moyens supplémentaires soient jugés suffisants et que les résultats supposés (puisque'ils ne sont pas effectivement évalués par des examens à échelle nationale, par exemple) restent acceptables en regard des attentes des clients, c'est-à-dire des parents qui souhaitent confier leurs enfants à des institutions qui prennent le risque de modifier leur recrutement.

⁷³ Eurybase (2007/08). The Education System in England, Wales, Northern Ireland. Site consulté en octobre 20, 2009: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/UN_EN.pdf

7.3 Méthode

7.3.1 Corpus de données

Afin de construire les indicateurs nécessaires à la modulation de la formule de financement, il était nécessaire de travailler sur des données fiables, regroupant l'ensemble des établissements scolaires de la Communauté française de Belgique, tous niveaux confondus (maternel, primaire et secondaire). En raison du type et de la quantité de données nécessaires, le choix a été fait de travailler à partir des données utilisées dans le cadre de l'attribution des moyens aux établissements, fournies par l'administration de l'enseignement⁷⁴.

Trois tables de données ont été utilisées, chacune correspondant à une année de recensement des élèves de la Communauté française de Belgique: les années scolaires 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006. Chacune de tables de données contient autant d'enregistrements⁷⁵ que d'élèves comptés en Communauté française de Belgique (approximativement 860 000 par an), ainsi que les variables utilisées dans le calcul du budget alloué à chaque établissement et dans la constitution de statistiques générales de l'enseignement (telles que l'établissement fréquenté, le niveau et la filière d'études, la date de naissance, le pays et la commune du domicile, les diplômes obtenus et un indice socio-économique).

Une variable importante dans le cadre de la recherche est le statut socio-économique des élèves. Celui-ci est représenté par un indice socio-économique⁷⁶ (dans la suite du document, nous le nommerons par son abréviation « SES ») présent dans les tables de données et initialement construit afin de mettre en œuvre la politique de discrimination positive (Demeuse et al., 1999; Demeuse & Monseur, 1999).

7.3.2 Construction d'indicateurs au niveau de l'établissement

Ces tables de données au niveau "élève" ont été agrégées au niveau des établissements scolaires, de sorte qu'un enregistrement corresponde à un établissement, et

⁷⁴ En particulier, "Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication" (ETNIC)

⁷⁵ L'administration a rendu ces enregistrements anonymes, chaque élève ayant reçu un numéro d'identification aléatoire afin de permettre des fusions sur plusieurs années.

⁷⁶ L'indice socio-économique est basé sur le quartier d'origine de l'élève (la notion de quartier est une division statistique du territoire (Demeuse, 2002, p. 219). Un indice socio-économique synthétique est attribué à chaque quartier de Belgique, sur la base de 11 variables s'inscrivant dans 6 domaines (les revenus par habitant, le niveau des diplômes, le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti, les activités professionnelles, le confort des logements). Chaque élève se voit ainsi attribuer l'indice socio-économique de son quartier et apporte en quelque sorte cet indice au niveau de l'établissement. D'un point de vue statistique, il s'agit d'une variable métrique de distribution normale qui varie entre -3,5 et 3,5. Cette variable est recalculée tous les 3 ans sur la base de dernières données statistiques disponibles.

fusionnées de manière à définir l'évolution sur trois années consécutives, y compris à travers les flux annuels d'élèves (Demeuse & Delvaux, 2004).

Une fois ces tables agrégées au niveau des établissements, différents indicateurs liés aux institutions ont été créés. Ils reflètent d'une part la structure de la population des établissements, et d'autre part les flux de populations de et vers chacun des établissements (Friant et al., 2008). Nous nous centrerons ici uniquement sur la variable « SES moyen de l'établissement ».

7.3.3 Elaboration d'un outil de simulation du financement des établissements⁷⁷

Le contexte historique et éducatif de la Communauté française de Belgique limite les moyens d'action dont dispose le pouvoir politique, particulièrement en ce qui concerne la régulation du quasi-marché scolaire. La solution proposée dans cette recherche consiste à agir à l'aide d'un bras de levier économique, c'est-à-dire en modifiant la logique de financement des établissements scolaires.

Afin de permettre au pouvoir politique d'identifier l'impact de ses décisions, il était nécessaire de lui fournir des outils appropriés : un outil informatique a été développé afin d'estimer l'impact de chaque décision sur les établissements et sur le budget global alloué à l'enseignement. Ce simulateur permet dès lors d'évaluer l'impact (tant au niveau du système éducatif dans son ensemble qu'au niveau de chaque établissement primaire et secondaire) d'une modification des règles du calcul de l'encadrement pédagogique.

Pour mettre au point ce simulateur, il a d'abord été nécessaire de pouvoir comparer la situation existante (qui peut être qualifiée de ligne de base) à une situation virtuelle qui pourrait être mise en œuvre ultérieurement. Une partie du développement du simulateur a porté sur la modélisation du calcul du nombre d'enseignants dont peut disposer un établissement en fonction des normes actuellement en vigueur. Le logiciel doit être aussi flexible que possible et permettre de paramétrer les scénarios de financement selon des critères pertinents, comme le statut socio-économique moyen des établissements, le retard scolaire accepté ou maintenu dans l'école, l'évolution de la population de l'établissement en fonction du temps ou du niveau scolaire considéré. C'est à cette fin que les indicateurs de composition sociale du public des établissements et de leur structure ont été calculés. Mais il est également nécessaire d'établir un modèle permettant de lier le financement à ces caractéristiques. L'idée est, d'une part, de proposer un outil rompant avec la logique d'un financement dichotomique utilisé dans les cas des discriminations positives et, d'autre part, de proposer une fonction qui peut aussi bien être croissante (par

⁷⁷ L'outil de simulation a été créé par Simon Uyttendaele, Université de Liège.

exemple dans le cas théorique d'une pondération du financement en fonction des résultats) que décroissante (par exemple, dans le cas d'une pondération du financement en fonction du SES) (Figure 14)

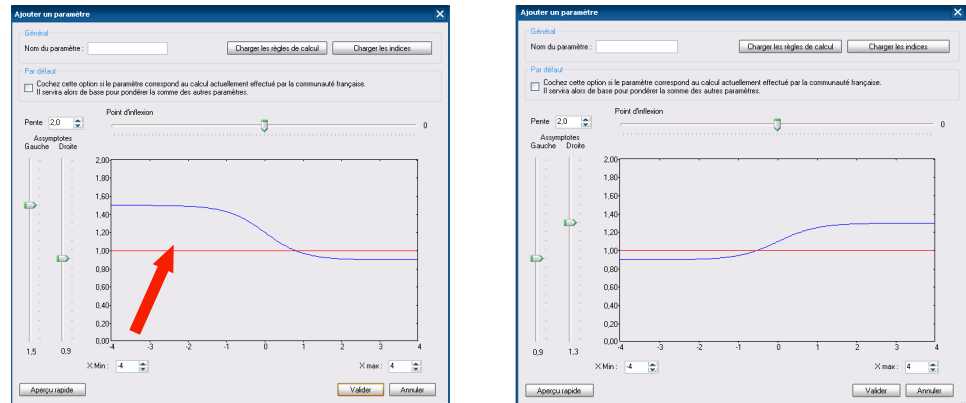


Figure 14 - La fenêtre de paramétrage de l'outil de simulation: exemple d'une courbe décroissante (à gauche) et d'une courbe croissante (à droite)

La fonction logistique⁷⁸ (la Figure 14 en présente deux illustrations possibles) permet ainsi:

- de faire varier les valeurs minimales et maximales de la pondération (axe des ordonnées);
- de faire varier les valeurs minimales et maximales des indices de pondération (axe des abscisses);
- d'autoriser les fonctions croissantes et décroissantes;
- de moduler la pente de la fonction;
- de faire varier le moment où la croissance/décroissance commence et se termine, c'est-à-dire le point d'inflexion de la fonction mathématique.

L'utilisation de cette fonction permet une très grande flexibilité.

7.3.4 Procédure de simulation

Les simulations de modification du financement des établissements ont été réalisées à partir de données réelles provenant de toutes les écoles primaires de la Com-

⁷⁸ La fonction logistique est mathématiquement écrite comme suit: $f(x) = a_g + \frac{(a_d - a_g)}{1 + e^{(-a(x - \text{inf}))}}$

a_g étant l'asymptote gauche, a_d étant l'asymptote droite, a étant la pente, et inf étant le point d'inflexion

munauté française de Belgique, s'efforçant de prendre en compte un maximum de paramètres conduisant à des simulations réalistes. Deux scénarios de financement ont été simulés. La ligne de base a été paramétrée en utilisant le budget, le nombre d'élèves par établissement et les procédures de calcul en vigueur pour l'année scolaire 2005-2006. Le budget retenu ne concerne que le nombre d'enseignants et équivaut à 4,5 milliards d'euros, plus un budget additionnel octroyé à certains établissements défavorisés dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire, équivalent à 0,45% du budget total (environ 22 millions d'euros).

Cette ligne de base, signalée par une flèche dans la Figure 14, est également traitée dans le Tableau 15 : la formule ne modifie en rien les paramètres par défaut.

Etant donné qu'un élève équivaut à un élève, les asymptotes, tant à gauche qu'à droite, sont fixées à 1 ; la pente est de 0, et il n'y a pas de point d'inflexion. Cette ligne de base sert de point de comparaison pour les scénarios ultérieurs.

Tableau 15 – Paramètres liés à la ligne de base

	Asymptote gauche	Asymptote droite	Pente	Point d'inflexion	Budget
Ligne de base	1	1	0	-	100%
	<i>1 élève = 1 élève, quel que soit son SES</i>	<i>1 élève = 1 élève, quel que soit son SES</i>	<i>Pas de différenciation de son financement, donc pas de pente</i>	<i>Pas de point d'inflexion</i>	<i>Budget constant</i>

A partir de cette ligne de base, deux scénarios de financement (c'est-à-dire la logique retenue, la configuration du logiciel et les effets de ces scénarios) sont présentés dans le point suivant.

Afin d'illustrer les effets éventuels des scénarios simulés, nous avons sélectionné le cas de deux écoles primaires contrastées: l'une est une école défavorisée (école A), l'autre est légèrement au-dessus de la moyenne (école B). La distribution de l'indice socio-économique entre les établissements est présentée dans la Figure 15.

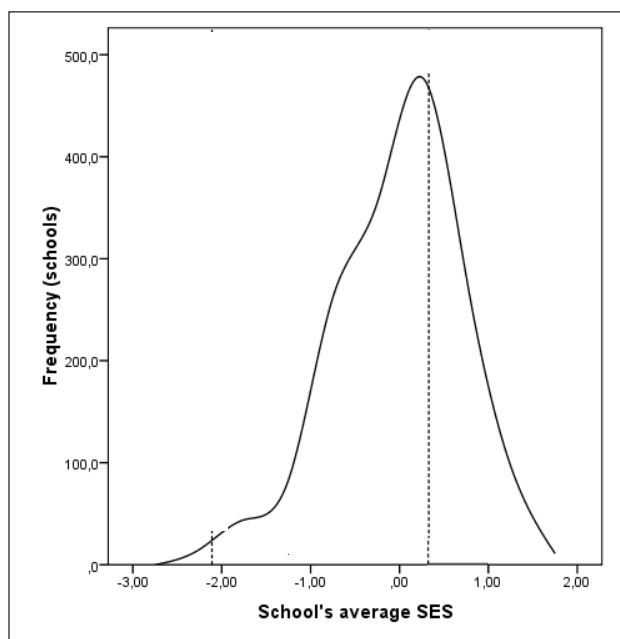


Figure 15 – Distribution du SES par école (2005), avec la position des deux établissements étudiés

7.4 Résultats

7.4.1 Deux scénarios de financement appliqués à deux établissements scolaires contrastés

Le scénario incitatif ou basé sur la redistribution: le scénario « Robin des bois »

Le premier scénario prend en compte l'indicateur relatif à la composition sociale (SES)⁷⁹ de l'établissement. Nous l'avons appelé « Robin des bois » car il pénalise les établissements fréquentés par des élèves issus en moyenne de milieux favorisés et qui connaissent peu d'hétérogénéité socio-économique pour donner davantage aux établissements les plus défavorisés, se basant sur le paramétrage suivant (Tableau 16 et Figure 16).

⁷⁹ Pour rappel, une valeur négative indique que l'établissement est généralement fréquenté par des élèves issus d'un milieu défavorisé. Au contraire, une valeur positive correspond à la situation d'un établissement fréquenté par un public principalement favorisé.

Tableau 16 - Paramètres liés au scénario « Robin des bois »

	Asymptote gauche	Asymptote droite	Pente	Point d'inflexion	Budget
Ligne de base	1	1	0	-	100%
Scénario « Robin des bois »	1,6	0,8	2	0	100%
	<i>un élève issu d'un milieu très défavorisé est subventionné à concurrence de 1,6 élève</i>	<i>Un élève issu d'un milieu très favorisé est subsidié à concurrence de 0,8 élève</i>	<i>Changement rapide de pondération</i>	<i>Le changement de pondération s'effectue aux alentours de SES=0</i>	<i>Budget constant</i>

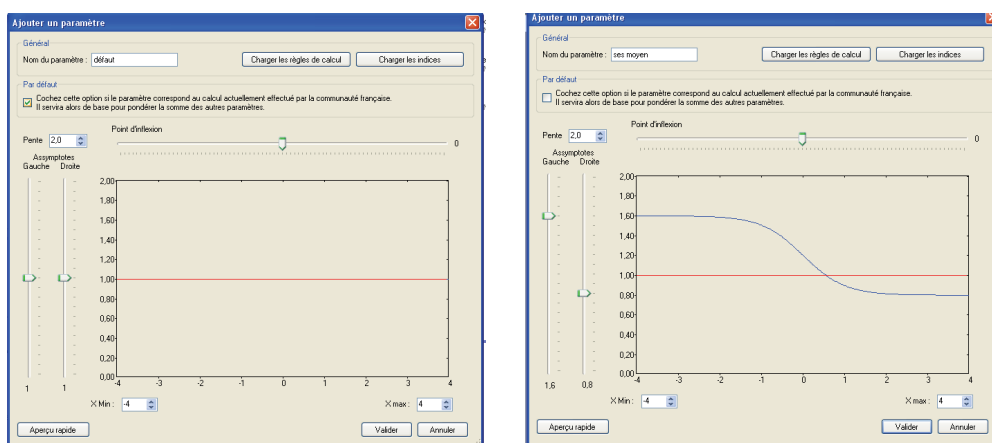


Figure 16 – Simulation de la « ligne de base » (à gauche) et du scénario « Robin des bois » (à droite)

Dans le cas de ce scénario de simulation⁸⁰, les établissements dont la population est issue d'un milieu socio-économiquement défavorisé sont davantage financés alors que les établissements fréquentés par une population privilégiée, voire très privilégiée, sont pénalisés puisque le financement par élève passe sous la barre de 1 (Tableau 17). Dans ce cas hypothétique, la logique de financement appliquée associe un financement de type compensatoire (« donner plus à ceux qui en ont le plus besoin ») à un financement de type incitatif dans le cas des établissements homogènes

⁸⁰ Cette simulation a été réalisée sans augmentation du budget global alloué par le Ministère de la Communauté française chargé de l'enseignement.

dont le public est principalement issu d'un milieu socio-économiquement favorisé (pénalisation en termes de financement).

Tableau 17 – Effets du scénario « Robin des bois »

Ecole	Ligne de base		Après le scénario « Robin des bois »			
	SES	Capital Périodes	Nombre d'enseignants temps plein	Capitales Périodes	Gain enseignants temps plein	Gain enseignants (relatif)
A	0.33	482	21.9	440	-1.8	-8.71%
B	-2.11	194	8.8	253	+2.5	+30.41%

Ce tableau est constitué de 7 colonnes. La première colonne permet l'identification de l'école⁸¹ tandis que la deuxième donne l'indice socio-économique de l'établissement. Les deux colonnes suivantes concernent la situation de l'école avant l'application du scénario « Robin des bois » : le nombre total de périodes enseignants et la signification de cette valeur en nombre d'enseignants temps plein pouvant être engagés dans cet établissement. Les trois colonnes suivantes sont relatives à la situation de l'école après l'application du scénario « Robin des bois » : le nombre de périodes que l'établissement recevrait à la suite de l'application du scénario, les gains bruts en termes d'équivalents temps plein selon le scénario et, finalement, les gains relatifs de l'établissement – soit la division des gains bruts par le nombre d'enseignants avant l'application du scénario.

A la lecture du Tableau 17, on constate que l'impact du scénario « Robin des bois » est très différent selon la place occupée par chaque établissement en termes d'indice socio-économique moyen. En effet, l'école A est juste au-dessus de la moyenne (SES = 0,33) alors que l'école B est fortement défavorisée (SES = -2,11). Dans le cas de l'école A, les conséquences du scénario de financement 1 se traduisent par une diminution de l'encadrement pédagogique, - 1,8 enseignant équivalent temps plein, alors que pour l'école B, les conséquences de ce financement se traduisent par une augmentation de plus de 30% de l'encadrement pédagogique : le nombre d'enseignants passant de 8,8 à 11,3.

Un scénario réaliste permettant un nouveau financement

Bien qu'il soit difficile à défendre politiquement, l'exemple du scénario « Robin des bois » a été retenu dans ce chapitre car il incite réellement la mise en œuvre d'une mixité sociale. La deuxième simulation est plus acceptable politiquement, car tenant compte de la disponibilité de moyens supplémentaires lors de la redistribu-

⁸¹ L'identification des écoles a ici été rendu impossible pour respecter l'anonymat des établissements.

tion. Dans ce second scénario, la volonté est d'attribuer davantage de moyens aux établissements fréquentés par une population défavorisée sans sanctionner les établissements accueillant un public socio-économiquement privilégié, et ce grâce à une augmentation globale du budget (pour le comparer au scénario précédent, seule la logique compensatoire est retenue ici). Dans la suite de ce chapitre, ce scénario sera appelé le « scénario réaliste ». Le Tableau 18 présente les paramètres retenus (ils sont présentés en regard de ceux retenus dans le scénario « Robin des bois »).

Tableau 18 – Paramètres liés au scénario réaliste

	Asymptote gauche	Asymptote droite	Pente	Point d'inflexion	Budget
Ligne de base	1	1	0	-	100%
Scénario « Robin des bois »	1,6	0,8	2	0	100%
Scénario réaliste	1,4	1	0,5	-2	101%
	<i>Un élève issu d'un milieu très défavorisé est subventionné à concurrence de 1,4 élève</i>	<i>La subvention ne change pas pour les élèves favorisés</i>	<i>Changement lent de pondération</i>	<i>Le changement de pondération s'effectue aux alentours de SES=-2</i>	<i>Le budget total est augmenté de 1% (environ 40 M€)</i>

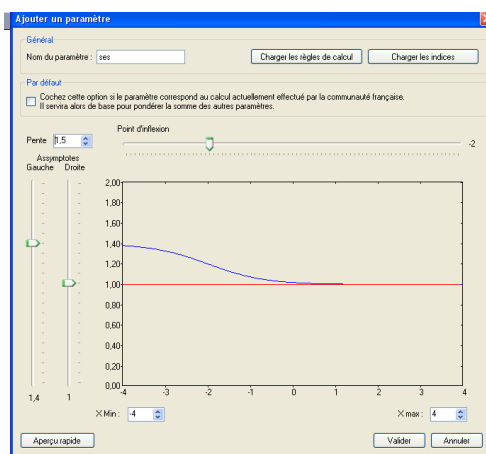


Figure 17 – Simulation du scénario réaliste

Cette mesure a été reproduite de la manière suivante (Figure 17) : augmentation du budget⁸², paramétrage de l'asymptote de gauche à 1,40 (ce qui signifie qu'un élève très défavorisé sera financé à concurrence de 1,4 élève), l'asymptote de droite à 1. L'association de la pente à 0,5 à un point d'inflexion paramétré à 0,2 permet de définir la rapidité du changement de pondération ainsi que le début et la fin du changement de pondération : dans ce cas, l'intention poursuivie a été de reproduire les priorités politiques, c'est-à-dire de concentrer l'effort financier vers les écoles accueillant les publics les plus défavorisés (la courbe représentant la répartition du financement rejoint la ligne de base aux environs de la valeur -0,8, ce qui signifie que l'élève d'indice socio-économique supérieur à cette valeur (de -0,8) ne bénéficie d'aucune pondération positive en termes de financement). On constate que l'application de ce principe permettrait, d'une part, à bon nombre d'établissements (situés à gauche de l'axe horizontal) d'obtenir un accroissement de l'encadrement pédagogique et, d'autre part, à l'autre partie des écoles (celles situées à droite du même axe) de ne subir aucune restriction au niveau de l'encadrement pédagogique octroyé.

Concrètement, les effets de l'application de ce scénario peuvent être investigués au niveau « établissement scolaire ». Les établissements A et B, présentés lors du scénario « Robin des bois », sont repris dans le Tableau 19. Les commentaires relatifs à ce tableau sont effectués ultérieurement dans le point réservé à la comparaison du scénario réaliste à la solution proposée par le Gouvernement.

⁸² Pour rappel, la première simulation a été réalisée sans aucune modification du budget. Dans le cas du financement du scénario 2, le budget a été augmenté de 1%.

Tableau 19 – Effets du scénario réaliste

Ecoles	Ligne de base			Après la simulation du scénario 2 (version de la distribution continue)		
	SES	Capital Pé-riodes	Nombre d'enseignants temps plein	Capital Pé-riodes (simulation 1)	Gain enseignants temps plein	Gain en enseignants (relatif)
A	0,33	482	21,9	483	+ 0	+ 0,21 %
B	-2,11	194	8,8	234	+1,7	+20,62%

7.4.2 La solution proposée par le Gouvernement

Les mesures de financement mises en œuvre par la Communauté française de Belgique au début de l'année scolaire 2009 ont été modélisées à partir d'un projet de décret du Gouvernement. Celles-ci se caractérisent par une augmentation de l'enveloppe budgétaire (passant de 22 millions d'euros – 0,45% du budget total – à 62 millions d'euros – 1,35% du budget total – pour tous les niveaux d'enseignement) et la volonté de concentrer les moyens supplémentaires dans les écoles accueillant un public défavorisé. La répartition de ces moyens est illustrée dans la Figure 18 extraite d'un communiqué de presse du Gouvernement.

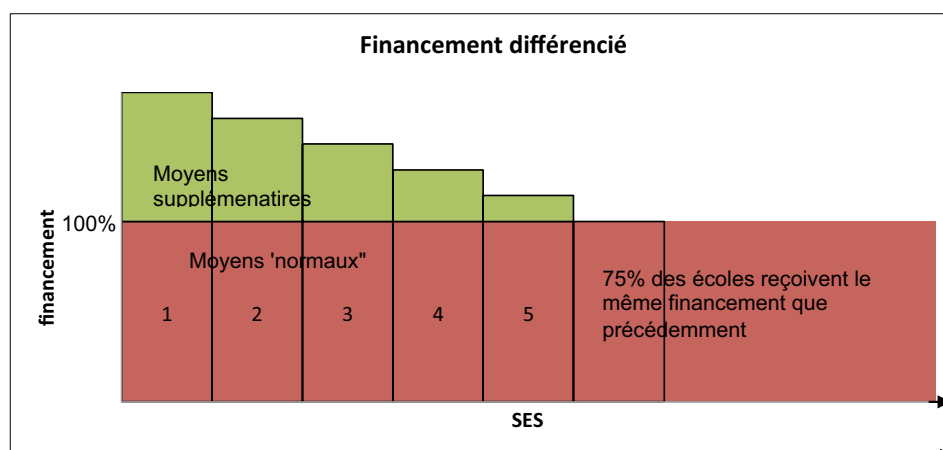


Figure 18 - Illustration de l'encadrement des élèves et financement selon le Gouvernement de la Communauté française de Belgique (Communauté française, 2009)

Le choix de la Communauté française – c'est-à-dire préférer un financement par palier plutôt que selon une distribution continue comme dans nos simulations – repose sur au moins trois raisons : la première concerne la volonté de simplifier la procédure de calcul, la deuxième (conséquence de la première) concerne la facilitation de la communication du Gouvernement de la Communauté française vers ses

usagers (un parallèle peut être établi entre cette logique et celle des règles d'imposition fiscale), et la troisième se réfère à la volonté de maximiser l'impact des différentes mesures de financement (l'effet produit par le passage d'une tranche de financement à une autre est beaucoup plus perceptible pour un établissement qu'une petite amélioration de la situation permise par un mouvement sur la droite continue de distribution).

Le Tableau 20 montre les effets de l'application de la solution proposée par le Gouvernement au niveau des écoles A et B (les mêmes établissements analysés lors des deux situations précédentes.)

Tableau 20 - Effets de la solution proposée par le Gouvernement

Ecole	Ligne de base			Après l'application de la solution du Gouvernement		
	SES	Capital Périodes	Nombre d'enseignants temps plein	Capital Périodes	Gain enseignants temps plein	Gain enseignants (relatif)
A	0.33	482	21.9	482	0	0
B	-2.11	194	8.8	251	+2.4	+29.72%

7.4.3 Comparaison des scénarios et de la solution proposée par le Gouvernement

Si l'on se place à un point de vue « micro », c'est-à-dire au niveau des écoles A et B, on constate des similitudes entre les deux versions proposées : l'établissement accueillant un public socialement défavorisé (école B) est bénéficiaire en termes d'encadrement pédagogique, étant donné que le nombre de périodes octroyées après les simulations est supérieur au capital-période de base ; par contre, l'école A, accueillant une population plus privilégiée, conserve un encadrement pédagogique inchangé avant et après la simulation.

Il est intéressant de constater, à propos de l'école B, que le bénéfice engrangé après la simulation n'est pas du même ordre selon que l'on considère la répartition continue (simulation réaliste) ou discrète (projet de décret du Gouvernement) : en effet, même si les gains enregistrés sont proches, les effets du financement par palier profitent davantage à l'école B qu'un financement à répartition continue. On peut manifestement penser qu'il s'agit là du cas d'une école dont l'indice socio-économique correspond à un repère établissant la scission entre deux paliers, ce qui a entraîné pour cet établissement une maximisation du financement octroyé.

7.5 Conclusion

Les simulations proposées dans ce chapitre sont basées sur le principe selon lequel les besoins éducatifs et pédagogiques d'un enfant varient selon ses origines sociales et culturelles. Ces simulations ont pour objectif de montrer la faisabilité d'une pondération du financement octroyé aux établissements primaires en fonction des indicateurs socio-économiques. Le scénario « Robin des bois » repose sur le principe de compensation tout en ajoutant un effet de redistribution incitatif. À l'inverse, le scénario réaliste repose uniquement sur le principe de compensation, à l'instar de la solution proposée par le Gouvernement. Les valeurs « idéales » à attribuer aux différents paramètres du simulateur ne sont pas discutées ici et sont, par ailleurs, difficiles à établir de manière scientifique, notamment parce que l'utilisation des moyens par les pouvoirs organisateurs reste du domaine de la liberté de méthodes et que les pouvoirs organisateurs ne doivent pas, comme dans le cas d'autres systèmes, démontrer l'efficacité relative de leurs choix, compte tenu des populations scolarisées.

Il ressort de ces simulations qu'une pondération du financement en fonction de paramètres socio-économiques est possible et aisément modulable en fonction de priorités clairement définies. Toutefois, certaines caractéristiques du financement de l'enseignement primaire peuvent neutraliser une partie des effets de la pondération introduite. Il s'agit par exemple de l'existence de volumes minimaux de moyens, prévus par le Gouvernement, dans le but d'éviter de créer des charges à temps partiel (avec seulement quelques heures) : les attributions se feraient au niveau d'implantations de petites tailles, plutôt qu'au niveau des établissements scolaires, pouvant regrouper plusieurs implantations.

Le simulateur permet également de concevoir plusieurs scénarios de financement reposant sur plusieurs indicateurs. Cependant, la combinaison de plusieurs indicateurs nécessite la plus grande prudence, notamment s'il existe une relation entre les différents indicateurs retenus (par exemple : indice socio-économique et taux de redoublement). De plus, tout scénario de financement ne peut faire l'économie d'une réflexion concernant les stratégies qui pourraient être développées par certains établissements afin de maximiser leur encadrement pédagogique. Par exemple, si le pouvoir politique décide d'accroître l'encadrement pédagogique des écoles connaissant un faible taux de redoublement, les directeurs pourraient réorienter leurs élèves en difficulté vers l'enseignement spécialisé ou l'enseignement professionnel sans les pénaliser d'un échec. À l'inverse, une aide supplémentaire accordée aux établissements avec un taux de retard élevé pourrait inciter les directeurs à augmenter le nombre d'élèves en échec.

Il est également essentiel d'insister sur un aspect important de l'étude dont est issu ce chapitre : un seul angle d'investigation, l'aspect financier, ne peut constituer la panacée à toutes les difficultés rencontrées par le système éducatif francophone belge. Augmenter les moyens peut certainement permettre d'égaliser les chances de

réussite, mais comment devraient être utilisés ces moyens supplémentaires ? Continuer à faire la même chose en considérant, par exemple, que ce supplément octroyé à certaines écoles dispense les établissements socialement privilégiés d'accroître la mixité sociale ne correspond pas aux principes défendus par « le Contrat pour l'Ecole ». L'idée d'augmenter l'encadrement dans les établissements les plus défavorisés par des moyens nouveaux, tout en transférant des moyens provenant d'établissements qui se refusent à une plus grande hétérogénéisation de leur public (effet « Robin des bois »), pourrait être un signal fort mais sans doute difficile à soutenir d'un point de vue politique.

Enfin, les mesures visant à financer différemment les établissements ne peuvent permettre de faire l'impasse sur une réflexion sur l'évaluation de ces mesures. Des indicateurs permettant d'évaluer la mise en œuvre d'une mixité sociale grâce à ces mesures devraient être construits à un niveau micro, c'est-à-dire au niveau de chaque école (indice socio-économique moyen, évolution de cet indice, écart-type de ce dernier, etc.) et/ou à un niveau systémique (Demeuse & Baye, 2007; 2008) dans le but d'évaluer dans quelle mesure les objectifs ont été atteints, et, le cas échéant, de supprimer ces mesures une fois les objectifs de mixité atteints.

Chapitre 8 **Prospective et simulation individus-centrée**⁸³

“The Answer to the Great Question... Of Life, the Universe and Everything... Is... Forty-two,” said Deep Thought, with infinite majesty and calm.”
(Douglas Adams)

Dans ce chapitre, qui s’insère dans un projet de recherche financé par le réseau d’enseignement organisé par la Communauté française de Belgique (Hourez, Malaise, Soetewey & Crépin, 2011), nous adoptons le point de vue de Ross & Levacic (1999) en considérant les écoles comme de réels centres de décision, et non comme de simples opérateurs traversés par un certain nombre de politiques éducatives. Nous envisageons ainsi la mise en place d’un pilotage, défini comme « *un ensemble de procédures qui visent à modifier un système vers un objectif* » (Demeuse & Baye, 2001, p.40), les objectifs étant notamment définis par le « Contrat pour l’Ecole » (Gouvernement de la Communauté française, 2005), document politique définissant pour deux législatures les contours d’une école à la fois plus juste et plus efficace.

8.1 Problématique

La recherche à la base de ce chapitre (Hourez et al., 2011) vise à mettre en place un pilotage effectif pour l’amélioration de la qualité de l’enseignement du réseau organisé par la Communauté française de Belgique. Elle vise à outiller les cadres du réseau en indicateurs pertinents et à leur fournir un système d’aide à la décision.

8.1.1 Pilotage et prospective

Le modèle du pilotage sur lequel se base cette recherche part du principe qu’il existe « *une définition, au moins provisoire, d’un « état idéal » posé comme but à atteindre* » (Demeuse & Baye, 2001, p. 26). Ce modèle est décomposé en quatre étapes et schématisé sous la forme d’une boucle (Demeuse & Baye, 2001).

⁸³ Le texte de ce chapitre est issu d’une publications dont je suis co-auteur (Dandoy, Demeuse, Franquet, Friant, & Hourez, 2010). Le travail de conception des outils de simulation individu-centrée a été réalisé par mon collègue de la Faculté des Sciences, Jonathan Hourez. Je tiens à le remercier tout particulièrement pour l’excellent travail qu’il a réalisé et que je ne fais ici qu’utiliser.

1. Prise d'informations sous la forme d'indicateurs afin de déterminer l'état actuel du système.
2. Diagnostic du système par rapport à l'état souhaité.
3. Détermination des actions afin d'améliorer le système.
4. Mise en œuvre de solutions et contrôle des actions.

Dans le processus de décision, deux composantes sont en tension dialectique : l'anticipation (que peut-il advenir ?) et l'action (que dois-je faire ?) (de Jouvenel, 1999). L'anticipation de l'avenir, à plus ou moins long terme, joue un rôle important dans le processus de décision. Comme le rappelle de Jouvenel (1999, pp. 51-52), c'est de cette activité d'anticipation que naît la liberté de décision. En retour, l'action nécessite de disposer d'un projet (quels sont mes objectifs ? Où dois-je aller ?). La réalisation de ce projet passe donc par la planification, l'établissement d'une stratégie, et la régulation de celle-ci par des instruments de pilotage.

Cette démarche d'anticipation précédant l'action correspond à la démarche qualifiée de « prospective », et schématisée notamment par de Jouvenel (1999) en cinq étapes clés :

1. La définition du problème et le choix de l'horizon.
2. La construction du système et l'identification des variables clés.
3. Le recueil de données et l'élaboration des hypothèses.
4. La construction, souvent en forme d'arborescence, des futurs possibles.
5. Les choix stratégiques.

8.1.2 Aide à la décision et simulation

Afin d'aider à cette démarche prospective, particulièrement dans les étapes de construction du système et des futurs possibles, dont une partie est réellement souhaitable, des outils de simulations peuvent être utilisés. La simulation consiste à imiter un processus ou un système réel, le plus souvent sur ordinateur, afin d'analyser les processus mis en œuvre et les résultats obtenus. Pour cela, une représentation de la réalité doit être construite : nous l'appellerons un modèle. Des variables et des règles peuvent être ajoutées, modifiées, ou supprimées dans ce modèle afin de créer différents scénarios qui seront appliqués au système modélisé.

Les outils de simulation sont multiples⁸⁴ et leurs avantages sont nombreux. La simulation permet de prédire l'impact de changements potentiels sur le système réel

⁸⁴ Le propos n'est pas de donner ici un inventaire des outils de simulation, ni même une typologie. Certains outils, dans le domaine de l'éducation, sont déjà bien connus, comme EPSSim, un outil développé sous Excel (Chang & Radi, 2001) et permettant de produire différents scénarios de financement de systèmes éducatifs, principalement

sans y appliquer ces mêmes changements, et grâce à sa grande vitesse d'exécution, de visualiser des résultats rapidement. Enfin, étant donné sa grande souplesse, de multiples scénarios peuvent être testés, du plus réaliste au plus improbable, sans altérer la réalité. Cependant, cette approche n'est pas aisée, notamment parce qu'elle suppose une bonne connaissance des règles et des variables permettant une représentation adéquate de la réalité, même simplifiée.

8.2 Méthode

8.2.1 Construction d'indicateurs

Les indicateurs utilisés dans le cadre de cette recherche ont été, en partie, élaborés lors de recherches antérieures portant sur le financement des écoles et étudiant l'attribution modulée des moyens selon les besoins des établissements (Demeuse et al., 2007). Dans ce cadre, un simulateur de financement des établissements scolaires belges francophones a été réalisé et fourni au Gouvernement. Ce simulateur a notamment permis l'élaboration d'un décret poursuivant la différenciation de l'encadrement pédagogique sur la base de critères objectifs liés à la population scolaire qui fréquente chaque établissement.

Plusieurs tables de données, fournies par l'administration générale de l'enseignement obligatoire, reprenant plusieurs années consécutives ont été employées, comportant différentes informations relatives aussi bien aux élèves qu'aux écoles qu'ils fréquentent (Friant, Derobertmeasure & Demeuse, 2008). Ces données couvrent l'ensemble des élèves scolarisés en Communauté française de Belgique, à l'exception des élèves sortis du circuit classique et suivant, notamment, certaines formes de formation en alternance.

Le statut socio-économique de l'élève est mesuré par un indice socio-économique, élaboré dans le cadre de la politique de discrimination positive (Demeuse & Monseur, 1999 ; Demeuse et al., 2010). Un indice socio-économique est attribué à chaque quartier de Belgique d'origine de l'élève (lieu de résidence) sur la base de 11 variables et s'inscrivant dans 6 domaines. Chaque élève se voit ainsi attribuer l'indice socio-économique du quartier où il réside. Celui-ci permet d'attribuer un indice socio-économique moyen à chaque établissement (Demeuse et al., 2010) en effectuant la moyenne des indices socio-économiques des élèves qui le fréquentent. La distribution de cet indice est d'allure normale, et varie entre environ - 3,5 et 3,5.

dans les pays en développement, dans le cadre d'action de Dakar. Outre son intérêt propre en matière de planification et de prospective, cet outil présente également un grand intérêt pédagogique.

Les différentes tables de données ont été agrégées au niveau des établissements scolaires et fusionnées pour donner une évolution sur plusieurs années et permettent donc d'observer les flux d'élèves d'une année à l'autre (Friant, Derobertmeasure & Demeuse, 2008).

Différents indicateurs ont été élaborés afin d'identifier les mécanismes de ségrégation et de relégation apparaissant au sein des différents établissements. Ceux-ci sont répartis en deux catégories distinctes : les indicateurs de structure et les indicateurs de flux (Friant, Derobertmeasure & Demeuse, 2008). Les indicateurs de structure fournissent la structure de la population de chaque établissement alors que les indicateurs de flux renseignent sur l'évolution du public scolaire ainsi que sur la gestion des flux scolaires (Friant, Derobertmeasure, & Demeuse, 2008). Ces travaux constituent aussi une première approche des « cartes d'identité des écoles ».

8.2.2 Modélisation et simulations

Sur la base de ces données, il est possible d'établir un modèle en utilisant un environnement de programmation. Afin de tester la faisabilité d'une telle démarche, nous avons dans un premier temps utilisé l'environnement de programmation NetLogo (Wilenski, 1999). NetLogo est une interface ouverte permettant la mise en œuvre de simulations dans des contextes très variés, faisant intervenir des "acteurs" ayant chacun leur propres règles de préférence (choisir telle ou telle école), en fonction de leurs caractéristiques propres (dans notre cas, par exemple, des élèves ayant une certaine histoire en matière de redoublement, de filière d'étude, de caractéristiques socio-économiques... ou des écoles ayant certaines caractéristiques, comme leur position géographique, les filières offertes, la sélectivité...). Ce logiciel a été implémenté en Java et possède son propre langage pour décrire les modèles et les interactions.

Notre modèle décrit la répartition d'élèves entre écoles de l'enseignement secondaire en utilisant des données géographiques et un fond de carte établi sur la base des caractéristiques socio-économiques et démographiques des secteurs statistiques (Figure 19). Sur la carte, les secteurs statistiques sont colorés en fonction de leur indice socio-économique (allant du rouge au vert, soit du niveau le plus défavorisé au plus favorisé). Il en va de même pour les établissements scolaires (représentés par des cercles de taille proportionnelle à leur population) et les mouvements des élèves (flèches de couleur dans la Figure 20). Les élèves sont autant d'agents se comportant indépendamment les uns des autres, selon certaines règles de comportement extraites à l'aide d'une technique de *data mining* (Fayyad, 1996)⁸⁵. Chaque

⁸⁵ Le *data-mining*, ou exploration de données, peut être défini comme l'ensemble des techniques permettant d'extraire de nouvelles connaissances à partir d'imposants volumes d'informations par des méthodes automatiques (Fayyad, 1996). La technique de *data mining* utilisée est la classification par arbres de décisions, plus spécifiquement l'implémentation de l'algorithme C4.5 dans le logiciel Weka (Hall et al., 2009). Grâce à cette technique, un certain

élève est localisé dans son secteur statistique de résidence. À chaque transition d'une année scolaire à l'autre, chaque élève a une probabilité de changement d'établissement, et suit un certain nombre de préférences pour son établissement de destination, incluant notamment l'offre de formation (académique, technique ou professionnelle) et son indice socio-économique et celui des autres élèves. Dans la Figure 19, seuls les élèves d'un établissement (entouré en rouge) apparaissent.

Les graphiques qui figurent également sur cette représentation fournissent une série d'information sur les caractéristiques de l'établissement scolaire, comme celles qui ont été présentées lors d'études précédentes (Friant, Derobertmasure & Demeuse, 2008).

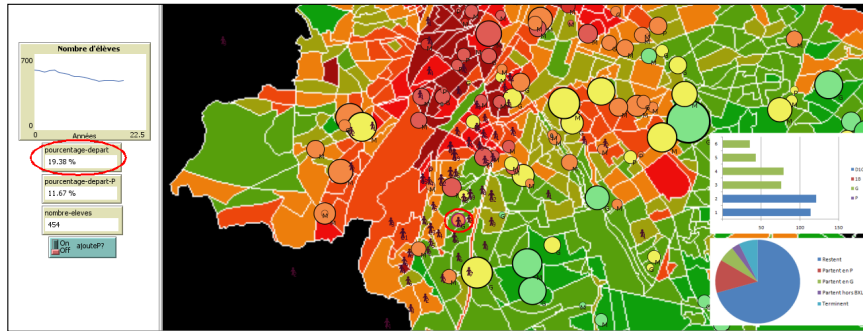


Figure 19— Modèle de simulation (NetLogo)

8.3 Résultats

8.3.1 Un exemple de simulation : l'ouverture d'une section professionnelle dans un établissement

Supposons une école de l'enseignement secondaire, dont le taux de départ (proportion des élèves qui quittent l'établissement avant la fin de leur cursus) et le taux d'échecs en fin d'année sont très importants et qui, de plus, voit ses effectifs globalement décroître alors que le contexte démographique de la zone de recrutement n'est pas défavorable (population des jeunes en âge de scolarité dans la commune stable ou en légère croissance).

Après analyse de la situation de cet établissement, il apparaît qu'il est situé dans un secteur statistique dont l'indice socio-économique est très bas alors que la popu-

nombre de règles régissant les changements d'établissements des élèves ont été établies et implémentées dans le modèle NetLogo.

lation qui le fréquente présente un indice moyen. Cette école ne propose que de l'enseignement de type académique.

La simulation créée permet, dans un premier temps, de montrer que les élèves quittant l'établissement (école B, Figure 20) se rendent généralement dans une école proposant de l'enseignement professionnel (écoles C et C', Figure 20). Les rares entrées proviennent d'un établissement ayant un indice socio-économique plus favorable (A), alors qu'un établissement (D), dans les environs, reçoit les élèves de toutes les autres écoles, après échec, mais présente un indice socio-économique beaucoup moins favorable. Le Tableau 21 synthétise les caractéristiques de ces établissements sur certains indicateurs clés.

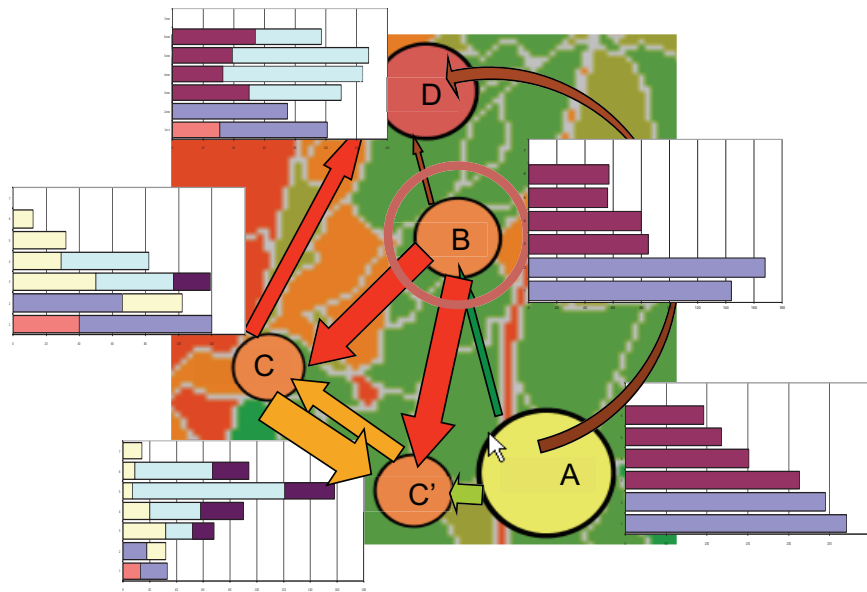


Figure 20— Représentation graphique de l'établissement (B) et des flux d'élèves qu'il partage avec ses plus proches voisins (A, C, C' et D)

Tableau 21 – Caractéristiques des écoles étudiées sur certains indicateurs clés

	École A	École B	École C	École C'	École D
Population	1094	590	467	489	590
SES	0,33	- 0,19	- 0,28	- 0,41	- 1,31
Élèves quittant	13%	18%	37%	20%	18%
Élèves entrant	5%	3%	26%	38%	26%
Redoublement	18%	20%	26%	29%	23%
Dont externalisé	28%	20%	35%	41%	26%
Retard accueilli	1%	1%	7%	6%	12%

L'idée est de représenter l'établissement par un modèle (Figure 21) qui sera ensuite utilisé dans une simulation afin de :

- vérifier le fonctionnement du modèle ;
- donner un autre point de vue aux décideurs ;
- comprendre d'où viennent les problèmes ;
- réaliser et étudier le comportement de scénarios proposés, sans que cela ne soit testé dans la réalité (Braesch & Haurat, 1995)

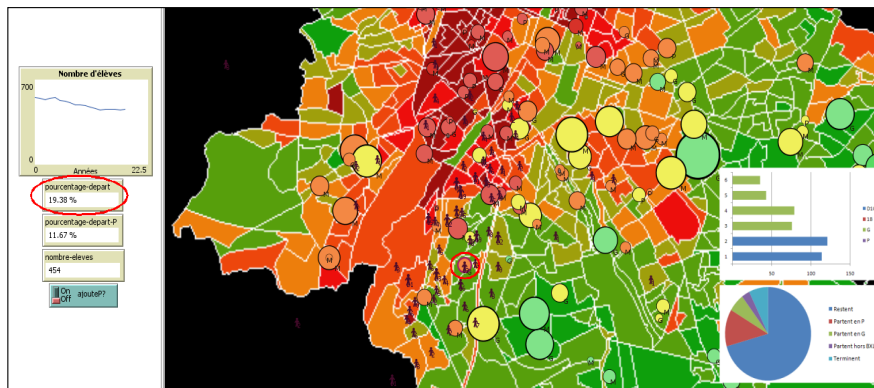


Figure 21 - Représentation géographique de l'ensemble des établissements dans le voisinage de l'école étudiée (entourée en rouge sur la carte) et des différents paramètres la décrivant (évolution de la population scolaire, structure de l'offre d'enseignement...).

A partir de cette analyse, il est possible de tester un scénario réaliste (par exemple, ouvrir des classes d'enseignement professionnel dans l'établissement B) et d'en étudier les répercussions sur l'établissement lui-même, mais aussi sur son environnement (les autres établissements), compte tenu de la structure de population de la zone de recrutement (évolutions démographiques, structure des quartiers...) (Figure 22).

Une fois les préférences des acteurs en termes de choix de l'établissement et de parcours scolaire connues, une telle simulation permet de mettre en évidence :

- une diminution interne des redoublements par réorientation au sein de l'établissement ;
- une diminution du nombre de départs, principalement des élèves qui devaient se réorienter vers l'enseignement professionnel ;
- un accroissement du nombre d'arrivées, principalement grâce à l'ouverture de la section professionnelle, avec recrutement local dans des secteurs présentant un niveau socio-économique plus faible que la moyenne de l'établissement et hétérogénéisation de la population de l'école B.

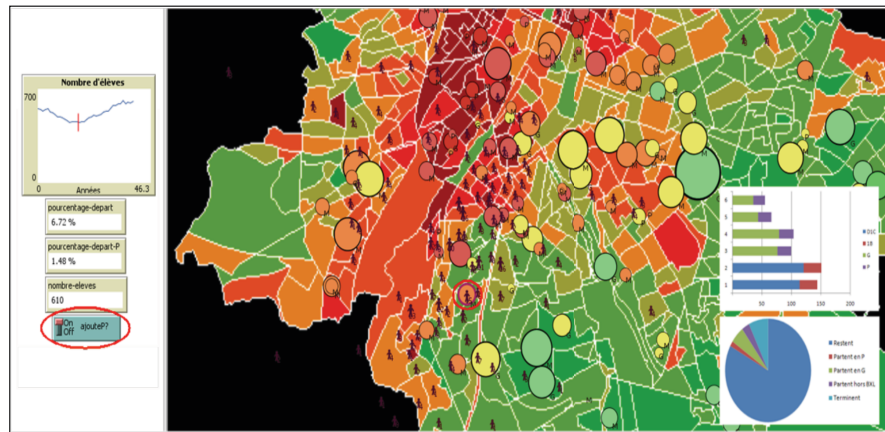


Figure 22– Evolution de l'établissement étudié et de son environnement après ouverture d'une filière professionnelle.

Une telle simulation permet de mieux comprendre le comportement des élèves de l'établissement et d'étudier ce comportement sur un horizon de temps important ainsi que l'impact sur les autres établissements, de manière à éviter d'accroître inutilement la compétition entre écoles et la formation d'écoles « ghetto ».

8.3.2 D'autres possibilités offertes par la simulation

D'autres questions, portant sur des stratégies plus générales, peuvent être testées de cette manière. Par exemple, que donnerait la création d'établissements secondaires « multi-filières » comportant tout aussi bien des filières académiques que techniques et professionnelles par rapport à une situation dans laquelle certains établissements ne proposent que de l'enseignement général, à côté d'établissements exclusivement orientés vers le technique ou le professionnel ?

Par ailleurs, une publication, en juin 2010, de l'*Institut bruxellois de la Statistique et de l'Analyse* (IBSA), nous indique qu'une forte augmentation du nombre d'enfants bruxellois en âge de scolarité est à prévoir (Dehaibe, 2010). Si l'on ne se repose que

sur la population scolaire dans le secondaire, il y aurait une augmentation de 5,2% entre 2009 et 2015 et de 8,3% entre 2015 et 2020.

Mais qui dit augmentation de la population scolaire, dit également augmentation de la demande de scolarisation. L'auteur de cette étude a analysé cette demande en soumettant quelques hypothèses, comme l'obligation d'offrir au minimum une place dans une école de la commune pour chaque élève y résidant.

Après analyse, il apparaît qu'il serait nécessaire d'ouvrir 6 écoles dans 3 zones distinctes (Figure 23). Une simulation permettrait de placer de nouvelles implantations sur le territoire afin de déterminer si ces ajouts diminueraient la demande comme le prédit l'auteur et si certains phénomènes parasites ne risquent pas d'intervenir en fonction de la localisation de ces nouvelles écoles.



Figure 23— Adjonction de 6 nouvelles écoles (points rouges) dans trois zones critiques, selon la proposition de l'IBSA.

Le scénario, proposé par Dehaibe (2010), pourrait être comparé à d'autres scénarios, comme ceux présentés ci-dessous :

1. Implantation de 6 nouvelles écoles, cette fois à la périphérie de la région bruxelloise plutôt que dans les zones présentant la plus forte évolution démographique de manière à permettre l'accès à certains élèves francophones de la périphérie (priorités liées à la distance) de manière à maintenir une certaine mixité sociale dans les écoles (les zones les plus peuplées étant aussi celles qui présentent des secteurs relativement plus défavorisés)

2. Implantation de 6 nouvelles écoles à l'intersection entre la partie nord (socio-économiquement plus défavorisée) et la partie sud (socio-économiquement plus favorisée), l'idée étant d'obtenir une meilleure hétérogénéité de la population d'élèves dans ces nouvelles implantations
3. Implantation de 6 nouvelles écoles séparées en deux parties distinctes, la première étant dans le centre et la seconde dans le sud. Ceci donnerait probablement lieu à une augmentation de la ségrégation, mais permettrait de tenir compte de la densité des constructions actuelles

De manière à réaliser de telles simulations tout en rendant les scénarios aussi réalistes que possibles, il convient de disposer d'informations très précises, concernant notamment les localisations plausibles de nouvelles écoles (par exemple, anciens bâtiments relativement aisés à réaffecter en locaux scolaires ou espaces suffisamment grands et accessibles pour y développer des écoles...).

8.4 Intérêt de la recherche et discussion

Les différents indicateurs élaborés au niveau des établissements scolaires permettent d'en dresser des « cartes d'identité », informant notamment sur les mécanismes de ségrégation et de relégation apparaissant en leur sein. Ces cartes d'identité pourraient constituer des outils d'aide à la décision, tant au niveau local qu'à un niveau supérieur (réseau, bassin scolaire...). Des actions pourraient ainsi être mises en place afin d'atteindre les objectifs visés (Demeuse & Baye, 2001 ; Demeuse et al., 2007).

Ce type de résultats présente cependant un certain nombre de points aveugles, qu'il est important de prendre en compte. Premièrement, les indicateurs ne peuvent être lus de manière séparée, car ils sont corrélés les uns aux autres : un établissement ne peut être caractérisé que par un système complexe d'indicateurs, sous peine de tirer des conclusions erronées sur son état actuel. Deuxièmement, la construction d'indicateurs s'arrête ici aux seules données rendues disponibles par l'administration centrale. Ces données ne prennent pas en compte un certain nombre de variables importantes et qui peuvent être difficilement objectivables, telles que le climat de l'établissement. Troisièmement, le travail d'analyse est complexe et il est difficile d'être certain de la possibilité, à un niveau extrêmement décentralisé, de former les usagers de manière suffisante.

Mais surtout, rester au niveau local et statique par l'analyse de chaque établissement pris séparément ne permet pas de comprendre finement les mécanismes s'opérant au niveau des établissements scolaires et entre eux, mécanismes qui ont des effets au niveau du système éducatif, tels que les importantes ségrégations observées. Pour comprendre ces mécanismes, il convient de passer à un niveau systémique, en examinant les interdépendances entre établissements et les flux d'élèves

que ceux-ci s'échangent. C'est ce que permet, à large échelle, la démarche de modélisation et de simulation présentée dans ce chapitre.

D'un point de vue scientifique, cette démarche présente un intérêt certain. Premièrement, elle permet de comprendre les relations entre écoles et les effets systémiques complexes que ces relations impliquent, notamment en termes de mécanismes de ségrégations. Ensuite, cette démarche permet de réconcilier les analyses « micro » ou « qualitative », se centrant sur un petit nombre d'établissements, et les analyses « macro » ou « quantitative », se centrant sur le système dans son ensemble. Enfin, la simulation permet de tester des hypothèses ou des effets difficiles à tester sur une base purement analytique, tels que les mouvements de populations, dès lors que les acteurs individuels possèdent une très grande part de liberté. On a ainsi vu qu'il est possible d'extraire des « règles » en observant les préférences émises par chacun au cours d'une période précédente et de mettre en évidence, en fonction de différents facteurs, la manière la plus probable de réagir de certains segments de la population.

D'un point de vue plus pratique, cette démarche permet d'outiller les cadres du système éducatif avec des informations pertinentes leur permettant de prendre des décisions en termes de pilotage du système. La simulation permet ainsi d'anticiper les futurs possibles à politique constante (prévision), mais également de tester des scénarios impliquant un changement de politique (prospective). Elle pose cependant des questions éthiques : qui peut utiliser de telles informations ? En effet, l'outil de simulation présenté ici ne doit absolument pas être considéré comme un outil de marketing scolaire, permettant aux établissements de sélectionner leur public au détriment des établissements voisins, mais comme un outil réalisé à des fins de service public.

En ce sens, cette recherche s'inscrit dans une question vive en Communauté française de Belgique, celle de l'autonomie des établissements scolaires et de leur rôle dans la poursuite des politiques éducatives. Une autonomie accrue est-elle souhaitable ? Est-elle de nature à améliorer la qualité de l'éducation ? De quel type d'autonomie s'agit-il ? Il est ici possible de mettre à l'épreuve différents scénarios de manière à en évaluer les impacts positifs et les effets pervers, comme l'accroissement de la concurrence et l'amplification de la ghettoïsation dans certains quartiers.

Toute simulation suppose naturellement l'étude préalable du fonctionnement des systèmes et l'identification d'hypothèses (par exemple, les règles d'accès à l'enseignement secondaire ne sont pas modifiées durant la période considérée) et d'objectifs (par exemple, la modification apportée dans un établissement ne doit pas diminuer sa mixité sociale ou accroître la compétition avec les autres établissements dans son environnement). C'est à ce niveau que se rejoignent les préoccupations des chercheurs en matière de compréhension du fonctionnement des systèmes et des décideurs/gestionnaires en matière de décision (Aubert-Lotarski et al., 2007).

Chapitre 9 **Ce que nous apprend la démarche de simulation individus-centrée sur l'état du système**⁸⁶

"I checked it very thoroughly," said the computer, "and that quite definitely is the answer. I think the problem, to be quite honest with you, is that you've never actually known what the question is." (Douglas Adams)

Nous avons vu dans les chapitres précédents que le fonctionnement du système éducatif belge francophone crée d'importantes ségrégations socio-économiques entre écoles, observées dans de nombreuses études (Crahay, 2000; Demeuse et al., 2005; Baye et al., 2006a; Delvaux & Joseph, 2003; Demeuse & Baye, 2007, 2008; Friant, Derobertmeasure & Demeuse, 2008). De plus, ces ségrégations créent de grandes différences de résultats scolaires entre écoles (Dupriez & Dumay, 2006; Monseur & Crahay, 2008). Les études PISA 2000 et 2003 de l'OCDE ont ainsi révélé, d'une part d'importantes différences de performance entre les 25% d'élèves de 15 ans les plus favorisés et les 25% les plus défavorisés, et d'autre part le rôle majeur joué par la composition sociale des écoles sur cette différence de performances (Baye et al., 2006b).

Cet état de fait entre en contradiction avec l'une des missions que la Communauté française a fixées pour l'enseignement : « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 1997). Il importe donc pour les autorités d'intégrer, dans leur gestion du système éducatif, un objectif de diminution des ségrégations.

C'est dans ce contexte que s'insère ce chapitre. Il a pour but de décrire la méthodologie développée pour utiliser des données longitudinales dans le cadre d'une recherche commanditée par le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française (Hourez et al., 2011). Celle-ci a pour finalité de fournir aux cadres du réseau un système d'aide à la décision leur permettant de déterminer les actions néces-

⁸⁶ Le texte de ce chapitre est issu d'une publication dont je suis co-auteur (Hourez, Friant, Soetewey & Demeuse, 2011).

saires à l'atteinte d'un objectif visé et de prévoir les effets de leurs décisions. Ceci requiert de pouvoir anticiper les futurs possibles, de faire de la prospective (de Jouvenel, 1999), autrement dit de pouvoir envisager différents scénarios de solution et estimer leurs impacts relatifs. Toutefois, en Belgique francophone, cette anticipation est rendue particulièrement délicate par la complexité du système éducatif. Il est dès lors difficile d'envisager l'ensemble des effets d'une action, et plus difficile encore d'en évaluer les éventuels effets pervers.

9.1 La simulation comme outil d'aide à la décision

La simulation individus-centrée permet de mettre en place un tel outil d'aide à la décision et d'assister la démarche prospective (Amblard, 2003 ; Gilbert & Troitzsch, 2005). La simulation consiste à imiter un processus ou un système réel, le plus souvent de façon informatisée, afin d'analyser les processus mis en œuvre et les résultats obtenus (Gilbert & Troitzsch, 2005). Pour cela, une représentation de la réalité, ou modèle, doit être construite. Dans ce cadre, l'approche individus-centrée consiste à représenter explicitement, dans le modèle, les individus qui composent la population considérée, de les mettre en relation, et de simuler leur comportement collectif (Amblard, 2003).

Une fois le modèle construit, la simulation permet, d'une part, d'extrapoler les connaissances que l'on a du système pour éclairer les décisions de gestion à prendre (simulation prédictive pour l'aide à la décision) et, d'autre part, de prédire l'impact de changements potentiels sur le système réel sans les appliquer concrètement (test de scénarios par la simulation) (Amblard, 2003 ; Gilbert & Troitzsch, 2005)

La principale difficulté de cette approche est qu'elle suppose une bonne connaissance des règles et des variables permettant une représentation adéquate de la réalité, même simplifiée. C'est pourquoi la première étape consiste en l'extraction de règles de comportement individuel, en termes de choix d'école, qui expliquent la situation passée et actuelle, afin de modéliser le système.

Alors que le chapitre précédent présentait l'idée de la démarche, ce chapitre se centre sur la méthodologie développée pour mener à bien cette modélisation. En particulier, on s'attachera à la modélisation des comportements individuels, en termes de règles d'attribution à un établissement, des élèves entrant dans l'enseignement fondamental (en 1^{ère} année maternelle). L'objectif est donc d'utiliser ce que nous savons du passé pour déterminer un ensemble de règles qui prédisent la situation actuelle des usagers du système éducatif quant au choix d'école à l'entrée dans l'enseignement fondamental. Ceci amènera par la suite à pouvoir prédire l'évolution du système, puis à envisager une approche prospective.

9.2 Méthode

9.2.1 Démarche

Sachant qu'un modèle est toujours une simplification du système, notre modèle se veut être suffisamment précis pour refléter la réalité, mais suffisamment simple pour être représentable sous la forme d'un ensemble de règles ne nécessitant pas de connaissances mathématiques particulières. Ces règles constituent donc la description du système, étudié à travers ses caractéristiques passées, représentées par des variables.

La démarche comprend trois étapes. Dans un premier temps, il s'agit de décrire ce que nous pouvons observer en termes de choix de l'établissement. Pour cela, la Communauté française de Belgique dispose de données administratives de recensement des élèves. Dans un second temps, les observations sont utilisées pour écrire des règles probabilistes d'attribution des élèves aux établissements scolaires, sous la forme « un élève possédant les caractéristiques x aura la probabilité p de fréquenter un établissement possédant les caractéristiques y ». Enfin, dans un troisième temps, la modélisation informatique est construite sous la forme d'un système multi-agents (Amblard & Phan, 2006), implémentant les règles d'attribution à un établissement. Afin de valider le modèle construit, les résultats produits doivent être comparés aux données existantes.

9.2.2 Données

Les données, existant dans les bases de données administratives de recensement des élèves en Communauté française de Belgique sur cinq années consécutives, sont constituées de variables permettant de caractériser les élèves (qu'il est possible de rendre anonymes), les établissements scolaires et l'environnement. Les variables d'intérêt à chaque niveau sont présentées dans le Tableau 22.

Tableau 22– Variables d'intérêt

Élèves	Établissements	Environnement (secteurs statistiques)
- Date de naissance	- Positionnement géographique	- Limites géographiques
- Établissement fréquenté	- Agrégation des données élèves	- Indice socio-économique
- Année d'études	(nombre d'élèves et indice socio-économique moyen)	
- Secteur statistique de domicile (utilisé pour calculer la distance domicile-école et l'indice socio-économique)		

Secteurs statistiques et indice socio-économique

Deux variables méritent une brève description : le secteur statistique et l'indice socio-économique. Le secteur statistique correspond à une division statistique du territoire belge, définie comme une « *subdivision territoriale la plus petite déterminée par l'Institut National de Statistique* » (Demeuse, 2002, p.270). Il s'agit de « l'unité d'agrégation la plus petite, en taille, pour laquelle des données sont disponibles à l'échelle de l'ensemble du Royaume » (ibid., p.270). Le territoire belge est ainsi subdivisé en environ 20.000 secteurs statistiques, de superficie variable (plus petits en zone urbaine, plus grands en zone rurale). Les limites des secteurs statistiques et leur centre peuvent être positionnés géographiquement.

L'indice socio-économique est une variable qui, à la base, caractérise les secteurs statistiques. Initialement construit afin de mettre en œuvre la politique de discrimination positive (Demeuse et al., 1999), il est calculé sur la base de données disponibles au niveau du secteur statistique. La distribution de l'indice socio-économique est illustrée par la Figure 24.

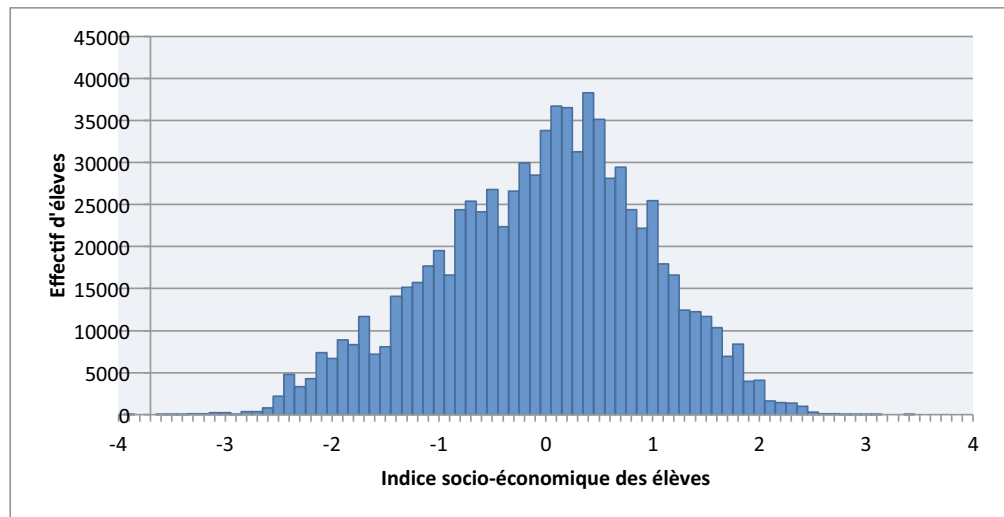


Figure 24– Exemple de distribution de l'indice socio-économique pour l'ensemble des élèves de la Communauté française de Belgique

Entrée dans l'enseignement fondamental en région de Bruxelles-Capitale

Dans le cadre de ce chapitre, l'analyse est limitée à l'entrée des élèves dans l'enseignement fondamental et à la région de Bruxelles-Capitale. Le choix de l'entrée dans l'enseignement fondamental permet de simplifier l'analyse : le nombre de variables à prendre en compte dans le choix de l'école est réduit au minimum. S'intéresser au choix de l'école en aval implique en effet de prendre en compte le parcours scolaire des élèves, les écoles fréquentées précédemment, ou encore l'offre

de formation diversifiée de l'enseignement secondaire (Soetewey, Duroisin & Demeuse, 2011).

Délimiter géographiquement l'analyse sur la région de Bruxelles-Capitale permet de limiter le volume de données à traiter (chaque année, environ 15 000 élèves entrent dans l'enseignement fondamental en région bruxelloise) en se centrant sur une région clairement délimitée géographiquement et relativement petite en superficie (161 km²). De plus, avec une forte densité de population (6 497 hab./km²), des réseaux de transports publics très développés, et des écoles peu distantes les unes des autres, les possibilités de choix pour les élèves et leurs familles sont maximisées.

Mais surtout, l'enseignement en région bruxelloise présente certaines caractéristiques notables du point de vue des ségrégations scolaires (Cantillon, 2009). La région de Bruxelles-Capitale est ainsi caractérisée par d'importantes disparités sociales. La Figure 25 montre que la distribution de l'indice socio-économique des élèves de la région de Bruxelles ne présente pas une allure normale, comme c'est le cas pour l'ensemble de la Communauté française, mais une distribution multimodale, avec un nombre important d'élèves défavorisés, peu d'élèves au centre de la distribution, et un nombre important d'élèves favorisés. Ces importantes disparités sociales, combinées à la proximité géographique des écoles et aux nombreuses possibilités de transport, laissent présager d'importantes ségrégations socio-économiques entre écoles. Enfin, la région bruxelloise fait actuellement face à un fort accroissement de la population en âge scolaire, ce qui pose le problème de l'ouverture de nouvelles écoles (Dehaibe, 2010), mais aussi de leur localisation optimale de manière à limiter l'accroissement d'éventuels effets de ségrégation (Cantillon, 2009). L'intérêt des simulations est ici important : une simulation permettrait de placer de nouvelles écoles sur le territoire afin de déterminer si ces ajouts contribueraient à la diminution de la ségrégation scolaire ou si certains phénomènes parasites ne risquent pas d'apparaître en fonction de la localisation de ces nouvelles écoles. (Dandoy, Demeuse, Franquet, Friant & Hourez, 2010).

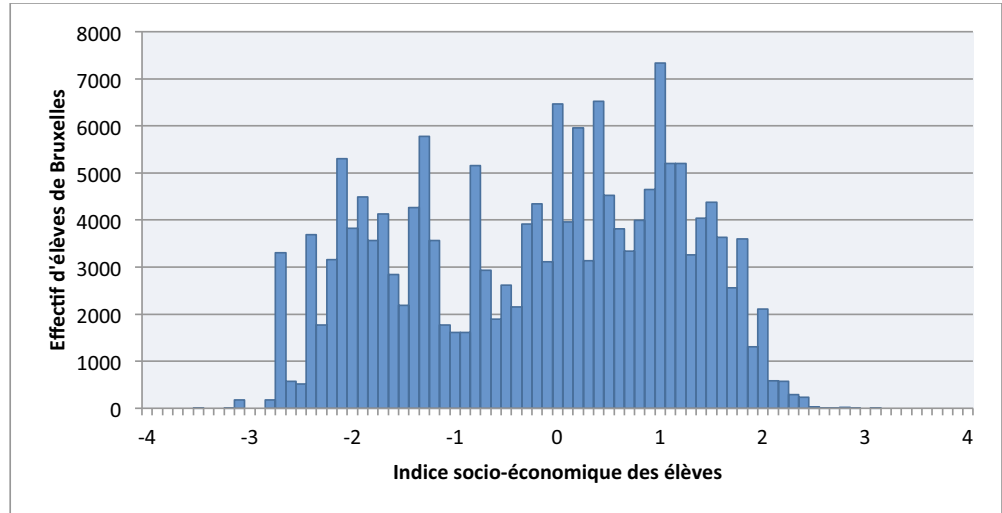


Figure 25 - Exemple de distribution de l'indice socio-économique des élèves scolarisés en région bruxelloise

Préparation des données

Afin d'identifier des règles assez simples, la distribution de l'indice socio-économique des élèves et des écoles peut être discrétisée en un nombre limité de classes d'intervalle constant. La distribution de l'indice socio-économique des élèves peut ainsi être discrétisée en 7 classes (Figure 26). La distribution de l'indice socio-économique des écoles, correspondant à la moyenne des indices socio-économiques des élèves qui y sont scolarisés, d'étendue plus réduite, peut être discrétisée en 5 classes, dont les limites sont différentes de celles des classes produites pour les élèves (Figure 27).

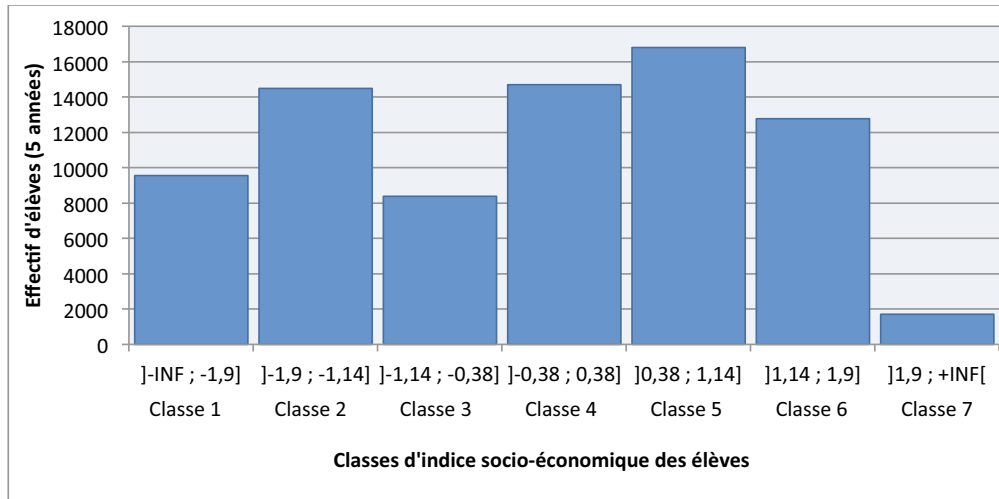


Figure 26– Illustration de la discrétisation de l'indice socio-économique des élèves de la région bruxelloise

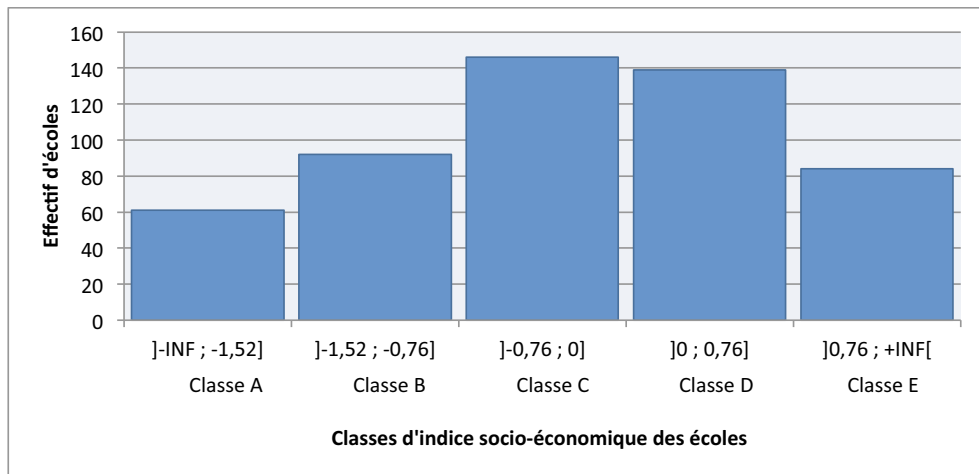


Figure 27– Illustration : Discrétisation de l'indice socio-économique des écoles de la région bruxelloise

9.3 Description du système

Afin de modéliser le choix d'une école lors de l'entrée dans l'enseignement fondamental, les informations disponibles sur les élèves au moment de leur entrée permettent de déterminer certaines caractéristiques de l'école choisie. Le quartier de ré-

sidence permettant de calculer une distance domicile-école « à vol d'oiseau », il est possible de retenir les trois facteurs principaux suivants:

- l'indice socio-économique de l'élève
- l'indice socio-économique moyen de l'école
- la distance à vol d'oiseau domicile-école⁸⁷

Cela amène à se demander s'il existe une relation entre l'indice socio-économique de l'élève et l'indice socio-économique moyen de l'école pour laquelle il optera, et sur la distance domicile-école. Il est également important de savoir si les élèves choisissant une école plus favorisée ont tendance à parcourir une plus grande distance. Les résultats observés peuvent alors être implémentés dans le modèle informatique sous la forme de règles probabilistes.

9.3.1 Indice socio-économique de l'élève et indice socio-économique de l'école

L'analyse des données non discrétisées permet la mise en évidence d'une corrélation entre l'indice socio-économique de l'élève et l'indice socio-économique de l'école d'arrivée: par exemple, au plus un élève est favorisé socio-économiquement, au plus il fréquentera une école elle-même favorisée. La Figure 28 illustre ce phénomène sur les données après discrétisation. Sur cette figure, 70% des élèves les plus défavorisés fréquentent les écoles les plus défavorisées, contre moins de 2% fréquentant les écoles les plus favorisées. Inversement, 80% des élèves les plus favorisés fréquentent les écoles les plus favorisées, et aucun d'entre eux ne fréquentent les écoles les plus défavorisées.

⁸⁷ La distance à vol d'oiseau a été utilisée comme indicateur de la distance réelle à parcourir par la route ou par le rail. Quelques tests réalisés en utilisant les fonctionnalités de Google Maps ont permis de montrer que la distance à vol d'oiseau constituait une bonne approximation de la distance par la route (J. Hourez, communication personnelle, 13 septembre 2012).

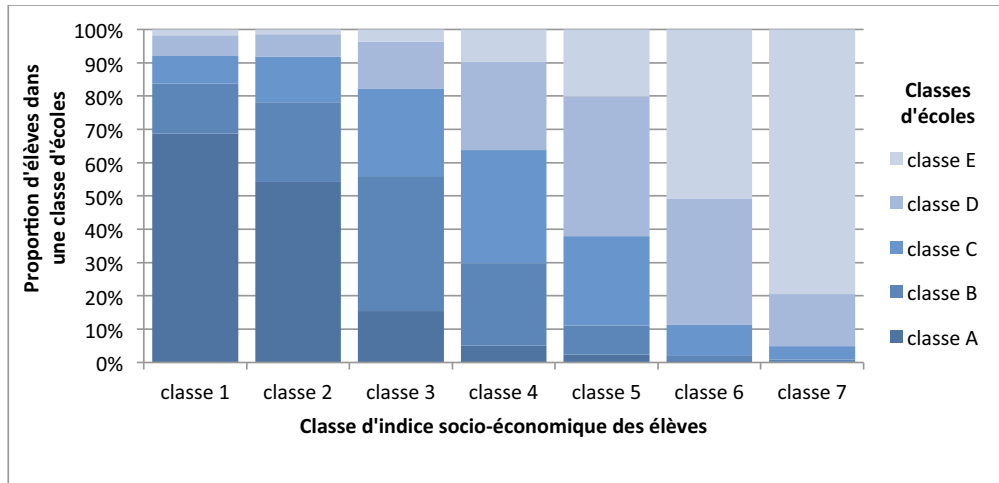


Figure 28 – Représentation d'une corrélation entre l'indice socio-économique de l'élève et l'indice socio-économique moyen de l'école d'arrivée

9.3.2 Indice socio-économique de l'élève et distance domicile-école

En région bruxelloise, les élèves auraient tendance à être scolarisés dans une école proche de leur domicile : les trois-quarts d'entre eux parcourant moins de deux kilomètres. Il existerait, ainsi, une tendance des élèves les plus favorisés à fréquenter des écoles en moyenne plus éloignées de leur domicile. Dans la Figure 29, qui illustre cette tendance sur des données discrétisées, près de 60% des élèves les plus défavorisés fréquentent une école située à moins de 500m de leur domicile, contre environ 20% des élèves les plus favorisés ; de la même manière, près de 40% des élèves les plus favorisés fréquentent une école située à plus de 2km de leur domicile, contre environ 13% des élèves les plus défavorisés.

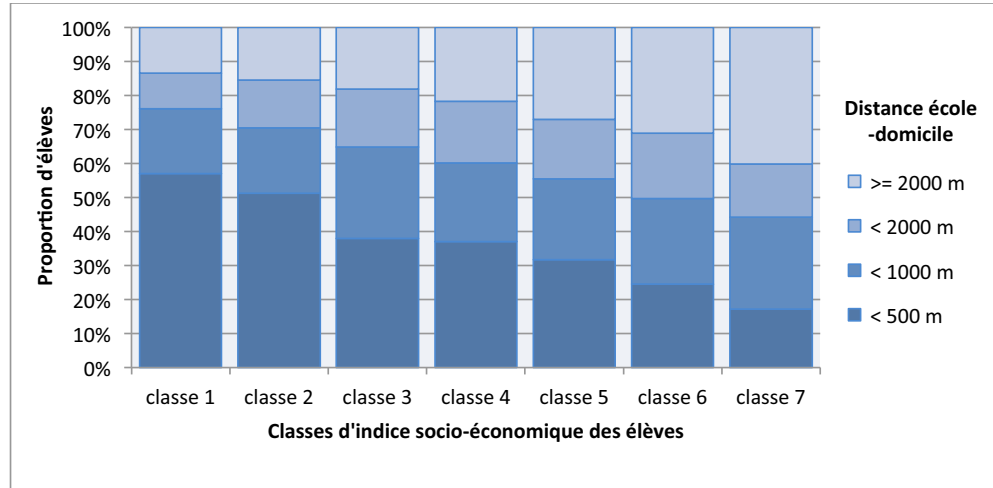


Figure 29– Représentation d'une corrélation entre l'indice socio-économique de l'élève et la distance domicile-école

9.3.3 Indice socio-économique de l'école et distance domicile-école

Si plus un élève est favorisé, plus il a tendance à fréquenter une école favorisée, et plus il a tendance à effectuer de longs déplacements, alors la composition du public de l'école pourrait justifier ces déplacements (Figure 30). Ainsi, la Figure 30 illustre le fait que près de 40% des élèves des écoles les plus favorisées parcourent plus de 2km pour être scolarisés, contre seulement 5% des élèves des écoles les plus défavorisées.

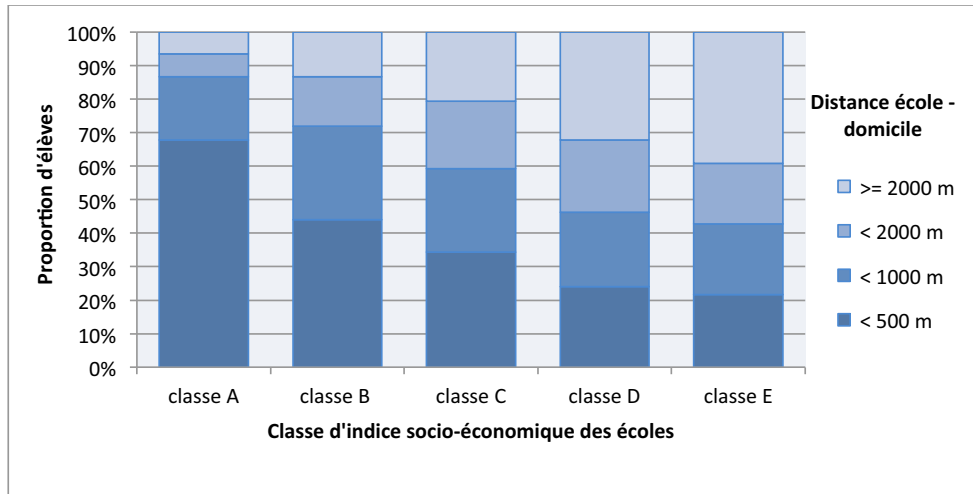


Figure 30– Représentation de la corrélation entre l'indice socio-économique de l'école et la distance domicile-école

9.3.4 Indice socio-économique de l'élève, indice socio-économique de l'école et distance domicile-école

Une analyse plus fine, prenant en compte la classe d'indice socio-économique de l'élève, peut apporter un éclairage plus précis sur le phénomène : la signification de la distance domicile-école ne serait pas la même pour les élèves défavorisés que pour les élèves favorisés. Ainsi, les élèves les plus défavorisés (classe 1) parcourant une grande distance domicile-école auraient tendance à être scolarisés dans une école à la composition sociale plus favorisée que celle des autres élèves identiquement défavorisés (Figure 31). La même tendance ne s'observerait pas chez les élèves favorisés (Figure 32).

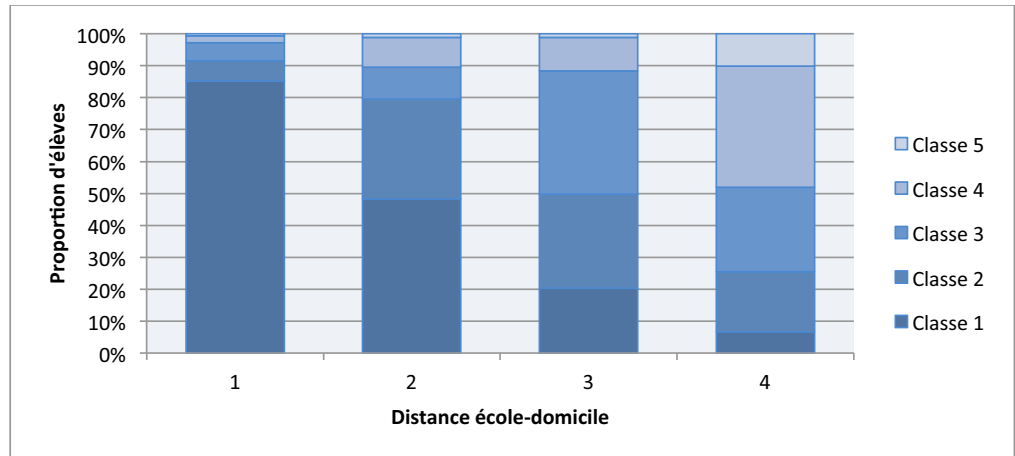


Figure 31– Représentation d’une corrélation entre l’indice socio-économique de l’école et la distance domicile-école pour les élèves les plus défavorisés

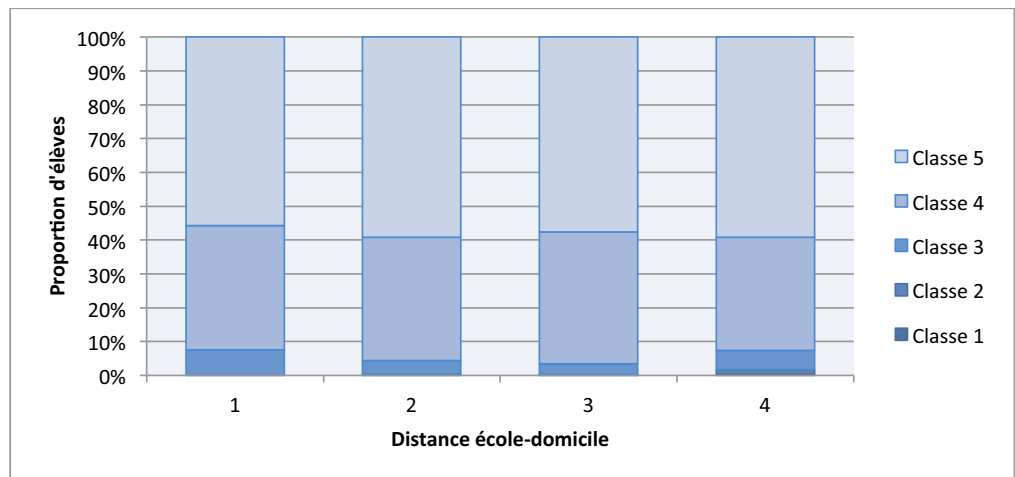


Figure 32 – Représentation d’une corrélation entre l’indice socio-économique de l’école et la distance domicile-école pour les élèves plus favorisés

9.4 Implémentation du modèle

Les systèmes multi-agents proposent de représenter directement un système complexe par un ensemble d'agents évoluant dans un environnement commun. Un agent est, dans ce cas, une entité autonome qui a la capacité de percevoir les caracté-

ristiques de son environnement, d'y agir, d'interagir avec les autres agents présents, de réagir à temps aux changements qui se produisent dans son environnement, mais également de prendre l'initiative pour atteindre ses objectifs propres (Gilbert & Troitzsch, 2005). La simulation consiste à représenter l'évolution du système à travers le temps.

Afin de modéliser le système éducatif belge, un système multi-agents a été créé, en utilisant un outil de simulation développé dans le cadre de cette recherche⁸⁸. Chaque élève est représenté dans le modèle par un agent, placé dans une représentation précise de son environnement (Figure 33). L'environnement correspond à une cartographie de la région étudiée, reprenant les différentes variables d'intérêt. Les élèves et les écoles sont positionnés sur cette cartographie. Chaque élève peut être caractérisé par son indice socio-économique et par les règles de choix auxquelles il obéit statistiquement, et qui vont déterminer, à chaque unité de temps, les choix qu'il va poser. Chaque école peut être caractérisée par l'agrégation de variables au niveau « élève » : indice socio-économique moyen, nombre d'élèves, entrées et sorties.

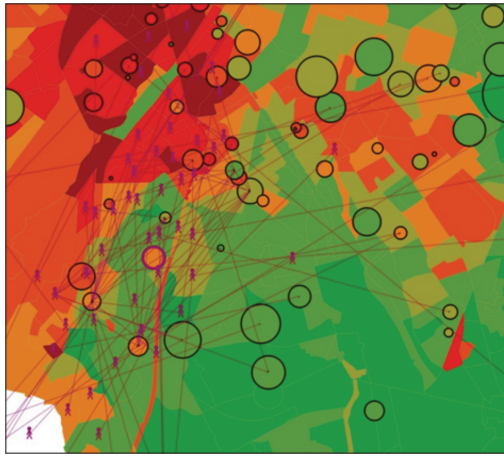


Figure 33 – Représentation du système multi-agents développé dans le cadre de la recherche

⁸⁸ L'outil de simulation utilisé a été développé par Jonathan Hourez (Service des Systèmes d'Information, Faculté des Sciences, UMONS). Cet outil est présenté de façon détaillée dans le Chapitre 10.

Dans un tel type de modèle, on peut implémenter des règles probabilistes⁸⁹ de choix de l'établissement. Ainsi, sur la base de la description du système éducatif, une probabilité d'opter pour un établissement plus ou moins favorisé et plus ou moins éloigné de son domicile peut être attribuée à chaque élève en fonction de son indice socio-économique (Tableau 23 et Tableau 24).

Tableau 23– Illustration des règles d'attribution aux catégories d'établissements : probabilité pour l'agent-élève d'aller dans une catégorie d'école en fonction de l'indice socio-économique de l'élève

		indice socio-économique élève						
		1	2	3	4	5	6	7
indice socio-économique école	1	70%	55%	15%	5%	2%	1%	1%
	2	15%	25%	40%	25%	8%	2%	1%
	3	8%	12%	25%	35%	30%	7%	3%
	4	6%	6%	15%	25%	40%	40%	15%
	5	1%	2%	5%	10%	20%	50%	80%

Tableau 24– Illustration des règles de distance domicile-école : probabilité pour l'agent-élève de choisir une école située à une certaine distance de son domicile en fonction de son indice socio-économique

		Indice socio-économique élève						
		1	2	3	4	5	6	7
Distance domicile-école	<= 500 m	60%	50%	40%	40%	30%	25%	15%
]500 m ; 1000 m]	20%	20%	25%	20%	25%	25%	30%
]1000 m ; 2000 m]	10%	15%	15%	20%	15%	20%	15%
	> 2000 m	10%	15%	20%	20%	30%	30%	40%

Selon son indice socio-économique, chaque élève peut ainsi se voir attribuer une probabilité sur les deux variables, ce qui détermine un ensemble d'écoles possibles. L'élève peut alors choisir l'une d'entre elles. Si aucune n'est disponible, l'élève décide d'aller chercher plus loin, jusqu'à ce qu'il trouve une école.

Une unité de temps correspond à une année scolaire. A chaque unité de temps, un certain nombre de nouveaux élèves arrivent dans chaque secteur statistique, en

⁸⁹ Le développement de cet outil a fait l'objet d'une démarche itérative, avec plusieurs tests et allers et retours entre le développeur et les utilisateurs. Nous présentons dans ce chapitre un paramétrage possible de l'outil de simulation utilisant des règles probabilistes. Cette première piste n'a finalement pas été poursuivie : nous lui avons préféré le paramétrage en terme de préférences des individus décrit dans le Chapitre 10.

fonction des caractéristiques démographiques de ce secteur. Le nombre total de nouveaux élèves peut varier aléatoirement autour d'une moyenne fixée.

9.5 Vérification et validation du modèle

La vérification et la validation du modèle constituent une étape nécessaire avant de pouvoir l'utiliser lors de l'expérimentation de nouveaux scénarios. Alors que la vérification est axée sur la consistance de l'implémentation informatique du modèle, la validation consiste à vérifier que le modèle reproduit les données observées dans le système réel.

Pour la vérification, une batterie de tests unitaires est utilisée. Un test unitaire permet de garantir qu'une partie du logiciel, appelée unité, ne contient pas d'erreur. L'idée de la batterie de tests est d'être exécutée à chaque modification afin de vérifier qu'aucune erreur ne s'est introduite dans ce qui a déjà été testé auparavant. Ceci offre une méthode simple aux développeurs pour contrôler la robustesse du logiciel.

Pour la validation du modèle, l'idée est de comparer certaines données obtenues aux données réelles, à chaque unité de temps ou à la fin de la simulation. Si, en moyenne, la différence est inférieure à une borne définie, le modèle peut être considéré comme valide. Ainsi, afin de valider le modèle de choix d'école à l'entrée dans l'enseignement fondamental, on peut comparer l'indice socio-économique de la population réelle des implantations à celui de la population recréée. En corrélant ces deux variables, on peut vérifier si le modèle représente bien la réalité. L'analyse de la différence moyenne entre ces deux variables permet également de valider le modèle : si cette différence est inférieure à un seuil donné, elle peut être considérée comme acceptable.

Enfin, l'un des objectifs de la simulation étant de tenter de trouver des solutions permettant de diminuer les ségrégations, il faut dès lors que le modèle reproduise une ségrégation qui corresponde à la situation actuelle, toutes choses étant égales par ailleurs. Etant donné que les différents indices de ségrégation existants sont fortement corrélés entre eux (Massey et Denton, 1988 ; Gorard & Taylor, 2002), un seul indice a été retenu pour l'étude : l'indice de ségrégation S de Gorard et Taylor (2002). Les avantages de cet indice ont été discutés par Gorard et Taylor (2002). Cet indice exprime la proportion d'élèves appartenant à un groupe cible (par exemple, les élèves les plus défavorisés) qui devraient changer d'école pour parvenir à une répartition homogène de ce groupe dans l'ensemble des écoles (Gorard & Taylor, 2002 ; Demeuse & Baye, 2008). La valeur de cet indice varie entre 0 et 1. La formule de calcul de l'indice de ségrégation S est la suivante :

$$S = 0.5 * \sum_{i=1}^n (A_i / A - T_i / T)$$

Avec : S , l'indice de ségrégation ; n , le nombre d'écoles ; A_i , le nombre d'élèves du groupe cible dans l'école i ; A , le nombre total d'élèves du groupe cible ; T_i , le nombre d'élèves dans l'école ; T , le nombre total d'élèves.

Si l'on prend comme groupe cible les élèves les plus défavorisés (classe 1), il est nécessaire, afin de valider le modèle, que l'indice de ségrégation calculé sur les données issues de la simulation soit proche de l'indice de ségrégation calculé sur les données réelles.

9.6 Conclusions et perspectives

D'un point de vue scientifique, la démarche proposée met en évidence l'utilité des outils de simulation dans le domaine de l'éducation. Pour modéliser un système complexe tel que le système éducatif de la Communauté française de Belgique, l'utilisation de données longitudinales disponibles au sein de l'administration doit donc être envisagée.

Par ailleurs, ce travail montre qu'un système complexe, impliquant un grand nombre de décisions individuelles, peut être modélisé de façon satisfaisante en se basant sur les comportements des individus, sans toutefois connaître a priori les motivations de ces décisions. Au-delà d'une approche longitudinale, impliquant les données passées pour décrire la situation actuelle, cette recherche intègre une dimension transversale, mettant en lien les caractéristiques des agents (élèves et établissements) à l'échelle locale et le fonctionnement de l'enseignement à l'échelle systémique.

D'un point de vue pratique, ce travail est une étape préparatoire à une double extension de l'approche longitudinale. Une extension du modèle tout d'abord, en élargissant l'analyse des règles et la simulation à l'ensemble des élèves (soit après leur entrée dans l'enseignement fondamental). Une extension, vers la prévision et la prospective, ensuite. Le modèle construit, s'il permet de décrire correctement la situation actuelle, deviendra dès lors un bon outil pour aider les gestionnaires qui pilotent l'enseignement en Communauté française à se représenter l'évolution de la situation pour les années à venir. Le modèle peut ainsi être utilisé pour décrire, à partir des dernières données, l'évolution, à politique constante, sur les prochaines années.

D'avantage encore que la prévision, l'utilisation du modèle peut intégrer des modifications telles que des changements de politiques (ouverture d'options dans une école, création de nouvelles écoles, etc.), et en mesurer, au bout de plusieurs années, les différents effets. Cette approche prospective permettrait alors aux gestionnaires de l'enseignement de tester des scénarios de changement(s) avant de décider de leur implantation réelle sur le terrain (Aubert-Lotarski et al., 2007). Par exemple, observera-t-on un renforcement ou une diminution des ségrégations socio-économiques en situant de nouvelles écoles au centre de Bruxelles ? Que se passerait-il si l'on pla-

çait ces nouvelles écoles plutôt en périphérie ? Comment répartir les demandes d'inscription de plus en plus nombreuses (Cantillon, 2009) ? Autant de solutions qu'il est impossible de tester concrètement sur le terrain et que l'utilisation de la simulation permettrait de supporter ou d'invalidier, en estimant leurs effets, y compris les éventuels effets pervers.

Chapitre 10 **Ce que nous apprend la démarche de simulation individus-centrée sur les préférences des individus lors du choix d'une école**⁹⁰

"The Guide is definitive. Reality is frequently inaccurate" (Douglas Adams)

10.1 Introduction

L'étude du fonctionnement du système éducatif de la Communauté française de Belgique pose aux chercheurs de nombreux défis. D'une part, par son organisation en quasi-marché (Le Grand, 1991 ; Vandenberghe, 1999), ce système laisse une grande liberté de choix aux élèves ou à leurs parents, notamment en ce qui concerne l'établissement scolaire fréquenté, que celui-ci soit public ou privé. D'autre part, on assiste à une séparation des publics scolaires selon leur milieu socio-économique et leurs performances académiques, ce qui pose toute une série de problèmes en termes d'équité du système éducatif (Demeuse & Baye, 2008 ; Littré et al., 2009).

De manière classique en sciences sociales, les inégalités sociales face à l'école, incluant la question de la formation des ségrégations scolaires, sont étudiées sous l'angle d'un déterminisme sociologique, dans la filiation des travaux de Bourdieu et Passeron (1970). Cette approche permet des descriptions détaillées des motivations de groupes d'individus tels que les « classes sociales », mais pose un certain nombre de problèmes, à la fois théoriques, parce qu'elle accorde peu de place à la liberté des individus, et pratiques, parce qu'elle peut difficilement prédire les effets d'une action sur les politiques éducatives (Allen, 2008).

Une autre approche, d'inspiration économique, considère les individus comme des acteurs rationnels réalisant des calculs coûts/bénéfices pour prendre des déci-

⁹⁰ Pour la réalisation de cette partie du travail (Chapitre 10 et Chapitre 11), j'ai bénéficié du suivi et des conseils des professeurs Chris Taylor et Sally Power (Cardiff University). Je tiens à les remercier tout particulièrement pour leurs précieux conseils et leur exceptionnelle sollicitude.

sions (Boudon, 1979). Cette manière d'envisager les choses permet à la fois de prendre en compte la liberté des individus et d'ouvrir la voie à une action au niveau du système éducatif (Demeuse, Derobertmeasure & Friant, 2010 ; Friant & Demeuse, 2011). Cependant, lorsque l'on s'intéresse à la formation de ségrégations par le choix de l'école, une approche purement économique présente elle aussi un certain nombre de limites, parce qu'elle considère souvent les individus comme plus rationnels et informés qu'ils ne le sont en réalité (Allen, 2008), et parce que les quasi-marchés scolaires sont difficilement analysables avec les outils classiques de l'économie (Felouzis & Perroton, 2007).

L'approche développée dans cette partie du travail permet de dépasser ces limites. Elle consiste à voir le système éducatif comme un système complexe, composé d'un grand nombre d'agents hétérogènes interagissant entre eux. Résultant de ces interactions, des propriétés, souvent inattendues, telles que la ségrégation socio-économique entre écoles, émergent du système. En retour, ces propriétés émergentes influencent les interactions des agents (Allen, 2008). En sciences sociales, le développement de cette approche par des systèmes multi-agents, s'il trouve sa source dans des travaux menés dès les années 1970 (Schelling, 1971), est très récent car lié au développement et à la dissémination de l'outil informatique (Gilbert & Troitzsch, 2005), et quasi inexistant dans le domaine de l'éducation (Lauen, 2003 ; Allen, 2008 ; Bulle, 2010).

Le développement de cette approche et des outils, notamment informatiques, nécessaires à son élaboration, permet, par la modélisation de systèmes multi-agents et la simulation informatique, de mieux comprendre comment des décisions individuelles produisent des effets de système au sein du système éducatif tout en rendant possible le test de scénarios altérant ces effets de système.

Dans ce chapitre, nous allons utiliser cette méthode de manière à créer un modèle du choix de l'école dans le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique. Comme dans le chapitre précédent, la démarche utilisée ici consiste en la construction d'un modèle qui représente la réalité de manière satisfaisante, tout en restant assez simple pour être représentable sous la forme d'un ensemble de règles ne nécessitant pas de connaissances mathématiques particulières. Cependant, à la différence du chapitre précédent, on ne parlera pas en termes de règles probabilistes, mais en termes de préférences des individus.

Nous mettons ainsi en place la troisième étape de la modélisation présentée dans le chapitre précédent : la construction d'un système multi-agents (Amblard & Phan, 2006) implémentant des règles de choix de l'école par les agents-élèves, et la validation du modèle par la comparaison des résultats de la simulation aux données existantes. La question de la modélisation du choix de l'école porte sur une préférence, et nous allons parfois utiliser ce mot dans la suite du texte. Il faut cependant garder à l'esprit que l'on travaille sur des répartitions observées et simulées d'élèves entre des implantations. On va dans ce cas simplement considérer que l'école préférée est

l'école dans laquelle s'est inscrit l'élève, même si nous reconnaissons que des processus d'auto-sélection ou de sélection masquée peuvent être à l'œuvre.

L'analyse de données présentée dans cette section a été réalisée lors de la phase de conception de l'outil de simulation individu centrée. Le but de cette analyse est de déterminer les paramètres à utiliser dans l'outil de simulation. En premier lieu, on se demandera si tous les élèves ont le même rayon d'action pour choisir leur école, ou si les rayons d'actions diffèrent en fonction de certaines variables telles que la densité de l'offre de formation ou le statut socio-économique de l'élève. En second lieu, on analysera les paramètres à prendre en compte dans la manière dont les élèves vont classer les écoles au sein de ce rayon d'action. L'analyse a été réalisée séparément pour l'entrée des élèves au niveau primaire et au niveau secondaire. Dans un premier temps, nous tenterons de déterminer les paramètres influençant le rayon d'action des élèves entrant à chacun de ces niveaux. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux paramètres influençant le choix de l'école à l'intérieur de ce rayon d'action.

10.2 Analyse des données pour le paramétrage de l'outil de simulation

10.2.1 Données utilisées

Cette analyse se base sur les données anonymisées de comptage des élèves pour le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française, fournies dans le cadre d'une recherche commanditée par ce réseau d'enseignement (Hourez, Malaise, Soetewey et Crépin, 2011). Ces données ne représentent qu'une faible proportion de l'ensemble des élèves fréquentant l'enseignement obligatoire ordinaire en Belgique francophone : 8% pour l'enseignement primaire et 23% pour l'enseignement secondaire (Etnic, 2010). Les données qui ont fait l'objet de l'analyse sont délimitées à :

- l'entrée en première année primaire ;
- l'entrée en première année secondaire ;
- pour l'année scolaire 2007-2008 (données de comptage « janvier 2008 ») ;
- pour l'ensemble du territoire (Région Wallonne et Région de Bruxelles-Capitale).

Pour l'enseignement primaire, les données analysées représentent 4210 élèves entrant en première année dans 195 implantations du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique en 2007-2008. Pour l'enseignement se-

conadaire, les données analysées représentent 14542 élèves entrant en première année dans 148 implantations de ce même réseau d'enseignement⁹¹.

10.2.2 Variables d'intérêt

Les variables utilisées dans l'analyse sont :

- un matricule identifiant l'implantation⁹² ;
- l'indice socio-économique (Demeuse et al., 1999 ; Demeuse et al., 2010) du quartier où est domicilié l'élève en janvier 2008 ;
- l'indice socio-économique moyen de l'implantation en janvier 2007 ;
- la distance entre le domicile de l'élève (les données étant anonymes, on utilise le point « centre du secteur statistique » comme référence géographique) et l'école (adresse exacte) ;
- la densité de population par commune⁹³. Pour 56 élèves n'étant pas domiciliés sur le territoire de la Wallonie ou de Bruxelles, cette donnée est manquante.

10.2.3 Influence de l'indice socio-économique et de la densité de population sur la distance parcourue

Deux variables ont a priori une influence sur la distance parcourue par les élèves pour s'inscrire dans une école : la densité de population de la commune de résidence et l'indice socio-économique. D'une part, la densité de population de la commune de résidence est utilisée comme un indicateur de la densité des écoles dans une zone géographique donnée. On suppose en effet que dans les zones densément peuplées, l'offre éducative est également plus dense, ce qui entraîne une scolarisation des élèves dans une école plus proche de leur domicile. A l'inverse, dans les zones peu densément peuplées, les élèves seront amenés à parcourir de plus grandes distances. L'indice socio-économique est par ailleurs une variable dont on suppose qu'elle peut avoir un effet sur la distance parcourue. D'une part, le chapitre précédent a montré que les élèves les plus favorisés avaient tendance à parcourir de plus grandes distances. D'autre part, la littérature disponible sur le sujet indique que les élèves et

⁹¹ Il s'agit des données de comptage « janvier 2008 » correspondant à un recensement des élèves inscrits dans le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique. Ces données ont été fournies à l'équipe de recherche dans le cadre de la recherche « Construction d'outils de pilotage effectif du réseau de la Communauté française » (Hourez, Malaise, Soetewey et Crépin, 2011). Dans l'enseignement secondaire, l'année scolaire 2007-2008 est antérieure à l'application de décrets régulant les inscriptions (voir Chapitre 2)

⁹² Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, nous utiliserons à plusieurs reprises dans ce chapitre le terme « école » pour désigner l'implantation.

⁹³ Ces données, datées de 2010, proviennent de deux sources complémentaires : la banque de données CAPRU (Dogot, 2004) pour la Wallonie, et l'office régional bruxellois pour l'emploi ACTIRIS pour Bruxelles-Capitale

leurs familles ont d'autant plus tendance à exercer le choix de l'école que leur statut socio-économique est favorisé (Van Zanten, 2009).

Afin de déterminer le rôle joué par chacune des deux variables lorsque l'autre est maintenue constante, nous avons effectué une analyse de régression multiple prenant, comme variable dépendante, la distance domicile-école, et, comme variables indépendantes, l'indice socio-économique de l'élève et la densité de population de la commune de résidence. Les coefficients « b » pour chacune de ces variables donnent une idée de leur influence, toutes choses étant égales par ailleurs, sur la distance domicile-école.

Pour l'entrée dans l'enseignement primaire, cette analyse de régression donne un coefficient de corrélation r de 0,07, et un coefficient de détermination R^2 de 0,005 : une part infime (0,5%) de la variance de la distance école-domicile est expliquée par l'indice socio-économique de l'élève et la densité de population de la commune de résidence.

La formule de l'équation est la suivante: distance parcourue (en mètres) = $2837,51 + 71,54 * \text{indice socio-économique de l'élève} - 0,08 * \text{densité de population de la commune de résidence}$.

Le coefficient b pour la variable « indice socio-économique de l'élève » est de 71,54. Autrement dit, la densité de population de la commune de résidence étant par ailleurs égale, une augmentation d'un point dans l'indice socio-économique de l'élève fait augmenter le rayon d'action de 71,54m. Il s'agit en fait d'un coefficient assez faible, que nous pouvons mieux représenter en termes de coefficient standardisé : toutes choses étant par ailleurs égales, une augmentation d'un écart-type dans l'indice socio-économique de l'élève fait augmenter le rayon d'action de 0,012 écarts-types.

Le coefficient b pour la variable « densité de population de la commune de résidence » est de -0,08. Autrement dit, l'indice socio-économique de l'élève étant par ailleurs égal, une augmentation d'un point dans la densité de population de la commune de résidence fait diminuer le rayon d'action de 0,08m. En termes de coefficients standardisés, cela signifie que, toutes choses étant par ailleurs égales, une augmentation d'un écart-type de la densité de population de la commune de résidence fait diminuer le rayon d'action de 0,065 écarts-types.

Pour l'entrée dans l'enseignement secondaire, cette analyse de régression donne un coefficient de corrélation r de 0,128, et un coefficient de détermination R^2 de 0,016 : une très faible part (1,6%) de la variance de la distance école-domicile est expliquée par l'indice socio-économique de l'élève et la densité de population de la commune de résidence. On peut toutefois noter une influence un peu plus forte de ces variables dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.

La formule de l'équation est la suivante: distance parcourue en mètres = $6330,577 + 434,27 * \text{indice socio-économique} - 0,252 * \text{densité de population de la commune de résidence}$. En termes de coefficients standardisés, cela signifie que, toutes choses étant par ailleurs égales, une augmentation d'un écart-type de l'indice socio-économique fait augmenter de 0,44 écarts-types la distance parcourue, et qu'une augmentation d'un écart-type de la densité de population de la commune de résidence fait diminuer de 0,106 écarts-types la distance parcourue. On remarque que, dans l'enseignement secondaire, ces coefficients sont plus élevés que dans l'enseignement primaire, ce qui dénote un effet net plus fort de ces variables. En particulier, l'indice socio-économique a ici un effet net sur la distance parcourue beaucoup plus fort qu'à l'entrée dans l'enseignement primaire.

L'analyse de la distribution des résidus (les erreurs de prédiction de la régression) montre qu'environ 75% des élèves entrant dans l'enseignement primaire choisissent une école à l'intérieur du rayon d'action qui leur est assigné par cette procédure, contre un peu plus de 65% des élèves entrant dans l'enseignement secondaire (Figure 34). Cependant, le rayon d'action délimité est trop grand pour une grande proportion des élèves. Ainsi, 40% des élèves entrant dans l'enseignement primaire et 55% des élèves entrant dans l'enseignement secondaire parcourent au moins 2km de moins que ce qui est prédit par la régression.

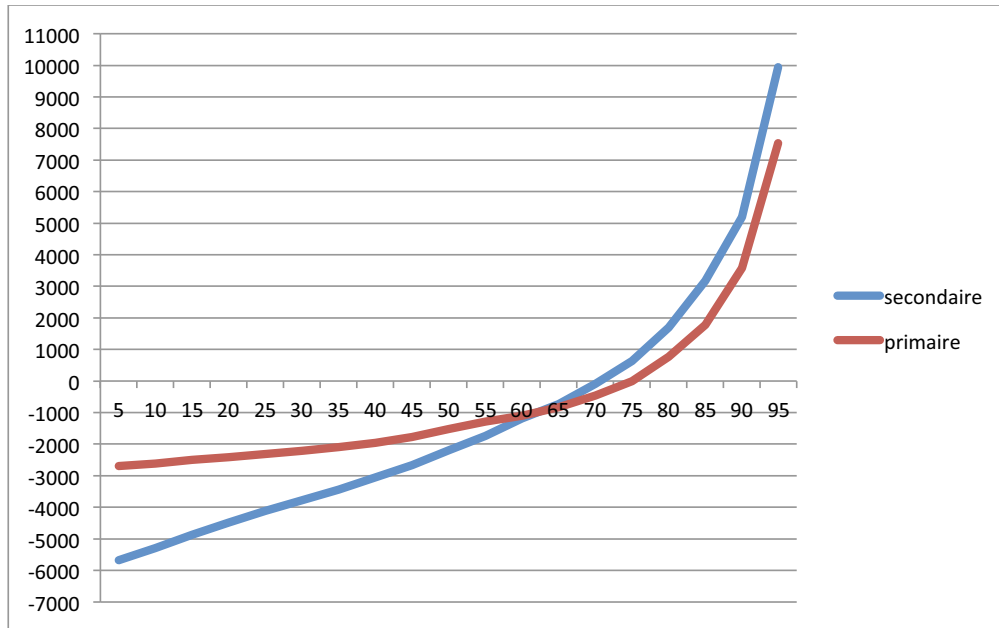


Figure 34 – Distribution des résidus de la régression

10.2.4 Influence de l'indice socio-économique de l'élève sur l'indice socio-économique moyen de l'école choisie

Une fois que le rayon d'action est déterminé pour chaque élève, il faut créer des règles de préférences quant aux écoles. Il faudra donc pouvoir classer les écoles qui se trouvent à l'intérieur du rayon d'action de l'élève pour déterminer l'école préférée, dans laquelle il va tenter de s'inscrire. Afin de tester un modèle parcimonieux, et afin de tenir compte des données disponibles, on va tester des règles de préférence incluant uniquement comme paramètres l'indice socio-économique de l'élève et l'indice socio-économique moyen de l'école.

Toutes choses étant égales par ailleurs, quelle est l'influence de l'indice socio-économique de l'élève sur sa préférence, en termes d'indice socio-économique, d'école dans laquelle s'inscrire? Pour répondre à cette question, nous avons réalisé une analyse de régression multiple prenant l'indice socio-économique de l'école choisie comme variable dépendante, et l'indice socio-économique de l'élève et la distance parcourue comme variables indépendantes. Le coefficient « b » pour la variable « indice socio-économique de l'élève » donne une idée de l'influence, toutes choses égales par ailleurs, de cette variable sur l'indice socio-économique de l'école choisie.

Dans l'enseignement primaire, cette analyse de régression donne un coefficient de corrélation $r = 0,69$ entre l'indice socio-économique de l'élève et l'indice socio-

économique moyen de l'école choisie. Le coefficient de détermination est de 0,48 : 48% de la variance de l'indice socio-économique de l'école choisie est expliquée par le modèle. Le coefficient b pour la variable « indice socio-économique de l'élève » est de 0,46. Autrement dit, la distance parcourue étant par ailleurs égale, une augmentation d'un point dans l'indice socio-économique de l'élève conduit l'élève à s'inscrire dans une école dont l'indice socio-économique moyen est supérieur de 0,46 points.

Dans l'enseignement primaire, la formule de l'équation est la suivante : indice socio-économique de l'école choisie = $-0,053 + 0,46 \cdot \text{indice socio-économique de l'élève} + 0,000009 \cdot \text{distance parcourue}$ (en mètres). En termes de coefficients standardisés, cela signifie que, toutes choses étant par ailleurs égales, une augmentation d'un écart-type de l'indice socio-économique de l'élève entraîne une augmentation de 0,68 écart-type de l'indice socio-économique de l'école choisie et une augmentation d'un écart-type de la distance parcourue entraîne une augmentation de 0,08 écarts-types de l'indice socio-économique de l'école choisie.

Dans l'enseignement secondaire, cette analyse donne un équation et des coefficients de corrélation ($r = 0,62$) et de détermination ($R\text{-deux} = 0,39$) similaires, quoique un peu moins élevés. La formule de l'équation est la suivante : indice socio-économique de l'école choisie = $-0,07 + 0,365 \cdot \text{SES élève} + 0,00005 \cdot \text{distance parcourue}$ (en mètres). En termes de coefficients standardisés, cela signifie qu'une augmentation d'un écart-type de l'indice socio-économique de l'élève entraîne une augmentation de 0,61 écarts-types de l'indice socio-économique de l'école choisie, et qu'une augmentation d'un écart-type de la distance parcourue entraîne une augmentation de 0,09 écart-type de l'indice socio-économique de l'école choisie.

Ces résultats plaident pour la règle de préférence suivante : à l'intérieur de son rayon d'action, chaque élève classe les écoles en fonction de leur similitude à son indice socio-économique. L'école préférée est l'école dont l'indice socio-économique est le plus similaire à l'indice socio-économique de l'élève.

10.2.5 Préparation des données pour la construction de l'outil de simulation

Si les analyses présentées ci-dessus permettent une bonne description de la situation, notamment parce que cette manière de procéder permet de raisonner selon le principe « toutes choses étant égales par ailleurs » de façon assez économique, elles présentent un certain nombre d'inconvénients pour la création d'un outil de simulation. D'une part, elles ne permettent pas telles quelles de prendre en compte ou de paramétrer des relations non-linéaires. D'autre part, la construction d'un outil de simulation répond à des contraintes techniques telles qu'il est préférable de travailler sur des données sous formes de catégories plutôt que sous forme de continuum. Par conséquent, de manière à rendre possible un paramétrage de l'outil de simulation,

certaines variables métriques ont été discrétisées en 5 catégories d'effectifs égaux (Tableau 25 et Tableau 26), sur lesquelles se baseront les analyses suivantes :

- indice socio-économique de l'élève
- indice socio-économique moyen de l'implantation
- densité de population

Tableau 25 Limites de classes pour les variables discrétisées (enseignement primaire)

	SES	SES moyen de l'école	Densité de population de la commune
Classe 1	de -2,91 à -0,89	de -1,80 à -0,61	de 24 à 107
Classe 2	de -0,88 à -0,21	de -0,60 à -0,12	de 108 à 242
Classe 3	de -0,20 à 0,23	de -0,11 à 0,16	de 243 à 540
Classe 4	de 0,24 à 0,64	de 0,17 à 0,45	de 541 à 1774
Classe 5	de 0,65 à 3,06	de 0,46 à 1,34	de 1775 à 23057

Tableau 26 Limites de classes pour les variables discrétisées (enseignement secondaire)

	SES	SES moyen de l'école	Densité de population de la commune
Classe 1	de -3,27 à -0,98	de -1,62 à -0,49	de 24 à 180
Classe 2	de -0,97 à -0,32	de -0,48 à -0,19	de 181 à 390
Classe 3	de -0,31 à 0,21	de -0,18 à 0,14	de 392 à 1005
Classe 4	de 0,22 à 0,72	de 0,15 à 0,44	de 1006 à 2774
Classe 5	de 0,73 à 2,74	de 0,45 à 1,34	de 2775 à 23057

10.2.6 Influence de la densité de population sur le rayon d'action des élèves

Le rayon d'action des élèves est-il différent selon la densité de population de leur commune de résidence ? Si non, le même rayon d'action est paramétré dans l'outil de simulation. Si oui, il faut prévoir une manière de paramétrer des rayons d'action différents selon la densité de population de la commune de résidence.

La Figure 35 et la Figure 36 illustrent les différences de distance parcourue selon la densité de population. La distance parcourue est représentée en axe horizontal, tandis que l'axe vertical présente le pourcentage cumulé d'élèves. On remarque une pente plus forte lorsque la densité de population est plus élevée. Autrement dit, plus les élèves habitent dans une commune densément peuplée, plus ils ont tendance à fréquenter une école du réseau proche de leur domicile, parce que l'offre de formation y est plus dense. Les différences sont plus marquées à l'entrée dans l'enseignement secondaire. Une exception notable dans l'enseignement primaire : les élèves habitant dans des communes de classe 4 (entre 540 et 1774 habitants au km

carré, regroupant des communes telles que Wavre, Verviers, Namur, Châtelet, La Louvière, Mons ou Mouscron) parcourent de plus grandes distances que les élèves habitant dans des communes de classe 3 (entre 242 et 540 habitants au km carré telles que Nivelles, Huy, Braine-le-Comte, Binche, Peruwelz, Tournai, Enghien ou Lessines).

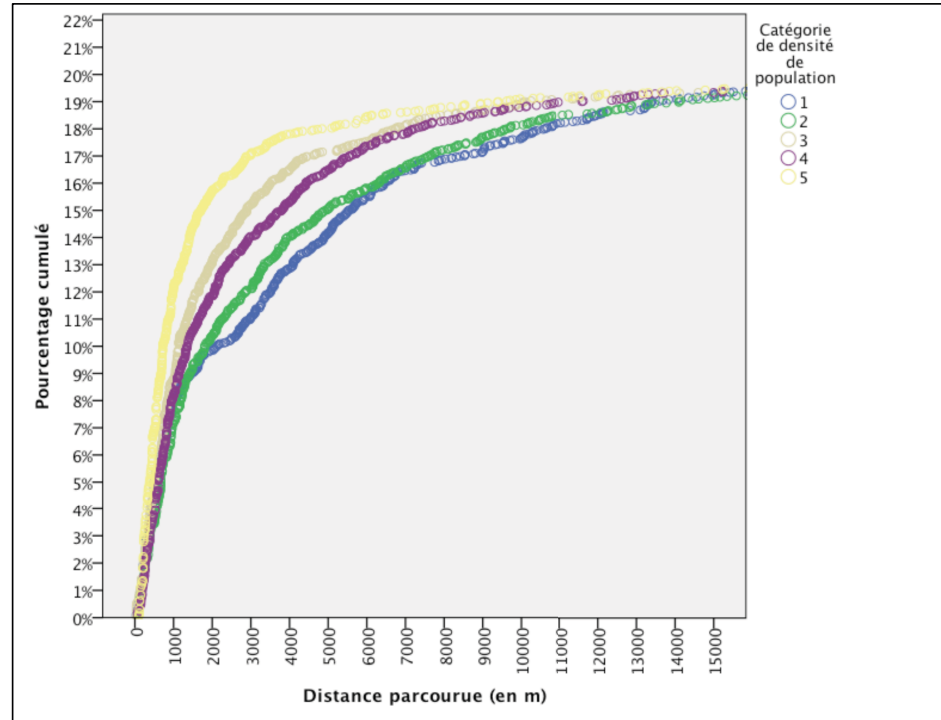


Figure 35 - Distance parcourue (en m) en fonction de la densité de population de la commune de résidence (enseignement primaire)

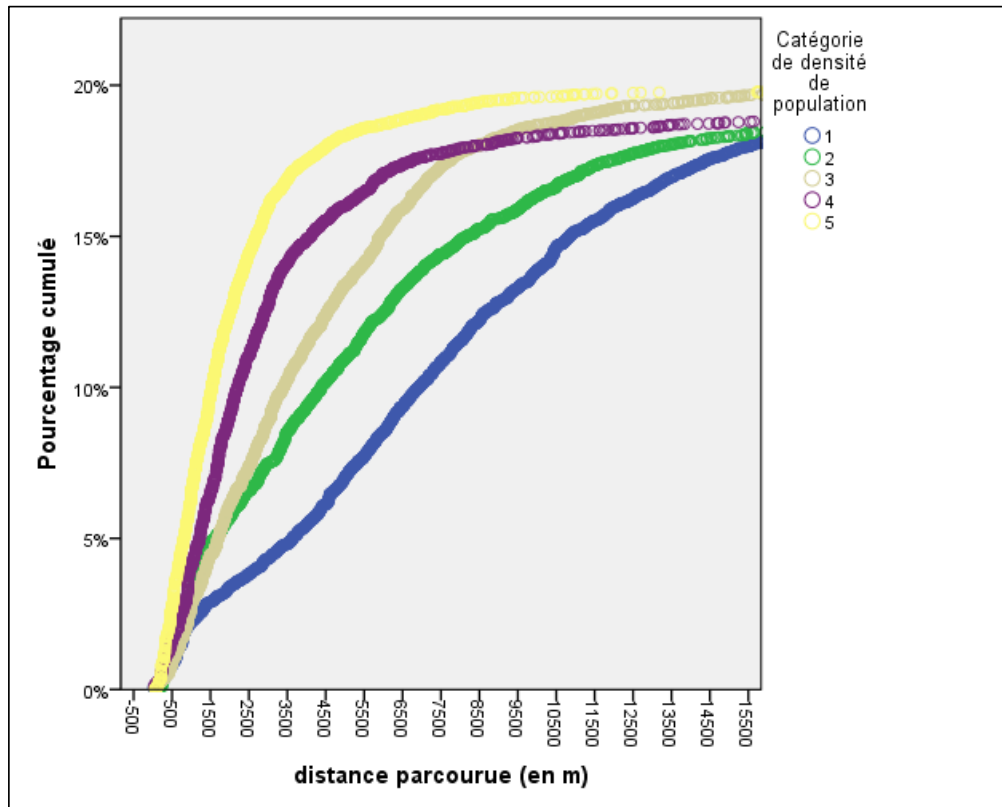


Figure 36 - Distance parcourue (en m) en fonction de la densité de population de la commune de résidence (enseignement secondaire)

Le Tableau 27 et le Tableau 28 reprennent les distances maximales parcourues par 75%, 80%, 85% et 90% des élèves pour chaque classe de densité de population

Tableau 27 - Distance parcourue en fonction de la densité de population de la commune de résidence (enseignement primaire)

Pourcentage d'élèves parcourant cette distance au maximum	Distance parcourue en mètres				
	Densité 1	Densité 2	Densité 3	Densité 4	Densité 5
75%	4419	3856	2052	2462	1343
80%	5167	4814	2542	3123	1641
85%	6815	6152	3133	3841	2418
90%	9815	7965	4982	5136	3507
95%	12446	12023	8025	7731	8293
moyenne	3433	3311	2115	2243	2158

Tableau 28 - Distance parcourue en fonction de la densité de population de la commune de résidence (enseignement secondaire)

Pourcentage d'élèves parcourant cette distance au maximum	Distance parcourue en mètres				
	Densité 1	Densité 2	Densité 3	Densité 4	Densité 5
75%	10835	8030	6123	3761	2784
80%	12002	9502	6767	4553	3103
85%	13544	10757	7565	5553	3771
90%	15497	12886	9292	6758	4862
95%	20111	20141	13657	11216	7980
moyenne	8573	7651	5107	3858	3270

Il s'agit ici de données de recensement sur lesquelles une analyse statistique inférentielle ne s'applique en principe pas (Gorard, 2010). Cependant, en considérant que nous avons affaire à un échantillon dans le temps de tous les élèves entrant, à un moment ou un autre, en première année primaire ou en première année secondaire dans le réseau de la Communauté française de Belgique, nous avons réalisé une analyse de variance sur ces données afin de déterminer si les distances parcourues par les élèves diffèrent significativement selon la densité de population de leur commune de résidence. Dans l'enseignement primaire, l'analyse de variance montre que les distances moyennes parcourues par les élèves des communes les moins densément peuplées (catégories 1 et 2) peuvent être considérées comme égales, et qu'elles sont significativement plus petites que les distances parcourues par les élèves des autres catégories de communes (3, 4 et 5), qui peuvent être considérées comme égales ($F=10,8$; $ddl=4$; $p<0,05$). Dans l'enseignement secondaire, l'analyse de variance montre que les distances moyennes parcourues par les élèves diffèrent significativement entre toutes les catégories de densité de population ($F=168,1$; $ddl=4$; $p<0,05$).

10.2.7 Influence de l'indice socio-économique sur le rayon d'action des élèves

Le rayon d'action des élèves est-il différent selon leur indice socio-économique ? Si non, le même rayon d'action est paramétré dans l'outil de simulation. Si oui, il faut prévoir une manière de paramétrer des rayons d'action différents selon l'indice socio-économique de l'élève.

La Figure 37 et la Figure 38 illustrent les différences de distance parcourue selon la classe d'indice socio-économique de l'élève. La distance parcourue est représentée sur l'axe horizontal, et le pourcentage cumulé d'élèves est présenté sur l'axe vertical. On remarque une pente plus forte lorsque l'indice socio-économique est plus faible. Autrement dit, les élèves à l'indice socio-économique plus faible ont tendance à

s'inscrire dans une école plus proche de leur domicile que les élèves à l'indice socio-économique plus élevé. Les différences sont, ici aussi, plus marquées à l'entrée dans l'enseignement secondaire.

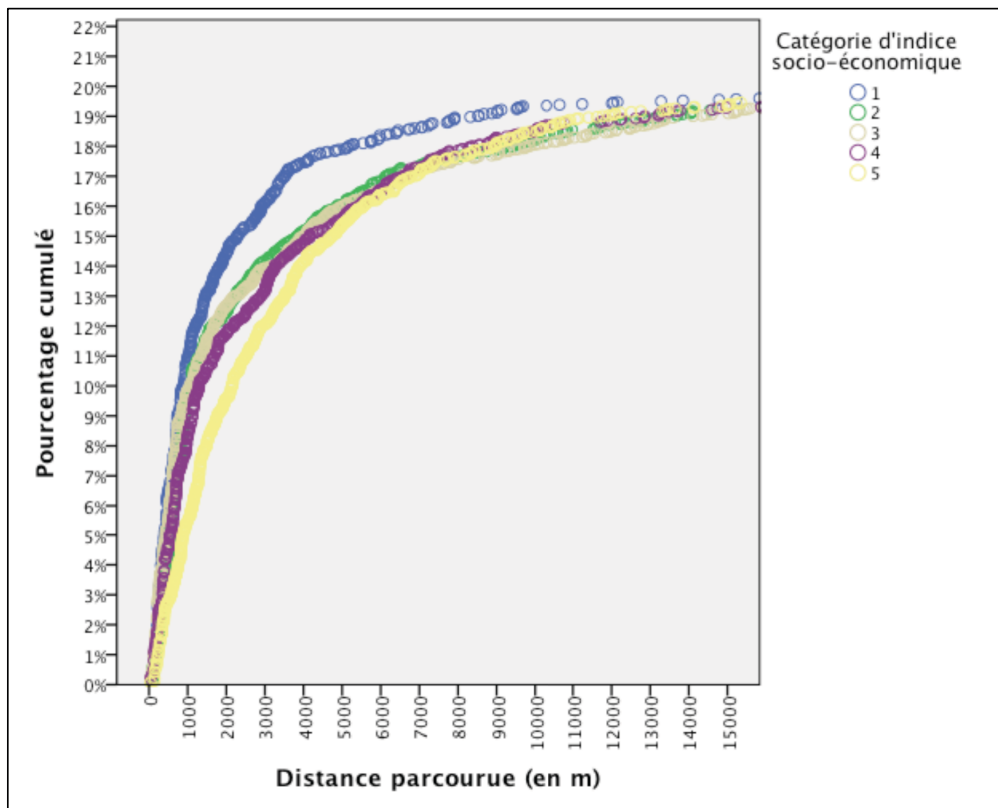


Figure 37 - Distance parcourue (en m) en fonction de l'indice socio-économique de l'élève (enseignement primaire)

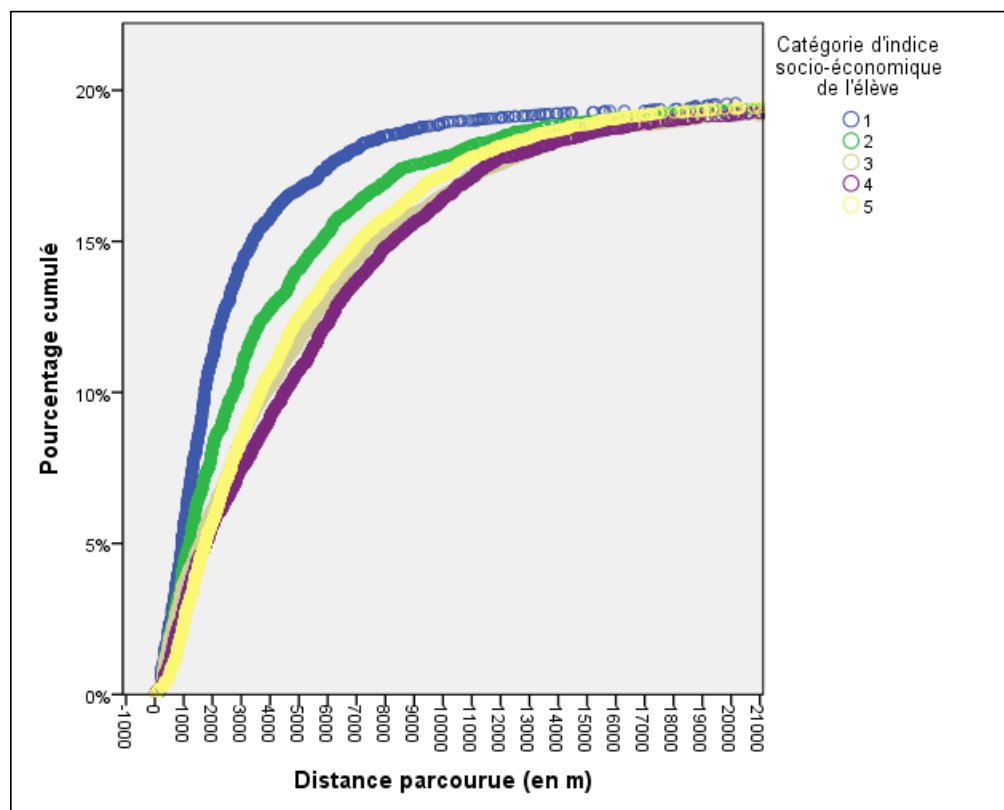


Figure 38 - Distance parcourue (en m) en fonction de l'indice socio-économique de l'élève (enseignement secondaire)

Le Tableau 29 et le Tableau 30 reprennent les distances maximales parcourues par 75%, 80%, 85% et 90% des élèves pour chaque classe d'indice socio-économique.

Tableau 29 - Distance parcourue en fonction de l'indice socio-économique de l'élève

Pourcentage d'élèves parcourant cette distance au maximum	Distance parcourue en mètres				
	Indice socio-économique 1	Indice socio-économique 2	Indice socio-économique 3	Indice socio-économique 4	Indice socio-économique 5
75%	1622	2816	292	3064	3728
80%	2018	3815	3890	3777	4310
85%	2812	4791	5333	4900	5214
90%	3814	7289	7654	6575	6919
95%	7644	11880	12163	9881	9825
moyenne	2076	2892	2887	2637	3043

Tableau 30 - Distance parcourue en fonction de l'indice socio-économique de l'élève (enseignement secondaire)

Pourcentage d'élèves parcourant cette distance au maximum	Distance parcourue en mètres				
	Indice socio-économique 1	Indice socio-économique 2	Indice socio-économique 3	Indice socio-économique 4	Indice socio-économique 5
75%	3389	5788	7619	8278	7077
80%	4152	6704	9171	9564	8379
85%	5510	8074	10744	10877	9594
90%	6842	10673	13069	13071	11653
95%	11092	15638	18300	18036	15540
moyenne	3739	5285	6799	6695	5922

Comme pour l'analyse de l'influence de la densité de population sur le rayon d'action des élèves, nous avons réalisé une analyse de variance sur ces données afin de déterminer si les différences entre classes d'indice socio-économique sont significatives. Dans l'enseignement primaire, l'analyse de variance montre que la distance moyenne parcourue par les élèves de la classe 1 est significativement plus petite que la distance parcourue par les élèves des classes 2, 3, 4 et 5 (qui peuvent être considérées comme égales) ($F=3,46$; $ddl=4$; $p<0,05$). Dans l'enseignement secondaire, l'analyse de variance montre que seules les distances parcourues par les élèves des classes 3 et 4 peuvent être considérées comme égales, les autres étant significativement différentes ($F=47,01$; $ddl=4$; $p<0,05$).

10.2.8 Influence de l'indice socio-économique, toutes choses étant égales par ailleurs, sur la distance parcourue

Afin de pouvoir paramétrer l'influence des deux variables en même temps dans l'outil de simulation, l'analyse suivante prend en compte les distances parcourues en tenant compte à la fois de la catégorie de densité de population de la commune de résidence et de l'indice socio-économique. Pour simplifier la représentation, on a uniquement pris en compte la distance maximum parcourue par 85% des élèves. Le Tableau 31 et le Tableau 32 reprennent les distances parcourues par 85% des élèves de chaque catégorie (indice socio-économique et densité de population de la commune de résidence). Les Figure 39 (enseignement primaire) et Figure 40 (enseignement secondaire) illustrent les mêmes données de façon plus visuelle. Les tableaux et figures se lisent comme suit : dans l'enseignement primaire, 85% des élèves de catégorie d'indice socio-économique 1 dans les communes de catégories de densité de population 1 parcourent au maximum 7,1km (première cellule en haut à gauche du Tableau 31). Cette distance passe à 9,3 km pour les élèves habitant une commune à la densité de population similaire, mais ayant un indice socio-économique de catégorie 2 (deuxième cellule en haut à gauche du Tableau 31).

Tableau 31 - Distance parcourue (en m) par 85% des élèves en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence (enseignement primaire)

	Distance maximum (en mètres) parcourue par 85% des élèves				
	SES 1	SES 2	SES 3	SES 4	SES 5
Densité 1	7128	9312	6096	6650	7232
Densité 2	5406	4000	8644	6061	6153
Densité 3	2640	2742	2783	3292	5266
Densité 4	3203	4095	4171	2976	3852
Densité 5	1642	4439	7984	1180	2383

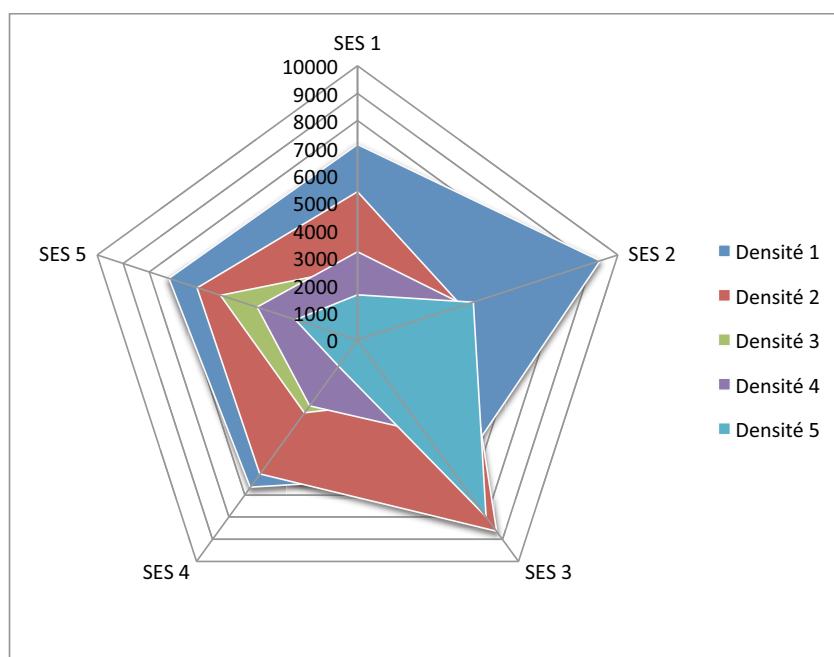


Figure 39 – Distance parcourue (en m) par 85% des élèves en fonction de l'indice socio-économique et de la densité de population de la commune de résidence (enseignement primaire)

La Figure 39 montre qu'il existe, à l'entrée dans l'enseignement primaire, un effet d'interaction entre l'indice socio-économique de l'élève et la densité de l'offre d'enseignement (approximée par la densité de population de la commune de résidence). On remarque ainsi que les élèves à l'indice socio-économique « moyen » (catégorie 3 d'indice socio-économique) sont souvent ceux qui parcourent les distances les plus importantes, notamment dans les communes les plus densément peuplées, où ils parcourent des distances plus importantes que dans les communes les moins densément peuplées.

Un tel effet d'interaction n'est pas observé dans l'enseignement secondaire où, clairement, quel que soit la catégorie d'indice socio-économique des élèves, la densité de l'offre d'implantations (approximée par la densité de population de la commune) a le même effet sur la distance parcourue (Figure 40). On remarque par contre que, si les élèves les plus défavorisés (catégorie 1 d'indice socio-économique) ont généralement tendance à parcourir des distances plus courtes que les autres, ce n'est pas le cas dans les communes les moins densément peuplées, où ce sont eux qui parcourent les distances les plus grandes.

Tableau 32 - Distance parcourue (en m) par 85% des élèves en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence (enseignement secondaire)

	Distance maximum (en mètres) parcourue par 85% des élèves				
	SES 1	SES 2	SES 3	SES 4	SES 5
Densité 1	18764	13555	13522	13276	13138
Densité 2	6958	10179	11883	11013	11011
Densité 3	6720	7152	7354	8863	8272
Densité 4	5010	5597	6719	6916	4629
Densité 5	3206	4643	4037	4794	3953

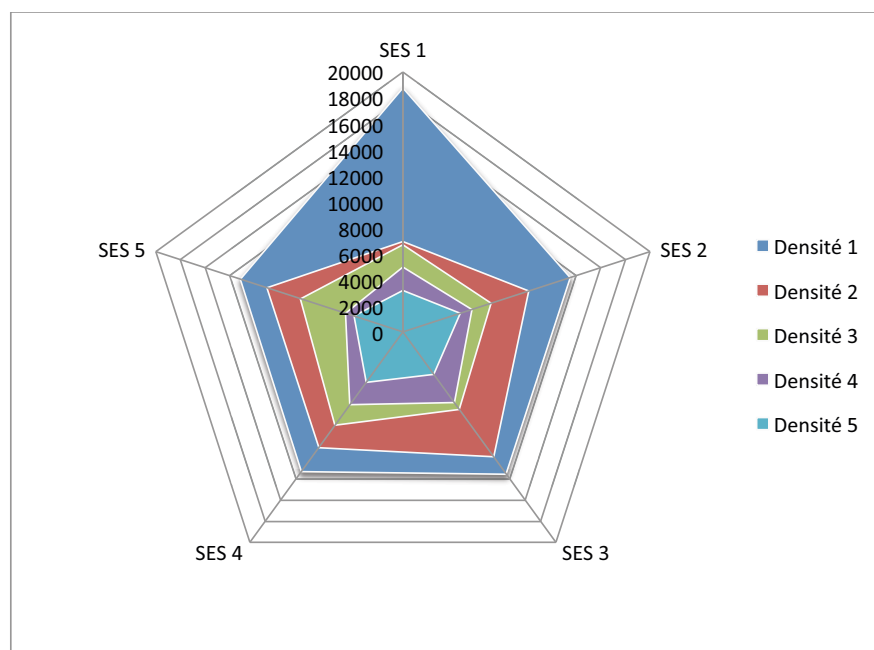


Figure 40 – Distance parcourue (en m) par 85% des élèves en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence (enseignement secondaire)

10.3 Conception d'un outil de simulation individus-centrée⁹⁴

Sur la base des analyses de données réalisées, un outil informatique de simulation individus-centrée a été construit de manière à tester différents modèles du choix de l'école et à les comparer aux données observées dans la réalité. Cet outil de simulation se base sur le même principe que le logiciel NetLogo (Wilenski, 1999), tout en étant optimisé pour un fonctionnement avec des données de recensement concernant l'éducation.

L'outil de simulation construit se base sur le principe des systèmes multi-agents : chaque élève est un agent caractérisé par un certain nombre de variables et par des préférences qui vont déterminer, à chaque unité de temps, les choix qu'il posera (Hourez, Friant, Soetewey & Demeuse, 2011).

⁹⁴ La programmation informatique de cet outil de simulation a été réalisée par Jonathan Hourez, Service des Systèmes d'Information, Faculté des Sciences, Université de Mons.

10.3.1 Données de base

L'outil de simulation fonctionne à partir de données de recensement concernant les élèves, les écoles et le nombre de places disponibles dans chaque école. Trois fichiers de données sont nécessaires afin de faire fonctionner l'outil de simulation (Figure 41) :

- Un fichier « élèves » reprenant les caractéristiques des élèves :
 - indice socio-économique ;
 - coordonnées géographiques (centre du secteur statistique de résidence) ;
 - année d'études.
- Un fichier « implantations » reprenant les caractéristiques de chaque implantation :
 - identifiant de l'implantation ;
 - coordonnées géographiques permettant la localisation de l'implantation ;
 - indice socio-économique moyen de l'implantation lors de l'année précédente
 - années d'études organisées.
- Un fichier « places disponibles » reprenant le nombre de places disponibles dans chaque implantation

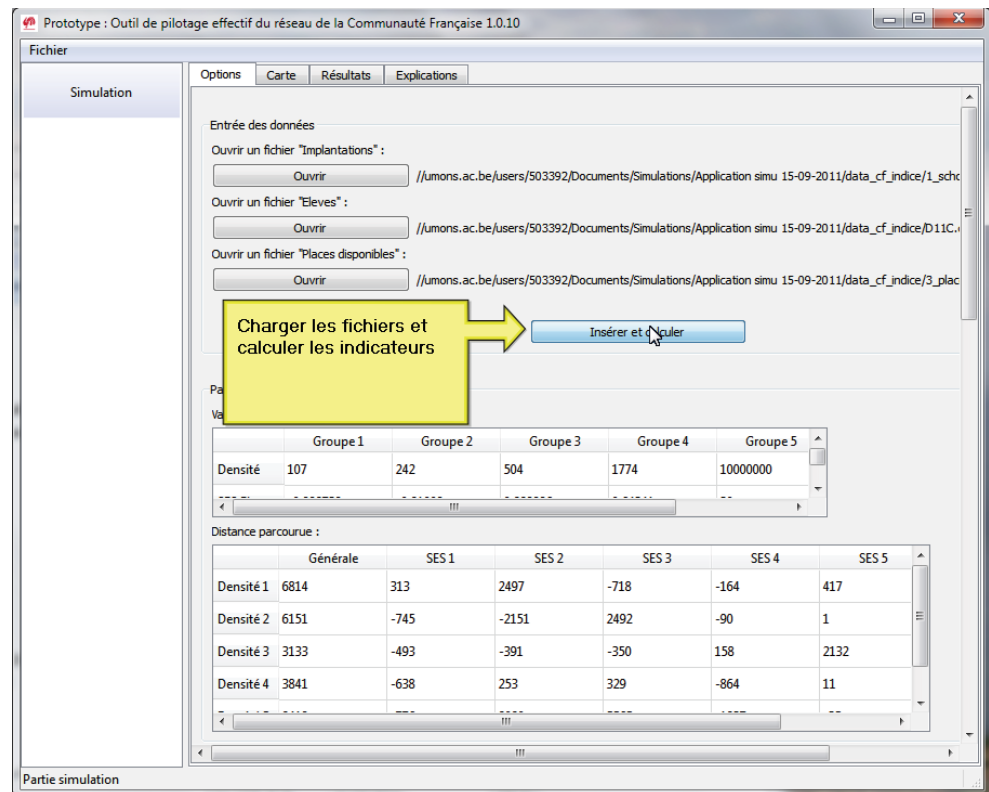


Figure 41 – Fenêtre de l’outil de simulation : chargement des fichiers

Cet outil de simulation peut donc être utilisé sur théoriquement n’importe quel système éducatif, pour autant que les données de base soient correctement formatées. Les simulations que nous avons réalisées plus loin concernent cependant uniquement le réseau d’enseignement organisé par la Communauté française de Belgique : d’une part les élèves entrant dans l’enseignement primaire et d’autre part les élèves entrant dans l’enseignement secondaire.

L’outil de simulation individus-centrée créé permet de faire varier un certain nombre de paramètres quant au rayon d’action des élèves et à leurs préférences en termes de choix de l’école. Avant d’examiner le paramétrage de cet outil de simulation, il est cependant nécessaire de comprendre le fonctionnement des simulations.

10.3.2 Fonctionnement et paramétrage de l’outil de simulation

L’outil de simulation fonctionne sur le principe de la simulation individus-centrée : chaque élève est considéré comme un agent possédant certaines caractéristiques (telles que son indice socio-économique et son lieu de domicile) et est caractérisé par un certain nombre de préférences en termes de choix de l’école (telles qu’une préférence pour l’école la plus proche, ou pour l’école dont l’indice socio-

économique moyen est le plus élevé). Par ailleurs, un certain nombre de contraintes s'appliquent sur les agents, notamment en termes de rayon d'action. D'une part, le rayon d'action est lié à la densité de population, les élèves habitant en zone peu densément peuplée ayant besoin de déterminer un rayon d'action plus grand pour trouver une école. D'autre part, le rayon d'action est influencé par l'indice socio-économique.

La simulation fonctionne par étapes. A chaque étape, on détermine un rayon d'action au sein duquel l'élève peut choisir une école. Comme nous l'avons vu plus haut, ce rayon d'action varie en fonction de la densité de population de la commune de résidence et en fonction de l'indice socio-économique de l'élève. Ces différences en termes de rayon d'action peuvent être paramétrées dans l'outil de simulation (Figure 42). On peut se baser sur une observation des données réelles, le rayon d'action résultant de l'observation, comme c'est le cas dans les simulations réalisées dans cette partie, mais on peut également se baser sur des postulats théoriques et tester des modèles postulant une certaine influence (ou une absence d'influence) de l'indice socio-économique et de la densité de population sur le rayon d'action des individus.

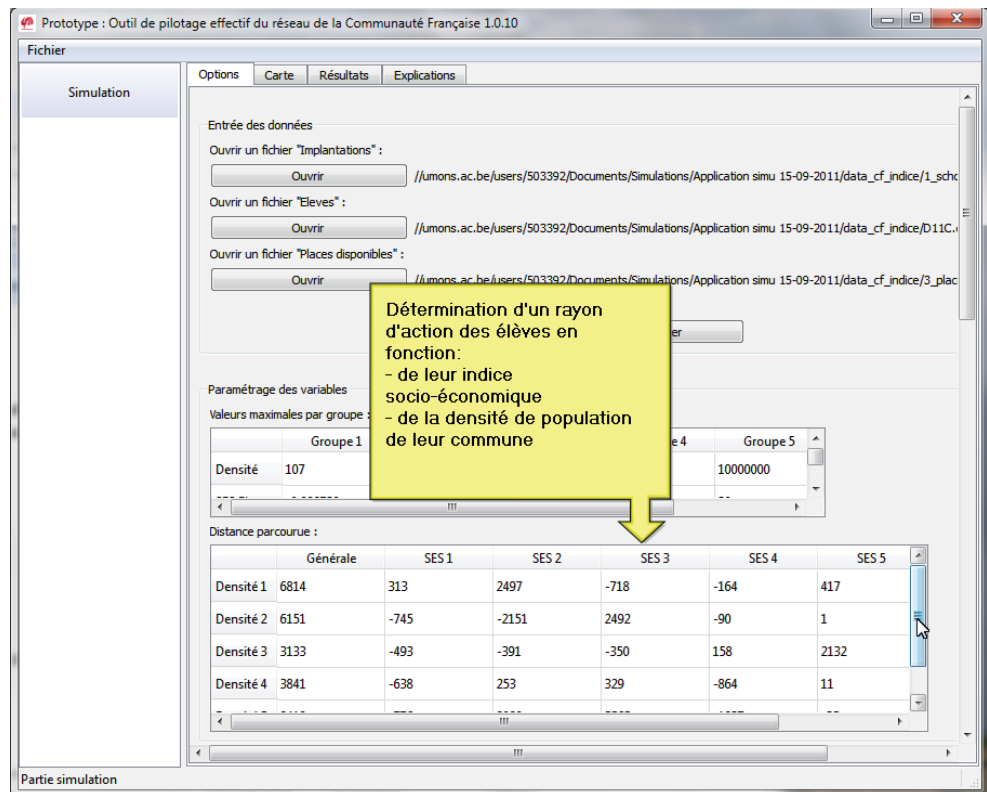


Figure 42 – Fenêtre de l’outil de simulation : paramétrage du rayon d’action

Une fois le rayon d’action déterminé, chaque individu suit un certain nombre de « règles » quant à l’école qui aura sa préférence. Ces règles sont paramétrables dans l’outil de simulation (Figure 43). De cette manière, si plusieurs implantations se trouvent dans le rayon d’action d’un élève, ce dernier classera les implantations en fonction d’une des règles suivantes :

- classement aléatoire au sein du rayon d’action ;
- classement en fonction de la distance, l’école préférée étant l’école la plus proche à vol d’oiseau du centre du secteur statistique où est domicilié l’élève ;
- classement en fonction de la similitude de l’indice socio-économique moyen de l’école à l’indice socio-économique de l’élève, l’école préférée étant celle, à l’intérieur du rayon d’action de l’élève, dont l’indice socio-économique moyen est le plus similaire à celui de l’élève ;
- classement en fonction de l’indice socio-économique : l’école préférée étant celle qui, à l’intérieur du rayon d’action de l’élève, a l’indice socio-économique moyen le plus élevé.

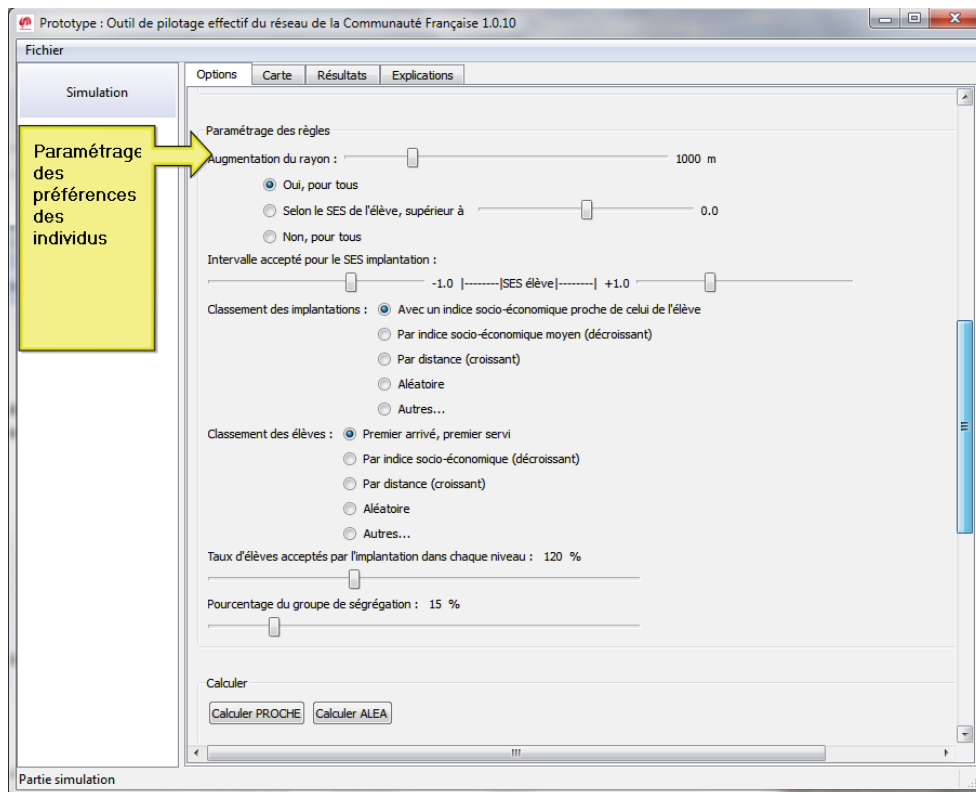


Figure 43 – Fenêtre de l’outil de simulation : paramétrage des préférences des individus

Les élèves peuvent également exclure des écoles qui se trouvent dans leur rayon d’action en fonction de leur indice socio-économique. Une borne inférieure et une borne supérieure de l’indice socio-économique acceptable sont paramétrables dans l’outil de simulation (Figure 43).

Par ailleurs, étant donné que les places au sein des écoles sont limitées (un taux d’élèves acceptés dans l’école peut être déterminé de manière à rendre possible une croissance des écoles), les écoles doivent également être considérées comme des agents et, au cas où le nombre de place disponible serait inférieur au nombre de demandes, sélectionner les élèves en fonction d’un certain nombre de paramètres (West, 2006 ; Cantillon, 2009). Les paramètres suivants ont été retenus dans l’outil de simulation (Figure 44) :

- premier arrivé, premier servi : les écoles classent les élèves en fonction de leur ordre d’arrivée (dans ce cas, on pourrait attribuer aux élèves un indice temporel qui serait fonction d’autres paramètres tels que l’indice socio-

économique ou rendre celui-ci aléatoire, comme dans les résultats qui sont présentés ici) ;

- par indice socio-économique (décroissant) : les écoles classent les élèves en fonction de leur indice socio-économique, les élèves ayant le plus de chances d'entrer dans l'école étant les élèves dont l'indice socio-économique est le plus élevé ;
- par distance (croissant) : les écoles classent les élèves en fonction de la distance à vol d'oiseau entre l'école et le centre du secteur statistique de domicile de l'élève, les élèves ayant le plus de chances d'entrer dans l'école étant les élèves habitant le plus près de l'école ;
- aléatoire : les écoles classent les élèves de façon aléatoire.

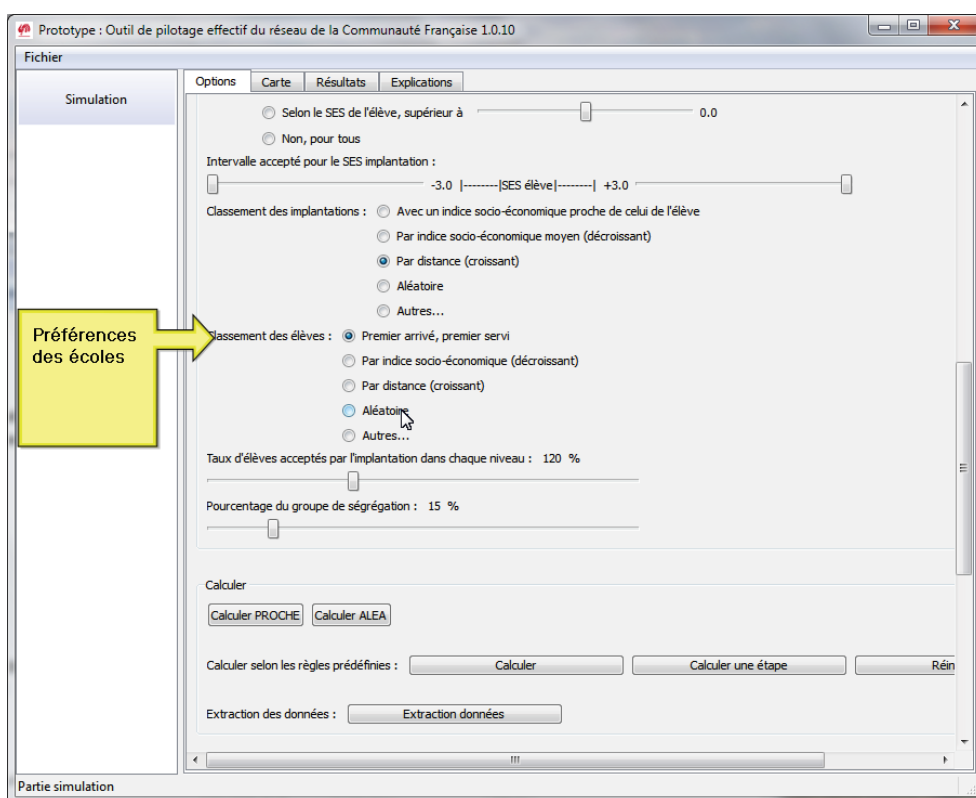


Figure 44 – Fenêtre de l'outil de simulation : paramétrage des préférences des écoles

Enfin, il est possible que les élèves ne soient pas attribués à une école lors de la première étape, soit parce qu'il n'y a aucune école au sein du rayon d'action délimité, soit parce que les écoles qui y sont présentes sont exclues par les élèves car elles ne présentent pas un indice socio-économique moyen acceptable pour eux, soit encore parce que la demande d'inscription de ces élèves n'est pas retenue par les écoles qui sont dans leur rayon d'action. Dans ce cas, une seconde étape a lieu. L'outil de simu-

lation permet de paramétrer une augmentation du rayon d'action pour les élèves étant dans ce cas. Il permet également de conditionner cette augmentation du rayon d'action à l'indice socio-économique de l'élève (Figure 43).

La procédure de simulation procède ainsi par différentes étapes. Elle s'arrête lorsque tous les élèves ont été attribués à une école, ou lorsque les contraintes délimitées ne permettent plus aux élèves restants de s'inscrire dans une école. Les résultats de la simulation sont présentés sous forme de graphiques et d'un fichier de données au niveau « élèves » permettant la comparaison entre les résultats de la simulation et la distribution des élèves observée dans la réalité. Enfin, l'outil de simulation permet le calcul d'un indice de ségrégation S (Gorard & Taylor, 2002) estimant la variation du pourcentage d'élèves considérés comme la « minorité » nécessaire à l'égalisation de la proportion de cette minorité dans l'ensemble des implantations (Figure 45).

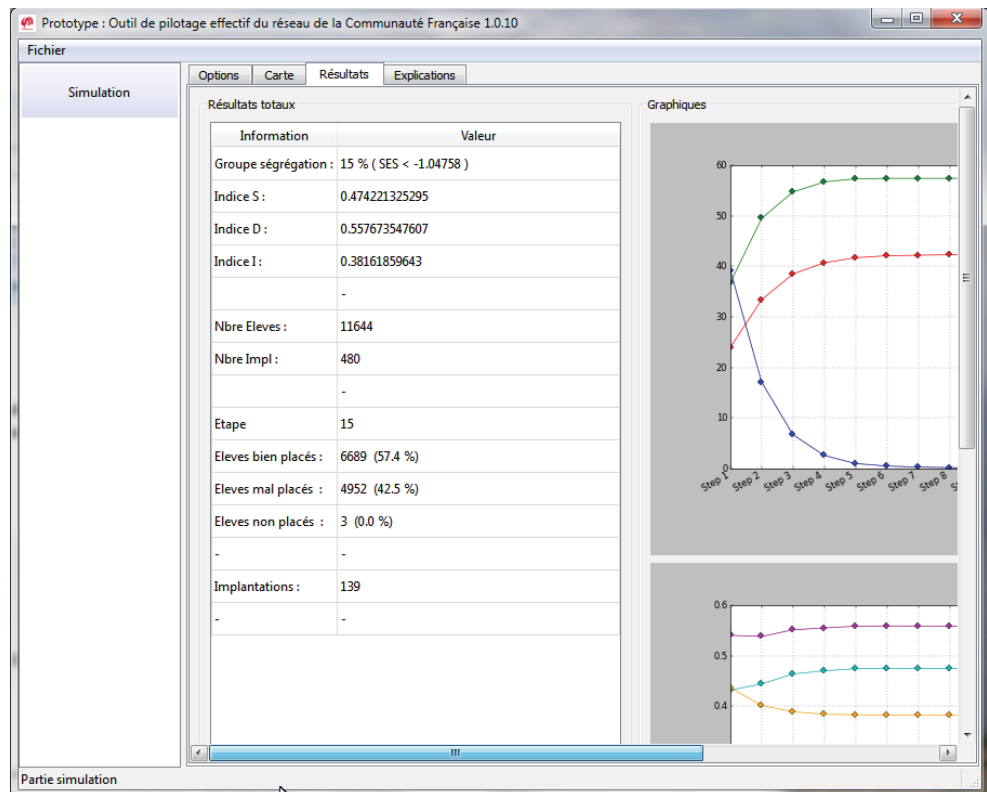


Figure 45 – Fenêtre de l'outil de simulation : onglet résultats

10.4 Construction et validation de modèles de choix de l'école

La démarche mise en œuvre dans cette partie du travail consiste en la construction de modèle de choix de l'école en utilisant l'outil de simulation individus-centrée, afin de valider un modèle donnant les résultats les plus proches possibles de la réalité. Pour ce faire, nous avons testé, à la manière de Taylor (2009), différents modèles de choix de l'école, et comparé la répartition des élèves entre les établissements résultant de la simulation avec la répartition des élèves observée dans la réalité.

Cette démarche a été reproduite pour les élèves entrant dans l'enseignement obligatoire en 2007-2008 (4210 élèves entrant dans 195 implantations), mais aussi pour les élèves entrant dans l'enseignement secondaire (14542 élèves entrant dans 148 implantations). Nous avons par ailleurs utilisé l'indice de ségrégation S calculé en considérant la « minorité » comme les 15% des élèves les plus défavorisés (indice socio-économique de l'élève).

10.4.1 Modèle aléatoire

Afin de disposer d'un point de comparaison, nous avons en premier lieu fait tourner un modèle aléatoire. On s'attend en théorie à n'observer qu'un faible degré de correspondance entre la répartition des élèves obtenue par la simulation de ce modèle et la répartition réelle des élèves entre les écoles. L'apport des autres modèles sera ensuite comparé à ce modèle aléatoire. Pour ce modèle aléatoire, les paramètres suivants ont été retenus :

- Afin d'éviter un effet dû à la pauvreté de l'offre dans certaines zones, on applique un rayon d'action assez grand pour tous les élèves : 15km de rayon d'action.
- Les élèves choisissent une école au hasard à l'intérieur de ce rayon d'action, sans en exclure aucune.
- Les écoles ont un nombre illimité de places disponibles.
- Les résultats de ce modèle aléatoire pouvant varier à chaque fois que la simulation est mise en route, nous nous basons sur la moyenne obtenue lors de 10 simulations consécutives (Tableau 33).

Une fois la simulation terminée, nous avons extrait les données au niveau des élèves et comparé l'école choisie par les élèves dans la simulation avec l'école choisie par les élèves dans la réalité. Le pourcentage de correspondance donne une idée de la puissance explicative du modèle.

Tableau 33 – Résultats de dix simulations aléatoires

Simulation	% de correspondance au primaire	% de correspondance au secondaire
1	7,6%	11,4%
2	8,1%	10,6%
3	8,3%	10,8%
4	7,9%	10,8%
5	8,2%	11%
6	7,7%	10,6%
7	7,8%	11,2%
8	8,2%	11%
9	8%	10,8%
10	7,8%	11%
moyenne	7,96%	10,92%

Dans le cas de l'entrée dans l'enseignement obligatoire, le pourcentage de correspondance moyen est de 8%. Autrement dit, la simulation aléatoire place en

moyenne 8% des élèves correctement. Dans le cas de l'entrée dans l'enseignement secondaire, le pourcentage de correspondance moyen est de 11%.

10.4.2 Modèle aléatoire limité

Le premier modèle aléatoire ne faisait peser aucune contrainte sur les élèves ni sur les écoles. Dans ce modèle aléatoire limité, nous ajoutons d'une part une contrainte sur les élèves, en faisant varier leur rayon d'action en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de leur commune de résidence (pour ce faire, nous nous basons sur l'analyse effectuée plus haut) et une contrainte sur les écoles, en ne leur permettant qu'une croissance, choisie arbitrairement, de 5%. Les paramètres de ce modèle aléatoire limité sont les suivants :

- Le rayon d'action des élèves varie en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence, selon le Tableau 31 et le Tableau 32.
- Les élèves classent les écoles au hasard à l'intérieur de ce rayon.
- Les écoles ont un nombre limité de places disponibles (jusqu'à 120% du nombre d'élèves inscrits dans l'école l'année précédente).
- Les écoles classent les élèves de façon aléatoire.

Ce modèle aléatoire donne une idée de ce qu'ajoute à l'explication l'introduction de contraintes au niveau des élèves et au niveau des écoles. Pour l'entrée dans l'enseignement obligatoire, le pourcentage de correspondance est de 56%. Autrement dit, la simulation aléatoire limitée a correctement placé 56% des élèves entrant dans l'enseignement obligatoire. Le gain en puissance explicative par rapport au modèle aléatoire est de 48 points de pourcentage. Ce résultat suggère que les contraintes pesant sur les élèves de par leur indice socio-économique et la densité de population de leur commune de résidence sont très fortes et permettent d'expliquer une bonne partie du choix de l'établissement.

Pour l'entrée dans l'enseignement secondaire, le pourcentage de correspondance est de 46%. Autrement dit, la simulation aléatoire limitée a correctement placé 46% des élèves entrant dans l'enseignement secondaire. Le gain en puissance explicative par rapport au modèle aléatoire est de 35 points de pourcentage. Ce résultat suggère que les contraintes pesant sur les élèves au niveau de l'enseignement secondaire, même si elles permettent d'expliquer une grande partie du choix de l'établissement, sont un peu moins fortes que pour l'entrée dans l'enseignement obligatoire.

10.4.3 Modèle socio-économique

Dans ce modèle, nous ajoutons, en plus des contraintes qui pèsent sur les individus et sur les écoles, un système simple de préférence des individus. Les individus vont cette fois classer les écoles, non pas aléatoirement, comme dans les modèles précédents, mais en fonction de la similitude de l'indice socio-économique moyen de l'école à leur propre indice socio-économique. En effet, à la suite de l'analyse de

données montrant une forte corrélation entre l'indice socio-économique des élèves et l'indice socio-économique moyen de l'école choisie, nous avons émis l'hypothèse que ce modèle socio-économique serait le meilleur pour expliquer le choix de l'école. Les paramètres de ce modèle socio-économique sont les suivants :

- Le rayon d'action des élèves varie en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence, selon le Tableau 31 et le Tableau 32.
- Les élèves classent les écoles à l'intérieur de ce rayon en fonction de la similitude de leur indice socio-économique moyen à l'indice socio-économique de l'élève.
- Les écoles ont un nombre limité de places disponibles (jusqu'à 105% du nombre d'élèves inscrits dans l'école l'année précédente).
- Les écoles classent les élèves en fonction de leur ordre d'arrivée.

Ce modèle socio-économique donne une idée de ce qu'ajoute à l'explication l'introduction de règles de préférences socio-économiques dans le chef des élèves et de leur famille. Pour l'entrée dans l'enseignement obligatoire, le pourcentage de correspondance observé est de 58%. Autrement dit, la simulation du modèle socio-économique a correctement placé 58% des élèves entrant dans l'enseignement fondamental. Le gain en puissance explicative par rapport au modèle aléatoire limité est de seulement 2 points de pourcentage.

Pour l'entrée dans l'enseignement secondaire, le pourcentage de correspondance observé est de 54%. Autrement dit, la simulation du modèle socio-économique a correctement placé 54% des élèves entrant dans l'enseignement fondamental. Le gain en puissance explicative par rapport au modèle aléatoire limité est de 6 points de pourcentage.

Ces résultats suggèrent que le modèle socio-économique du choix de l'école n'est pas assez complet, que ce soit pour l'entrée dans l'enseignement primaire ou pour l'entrée dans l'enseignement secondaire. Un autre modèle doit donc être élaboré.

10.4.4 Modèle « proximité »

Ce modèle est plus simple que le modèle précédent. Il consiste à accorder une place maximale au facteur « proximité » dans l'explication du choix de l'école. Les paramètres du modèle sont les suivants :

- Le rayon d'action des élèves varie en fonction de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence, selon le Tableau 31 et le Tableau 32.

- Les élèves classent les écoles à l'intérieur de ce rayon en fonction de la distance à vol d'oiseau qui sépare l'école du centre de leur secteur statistique de résidence.
- Les écoles ont un nombre limité de places disponibles (jusqu'à 105% du nombre d'élèves inscrits dans l'école l'année précédente).
- Les écoles classent les élèves en fonction de la distance à vol d'oiseau qui sépare l'école du centre du secteur statistique de résidence de l'élève.

Pour l'entrée dans l'enseignement obligatoire, le pourcentage de correspondance observé est de 69%. Autrement dit, la simulation du modèle « proximité » a placé 69% des élèves correctement. Le gain en puissance explicative par rapport au modèle aléatoire limité est de 11 points de pourcentage.

Pour l'entrée dans l'enseignement secondaire, le pourcentage de correspondance observé est de 59%. Autrement dit, la simulation du modèle « proximité » a correctement placé 59% des élèves entrant dans l'enseignement secondaire. Le gain en puissance explicative par rapport au modèle aléatoire limité est de 6 points de pourcentage.

De très nombreux autres modèles ont été testés de façon itérative, en faisant varier tour à tour de nombreux paramètres. Aucun de ces modèles n'a atteint un pourcentage de placement correct aussi important que le modèle faisant simplement entrer en compte la proximité. Nous considérons donc que le modèle « choix de l'école la plus proche » est le modèle explicatif le plus puissant que l'on puisse atteindre sur les données dont nous disposons, tant pour l'entrée dans l'enseignement obligatoire que pour l'entrée dans l'enseignement secondaire. Des simulations ultérieures sur les mêmes données devront par conséquent considérer que les élèves optant pour le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique choisissent l'école la plus proche de leur domicile, aussi bien dans le cas de l'entrée dans l'enseignement obligatoire que dans le cas de l'entrée dans l'enseignement secondaire, même si la marge d'erreur est plus importante dans ce dernier cas, notamment parce que la densité de l'offre y est plus importante.

10.5 Puissance explicative des modèles en fonction de l'indice socio-économique des élèves

Nous avons vu plus haut que le modèle explicatif du choix de l'école le plus puissant était un modèle simple du choix de l'école la plus proche, du moins dans le cas des élèves ayant opté pour le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique. La question se pose cependant de savoir si les modèles explicatifs peuvent différer en fonction de l'indice socio-économique des élèves : existerait-il des modèles du choix de l'école différents selon l'indice socio-économique ? Peut-on considérer que tous les élèves choisissent l'école la plus proche ? Ou cela

est-il seulement valable pour une certaine partie des élèves, alors qu'une autre partie aurait des préférences différentes ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons réalisé une analyse de la puissance explicative des modèles en fonction de la classe d'indice socio-économique des élèves. La Figure 46 pour l'entrée dans l'enseignement obligatoire, et la Figure 47, pour l'entrée dans l'enseignement secondaire, présentent sur l'axe horizontal les cinq catégories d'indice socio-économique, et sur l'axe vertical le pourcentage de placement correct obtenu par le modèle. Les trois modèles testés ici apparaissent sous la forme de courbes de couleurs différentes.

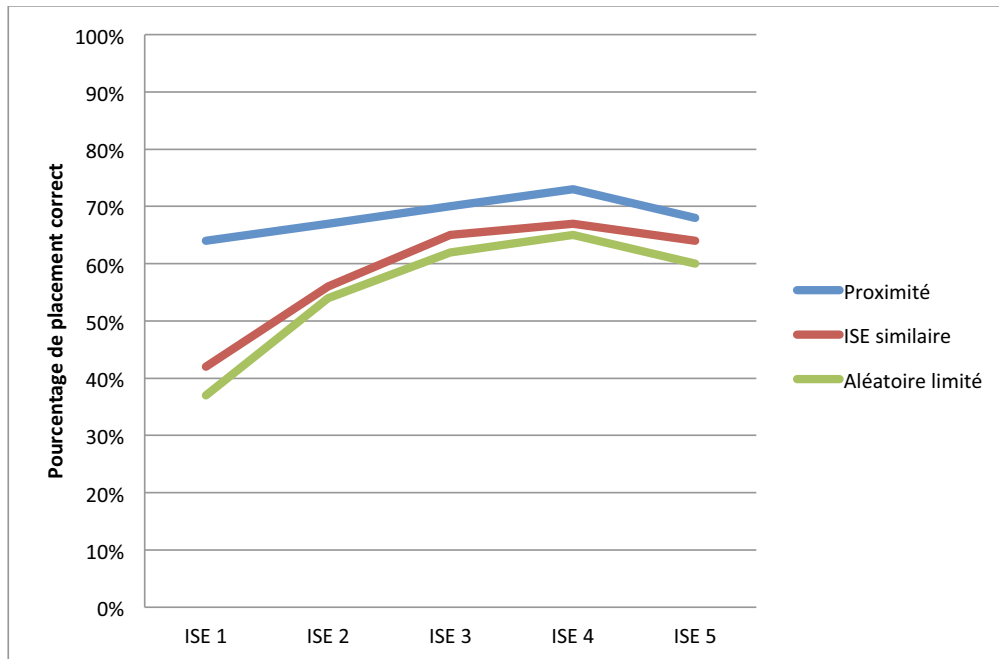


Figure 46 - Puissance explicative des modèles de choix de l'école pour l'entrée dans l'enseignement obligatoire en fonction de l'indice socio-économique des élèves

Plusieurs observations s'imposent à la lecture de ces figures. Premièrement, on peut remarquer, pour l'entrée dans l'enseignement obligatoire comme pour l'entrée dans l'enseignement secondaire, la meilleure puissance explicative du modèle « proximité », quelle que soit la classe d'indice socio-économique des élèves. Pour l'entrée dans l'enseignement obligatoire, les modèles « socio-économique » et « aléatoire limité » obtiennent des résultats similaires, quelle que soit la classe d'indice socio-économique de l'élève. Le gain très important en puissance explicative du modèle « proximité » par rapport aux autres modèles, en particulier pour les élèves les plus défavorisés montre encore une fois la validité de ce modèle pour expliquer le

choix de l'école par les élèves ayant opté, à l'entrée dans l'enseignement obligatoire, pour l'enseignement organisé par le réseau de la Communauté française de Belgique.

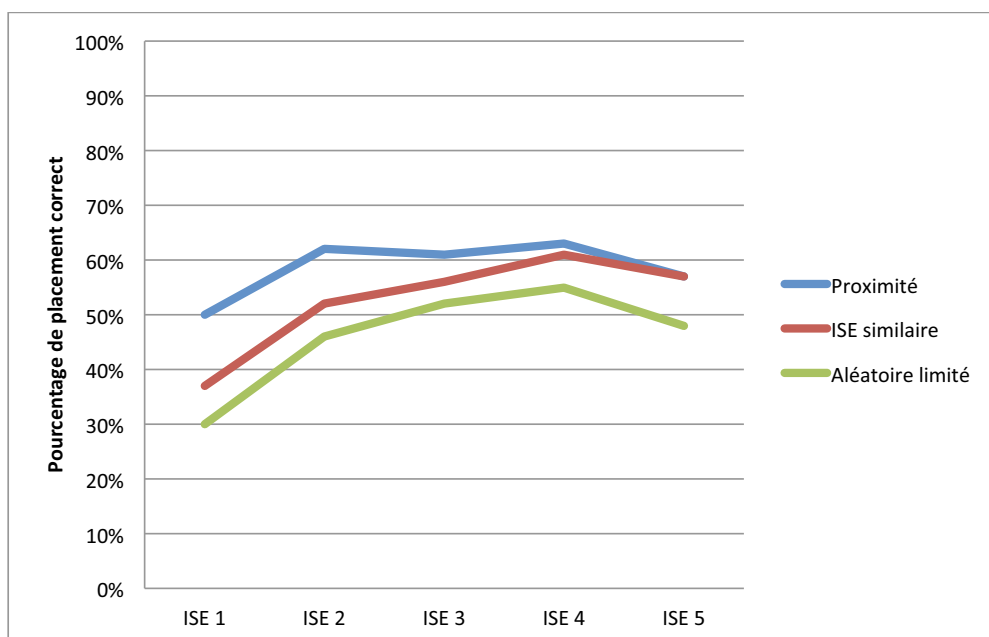


Figure 47 - Puissance explicative des modèles de choix de l'école pour l'entrée dans l'enseignement secondaire en fonction de l'indice socio-économique des élèves

Les résultats sont un peu moins clairs en ce qui concerne l'entrée dans l'enseignement secondaire. Si le modèle « proximité » offre la meilleure puissance explicative pour la plupart des élèves, il n'ajoute aucune puissance explicative pour les élèves les plus favorisés (catégorie 5). Par ailleurs, le modèle « socio-économique » se démarque ici un peu plus du modèle aléatoire, dénotant, pour toutes les catégories d'indice socio-économique, une certaine influence de la composition sociale des écoles dans le choix des élèves. Le modèle « proximité » permet un gain important en puissance explicative par rapport aux modèles « aléatoire limité » et « socio-économique » dans le cas des élèves les plus défavorisés (classes 1 et 2). Il indique donc une influence notable de la proximité pour ces élèves. Par contre, le gain en puissance explicative devient faible, voire nul, pour les élèves les plus favorisés, indiquant, notamment pour les élèves de la catégorie d'indice socio-économique 5, que le modèle « socio-économique » a une tout aussi bonne puissance explicative.

Pour les deux niveaux d'enseignement, l'allure des courbes pose toutefois question. On remarque en effet une moins bonne puissance explicative pour les élèves les plus défavorisés (classes d'indice socio-économique 1 et 2), en particulier pour les modèles « socio-économique » et « aléatoire limité ». Une explication plausible fait intervenir l'étendue du choix offert aux élèves, autrement dit le nombre d'écoles

se trouvant à l'intérieur de leur rayon d'action. En effet, la géographie urbaine belge a la particularité de concentrer des populations défavorisées dans les centres villes, en particulier à Bruxelles, alors que les populations plus favorisées se retrouvent en périphérie (voir par exemple la Figure 23 page 141). Les populations les plus défavorisées, habitant plutôt dans le centre-ville, auraient donc en réalité, à l'intérieur de leur périmètre d'action, un nombre plus important d'écoles possibles que les populations favorisées. Ceci expliquerait donc que les simulations utilisant des règles de préférence peu valides pour ces catégories d'élèves telles que la règle aléatoire et la règle socio-économique entraînent mécaniquement une plus faible proportion de placement correct pour les élèves les plus défavorisés, et une plus forte proportion de placement correct pour les élèves favorisés.

Enfin, pour les deux niveaux d'enseignement, un paradoxe apparaît. En effet, d'une part, le gain en puissance explicative du modèle « proximité » est le plus important pour les élèves les moins favorisés socio-économiquement, ce qui indique une plus forte influence du facteur « proximité » pour cette catégorie d'élèves, quel que soit le niveau d'enseignement étudié. Cependant, c'est aussi pour ces élèves les plus défavorisés que le modèle « proximité » a la moins bonne puissance explicative. Ainsi, à l'entrée dans l'enseignement obligatoire, le pourcentage d'attribution correcte à une école passe sous la barre des 65% pour les élèves les plus défavorisés (catégorie 1), alors qu'il atteint les 73% pour les élèves favorisés (catégorie 4). A l'entrée dans l'enseignement secondaire, on passe de 50% pour les élèves les plus défavorisés (catégorie 1) à 63% pour les élèves favorisés (catégorie 4). Ces résultats pourraient suggérer une stratégie d'évitement de l'école la plus proche de la part de certains élèves dans la catégorie des plus défavorisés. Nous verrons dans la section suivante si cette hypothèse peut être vérifiée par le biais du calcul de l'indice de ségrégation.

10.6 Influence sur l'indice de ségrégation

L'outil de simulation développé dans le cadre de cette recherche permet de calculer un indice de ségrégation. Deux raisons justifient cette possibilité. Premièrement, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la question de la ségrégation socio-économique entre écoles en Communauté française de Belgique est un élément central du système, avec une volonté politique marquée de s'y attaquer. Un outil de simulation destiné au pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française ne pouvait pas éluder ce thème central. Par ailleurs, le calcul de l'indice de ségrégation permet également de valider, d'une autre manière, les modèles de choix de l'école testés. Si l'indice de ségrégation obtenu par la simulation est similaire à l'indice de ségrégation observé dans la réalité, alors la validité du modèle de choix de l'école testé sera renforcée. Au contraire, si l'indice de ségrégation obtenu par la simulation s'écarte de l'indice de ségrégation observé, alors la validité du modèle de choix de l'école testé sera mise en cause.

Nous nous basons sur l'indice de ségrégation développé et commenté par Gorrard et Taylor (2002), et dont la formule est présentée en page 159. Nous considérons ici que le groupe cible (A_i) est constitué des 15% d'élèves les plus défavorisés. La Figure 48 présente la valeur de l'indice de ségrégation pour les quatre modèles de choix de l'école testés.

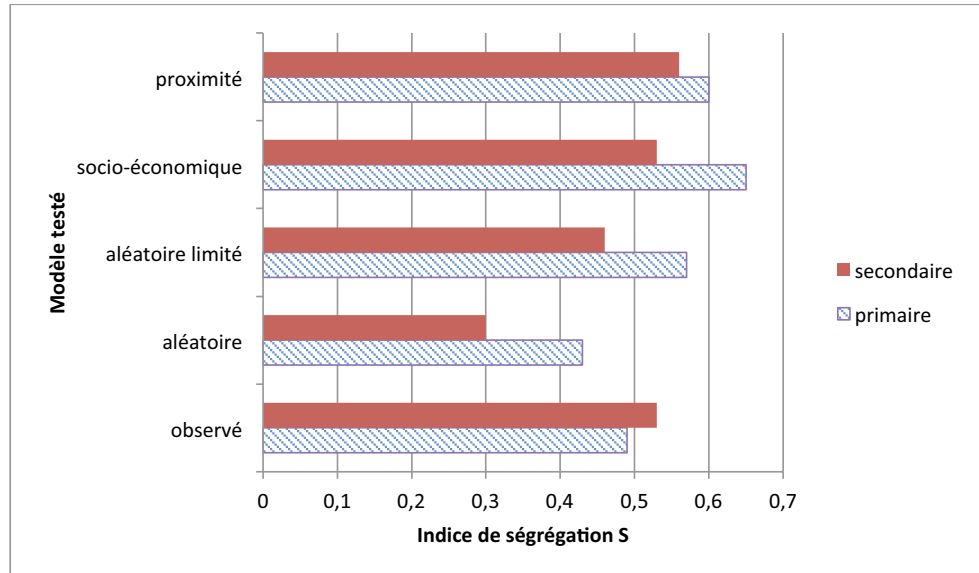


Figure 48 - Indice de ségrégation observé et simulé

On remarque tout d'abord un indice observé sur les données réelles très élevé ($S=0,49$ à l'entrée dans l'enseignement obligatoire ; $S=0,53$ à l'entrée dans l'enseignement secondaire), plus élevé que l'indice de ségrégation de 0,36 obtenu par Demeuse et Baye (2007) sur les données issues de PISA. Cette différence peut s'expliquer par le fait que nous travaillons ici sur l'indice socio-économique basé sur le secteur statistique de domicile de l'élève, alors que Demeuse & Baye (2007) ont travaillé sur des données strictement individuelles. L'indice socio-économique considérant comme issus d'un même milieu socio-économique deux élèves habitant le même secteur statistique, on peut considérer que l'indice de ségrégation calculé sur la base de l'indice socio-économique a tendance à surévaluer la ségrégation réelle.

A l'entrée dans l'enseignement obligatoire, la valeur élevée de l'indice de ségrégation obtenu par la simulation du modèle aléatoire ($s=0,43$) suggère une influence très importante du positionnement géographique des élèves sur la ségrégation observée. En effet, même dans le cas de ce modèle aléatoire, où les élèves choisissent aléatoirement une école située dans un rayon de 15km autour de leur lieu de résidence, modèle ne distribuant correctement que 8% des élèves, on ne constate pas une baisse drastique de l'indice de ségrégation. Ce résultat suggère une ségrégation

avant tout causée par une distribution géographique inégale des élèves sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

À l'entrée dans l'enseignement secondaire, l'indice de ségrégation obtenu par la simulation du modèle aléatoire est plus faible ($s=0,30$). Cela suggère une influence moindre du paramètre « proximité » dans la formation des ségrégations dans l'enseignement secondaire.

Les modèles « socio-économique » et « proximité » produisent des données simulées sur lesquelles l'indice de ségrégation est toujours plus élevé que l'indice de ségrégation observé. À l'entrée dans l'enseignement obligatoire, l'indice de ségrégation le plus élevé est obtenu par le modèle socio-économique ($S=0,65$). Cela n'est guère surprenant étant donné que les préférences des élèves vont dans le sens d'un accroissement de la ségrégation par le regroupement d'élèves semblables entre eux. Cela n'est par contre pas le cas à l'entrée dans l'enseignement secondaire, où la valeur de l'indice de ségrégation obtenue par la simulation du modèle « socio-économique » n'est pas plus élevée que la valeur de l'indice de ségrégation observée sur les données réelles. Les autres résultats sont tout à fait contre-intuitifs. Examinons-les plus en détail.

Dans le cas du modèle aléatoire limité, on s'attendrait intuitivement à obtenir un indice de ségrégation plus faible que dans la réalité. En effet, si, dans la réalité, les élèves et leurs familles mettent en place des stratégies de choix d'école en fonction des caractéristiques observables du public de l'école (voir par exemple Van Zanten, 2009), alors un modèle introduisant de l'aléatoire en lieu et place de ces préférences devrait faire en sorte que les élèves se mélangent au sein des établissements. C'est bien le cas dans l'enseignement secondaire ($S=0,46$ contre $0,53$ sur les données réelles). Cependant, cela n'est pas vérifié à l'entrée dans l'enseignement primaire : au contraire, on observe une ségrégation renforcée ($S=0,57$). Ce résultat suggère que les contraintes que fait peser le modèle sur les élèves par la détermination d'un rayon d'action dépendant de leur indice socio-économique et de la densité de population de leur commune de résidence sont plus fortes que les contraintes qui pèsent en réalité sur eux. Il semble donc exister dans la réalité des stratégies d'évitement de l'école la plus proche par les élèves les plus défavorisés. Les simulations réalisées ne permettent pas de reproduire ces stratégies et, par conséquent, renvoient un indice de ségrégation plus élevé que dans la réalité.

Le même type de raisonnement s'applique au modèle de choix de l'école la plus proche, obtenant, lui aussi, un indice de ségrégation supérieur ($S=0,60$ à l'entrée dans le primaire et $S=0,56$ à l'entrée dans le secondaire) à l'indice de ségrégation observé sur les données réelles. Ce résultat est également contre-intuitif : on pourrait s'attendre à une diminution de la ségrégation étant donné l'annulation des stratégies de choix de l'établissement pour une règle plus simple de choix de proximité. Or, les ségrégations entre écoles en sortent renforcées. Au vu de ces résultats, tout semble

se passer comme si les bénéficiaires du choix de l'école étaient une certaine partie des élèves les plus défavorisés évitant l'école « ghetto » de proximité pour aller s'inscrire dans une école plus éloignée mais plus favorisée socialement, et, de ce fait, rendre les écoles plus mixtes socialement. Cette interprétation des résultats, confirmant les observations de Bouchat, Delvaux et Hyndrickx (2008) est à nuancer pour plusieurs raisons que nous discutons dans le point suivant.

10.7 Discussion

Les simulations réalisées dans ce chapitre permettent de tirer plusieurs conclusions sur les préférences des élèves ayant opté pour le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique en termes de choix de l'école à l'entrée dans l'enseignement primaire et à l'entrée dans l'enseignement secondaire, et sur les conséquences de ces préférences en termes de ségrégations socio-économiques entre écoles :

- Le modèle le plus adéquat du choix de l'école est un modèle basé sur la proximité. Il permet d'expliquer le choix de 69% des élèves entrant dans l'enseignement obligatoire, et de 59% des élèves entrant dans l'enseignement secondaire.
- Ce modèle de choix de l'école la plus proche ne donne pas le même gain, en comparaison avec un modèle aléatoire, selon l'indice socio-économique des élèves : le gain en puissance explicative par rapport à un modèle aléatoire est plus important pour les élèves les plus défavorisés. Cela suggère une plus forte influence du facteur « proximité » chez les élèves les plus défavorisés.
- Ce modèle de choix de l'école la plus proche n'a pas la même puissance explicative selon l'indice socio-économique des élèves : il explique davantage le choix des élèves favorisés que le choix des élèves les plus défavorisés. Cela suggère une stratégie d'évitement de l'école la plus proche par une certaine partie des élèves les plus défavorisés (Bouchat et al., 2008).
- Ce modèle de choix de l'école la plus proche produit, de façon contre-intuitive, un indice de ségrégation S supérieur à l'indice de ségrégation observé sur les données réelles. Ce résultat renforce l'hypothèse de stratégies d'évitement des écoles « ghettos » de la part d'une certaine partie des élèves les plus défavorisés.

Ces résultats doivent cependant être nuancés pour deux raisons méthodologiques principales. La première a trait au caractère incomplet des données, portant uniquement sur le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique. La seconde a trait au fait que l'indice socio-économique des élèves est déterminé par une mesure réalisée au niveau de leur secteur statistique de domicile.

Si les données sur lesquelles ces analyses ont été menées peuvent être considérées comme des données de recensement des élèves (il ne s'agit pas d'un échantillon), ces données recouvrent cependant uniquement les élèves inscrits dans le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française de Belgique. Les simulations réalisées restent donc aveugles aux écoles entrant en concurrence directe avec les écoles du réseau de la Communauté française, mais appartenant à un autre réseau d'enseignement. Ces modèles devraient donc pouvoir être reproduits sur les données de recensement existantes portant sur tous les réseaux d'enseignement. A défaut de pouvoir réaliser ces analyses sur ces données complètes, nous faisons le pari que les élèves et leurs parents optent en premier lieu pour un réseau d'enseignement, et ensuite pour une école au sein de ce réseau. C'est un pari risqué, car il est probable qu'ils recourent à d'autres stratégies en utilisant toute l'amplitude de l'offre (Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005).

Par ailleurs, le fait que l'indice socio-économique soit basé sur le secteur statistique de domicile de l'élève incite à nuancer les interprétations en termes d'indice de ségrégation. En effet, d'une part, nous avons vu que l'indice de ségrégation entre écoles était surévalué par rapport à un indice de ségrégation calculé à partir d'un indicateur socio-économique basé sur la profession des parents sur un échantillon d'élèves de 15 ans de tous les réseaux d'enseignement (Demeuse & Baye, 2007). D'autre part, il est tout à fait possible que les élèves considérés comme les plus défavorisés, car habitant un secteur statistique à l'indice socio-économique très faible, mais adoptant une stratégie d'évitement de l'école la plus proche, soient des élèves présentant un profil particulier, que ce soit socio-économique ou académique.

Il est ainsi possible que ces élèves adoptant une stratégie de mobilité soient socio-économiquement plus favorisés que les autres élèves de leur quartier, simplement parce que les quartiers ne sont pas socio-économiquement homogènes, comme ont pu le montrer Demeuse, Crépin, Jehin et Matoul (2006). Si cette hypothèse s'avérait vérifiée, la mobilité des élèves les plus défavorisés ne serait qu'apparente, et l'indice de ségrégation plus faible observé dans le cas d'un libre choix des élèves ne reflèterait pas la ségrégation socio-économique réelle entre écoles. Afin de pouvoir vérifier cette hypothèse, une enquête sur le terrain permettant de mettre en lien un indicateur socio-économique individuel, tel que la profession des parents, à l'indice socio-économique obtenu à partir du secteur statistique de domicile, est nécessaire.

De plus, la possibilité existe également que, en dehors de toute variable d'ordre socio-économique, les élèves évitant l'école la plus proche possèdent certaines caractéristiques particulières. On peut ici penser à des caractéristiques de l'ordre de l'origine immigrée des élèves, par exemple dans certains quartiers de la capitale, concentrant de fortes proportions de populations issues de l'immigration. Mais on peut tout aussi bien penser, en particulier dans le cas de l'enseignement secondaire, au niveau de performances académiques des élèves, que ce soit par une stratégie

d'évitement de la part des élèves les plus performants, ou par un recrutement différentiel de la part des écoles (West, 2006). A cet égard, nous avons eu l'occasion de réaliser une analyse exploratoire dans le cadre d'un rapport non publié (Demeuse et al., 2010), mettant en évidence l'existence d'un tel recrutement différentiel intra-secteur au niveau de l'entrée dans l'enseignement secondaire.

Enfin, en prenant en compte toutes les réserves méthodologiques citées plus haut, il existe une raison de ne pas se réjouir trop vite, en termes de justice du système éducatif, des résultats de ces analyses. En effet, les stratégies d'évitement de la part de certains élèves ne sont pas forcément une bonne nouvelle, même si elles font augmenter la mixité sociale observée, si elles se font au détriment de la mixité académique, comme l'ont montré Dupriez et Dumay (2011), ou d'une certaine cohésion sociale au sein des quartiers défavorisés.

Toujours en prenant en compte toutes les réserves méthodologiques examinées plus haut, ces résultats ouvrent cependant une piste pour une action cherchant à augmenter la mixité sociale au sein des établissements, particulièrement au niveau de l'enseignement secondaire. Les résultats montrent en effet que des mesures visant à l'augmentation de la mixité sociale dans le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française, ne peuvent pas se contenter de réguler le choix de l'école à l'entrée, mais devraient également tenter de réduire les mécanismes de relégation des élèves vers des filières qualifiantes et vers les écoles organisant ces filières, relégations qui ont lieu tout au long du parcours dans l'enseignement secondaire.

Chapitre 11 **Analyse du point de vue des implantations**

“When one door is closed another is open” (Bob Marley)

Dans les chapitres précédents, nous avons réalisé une analyse en prenant comme point de référence l'individu choisissant dans le système éducatif : l'élève. Nous avons vu qu'un modèle du choix de l'établissement basé sur la proximité pouvait être créé, en donnant des résultats proches des 70% de placements corrects dans l'enseignement primaire et des 60% dans l'enseignement secondaire. Nous avons vu que ce modèle expliquait mieux les choix des élèves favorisés et peinait à expliquer les choix des élèves les plus défavorisés, bien que le gain en puissance explicative par rapport à un modèle aléatoire soit plus important pour ces derniers.

Nous n'avons cependant pas encore analysé les résultats de ces simulations du point de vue des implantations. Or, réaliser une analyse à ce niveau est important, à la fois d'un point de vue scientifique pour mieux comprendre la formation des ségrégations socio-économiques entre implantations, et d'un point de vue gestionnaire, car il s'agit d'un niveau du système sur lequel des gestionnaires peuvent agir. Quelles sont les caractéristiques des implantations pour lesquelles le modèle de choix prenant en compte la proximité donne les meilleurs résultats ? Quelles sont les caractéristiques des implantations pour lesquelles ce modèle donne les moins bons résultats ? C'est à ces questions que ce chapitre entend répondre.

11.1 Puissance explicative du modèle au niveau de l'implantation

On peut dans un premier temps se demander s'il existe un lien entre le taux d'attribution correcte dans une implantation et les caractéristiques socio-économiques de son public. Nous avons vu que notre modèle était le moins précis pour les élèves les plus défavorisés. Mais est-ce toujours le cas concernant les implantations ? Deux hypothèses contradictoires s'offrent actuellement à nous : l'hypothèse « socio-économique » et l'hypothèse « géographique ».

L'hypothèse socio-économique se base sur l'observation d'un gain en puissance explicative du modèle « proximité » plus important pour les élèves les plus défavorisés que pour les élèves les plus favorisés. Elle postule une prédominance de la socio-économie dans le choix d'une implantation : certaines familles dans les secteurs les plus favorisés exercent davantage leur choix, et possèdent les moyens de choisir l'implantation qui leur convient le mieux, quitte à effectuer de plus longs déplacements. Par contre, les familles les plus défavorisées ont plutôt tendance à ne pas choisir, et à se satisfaire de l'implantation la plus proche. Dans le cas de cette hypothèse, on constatera des implantations défavorisées fréquentées par une majorité d'élèves pour qui il s'agit de l'implantation la plus proche ; et des implantations favorisées fréquentées par une majorité d'élèves pour qui il ne s'agit pas de l'implantation la plus proche.

L'hypothèse géographique se base sur l'observation d'une moins bonne puissance explicative du modèle pour les élèves les plus défavorisés par rapport aux élèves les plus favorisés. Elle postule une prédominance de la ségrégation spatiale pour expliquer le choix d'une implantation (Taylor & Gorard, 2001): étant donné la ségrégation spatiale existante, les familles habitant dans un secteur favorisé n'ont pas à choisir une implantation qui se situe loin de leur domicile, puisque l'implantation la plus proche est fréquentée par une majorité d'élèves favorisés. Par contre, les familles habitant dans un secteur plutôt défavorisé pourraient bien vouloir fuir l'implantation de ce secteur pour inscrire leur enfant dans une implantation aux caractéristiques socio-économiques plus mixtes. Dans le cas de cette hypothèse, on constatera que les implantations aux deux extrémités du continuum sont fréquentées par des élèves pour qui il s'agit de l'implantation la plus proche ; et des implantations au milieu du continuum fréquentées par une proportion moindre d'élèves pour qui il s'agit de l'implantation la plus proche.

Afin de mettre ces hypothèses à l'épreuve, nous avons construit des tableaux corrélant différents indicateurs au niveau des implantations entre eux et avec le pourcentage de prédictions correctes obtenues par le modèle « proximité ».

11.1.1 Dans l'enseignement primaire

Appliqué à l'enseignement primaire, le modèle « proximité » montre un coefficient de corrélation très élevé entre l'indice socio-économique moyen observé et l'indice socio-économique moyen simulé ($r=0,935$). Le coefficient de corrélation entre la distance moyenne observée et la distance moyenne simulée est plus faible ($r=0,458$), ce qui montre les difficultés que rencontre notre modèle pour prédire la distance qui sera parcourue par les élèves (Tableau 34).

On remarque par ailleurs une corrélation positive faible ($r=0,158$) entre le pourcentage de placements corrects dans l'implantation et l'indice socio-économique moyen de l'implantation, ce qui va dans le sens de l'hypothèse géographique : les implantations à l'indice socio-économique le plus élevé sont davantage fréquentées par des élèves dont c'est l'implantation la plus proche (Tableau 34).

Tableau 34 – Matrice de corrélations entre indicateurs au niveau primaire

	Nombre d'élèves simu- lé	Distance moyenne simu- lée	SES moyen si- mulé	Pourcentage d'attribution cor- recte
SES moyen observé	-0,173*	0,283**	0,935**	0,158*
Nombre d'élèves observé	0,985**	0,161*	-0,167*	0,144*
Distance moyenne observée	-0,090	0,458**	0,212**	-0,197**
Pourcentage d'attribution correcte	,0125	0,096	0,097	1

* Significatif à $p < 0,05$ ** Significatif à $p < 0,01$

Enfin, il existe une faible corrélation négative ($r = -0,197$) entre le pourcentage de placements corrects dans une implantation et la distance moyenne parcourue par les élèves fréquentant l'implantation. Cette observation dénote le fait que le modèle a une moins bonne puissance explicative pour les implantations attirant des élèves ayant parcouru de longues distances.

11.1.2 Dans l'enseignement secondaire

Appliqué à l'enseignement secondaire, le modèle montre toujours un coefficient de corrélation très élevé entre l'indice socio-économique moyen observé et l'indice socio-économique moyen simulé ($r = 0,894$), mais ce coefficient est un peu moins élevé qu'au niveau primaire. Le coefficient de corrélation entre la distance moyenne observée et la distance moyenne simulée est du même ordre qu'au niveau primaire ($r = 0,431$), dénotant ici aussi les difficultés du modèle à prédire la distance parcourue par les élèves (Tableau 35).

De la même manière qu'au niveau primaire, et de façon encore plus marquée, on peut noter une corrélation positive ($r = 0,260$) entre l'indice socio-économique moyen des implantations et le pourcentage d'attribution correct. Cette corrélation positive montre que, dans l'enseignement secondaire également, c'est plutôt l'hypothèse géographique qui est confirmée : les implantations les plus favorisées sont davantage fréquentées par les élèves pour qui il s'agit de l'implantation la plus proche. Il semblerait donc que, sur les données dont nous disposons, la ségrégation spatiale précède la ségrégation entre implantations.

Tableau 35 - Matrice de corrélations entre indicateurs au niveau secondaire

	Nombre d'élèves si- mulé	Distance moyenne si- mulée	SES moyen simulé	Pourcentage d'attribution cor- recte
SES moyen obser- vé	0,070	0,229**	0,894**	0,260**
Nombre d'élèves observé	0,980**	-0,128	0,116	0,118
Distance moyenne observée	-0,238**	0,431**	-0,006	-0,143
Pourcentage d'attribution cor- recte	0,109	0,372**	0,263**	1

Enfin, tout comme au niveau primaire, il existe une faible corrélation négative ($r=-0,143$) entre le pourcentage de placements corrects dans une implantation et la distance moyenne parcourue par les élèves fréquentant l'implantation, dénotant une moins bonne puissance explicative du modèle pour les implantations attirant des élèves ayant parcouru de longues distances.

11.2 Etudes de cas

Nous avons jusqu'ici analysé les résultats d'une façon globale, sur tout le système éducatif. Ce faisant, nous restons aveugles aux interdépendances (Delvaux & Joseph, 2003) existant entre implantations particulières. De manière à analyser ces dernières, nous devons resserrer la focale et analyser les interactions entre quelques implantations. C'est ce que nous allons faire dans cette section.

La méthode d'analyse diffère de la méthode présentée dans le Chapitre 3. Nous ne nous basons pas ici sur des flux d'élèves entre implantations sur plusieurs années consécutives (autrement dit, sur des élèves changeant d'implantation au cours de leur scolarité), mais plutôt sur une comparaison entre une distribution observée des élèves et une distribution théorique, si le modèle du choix de l'implantation la plus proche était appliqué (Taylor, 2009). Pour chaque implantation X , nous calculons ainsi plusieurs taux rapportés à la population de l'implantation X :

- Le taux d'élèves correctement placés par la simulation.
- Le taux d'élèves placés par la simulation dans cette implantation X alors qu'ils ont en réalité choisi telle autre implantation Y .
- Le taux d'élèves placés par la simulation dans telle autre implantation Y alors qu'ils ont en réalité choisi l'implantation X .

Ces différents indicateurs nous permettent de dresser un portrait des interdépendances existant entre implantations situées dans un même espace géographique. Nous pourrions ensuite lier ces différents indicateurs avec les caractéristiques des implantations. Quelles sont les caractéristiques des implantations gagnant des élèves en défaveur d'autres implantations ? Quelles sont les caractéristiques des implantations qui en perdent ? Ces analyses nous permettront d'enrichir notre interprétation en termes d'hypothèse « géographique » ou « socio-économique ».

11.2.1 Dans l'enseignement primaire

Pour cette étude de cas, nous avons sélectionné les 4 implantations de la région de Bruxelles-Capitale s'échangeant le plus d'élèves entre elles. Nous les nommerons A, B, C et D. Les interdépendances entre ces quatre implantations sont résumées de deux façons complémentaires dans le Tableau 36 et dans la Figure 49.

Tableau 36 - Résumé des interdépendances entre les implantations A, B, C et D

		Simulé				Total
		A	B	C	D	
Observé	A Effectif	48	12	0	0	60
	% compris dans Observé	80%	20%	0%	0%	100%
	% compris dans Simulé	84%	17%	0%	0%	26%
B	Effectif	9	44	20	0	73
	% compris dans Observé	12%	60%	27%	0%	100%
	% compris dans Simulé	16%	63%	29%	0%	32%
C	Effectif	0	14	48	9	71
	% compris dans Observé	0%	20%	68%	13%	100%
	% compris dans Simulé	0%	20%	71%	27%	31%
D	Effectif	0	0	0	24	24
	% compris dans Observé	0%	0%	0%	100%	100%
	% compris dans Simulé	0%	0%	0%	73%	10%
Total	Effectif	57	70	68	33	228
	% compris dans Observé	25%	31%	30%	14%	100%
	% compris dans Simulé	100%	100%	100%	100%	100%

Le Tableau 36 peut se lire en lignes (les taux sont rapportés au total d'élèves réellement inscrits dans l'implantation) ou en colonnes (les taux sont rapportés au total d'élèves dont c'est l'école la plus proche). En considérant l'implantation A, la lecture en ligne est la suivante : parmi les 60 élèves entrant en première année primaire dans

l'implantation A, 48 (80%) sont des élèves pour qui il s'agit de l'implantation la plus proche, et 12 (20%) sont des élèves pour qui l'implantation la plus proche est l'implantation B. La lecture en colonnes est la suivante : parmi les 57 élèves pour qui l'implantation A est la plus proche, 48 (84%) s'inscrivent dans l'implantation A, et 9 (12%) s'inscrivent dans l'implantation B.

La Figure 49 complète l'information de façon plus visuelle. Les implantations sont représentées par des cercles placés dans l'espace⁹⁵, et dont le diamètre est proportionnel au nombre d'élèves entrant en première année. Les indices socio-économiques moyens de chaque implantation sont présentés de façon chiffrée sous le cercle et par un code couleur allant du rouge foncé pour un indice socio-économique faible à du vert foncé pour un indice socio-économique élevé, en passant par le jaune pour un indice socio-économique proche de 0. Enfin, les interdépendances entre écoles sont représentées par des flèches liant les implantations, au départ de l'implantation qu'auraient dû fréquenter les élèves s'ils avaient choisi l'implantation la plus proche, et à destination de l'implantation que choisissent en réalité ces élèves. L'épaisseur des flèches est proportionnelle au nombre d'élèves concernés et leur couleur indique l'indice socio-économique moyen de ces élèves, qui est également indiqué de façon chiffrée à côté de chaque flèche.

⁹⁵ Dans cette représentation, on respecte approximativement la position géographique réelle des implantations.

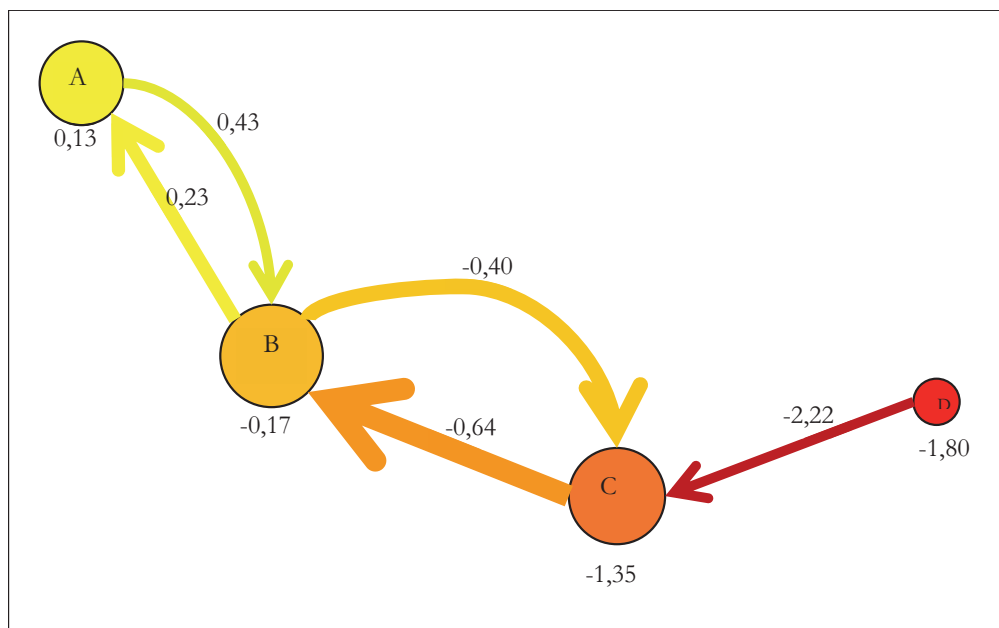


Figure 49 - Résumé des interdépendances entre les implantations A, B, C et D

L'implantation D présente un taux de placement correct de 100% : parmi les 24 élèves inscrits dans l'école, 24 sont des élèves pour qui l'implantation D est effectivement la plus proche. Il s'agit d'une implantation relativement petite (24 élèves entrant en première année), avec un indice socio-économique moyen très faible. Si 100% des élèves inscrits dans l'implantation sont des élèves pour qui il s'agit de l'implantation la plus proche, cette implantation ne scolarise pas 100% des élèves qui devraient s'y inscrire en cas de choix de l'école la plus proche, mais bien 73%. Les 27% restants sont des élèves à l'indice socio-économique très faible, qui évitent l'implantation D pour s'inscrire dans l'implantation C, un peu moins défavorisée. L'image de cette implantation D se précise : il s'agit d'une implantation scolarisant un public très défavorisé (SES=-1,80) qui s'inscrit dans l'école la plus proche de son domicile. Elle est peu attractive : d'une part elle ne capte le public d'aucune autre implantation, et d'autre part elle est évitée par une proportion non négligeable d'élèves qui lui préfèrent l'implantation C.

L'implantation A présente également un taux de placement correct élevé (80%), mais son profil est tout différent de celui de l'implantation D. Il s'agit ici d'une implantation qui, bien que n'étant pas très favorisée (SES=0,13), présente un indice socio-économique moyen supérieur à celui des autres implantations avec qui elle est en

interdépendance. C'est aussi une implantation qui attire un certain nombre d'élèves (12, soit 20% de son effectif) qui se trouvent dans la « zone de recrutement »⁹⁶ d'une autre implantation, B, élèves dont l'indice socio-économique (SES=0,43) est supérieur à l'indice socio-économique moyen de l'implantation B (SES=-0,17). Cependant, tous les élèves se trouvant dans la zone de recrutement de l'implantation A ne choisissent pas A : 16% d'entre eux préfèrent choisir l'implantation B, et ces élèves ont un indice socio-économique plus élevé (SES=0,23) que celui des élèves de l'implantation A. L'implantation A est toutefois l'implantation scolarisant la plus grande proportion (84%) des élèves habitant dans sa zone de recrutement, et le ratio des gains et des pertes montre une implantation receveuse d'élèves, donc attractive.

Les implantations B et C présentent des taux de placement correct moins élevés, respectivement 60% et 68%, et occupent une position intermédiaire, que ce soit en termes d'indice socio-économique (B étant légèrement inférieur à A, C étant légèrement supérieur à D), qu'en termes d'interdépendances. B ne scolarise que 63% des élèves de sa zone de recrutement, les autres élèves se répartissant entre A, pour les élèves les plus favorisés (SES=0,23), et C pour les élèves les moins favorisés (SES=-0,40). B est également une grande receveuse d'élèves se trouvant dans la zone de recrutement de C, mais aussi de A, élèves à l'indice socio-économique plus élevé que la moyenne de l'implantation la plus proche de leur domicile (SES=-0,64 pour les élèves situés dans la zone de recrutement de C et SES=0,43 pour les élèves situés dans la zone de recrutement de A). Par ailleurs, l'implantation C, si elle reçoit beaucoup d'élèves situés dans la zone de recrutement de B, recrute également des élèves très défavorisés (SES=-2,22) de la zone de recrutement de l'implantation D.

Cette étude de cas, par une analyse fine des interdépendances entre quelques implantations choisies, nous permet de confirmer l'hypothèse géographique tout en affinant notre interprétation. On peut en effet bien voir ici les mécanismes à l'œuvre dans les interdépendances entre implantations. D'un côté du spectre, les implantations les plus défavorisées attirent peu d'élèves hors de leur zone de recrutement : elles présentent un taux de placement correct élevé par rapport à leur propre population. Mais ce taux de placement correct, en rapport avec le nombre d'élèves pour qui c'est l'école la plus proche, est faible : ces implantations sont évitées par certains élèves qui choisissent une école légèrement plus favorisée. On voit ici la formation d'écoles ghettos concentrant les élèves les plus défavorisés. D'un autre côté du spectre, les implantations les plus favorisées scolarisent une proportion importante d'élèves pour qui il s'agit de l'école la plus proche : elles sont assez peu évitées. Etant rapidement amenées à capacité maximale par leur succès auprès des élèves dont c'est l'école la plus proche, ce sont aussi des écoles qui recrutent relativement peu d'élèves hors de leur zone de recrutement, élèves qui présentent un indice socio-

⁹⁶ Nous désignons par «zone de recrutement» la zone géographique où sont domiciliés les élèves pour qui l'école étudiée est la plus proche de leur domicile.

économique élevé. Les pourcentages de placement correct, autrement dit les déplacements entre établissements, sont les plus élevés au centre de la distribution, où l'on voit des écoles à la fois donneuses et receveuses.

11.2.2 Dans l'enseignement secondaire⁹⁷

Nous avons réalisé le même type d'étude de cas dans l'enseignement secondaire, en sélectionnant des implantations entretenant les interdépendances les plus fortes entre elles. Il s'agit dans ce cas de 10 implantations d'enseignement secondaire situées dans la région de Bruxelles Capitale. Nous les nommerons de E à N. Les interdépendances entre ces implantations sont résumées, de la même manière que pour l'enseignement primaire, dans le Tableau 37 et la Figure 50.

⁹⁷ Les données utilisées dans cette analyse sont les données de comptage de janvier 2008, c'est-à-dire avant l'application de décrets régulant les inscriptions en première année de l'enseignement secondaire (voir Chapitre 2).

Tableau 37 Résumé des interdépendances entre les implantations E à N

Ob s.		simulé											Total
		E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Autres	
E	Effectif	56	14	0	0	0	0	0	33	7	17	0	127
	% dans observé	44%	11%	0%	0%	0%	0%	0%	26%	6%	13%	0%	100%
	% dans simulé	60%	15%	0%	0%	0%	0%	0%	38%	11%	25%	0%	14%
F	Effectif	30	51	10	11	7	8	10	23	17	10	0	177
	% dans observé	17%	29%	6%	6%	4%	5%	6%	13%	10%	6%	0%	100%
	% dans simulé	32%	55%	33%	8%	12%	9%	11%	26%	28%	15%	0%	20%
G	Effectif	0	0	20	0	0	0	0	0	0	0	0	20
	% dans observé	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	% dans simulé	0%	0%	67%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
H	Effectif	0	0	0	74	0	19	18	0	0	0	0	111
	% dans observé	0%	0%	0%	67%	0%	17%	16%	0%	0%	0%	0%	100%
	% dans simulé	0%	0%	0%	54%	0%	21%	20%	0%	0%	0%	0%	13%
I	Effectif	0	0	0	0	51	0	0	0	0	0	71	122
	% dans observé	0%	0%	0%	0%	42%	0%	0%	0%	0%	0%	58%	100%
	% dans simulé	0%	0%	0%	0%	88%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	14%
J	Effectif	0	0	0	0	0	20	9	0	0	0	0	29
	% dans observé	0%	0%	0%	0%	0%	69%	31%	0%	0%	0%	0%	100%
	% dans simulé	0%	0%	0%	0%	0%	22%	10%	0%	0%	0%	0%	3%
K	Effectif	0	0	0	7	0	42	55	0	0	0	0	104
	% dans observé	0%	0%	0%	7%	0%	40%	53%	0%	0%	0%	0%	100%
	% dans simulé	0%	0%	0%	5%	0%	47%	60%	0%	0%	0%	0%	12%
L	Effectif	8	15	0	0	0	0	0	32	0	0	0	55
	% dans observé	15%	27%	0%	0%	0%	0%	0%	58%	0%	0%	0%	100%
	% dans simulé	9%	16%	0%	0%	0%	0%	0%	36%	0%	0%	0%	6%
M	Effectif	0	0	0	36	0	0	0	0	19	0	0	55
	% dans observé	0%	0%	0%	65%	0%	0%	0%	0%	35%	0%	0%	100%
	% dans simulé	0%	0%	0%	26%	0%	0%	0%	0%	31%	0%	0%	6%
N	Effectif	0	13	0	10	0	0	0	0	18	40	0	81
	% dans observé	0%	16%	0%	12%	0%	0%	0%	0%	22%	49%	0%	100%
	% dans simulé	0%	14%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	30%	60%	0%	9%
	Effectif	94	93	30	138	58	89	92	88	61	67	71	881
	% dans observé	11%	11%	3%	16%	7%	10%	10%	10%	7%	8%	8%	100%
	% dans simulé	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

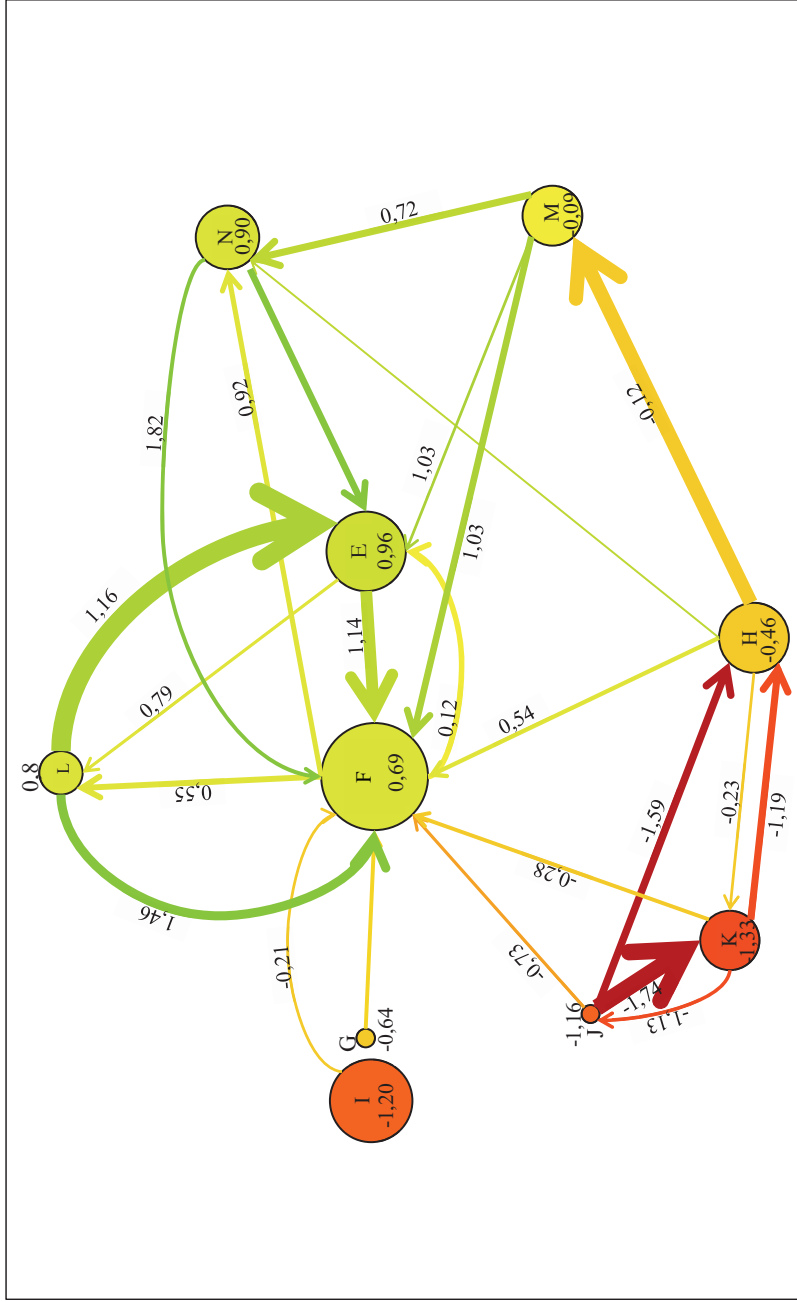


Figure 50 – Résumé des interdépendances entre les implantations E à N

Nous commençons par décrire les implantations pour lesquelles le taux de placement correct par rapport à leur population est élevé. Si, comme dans l'enseignement primaire, l'hypothèse géographique se confirme, les implantations présentant les plus hauts taux de placement correct par rapport à leur population sont les implantations les plus défavorisées, évitées par une partie des élèves de leur zone de recrutement, et les implantations présentant les plus hauts taux de placement correct par rapport à leur zone de recrutement sont les implantations les plus favorisées, attractives pour les élèves de leur zone de recrutement.

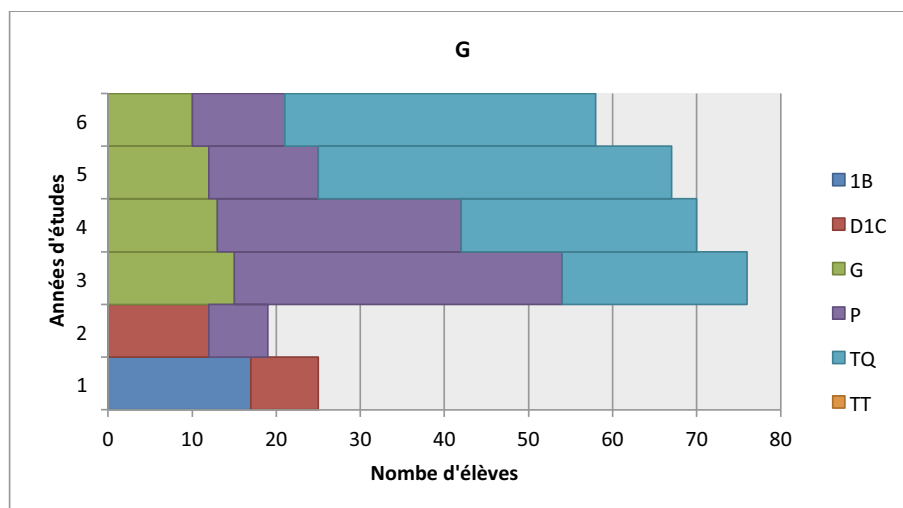


Figure 51 – Structure de la population de l'implantation G

L'implantation G présente le plus haut taux de placement correct par rapport à sa population : 100% des élèves qui y entrent sont des élèves pour qui il s'agit de l'implantation la plus proche. C'est une implantation à l'indice socio-économique moyen faible (-0,64), dont la majorité des élèves fréquentent l'enseignement qualifiant. Peu d'élèves entrent dans cette implantation au premier degré, comparative-ment aux élèves entrant au second degré. La population d'élèves de première année est surtout composée d'élèves entrant en 1^{ère} B⁹⁸ (Figure 51). Si c'est une implantation qui n'est pas receveuse d'élèves hors de sa zone de recrutement, c'est bien une implantation donneuse d'élèves : elle est évitée par un tiers des élèves de sa zone de recrutement qui préfèrent s'inscrire dans l'implantation F, plus favorisée et à l'offre de formation de type plus académique.

⁹⁸ 1^{ère} B : première année de l'enseignement secondaire destinée aux élèves n'ayant pas obtenu le CEB (jusqu'en 2007-2008)

L'implantation J présente également un taux de placement correct élevé par rapport à sa population : 69% des élèves entrant en 1^{ère} année sont des élèves pour qui il s'agit de l'implantation la plus proche. C'est une implantation à l'indice socio-économique moyen très faible (-1,16) et qui n'organise, aux deuxième et troisième degrés, que l'enseignement qualifiant (Figure 52). Cette implantation reçoit quelques élèves provenant de la zone de recrutement de l'implantation K, mais c'est plutôt une implantation qui est massivement évitée par plus de deux tiers des élèves de sa zone de recrutement, élèves dont l'indice socio-économique est très faible et qui préfèrent s'inscrire pour une bonne part dans l'implantation K (42 élèves), pour d'autres dans l'implantation H (19 élèves). Ces deux implantations offrent toutes deux la possibilité de continuer au second et troisième degrés dans l'enseignement général.

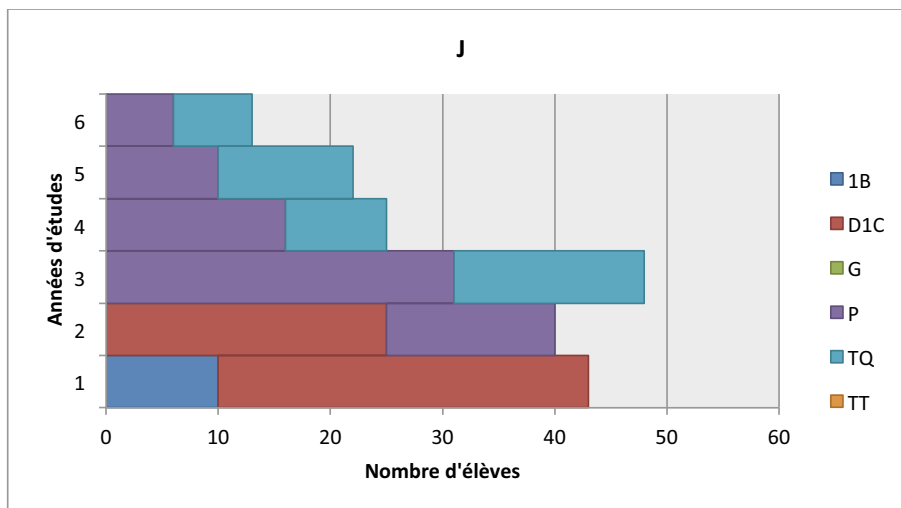


Figure 52 – Structure de la population de l'implantation J

L'implantation K est celle qui présente l'indice socio-économique le plus faible parmi les implantations étudiées (-1,33). Son offre de formation mêle de l'enseignement général à de l'enseignement professionnel. Elle fait en réalité partie du même établissement que l'implantation J, ce qui explique les interdépendances très fortes entre ces deux implantations. Elle est receveuse d'une grande proportion d'élèves, très défavorisés, dont l'implantation J est proche du domicile. Mais l'implantation K est aussi évitée par des élèves préférant fréquenter une implantation plus éloignée de leur domicile mais plus favorisées, telles que H (pour 18 élèves) ou F (pour 10 élèves).

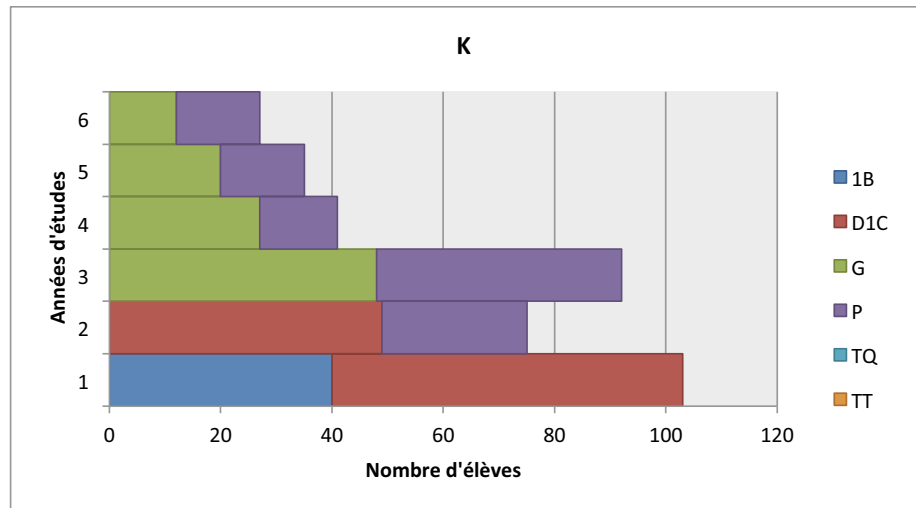


Figure 53 – Structure de la population de l'implantation K

L'implantation I, accueillant un public très défavorisé, présente une structure de population particulière : la majorité des nouveaux entrants arrivent en 1^{ère} B, mais quittent ensuite l'implantation où restent seulement quelques élèves poursuivant la filière générale (Figure 54). L'implantation I est ainsi receveuse d'une grande proportion d'élèves faisant partie de la zone de recrutement d'autres implantations, qui ne sont pas étudiées ici, et est assez peu évitée par les élèves dont c'est l'implantation la plus proche : seuls 12% l'évitent pour s'inscrire dans l'implantation F, plus favorisée et n'organisant pas de première année B.

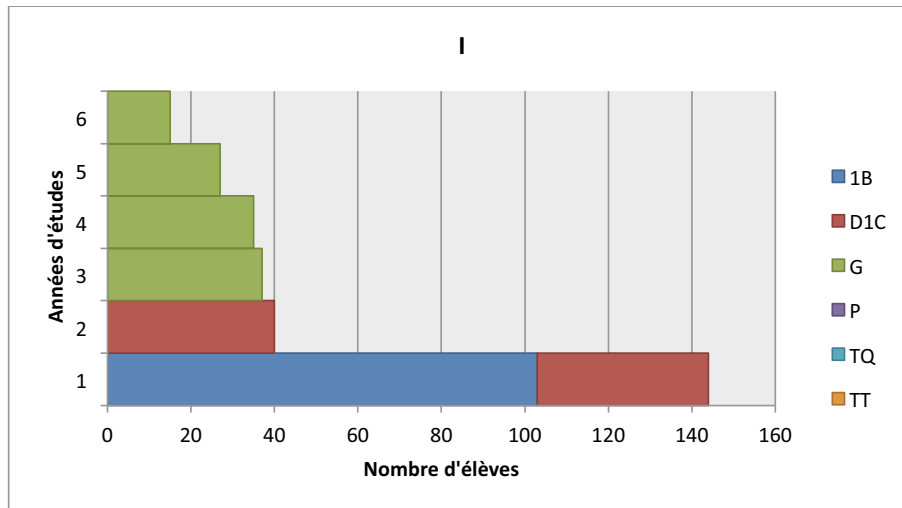


Figure 54- Structure de la population de l'implantation I

L'implantation H présente elle aussi un taux assez élevé de placements corrects par rapport à sa population : 67% des élèves qui y entrent sont des élèves pour qui il s'agit de l'implantation la plus proche. Il s'agit d'une implantation à l'offre de formation très mixte, accueillant un public plutôt défavorisé (SES=-0,46) entrant pour une bonne partie en 1^{ère} B. C'est une implantation qui recrute des élèves très défavorisés dans la zone de recrutement des implantations J et K, mais est également évitée, par des élèves à l'indice socio-économique plus élevé, au profit des implantations plus favorisées M, N et F.

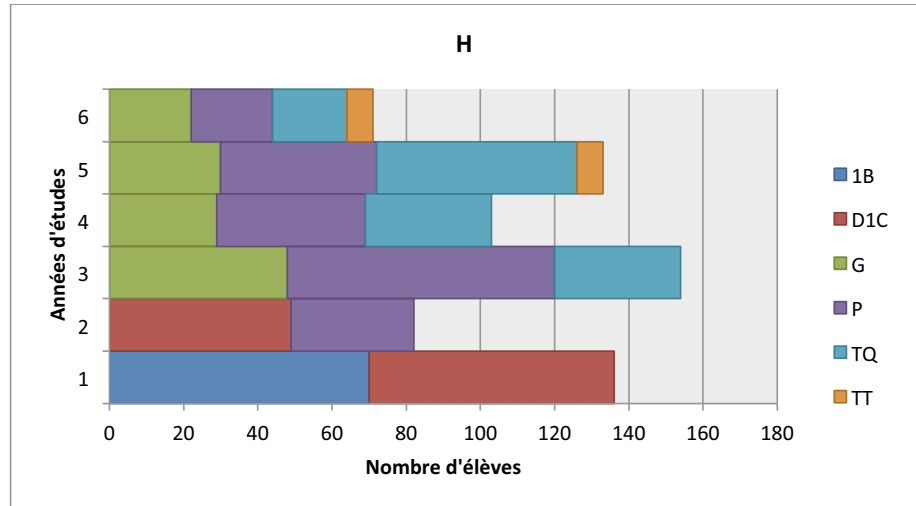


Figure 55 – Structure de la population de l'implantation H

Les implantations E, F et N sont géographiquement proches l'une de l'autre et présentent un certain nombre de caractéristiques communes. Elles sont toutes trois de composition socio-économique plutôt favorisée avec un indice socio-économique de respectivement 0,96, 0,69 et 0,90, ont toutes trois une offre d'enseignement similaire, de type académique, et présentent toutes trois le même type de structure de population (Figure 56, Figure 57 et Figure 58). Il s'agit également d'implantations dont la population est composée d'une forte proportion d'élèves dont il ne s'agit pas de l'implantation la plus proche : seuls 44% des élèves de E, 29% des élèves de F et 49% des élèves de N sont inscrits dans l'implantation la plus proche. E et F, en position géographique assez centrale, recrutent toutes deux des élèves plutôt favorisés habitant dans les zones de recrutement des autres implantations étudiées ici. A noter une certaine asymétrie des interdépendances, certains élèves plutôt favorisés évitant E comme école la plus proche au profit de F.

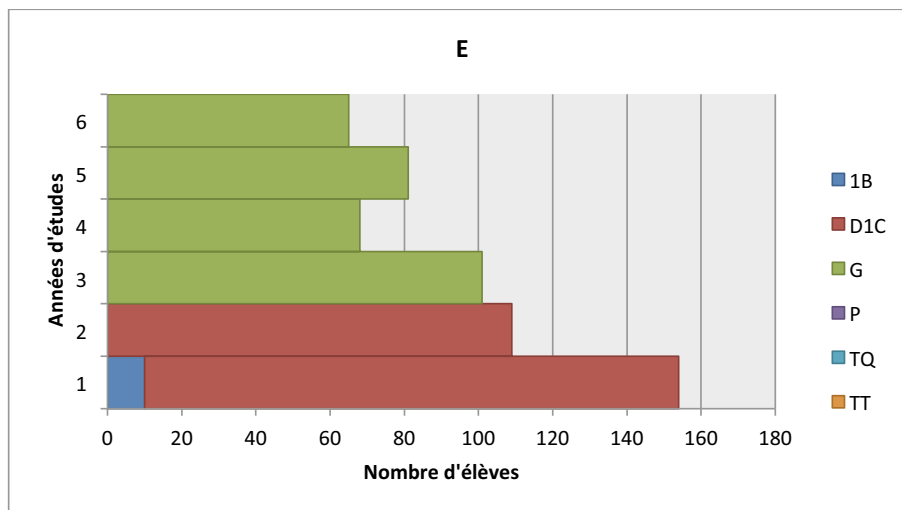


Figure 56 – Structure de la population de l'implantation E

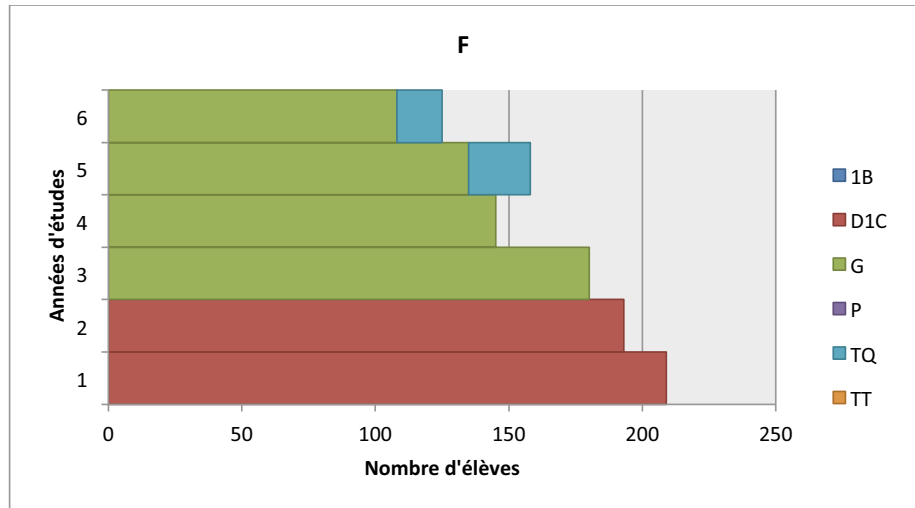


Figure 57 – Structure de la population de l'implantation F

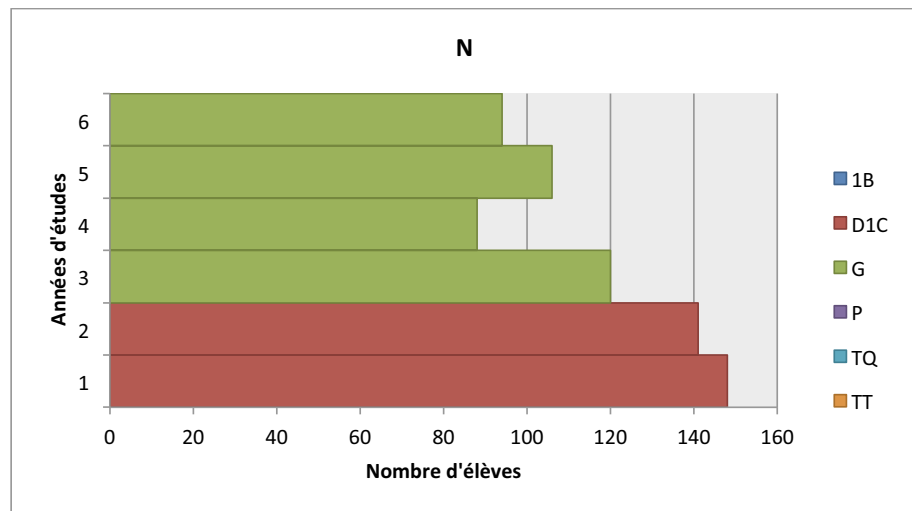


Figure 58 – Structure de population de l'implantation N

La petite implantation L, à l'offre de formation académique (Figure 59), fait partie du même établissement que l'implantation E, ce qui explique les transferts massifs d'élèves de l'une au profit de l'autre. La population de cette implantation est composée d'une proportion assez importante d'élèves pour qui il s'agit de l'école la plus proche (58%). Cependant, parmi l'ensemble des élèves dont L est l'implantation la plus proche, seule une faible proportion (35%) s'inscrit dans l'implantation L, tandis que beaucoup préfèrent choisir l'implantation E, faisant partie du même établissement, ou l'implantation F.

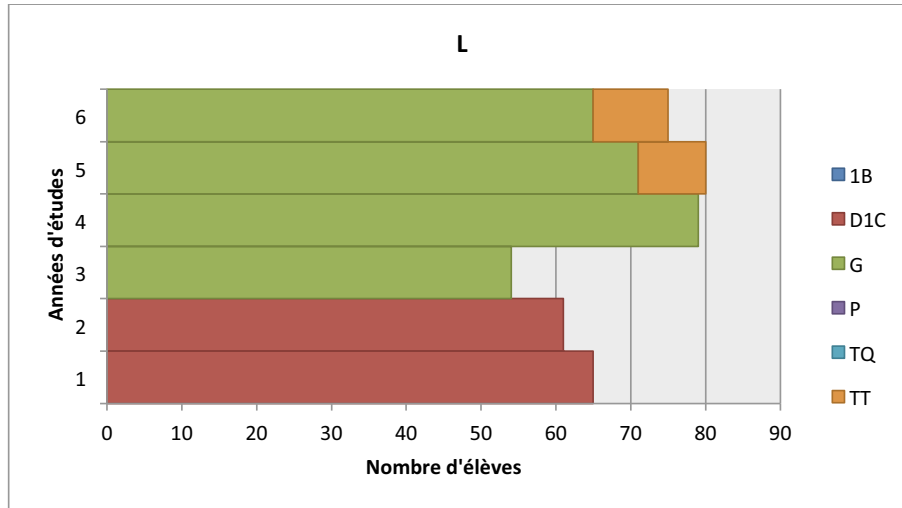


Figure 59 – Structure de la population de l'implantation L

Enfin, l'implantation M occupe une position intermédiaire sur la plupart des indicateurs. Il s'agit d'une implantation à l'indice socio-économique moyen (SES=0,09), organisant à la fois l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Les taux de placements corrects pour cette implantation sont très faibles. Ainsi, seuls 35% de sa population sont des élèves pour qui c'est l'implantation la plus proche. Les 65% restant sont des élèves habitant plus près de l'implantation H mais qui choisissent de s'inscrire dans l'implantation M, au public moins défavorisé et à l'offre de formation plus orientée « académique ». Par ailleurs, seuls 31% des élèves pour qui l'implantation M est la plus proche y sont inscrits, les autres choisissant d'éviter M au profit d'implantations à la population plus favorisées telles que N, E et F.

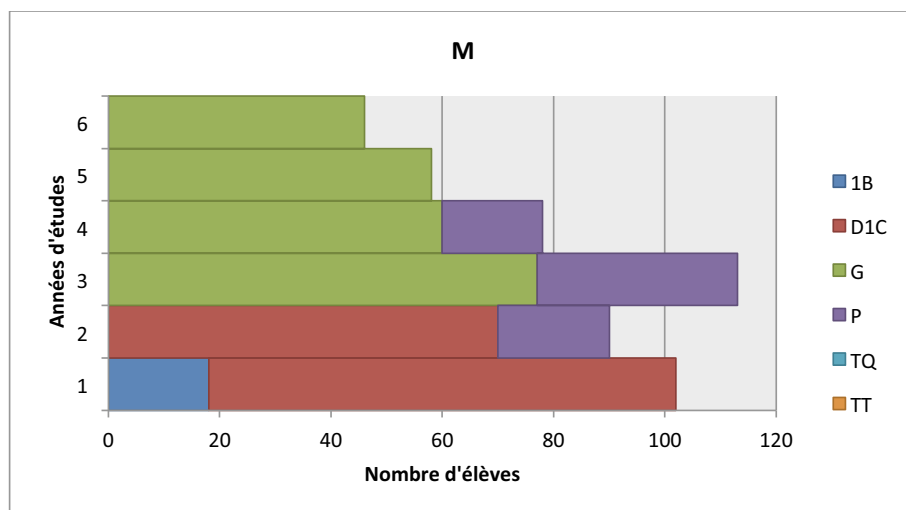


Figure 60 – Structure de la population de l'implantation M

En synthèse, l'analyse des interdépendances entre les implantations d'enseignement secondaire E à N montre, de la même manière que dans l'enseignement primaire, que c'est plutôt l'hypothèse géographique qui prime. Ainsi, il existe, d'un côté du spectre, des implantations (telles G, H, J, et K) plutôt défavorisées et plutôt évitées par des élèves préférant s'inscrire dans une implantation plus éloignée de leur domicile, mais plus favorisée et permettant de poursuivre dans l'enseignement de transition. De l'autre côté du spectre, d'autres implantations (telles E, F et N), plutôt favorisées et organisant les filières de type « académique », ont plutôt tendance à attirer des élèves pour qui il ne s'agit pas de l'implantation la plus proche. De plus, on remarque des interdépendances entre implantations plus importantes dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, avec des échanges d'élèves plus massifs entre implantations. Enfin, ces interdépendances sont complexifiées par un facteur venant s'ajouter à l'explication : l'offre de formation des établissements.

11.3 Une tentative de synthèse à l'ensemble du système

L'analyse précédente a été réalisée sur un nombre limité d'implantations entretenant des interdépendances les unes avec les autres. Ce resserrement de la focale nous a permis de comprendre finement les interdépendances entre les implantations concernées et d'analyser les mécanismes à l'œuvre dans la constitution de ségrégations entre implantations. Cependant, une limite d'une telle analyse est qu'elle n'est possible que sur un nombre limité d'implantations entretenant des interdépendances les unes avec les autres.

Il est toutefois intéressant de pouvoir dépasser ces limites et de synthétiser la situation à l'ensemble du système éducatif, notamment dans le cas où il s'agirait d'analyser les effets, au niveau du système dans son ensemble, des politiques mises en place, notamment les différentes politiques de régulation des inscriptions. C'est cette synthèse à l'ensemble du système ce que nous avons tenté de faire en utilisant les outils développés dans le cadre de l'analyse des réseaux sociaux (Lemieux & Ouimet, 2004 ; Degenne & Forsé, 2004 ; Mercklé, 2011). Pour ce faire, nous avons préparé les données illustrant les relations entre toutes les implantations de manière à les traiter avec UCINET, un logiciel spécialisé d'analyse des réseaux sociaux (Borgatti, Everett & Freeman, 2002). Il s'agit concrètement de créer une matrice croisant l'école fréquentée dans la réalité avec l'école attribuée par la simulation (195 lignes par 195 colonnes pour l'entrée dans l'enseignement primaire et 148 lignes par 148 colonnes pour l'entrée dans le secondaire).

Chaque implantation constitue ainsi un *nœud* entretenant des *liens* (en termes de nombres d'élèves échangés) avec les autres implantations dans le réseau social ainsi constitué. Les implantations peuvent être caractérisées par un certain nombre d'attributs, notamment leur indice socio-économique moyen, leur nombre d'élèves et leurs coordonnées géographiques.

Dans les figures suivantes (Figure 61 à Figure 64), les implantations sont représentées par des cercles placés géographiquement. La taille de chaque cercle est proportionnelle au nombre d'élèves inscrits dans l'implantation, et la couleur de chaque cercle représente la valeur de l'indice socio-économique moyen de l'implantation (vert correspondant à un SES élevé, jaune à un SES intermédiaire et rouge à un SES faible). Les implantations sont liées entre elles par des flèches dont l'épaisseur du trait est proportionnelle au nombre d'élèves concernés (également indiqué en chiffres à côté de chaque flèche).

La Figure 61 illustre les interdépendances existant entre 12 implantations de l'enseignement primaire à Bruxelles, parmi lesquelles se trouvent les implantations A, B, C et D présentées dans la Figure 49 (p.207). Elle permet de remarquer que les implantations entretiennent de nombreux liens entre elles. Les liens les plus forts s'établissent entre implantations géographiquement proches, mais des liens existent

entre implantations plus éloignées l'une de l'autre. La Figure 62 permet de se rendre compte des liens existant entre toutes les implantations d'enseignement primaire sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La densité totale calculée pour l'ensemble de ce réseau social est de 0,022⁹⁹. Autrement dit, il existe bien des interdépendances entre les implantations d'enseignement primaire, mais toutes les implantations n'entretiennent pas des interdépendances avec toutes les autres implantations : seules 2,2% de l'ensemble des relations possibles entre toutes les implantations existent. Une implantation d'enseignement primaire entretient ainsi en moyenne quatre relations avec d'autres implantations.

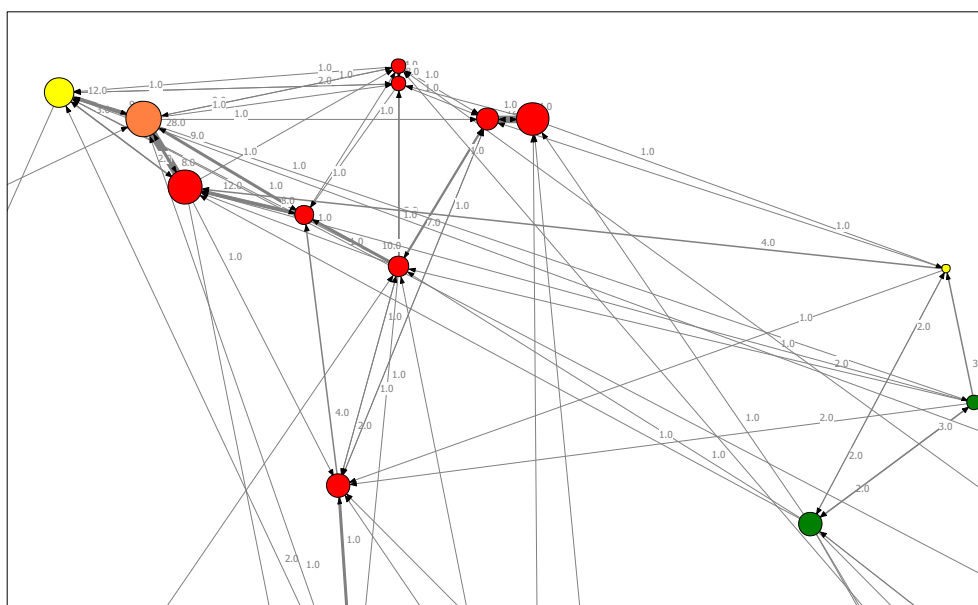


Figure 61 - Interdépendances entre 12 implantations de l'enseignement primaire à Bruxelles

La Figure 63 illustre les interdépendances existant entre toutes les implantations d'enseignement secondaire sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale. Elle inclut donc les implantations E à N présentées dans la Figure 50 (p.211). Cette représentation graphique permet d'illustrer le grand nombre de liens existant entre les implantations d'enseignement secondaire du réseau de la FWB à Bruxelles, les liens les plus forts se faisant entre implantations proches géographiquement, mais de nombreux liens existant entre implantations plus éloignées les unes des autres. Le

⁹⁹ La densité d'un graphe représente « le rapport des relations existantes sur les relations possibles » (Lemieux & Ouimet, 2004, p.17). La valeur de cette statistique signifie ici que le nombre de liens existant entre implantations représente 2,2% des 37830 (soit 195*194) liens possibles entre toutes les implantations.

réseau social ainsi formé entre implantations à Bruxelles est extrêmement dense, avec une densité calculée de 0,55 : les liens observés entre implantations à Bruxelles représentent 55% de tous les liens possibles entre ces implantations.

La Figure 64 présente l'ensemble de ces liens entre implantations sur tout le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La densité totale calculée pour ce réseau social est de 0,07, ce qui indique des liens plus denses, autrement dit des échanges d'élèves plus fréquents, entre implantations de l'enseignement secondaire qu'entre implantations de l'enseignement fondamental : dans l'enseignement secondaire, 7% de l'ensemble des relations possibles entre toutes les implantations existent. Une implantation d'enseignement secondaire entretient ainsi en moyenne dix relations avec d'autres implantations. On remarque également que, si le réseau de relations est plus dense dans l'enseignement secondaire, ces relations se font aussi entre implantations beaucoup plus éloignées les unes des autres que dans l'enseignement primaire.

Par ailleurs, en dehors de l'analyse en terme de réseau social, la Figure 62 et la Figure 64 permettent de cartographier les implantations de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire organisées par le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et d'illustrer la ségrégation socio-économique existant au niveau spatial sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. On peut ainsi voir des concentrations d'implantations au public plutôt favorisé (en vert foncé sur la figure) dans le Brabant Wallon ainsi que dans le sud-est de Bruxelles. Les implantations au public plutôt défavorisé (en rouge sur la figure) sont quant à elles concentrées dans les anciens bassins industriels du Hainaut (Charleroi, La Louvière), ainsi que dans le nord-est de Bruxelles. La zone liégeoise apparaît quant à elle avec un profil plus mixé.

Cette cartographie des implantations est utile pour interpréter l'hypothèse « géographique » dont on a parlé plus haut. On se rend compte en effet qu'il existe une ségrégation spatiale non négligeable à l'échelle du territoire de la Belgique francophone. Ainsi, excepté à Bruxelles où les distances à parcourir sont relativement faibles, et dans la région liégeoise, présentant un profil socio-économique des implantations plus mixé, si les élèves s'inscrivent dans l'école la plus proche de leur domicile, ils ont toutes les chances d'y côtoyer un public aux caractéristiques socio-économiques similaires. Il semble donc bien qu'un effet de mixage des publics scolaires ne pourrait avoir lieu que si certains élèves, tels les élèves domiciliés dans les quartiers les plus défavorisés, parcourent des distances assez importantes pour être scolarisés dans une école dont les caractéristiques socio-économiques sont différentes de celles de leur quartier. On peut en effet assez mal imaginer que les élèves des quartiers les plus favorisés décident de se rendre dans les écoles des quartiers les moins favorisés alors qu'ils disposent, sans effort, d'écoles qui présentent pour eux des caractéristiques apparemment satisfaisantes. La proximité du service et la taille relativement faible des implantations contribuent certainement à la difficulté d'accroître la mixité sociale et la mobilité des élèves qui pourrait y contribuer

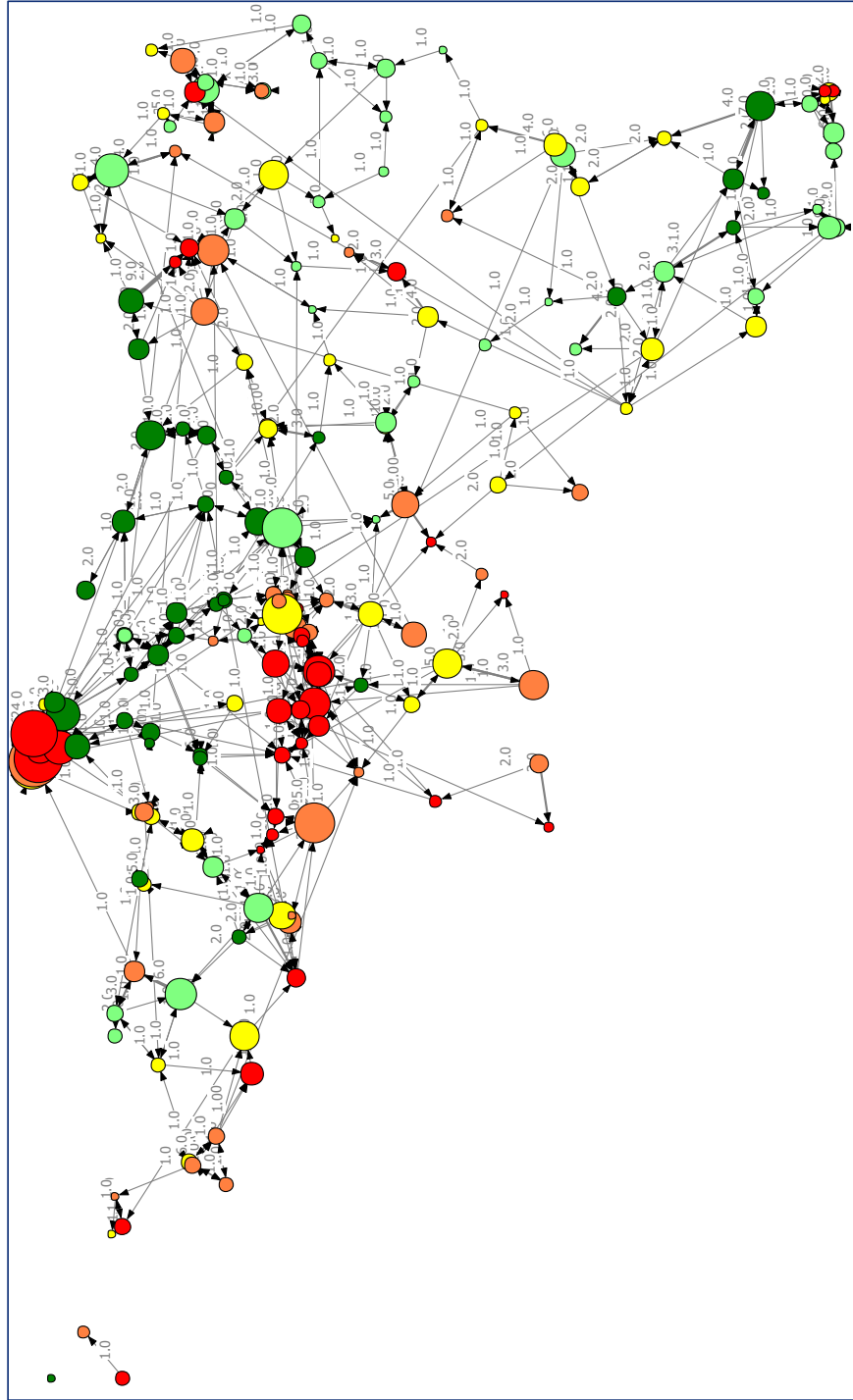


Figure 62 – Interdépendances entre toutes les implantations d'enseignement primaire de l'enseignement organisé par la FWB

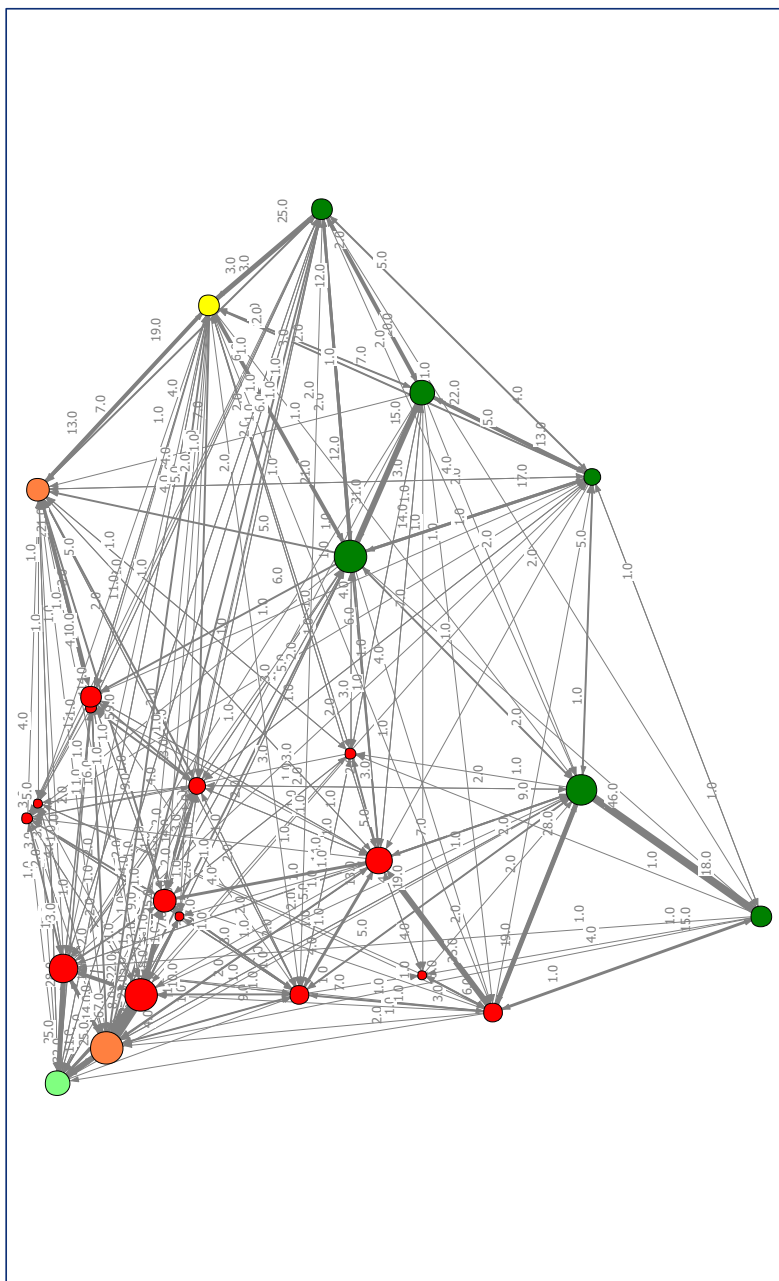


Figure 63 – Interdépendances entre les implantations d'enseignement secondaire organisées par la FWB à Bruxelles

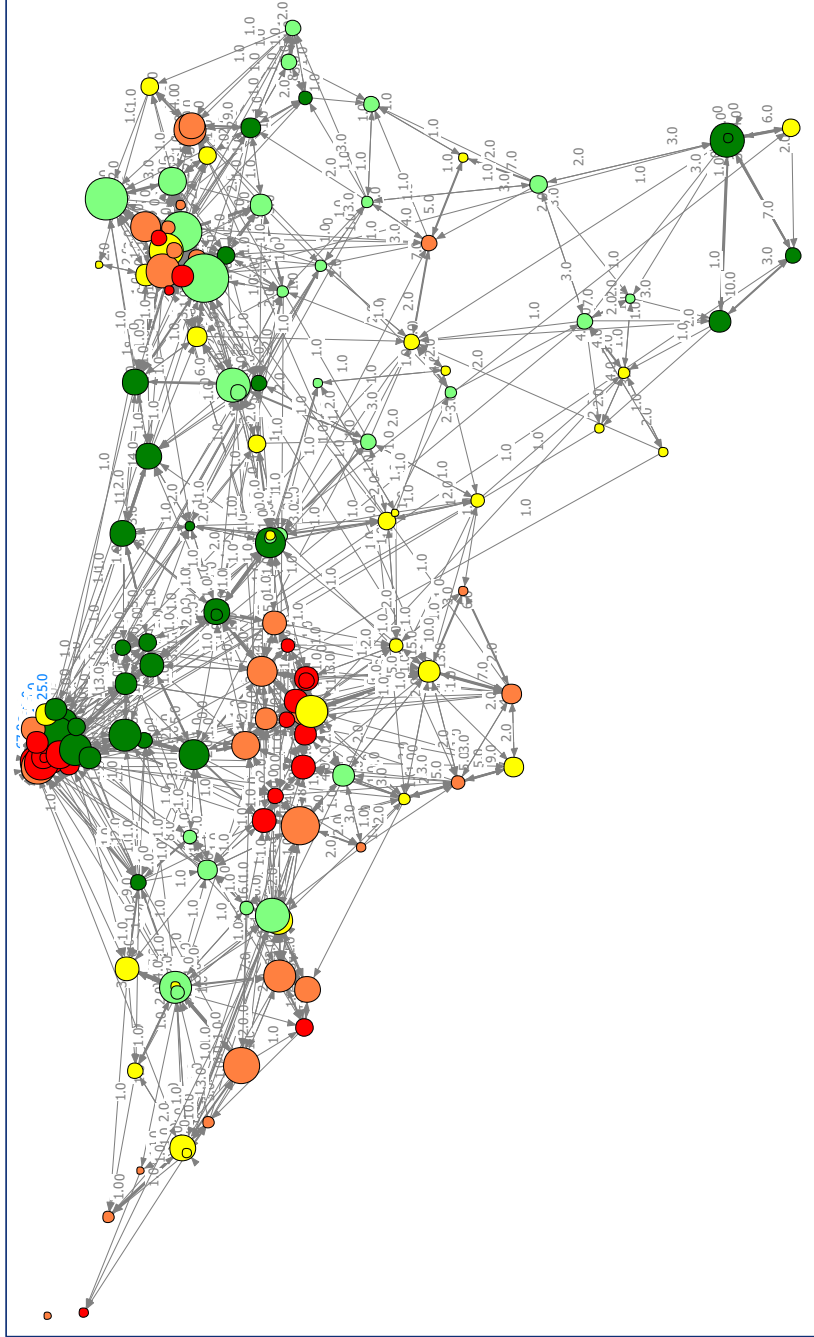


Figure 64 - Interdépendance entre toutes les implantations d'enseignement secondaire organisées par la F'WB

11.4 Discussion

En analysant les résultats du modèle « proximité » du point de vue des implantations au niveau primaire et au niveau secondaire, on a pu rassembler un faisceau d'indices allant dans le sens de l'hypothèse « géographique », selon laquelle la ségrégation spatiale précède la ségrégation scolaire, ou du moins en est un des facteurs explicatifs les plus importants à prendre en compte. Ainsi, il existe une corrélation positive entre le taux de placement correct et l'indice socio-économique moyen de l'implantation, tant au niveau primaire ($r=0,158$) qu'au niveau secondaire ($r=0,260$). Ce résultat est en conformité avec les observations réalisées dans le cadre d'autres systèmes éducatifs également qualifiés de quasi-marchés scolaires (Taylor & Gorard, 2001). On pourrait en ce sens parler d'un « modèle de préférence asymétrique », avec une mobilité d'autant plus grande que les élèves habitent des quartiers défavorisés. Ce modèle semble indiquer que les élèves domiciliés dans les quartiers les plus favorisés ne doivent pas fournir d'efforts particuliers pour obtenir ce qu'ils souhaitent, c'est à dire une école au public socialement favorisé. Les élèves domiciliés dans les quartiers les plus favorisés doivent, eux, fournir un effort supplémentaire pour « échapper » à l'« école ghetto » du quartier.

Ce chapitre a également été l'occasion d'une analyse fine des interdépendances entre certaines implantations choisies pour le nombre important d'élèves qu'elles s'échangent. Une telle analyse de la « géographie du choix de l'école » (Taylor, 2009, 2011) permet de comprendre plus finement les mécanismes à l'œuvre dans la formation des ségrégations socio-économiques entre implantations. On a ainsi pu voir un processus de ghettoïsation d'implantations d'enseignement primaires évitées par certains élèves au profit d'implantations plus favorisées. Le même type de processus peut être mis au jour dans l'enseignement secondaire, avec pour résultat la création d'écoles « ghettos » concentrant les élèves les plus défavorisés dans les zones défavorisées.

Cependant, l'analyse est plus délicate dans l'enseignement secondaire, du fait de l'offre d'enseignement différenciée ajoutant un facteur supplémentaire pour interpréter les mouvements de populations d'élèves. Un exemple en est fourni par l'implantation I, qui attire une proportion importante d'élèves défavorisés venant de l'extérieur de sa « zone de recrutement », et qui y entrent en première année B. Parmi ces derniers élèves, très peu y restent cependant par la suite. Il conviendrait donc, pour obtenir une meilleure image de la situation dans l'enseignement secondaire, d'étendre l'analyse à d'autres années d'études qu'à la première année secondaire. On pressent en effet que beaucoup de choses se jouent en termes de ségrégations entre établissements et entre filières d'enseignement au moment de la séparation des filières d'enseignement, c'est à dire à l'entrée en troisième année de l'enseignement secondaire et, dans une moindre mesure peut-être, à l'entrée en cinquième secondaire.

Enfin, ce chapitre a été l'occasion d'une tentative d'extension de l'approche géographique à l'ensemble du système éducatif en entamant une utilisation des outils fournis par l'analyse des réseaux sociaux (Borgatti, Everett & Freeman, 2002). Une application de ces outils s'avère particulièrement pertinente dans le cadre de l'analyse des interdépendances entre implantations en Belgique francophone. En effet, la structure même des données sous formes d'échanges d'élèves entre implantations constitue en elle-même un réseau social et se prête donc particulièrement bien à cette analyse. De plus, cette approche a développé toute une série d'outils, sous la forme d'indices statistiques, permettant de résumer de façon parcimonieuse de nombreuses caractéristiques du réseau social formé par les implantations d'enseignement en Belgique francophone et les relations qu'elles entretiennent entre elles. On a ainsi pu voir que les relations étaient plus denses dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Un gestionnaire du système éducatif pourrait se poser une question similaire et, par exemple, comparer la densité des relations entre différents espaces locaux de manière à « mesurer » à quel point les implantations entrent en concurrence dans différents espaces locaux. Par ailleurs, de tels outils pourraient utilement ajouter une dimension systémique à une analyse au niveau des implantations. Ils permettraient sans doute aussi de faciliter l'évaluation des politiques visant à assurer une plus grande mixité sociale.

Chapitre 12 Une fois les politiques d'éducation (prioritaire) mises en place : quelle évaluation ?¹⁰⁰

"Everybody wants to go to heaven, but nobody wants to die" (Peter Tosh)

12.1 Introduction

Dans la plupart des systèmes éducatifs européens, des politiques volontaristes sont mises en place de manière à rendre l'école plus équitable, le plus souvent en offrant un traitement différencié aux élèves ayant le moins de chances de réussite au départ. Il s'agit de politiques d'éducation prioritaire (PEP). Comme ce texte s'inspire des travaux menés dans le cadre d'une étude européenne intitulée « EuroPEP » (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008, 2011), les politiques d'éducation prioritaires (PEP) dont il sera ici question seront définies comme « *des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré sur des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent")* » (Frandji, 2008, p.12).

Puisqu'il s'agit de mettre en œuvre une politique et d'agir sur un désavantage scolaire, une question se pose inévitablement : quels sont les effets des actions entreprises ? C'est là qu'intervient l'évaluation. Cette dernière devrait en effet permettre de fournir, au moment voulu, des informations pertinentes, fiables et objectives sur le rendement du programme ou de la politique, grâce à des méthodes valides et fiables de collecte et d'analyse de données.

Le terme « évaluation » auquel nous nous référons dans ce chapitre doit être entendu au sens donné par Stufflebeam et ses collègues (1980, cité par Legendre, 2005, p. 630) d'un « processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations

¹⁰⁰ Le texte de ce chapitre est en grande partie issu de deux publications dont je suis coauteur (Demeuse, Demierbe, & Friant, 2011 ; Demeuse & Friant, 2012). Je remercie tout particulièrement Céline Demierbe pour sa contribution.

utiles permettant de juger des décisions possibles ». Il s'agit en particulier d'évaluations de programmes dans le cadre de politiques publiques. Comme le précise Mingat (1999), il existe au moins deux bonnes raisons pour lesquelles il faut évaluer les politiques éducatives : d'une part la complexité de l'organisation éducative, rendant tout à fait possible les erreurs de jugement des décideurs, et d'autre part l'absence de mécanisme interne à l'éducation qui régulerait les erreurs éventuellement commises. L'évaluation pourrait dans ce cas « constituer une sorte de substitut extérieur pour pallier l'absence de mécanismes régulateurs internes. Elle pourrait aussi être à terme intégrée dans les processus ordinaires de gestion des systèmes éducatifs » (p.35).

L'évaluation systématique des politiques publiques, spécifiquement dans le champ de l'éducation prioritaire, est encore assez rare alors même que ces politiques peuvent être déjà fort anciennes. De fait, l'évaluation de telles politiques n'est pas chose aisée, comme toute évaluation de politiques publiques en matière d'éducation, a fortiori lorsqu'il s'agit de politiques concernant des populations réputées défavorisées et qui rompent avec la stricte égalité de traitement. Il faut à la fois l'envisager sous l'angle technique (dispose-t-on des moyens pour évaluer ce type de politiques ?) et sous l'angle de l'autorité et des usages (s'autorise-t-on à évaluer ce type de politiques ? que fait-on de ces évaluations?). Ce chapitre privilégie le premier angle¹⁰¹.

12.2 Evaluer des politiques publiques : de quoi parle-t-on exactement ?

Il existe plusieurs modèles d'évaluation¹⁰² et ce terme recouvre donc plusieurs sens. Solaux (1999, p. 182) distingue trois approches temporelles. L'approche ex-ante « dresse le bilan de la situation sectorielle et permet d'identifier le référentiel de la politique à mettre en œuvre en fondant les décisions prises ». L'approche par le suivi « permet de cerner les obstacles et/ou facteurs facilitateurs de mise en œuvre des décisions ». Enfin, l'approche ex-post « a pour objet de mesurer l'efficacité des décisions prises et celle de la conduite des opérations ».

L'approche adoptée dépend, entre autres, de l'objet à évaluer, de l'objectif qui est assigné à cette évaluation, du type d'informations qu'il est possible de recueillir et de l'utilisation qui en sera faite. Ainsi, on mobilisera d'autres démarches lorsqu'il s'agira d'évaluer la pertinence du ciblage d'une politique d'éducation prioritaire (les moyens sont-ils bien accordés aux établissements qui devraient en bénéficier, au regard des objectifs poursuivis ?) ou d'évaluer, par exemple, l'efficacité d'un pro-

¹⁰¹ On trouvera une approche par le second angle, celui des usages et mésusages de l'évaluation, dans Broccolichi (2011)

¹⁰² Voir par exemple Smith, 1997 pour une discussion du terme « modèle », ou de celui de « théorie », dans le contexte de l'évaluation.

gramme d'intervention précoce sur la maîtrise de la lecture à l'entrée de l'enseignement obligatoire.

Ces évaluations peuvent donc prendre différentes formes et impliquer différents acteurs aussi bien lors de la définition de leur objet et de leurs objectifs, que lors de leur mise en œuvre. Il peut ainsi s'agir d'évaluations externes¹⁰³, d'évaluations internes¹⁰⁴ et même d'évaluations mixtes négociées dans lesquelles, par exemple, des équipes de recherche reçoivent une commande, mais jouissent de la liberté nécessaire pour mener à bien cette mission, compte tenu des règles de l'art.

Dans cette dernière configuration, sans doute la plus complexe, il s'agira de bien clarifier le rôle et les responsabilités de chacun. Ainsi, il faudra être très attentif au(x) rôle(s) que le commanditaire pourrait souhaiter consciemment ou non voir jouer par l'équipe de recherche en gardant à l'esprit la distinction essentielle proposée par Nadeau (1988, p. 38) entre évaluation et recherche. Ces deux démarches sont, en effet, entreprises pour des raisons différentes : « *la curiosité scientifique serait l'élément motivant du chercheur alors que la contribution à la solution d'un problème particulier constituerait la motivation de l'évaluateur* ».

Pour autant, comme le signale Blais (2006, p. 130), la volonté de reddition de compte ou *accountability* très présente, notamment à travers l'élaboration d'indicateurs destinés à évaluer l'efficacité de telle ou telle politique, entraîne dans son sillage « *la recherche 'évaluative' et la pousse à s'éloigner de la simple description et du jugement pour explorer le terrain miné de la recherche des causes de l'efficacité ou de l'inefficacité* »¹⁰⁵.

Si les PEP peuvent connaître différents âges (Rochex, 2008b), il semble bien que le rôle des chercheurs et leurs relations avec les commanditaires connaissent aussi des « périodes types » : du rôle d'observateur et d'analyste extérieur à celui de soutien à la mise en œuvre des politiques elles-mêmes à un niveau local ou national en passant par celui de « conseiller en prospective », chargé d'identifier ce qui est susceptible de marcher ou de soutenir la réflexion politique (Aubert-Lotarski, Demeuse, Derobertmasure & Friant, 2007 ; Demeuse, Derobertmasure & Friant, 2010).

¹⁰³ « Evaluation conduite par un évaluateur qui provient de l'extérieur de l'organisation où prend place l'étude » (Nadeau, 1988, p. 419).

¹⁰⁴ « Evaluation conduite par un membre de l'organisation où l'étude prend place » (Nadeau, 1988, p. 419).

¹⁰⁵ Nisbet (1997, pp. 211-212) précise que la « *policy-oriented research* » est habituellement définie par opposition à la recherche fondamentale et fait l'objet de différentes qualifications : « appliquée » (par opposition à « fondamentale »), « *policy-oriented* » (par opposition à « *curiosity-oriented* »), « à fonction instrumentale » (par opposition à « *enlightenment function* »), « tournée vers la décision ou l'action » (par opposition à « orientée vers la connaissance ou la théorie ») et même « pertinente » (« *relevant* » en langue anglaise) (par opposition à « académique »). Par delà les appellations plus ou moins flatteuses, ce sont les objectifs, l'autonomie des chercheurs et le caractère commandité ou en réponse à une demande (par opposition à une recherche autonome, y compris dans la définition de ses questions) qui semblent caractériser ce type de recherche, en limitant parfois la portée générale.

Il va de soi que la démarche adoptée devra toujours présenter les gages nécessaires pour pouvoir être prise au sérieux. Quelques-unes de ces conditions seront envisagées dans la suite de ce texte. Cependant, comme le souligne Dauvisis (2006, p. 58), l'évaluation ne peut être séparée du contexte social dans lequel elle a lieu :

« Démarche de preuve – ou au moins souvent présentée comme telle –, l'évaluation est en réalité une pratique sociale contextualisée, régie par des normes, des coutumes et des valeurs qui ne s'inscrivent pas toutes dans la logique d'une totale rationalité. Comme toute pratique sociale, elle n'échappe pas à des jeux d'acteurs nombreux, et l'implicite y règne de manière évidente permettant aux différents acteurs de détenir une part de pouvoir à préserver jalousement : toute tentative de clarification est perçue avec un risque de mise en péril d'un équilibre social toujours fragile ».

L'évaluation de programme repose sur une approche méthodique et demande une solide formation. Si les méthodes et les modèles ont évolué¹⁰⁶, tout comme les techniques¹⁰⁷, on peut identifier plusieurs approches susceptibles de fournir des éléments utiles en matière d'évaluation de programme.

12.3 Choisir une méthode : approches expérimentale, quasi-expérimentale, corrélacionnelle ou comparative

12.3.1 Approches expérimentale et quasi-expérimentale

Ce n'est que grâce à une expérimentation menée avec soin qu'il est possible d'évaluer véritablement l'efficacité d'un programme, c'est à dire le fait que c'est bien le programme qui produit le résultat observé (et attendu) (Demeuse et al. 2005), notamment en s'assurant de comparaisons avec des groupes de contrôle et une assignation aléatoire des élèves (qui n'est pas présente dans les études quasi-expérimentales¹⁰⁸). Une véritable expérimentation contrôlée, telle que décrite par exemple dans le « manuel de psychopédagogie expérimentale » de Léon et ses collègues (1977) et appliquée au domaine de l'évaluation de programme ne se rencontre guère dans le monde latin. Cette approche n'est pourtant pas rare, notamment aux Etats-Unis.

¹⁰⁶ Voir par exemple l'ouvrage, en langue française, de Nadeau (1988) à propos de l'évolution des modèles et des méthodes, principalement dans la littérature scientifique en langue anglaise.

¹⁰⁷ On peut à la fois souligner l'évolution des techniques statistiques, comme l'introduction des analyses multi-niveaux dans la modélisation statistique (Bressoux, 2008) et le recours aux modèles de mesure, et l'évolution des moyens techniques de recueil de données (par exemple, mise à disposition de larges bases de données, utilisation de la vidéo et du codage des comportements en temps réel).

¹⁰⁸ L'étude de Meuret (1994) constitue un bon exemple de comparaison de deux groupes (élèves en ZEP et élèves hors ZEP), sans assignation des élèves de manière aléatoire à chacun des groupes.

Il n'est pas inintéressant de constater que de l'autre côté de l'Atlantique, si les programmes destinés aux écoles accueillant des élèves « à risque » sont l'objet d'enjeux financiers très importants – ces écoles pouvant adhérer à l'un ou l'autre des programmes –, cela pousse les chercheurs universitaires à la fois à développer des procédures rigoureuses de contrôle de la qualité et de nombreuses publications critiques dans des revues de très haut niveau¹⁰⁹. On ne peut malheureusement pas en dire autant dans les pays où les programmes sont développés en dehors de tout support académique, soit que les chercheurs s'impliquent peu, soit qu'ils sont tenus à l'écart par les structures politico-administratives en charge des programmes.

Les études quasi-expérimentales ou « ex post » sont menées uniquement de manière rétrospective. Si elles peuvent être très rigoureuses, elles ne présentent toutefois pas la même puissance que les études expérimentales (Demeuse et Strauven, 2006). Elles ne permettent en effet pas de manipuler, ni de contrôler, les différentes variables ou situations. Il faut cependant remarquer, avec Demeuse et Strauven (2006, p. 164) que « *le manque de contrôle et de prise d'informations fiables, plus que l'exception, constitue véritablement la règle dans le domaine des réformes éducatives et curriculaires dans les pays européens de langue française* ».

12.3.2 Approche corrélationnelle

L'approche corrélationnelle, si elle est relativement fréquente, ne permet pourtant pas de s'assurer des facteurs qui influencent, au sens causal véritable, les résultats observés. Cela ne la prive cependant pas de tout intérêt, comme le reconnaît Crahay (2005, p. 96) dans son plaidoyer pour une complémentarité des méthodes expérimentales et écologiques en éducation : le caractère parfois artificiel de l'expérimentation peut conduire à détruire l'objet que l'on se propose d'observer. C'est notamment ce que pointe Bronfenbrenner (1979, p. 19), comme le rappelle Crahay, lorsqu'il écrit que « *l'essentiel de la psychologie du développement, telle qu'elle existe actuellement, est une science des comportements exceptionnels produits par des enfants placés dans des situations artificielles en présence d'adultes étrangers pendant des périodes de temps les plus brèves possibles* ».

Plus qu'une question de méthode, c'est la nature des liens entre variables qui est problématique : inférer un lien causal alors que seules des corrélations sont calculées, voilà l'erreur. Ce faisant, parler de l'efficacité d'un programme dans une approche corrélationnelle n'est donc pas adéquat. Cela n'empêche pas, comme nous le verrons par la suite, que d'autres aspects intéressants peuvent être étudiés et pour lesquels une approche corrélationnelle n'est pas inadéquate.

¹⁰⁹ Pour une illustration des débats autour du programme *Success for All* de Robert Slavin, on peut consulter l'article de Demeuse et Denooz (2001).

12.3.3 Approche comparative

L'approche comparative qui a été adoptée par l'équipe EuroPEP permet de mettre en perspective les spécificités et les aspects communs des politiques étudiées qui ne peuvent apparaître qu'en plaçant chaque système en regard des autres, après avoir déterminé une grille commune d'analyse et en tentant d'éviter les pièges¹¹⁰ signalés par Frandji (2008) dans l'introduction du premier ouvrage publié par cette équipe. Cette approche permet également, pour une part, de dépasser la controverse entre les tenants et les adversaires d'une politique donnée en les amenant sur le terrain des faits et non plus seulement sur celui des idées, comme le suggère Sowell (2004, p. 1) dans un ouvrage qu'il consacre à un sujet proche, l'« *Affirmative Action Around the World* »¹¹¹.

Mons (2007a et b), tout en soulignant les apports importants des comparaisons internationales, malgré leurs conclusions encore limitées, précise utilement les améliorations nécessaires dans ce type de démarches comparatives, au-delà de leur composante quantitative :

- Le niveau d'analyse ne doit pas être exclusivement le niveau de l'État-nation, celui-ci ne correspondant par exemple pas au niveau de décision en matière d'éducation dans la plupart des pays connaissant une structure fédérale (Allemagne, Belgique, Suisse, États-Unis d'Amérique...).
- La complexité des politiques éducatives doit davantage être capturée par des indicateurs *ad hoc* de nature typologique que par une analyse unidimensionnelle.
- La création de concepts communs s'impose au-delà des catégorisations nationales (ce qui permet d'éviter sans doute une part de « naturalisation » qui s'imposerait par l'évidence de pratiques trop exclusivement contextualisées).
- Le développement d'une approche néo-institutionnelle¹¹², ne se limitant pas à une analyse formelle et exclusivement descriptive, est nécessaire.

¹¹⁰ Frandji (2008) met ainsi en garde contre, d'une part, l'approche « cavalier solitaire » (Osborn, 2007) ou « fausse comparaison », juxtaposant des analyses réalisées séparément par des équipes différentes, sans tentative de synthèse, et, d'autre part, l'approche « safari » (Osborn, 2007), où l'étude est réalisée par une seule équipe nationale.

¹¹¹ Nous nous référons ici à un avantage de l'approche comparative dans le cadre de l'évaluation des politiques d'éducation. Dans une visée plus large, l'approche comparative telle qu'adoptée par l'équipe EuroPEP permet de mettre en œuvre, à propos des politiques prioritaires, une « description de leur fonctionnement, mais aussi, dans la perspective d'une sociologie de la connaissance, une analyse de la manière dont elles se construisent, se définissent et sont pensées » (Frandji et Rochex, 2011, p.16).

¹¹² Comme Gazibo et Jenson (2004, p. 203) le précisent, en reprenant les mots de Hall et Taylor (1997) qui identifient trois écoles de pensée distinctes au sein de cette approche, les perspectives néo-institutionnalistes « cherchent toutes à élucider le rôle joué par les institutions dans la détermination des résultats sociaux et politiques »; et de poursuivre: « Toutes ces perspectives placent les institutions au centre de l'analyse, en tant que variables dépendantes (phénomène à expliquer), mais surtout en tant que variables indépendantes (facteurs explicatifs) ».

- Les performances des systèmes scolaires doivent être appréciées sous différents angles et pas seulement sous le seul angle de l'efficacité. L'équité, mais aussi la diversité des performances au regard du territoire ou l'importance numérique de certains groupes (par exemple, les plus « forts » ou, au contraire, les plus « faibles »), doivent pouvoir être prises en compte, aussi bien dans le domaine cognitif que dans le domaine non cognitif.
- Les résultats doivent être interprétés dans une perspective relativiste, privilégiant une forme de « généralisation contextualisée » plutôt que la recherche de règles immuables et indépendantes des conditions nationales et locales¹¹³, sans pour autant verser dans l'incomparabilité et le particularisme absolu qui dénierait à l'approche comparative tout intérêt en dehors de l'établissement de « monographies exotiques ».
- le recours à des données factuelles est essentiel. On ne peut pas se limiter à des « avis d'experts indigènes » qui seraient juxtaposés.

L'approche comparative doit donc reposer sur des données et les traiter de manière adéquate. Ce faisant, on retrouve alors les mêmes problèmes que ceux évoqués précédemment : la nature des liens entre variables et la manière de mettre ces liens en évidence.

12.4 Un modèle d'évaluation : neuf critères qui balisent l'analyse

Dans cette partie du travail, sur la base des descriptions des PEP à l'œuvre dans chaque pays étudié (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008) et de données documentaires fournies par les chercheurs participant au projet EuroPEP, nous appliquons et contextualisons par des exemples (sans prétendre à l'exhaustivité), une typologie des évaluations des PEP adaptée du modèle de l'évaluation de Bouchard et Plante (2002).

Bouchard et Plante (2002) proposent une approche analytique de l'évaluation de la « qualité » d'un organisme ou d'une action de formation déclinée en neuf qualités transversales précisément définies: la pertinence, la cohérence, l'à-propos, l'efficacité, la durabilité, l'efficience, la synergie, l'impact et la flexibilité.

¹¹³ Reprenant à son compte la conclusion d'Epstein (1988) qui réfute le lien de nécessité entre les positions épistémologiques (particularisme vs positivisme) et les méthodes utilisées (quantitatif vs qualitatif), Mons (2007a, p. 423) prône la complémentarité des méthodes aux différents stades de chaque recherche.

Selon les deux auteurs québécois, un programme est caractérisé par ses dimensions (représentées ici en gras) : « *un ensemble intégré et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes, construit en vue de répondre à des besoins qui lui sont externes, assujetti aux contraintes qui lui sont imposées, et redevable des effets, voulus ou non, qui lui sont attribués* » (Bouchard & Plante, 2002, pp.226-227). Les politiques d'éducation prioritaire, auxquelles nous nous attachons dans ce chapitre, correspondent en ce sens à ce que l'on peut appeler un programme. Chaque qualité transversale se définit ainsi comme un rapport de conformité entre deux dimensions de la PEP: ces qualités transversales sont donc évaluées en examinant le degré de correspondance entre deux dimensions (par exemple, l'efficacité est évaluée en examinant le rapport de conformité entre les objectifs et les effets produits par le programme). Complémentaires, les évaluations de chacune des qualités transversales sont amenées à se compléter en vue d'atteindre une évaluation complète de la qualité de la PEP. Le recours à des indicateurs permet ainsi d'opérationnaliser l'analyse et de sortir d'une impression globale.

12.4.1 Pertinence et à propos : la question du ciblage de la PEP

Définition des qualités transversales

La **pertinence** est une qualité transversale qui impose une définition précise et opérationnelle des objectifs de la politique considérée et des besoins des individus, particulièrement dans le cas des politiques ciblées, ou du système. C'est évidemment la première qualité d'un programme d'action et de sa concrétisation : les intentions et les objectifs doivent répondre à des besoins clairement identifiés.

Cependant, l'implantation d'un programme ne peut se faire *in abstracto*, sans tenir compte du contexte. A des degrés divers, les programmes sont compatibles avec les contraintes de terrain, mais celles-ci peuvent aussi rendre plus difficile la mise en œuvre ou la pérennité du programme. Évaluer l'**à-propos** d'un programme, ou de l'une de ses parties, consiste à examiner dans quelle mesure les contraintes liées au contexte et au terrain ont été prises en compte dans l'élaboration de la politique étudiée. Est évalué le lien de conformité entre la politique et les contraintes de terrain auxquelles elle doit faire face.

Les questions de pertinence et d'à-propos dans les politiques d'éducation prioritaire ont notamment trait à leur ciblage¹¹⁴. De telles évaluations sont nombreuses dans les pays participant à l'étude EuroPEP, qu'elles soient faites avant l'application de la PEP (par exemple, pour la Belgique francophone, Demeuse et Monseur, 1999) ou après sa mise en application, dans le cas du programme de soutien scolaire en Grèce, que nous décrirons plus en détail (Maratou-Alibranti et al. 2006). Par contre, des informations concernant l'à-propos des PEP sont plutôt fournies par des études

¹¹⁴Voir au sujet du ciblage les chapitres qui y sont spécifiquement consacrés dans cet ouvrage.

prenant en compte le contexte local, par exemple au niveau des zones et des établissements, c'est-à-dire des études menées à une échelle plus réduite, telle que l'étude de Demeuse et al. (2006), qui sera également analysée dans la suite de ce chapitre.

Les programmes pilotes de soutien scolaire en Grèce répondent-ils à des besoins identifiés ? Un exemple d'évaluation de la pertinence

En Grèce, les préoccupations quant au caractère inégalitaire du système éducatif sont apparues assez tardivement (Varnava-Skoura, Vergidis, & Kassimi, 2008). Les premiers écrits sociologiques ont été publiés après la chute de la dictature militaire en 1974, permettant de s'interroger sur le caractère inégalitaire du système en matière de réussite et de performances scolaires (Papaconstantinou, 1981, Fragoudaki, 1985, Tzani, 1988). Vers la fin des années 80, une politique éducative consciente de ces inégalités a été mise en place, avec comme objectif une égalité des chances par la neutralisation des facteurs socio-économiques de l'échec scolaire (Papaconstantinou, 1981). Divers dispositifs expérimentaux ont ainsi été testés depuis 1989, tout d'abord dans une optique de prévention de l'illettrisme et de l'échec scolaire. Des normes officielles ont ainsi été fixées par le gouvernement, telles que la limitation du nombre d'élèves par classe.

Plusieurs programmes pilotes de Soutien Scolaire ont également été mis en place et évalués depuis 1994. L'un d'eux, le *programme opérationnel pour l'enseignement et la formation*, ciblait des *Régions de Priorité Éducative*, délimitées en fonction de besoins éducatifs identifiés. En effet, le principal objectif de ce programme s'inscrivait dans une perspective pédagogique de traitement différencié sur le principe de discrimination positive comme nous le connaissons en France dans le cadre des ZEP. Afin de s'assurer de la pertinence du dispositif, le ministère grec de l'éducation a chargé le Centre National de Recherches Sociales d'évaluer l'identification des établissements. Cette supervision a permis d'éprouver la pertinence de la politique et de vérifier si les desseins politiques étaient en accord avec les besoins identifiés sur le terrain. Un indicateur tenant compte de données en relation avec la réussite scolaire et l'abandon de l'école a ainsi été constitué. Les résultats de cette étude ont montré que la sélection des écoles bénéficiant du programme pilote reproduisait la diversité sociale et éducative du territoire grec. D'autres résultats ont également été mis en évidence, comme un degré de persévérance plus élevé dans l'enseignement secondaire et l'importance de la scolarité dans le projet de vie des enfants migrants. Cette étude a également permis d'observer un abandon scolaire plus important dans les régions touristiquement plus développées (Maratou-Alibranti et al. 2006). Cette analyse de la pertinence du dispositif a permis aux chercheurs de soutenir l'intérêt d'une transformation de ce projet pilote en une politique territorialisée. La base de données constituée par les chercheurs et les résultats positifs de l'évaluation n'ont toutefois pas été suffisants aux yeux des autorités politiques pour mettre en place définitivement une politique d'éducation prioritaire conforme à ce programme pilote.

La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique prend-elle en compte les contraintes des établissements ? Un exemple d'évaluation de l'à propos

En Communauté française de Belgique, la principale politique d'éducation prioritaire était constituée jusqu'en 2009 par les « discriminations positives » (D+)¹¹⁵. La limite entre établissements bénéficiaires ou non est définie en fonction de la proportion d'élèves que la PEP désire cibler : environ 12% du total des élèves en Communauté française de Belgique. La différence d'indices socio-économiques moyens entre deux établissements ne doit donc pas être très forte pour que l'un bénéficie de la PEP et l'autre pas. Cependant, il existe une possibilité pour les écoles en situation difficile, mais qui n'ont pas été retenues dans la liste des bénéficiaires de la PEP de faire valoir leur cas et d'être éventuellement ajoutées à la liste, sans toutefois que la proportion d'élèves ciblés ne soit augmentée de plus de 1%.

Une recherche menée par une équipe universitaire (Demeuse et al. 2006) s'est centrée sur le cas de tels établissements, dans le but de prendre en compte les contraintes auxquelles ils font face lors de l'identification des bénéficiaires de la PEP. Pour ce faire, les chercheurs ont sélectionné huit établissements qui avaient introduit une demande auprès du ministre. C'est dans ces établissements qui ne bénéficiaient pas ou plus des moyens dévolus à la D+ qu'ils ont recueilli des données par interview des chefs d'établissement et d'autres personnels, observation directe et analyse de registres des écoles. Ils ont ainsi pu analyser de manière plus fine la zone géographique où habitent effectivement les élèves de l'école et certaines informations de nature pédagogique à propos des élèves. Leurs résultats montrent qu'effectivement, de tels établissements rencontrent des difficultés non reconnues par la PEP en application :

- la population des écoles étudiées provient de quartiers non homogènes et se concentre principalement dans certaines rues, au profil socio-économique plus défavorisé que la moyenne du quartier pris dans son ensemble ;
- ces établissements font face à des taux d'absentéisme élevés, à une importante instabilité des élèves, et accueillent des élèves ayant accumulé du retard dans d'autres établissements.

En conséquence, les chercheurs ont plaidé pour la poursuite de travaux de recherche examinant les possibilités de prise en compte d'indicateurs de type pédagogique (tels que les flux d'élèves et leur retard accumulé) dans le ciblage des établissements, et pour la transformation du principe dichotomique de la PEP en une fonction continue d'attribution des moyens aux établissements. D'autres recherches,

¹¹⁵ Pour une présentation détaillée de cette PEP, voir le Chapitre 5.

commanditées par le Gouvernement, ont été effectuées en ce sens (Demeuse et al. 2007). Ces évaluations contribuent bien à examiner l'à-propos de ce type de politiques au sens où elles interrogent les sources statistiques utilisées : la méthode de ciblage est en effet tributaire du niveau d'analyse (le quartier) imposé par les services de statistique fédérale et les impératifs de protection de la vie privée¹¹⁶.

12.4.2 Efficacité, efficacité et impact: la question des effets des PEP

Définition des qualités transversales

Bouchard et Plante (2002, p. 230) définissent de manière classique le concept **d'efficacité** : « *L'efficacité se définit ici comme le lien de conformité entre les objectifs visés par [un programme] et les résultats effectivement obtenus. Elle peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés.* » Il s'agit évidemment d'un aspect essentiel : le programme permet-il d'atteindre les intentions visées et, si ce programme est pertinent, peut-il répondre aux besoins des individus et de la société ?

La définition de **l'efficacité**, par Bouchard et Plante (2002, p. 231) est, elle aussi, très classique. L'efficacité d'un programme revient à envisager son optimisation. Sa mesure permet de constater une économie des moyens mobilisés sans altérer la qualité des résultats obtenus. Ce gain peut se manifester sous différentes formes, il s'agira soit d'une amélioration des résultats à moyens constants et/ou d'une diminution des moyens sans altération des résultats. Les auteurs précisent : « *Comme l'efficacité ne doit aucunement altérer l'efficacité, cette qualité ne peut donc être considérée que dans le cas où un organisme a déjà fait la preuve de son efficacité, ou est en voie de le faire. Pour être considéré comme efficace, un organisme ou une institution éducative doit satisfaire à l'une ou l'autre des deux conditions suivantes :*

- *augmenter le degré d'atteinte des objectifs visés sans accroître les moyens alloués dans le fonctionnement pour y parvenir ;*
- *diminuer les moyens alloués pour son fonctionnement, sans diminuer le degré d'atteinte des objectifs visés, c'est-à-dire, sans réduire son efficacité.* » (Bouchard et Plante, 2002, p. 231)

Cette qualité est essentielle : les ressources étant toujours limitées, « faire des économies » permet de mieux dépenser les ressources pour atteindre ses objectifs. Mais, produire de meilleurs résultats avec les mêmes ressources est aussi une manière très positive de considérer l'efficacité. La composante « coût », telle qu'elle est

¹¹⁶ Une désagrégation des informations pourrait être menée à un niveau plus fin, par exemple, la rue, mais conduirait à permettre des identifications individuelles, ce qu'interdit la législation.

présentée par Bouchard et Plante, est subordonnée aux objectifs et donc, à l'efficacité.

Enfin, dans certains domaines, un programme peut avoir des résultats qui n'étaient pas prévus et qui ne correspondent pas à des objectifs poursuivis officiellement. Il peut s'agir de l'influence d'un curriculum caché ou, plus largement, de l'effet inattendu de certaines composantes du programme. On peut donc définir, de manière générale, l'**impact** comme « *le lien de conformité entre les résultats attribuables à l'organisme, mais non voulus ou non visés de façon explicite à travers ses objectifs, et les exigences sociales, économiques, sociétales, physiques, psychologiques et autres de l'environnement dans lequel il agit et interagit. L'impact prend ainsi en considération la nature des effets non prévus de l'organisme en lien de conformité avec les attentes des divers environnements avec lesquels il est en contact.* » (Bouchard et Plante, 2002, p. 232). L'impact peut aussi bien être positif que négatif, impliquer uniquement les élèves ou d'autres individus. Il peut aussi conduire à une remise en cause du programme lui-même, des objectifs visés...

Quand peut-on dire qu'une évaluation d'une politique d'éducation prioritaire nous renseigne sur ses effets ? L'évaluation de l'efficacité nécessite de disposer d'une mesure d'entrée de l'atteinte des objectifs et d'une mesure de sortie, réalisées de manière à pouvoir imputer à la PEP les éventuelles évolutions, c'est-à-dire d'un modèle quasi-expérimental (un modèle expérimental étant dans la quasi-totalité des cas impossible). L'évaluation de l'efficacité demande d'ajouter à ces éléments la composante « coût » de la politique : les effets constatés justifient-ils les ressources mises en jeu ? Un exemple d'évaluation de l'efficacité et de l'efficacité nous est fourni par l'évaluation de la politique d'encadrement renforcé en Communauté flamande de Belgique (Bollens et al. 1998). Enfin, l'évaluation de l'impact pose davantage de problèmes méthodologiques, puisque cette qualité transversale se centre sur des effets non voulus, et donc ne faisant pas l'objet en principe d'une mesure précise, ni à l'entrée, ni à la sortie. Dans ce cas, l'évaluation ne se basera pas sur des modèles de type quasi-expérimentaux, et sera par conséquent moins robuste dans ses inférences causales. Un exemple d'évaluation de l'impact est fourni par une recherche sur les effets de systèmes de la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique (Bouchat et al. 2005, 2008).

Il faut bien avouer que souvent, lorsqu'il s'agit de politiques éducatives, les mesures d'entrée manquent (Demeuse et Monseur, 1999), de sorte qu'il est très difficile de mener une évaluation stricto sensu de leur efficacité et de leur efficacité. Cependant, il arrive aux décideurs politiques de prendre des décisions concernant l'efficacité et, plus souvent, l'efficacité des PEP en l'absence d'une telle évaluation. D'autres types d'évaluation, moins robustes, telle que l'évaluation de la qualité perçue, mèneront alors à la décision politique de réforme ou d'abandon d'une PEP, sous l'argumentation qu'en l'état actuel, elle est inefficace, voire inefficace.

En effet, si comme le montrent Bouchard et Plante (2002), la qualité perçue (ce que les usagers pensent du programme ou du dispositif) est un élément important, à

côté de la qualité voulue (annoncée dans les objectifs) et de la qualité rendue (ce qui se déroule réellement, les effets tangibles), les auteurs nous mettent en garde contre une utilisation excessive des évaluations de l'efficacité perçue, souvent présentées à tort comme de réelles évaluations de l'efficacité. L'atteinte des objectifs et la satisfaction des usagers, s'ils peuvent être liés, ne vont pas automatiquement de pair. Pour donner un exemple, des élèves peuvent très bien être insatisfaits du contenu de programme de leur formation, alors que la maîtrise de ces compétences est considérée comme essentielle pour l'insertion dans la société. La supervision des Programmes Pilotes en Grèce correspond bien à un exemple d'évaluation de leur efficacité perçue ayant mené à une décision quant à leur efficience: jugés efficaces et bien accueillis par les acteurs de terrain, ils n'ont pas été poursuivis car jugés trop coûteux pour être généralisés.

L'évaluation de la politique d'encadrement renforcé en Communauté flamande de Belgique : entre efficacité et efficience

Un exemple d'évaluation de l'efficience nous est fourni par une évaluation réalisée dans le cadre de la politique *d'encadrement renforcé* (ER) en Communauté flamande de Belgique (Bollens et al. 1998). Cette PEP instaurée en 1993 et remplacée en 2002 par un dispositif plus large, consistait en l'attribution de moyens supplémentaires, principalement sous la forme de personnel éducatif, à des établissements d'enseignement primaire ciblés en fonction du désavantage socio-économique de leur public (Friant et al. 2008). Après cinq ans de mise en œuvre, une évaluation des effets de ce dispositif a été commanditée par le Gouvernement, principalement dans une optique d'identification des actions ayant les effets les plus significatifs (Bollens et al. 1998).

Pour ce faire, une équipe interuniversitaire a investigué, durant deux années scolaires consécutives, les performances des élèves à des épreuves standardisées de la fin de l'école maternelle à la deuxième année primaire dans 36 établissements, et les ont mises en rapport avec les mesures prises dans le cadre de l'ER dans ces établissements. Les chercheurs ont premièrement mis en évidence des résultats mitigés du point de vue de l'efficacité de l'ER: un effet positif lié à l'appartenance à une école ciblée sur les progressions des élèves, révélé par une analyse de régression; mais aucune influence de l'ER sur la réduction de la proportion d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé, alors que l'un des objectifs principaux de cette politique était de réduire cette proportion (Van Heddegem et al. 2003). Afin d'étudier les moyens possibles d'accroître l'efficience des mesures, les chercheurs ont introduit, comme variables explicatives de l'évolution des performances scolaires, les différents types d'actions réalisées par les écoles dans le cadre de l'ER. Les résultats de ces analyses ont surtout montré que les effets constatés n'étaient pas spécifiquement dus aux principes promus par l'ER, mais plutôt à la sensibilisation qu'amène cette politique, peu importe les actions concrètes dans les classes. Toutefois, les chercheurs ont pu constater certains effets, leur permettant de formuler des recomman-

dations au politique, telles que le fait de donner des consignes strictes quant à l'utilisation du temps d'apprentissage supplémentaire octroyé et de mettre l'accent sur le style d'interaction de l'enseignant avec les élèves, de ne pas miser trop sur la différenciation pédagogique au sein des classes... mais aussi de continuer les évaluations du dispositif. De manière cohérente avec les résultats de cette évaluation, la politique ER a été refondue en 2002 au sein d'un nouveau programme (GOK ou *Égalité des chances en éducation*), prenant en compte les recommandations de l'évaluation, en conditionnant l'octroi des moyens supplémentaires à l'analyse de leur contexte, la remise d'un projet, et l'évaluation positive réalisée par l'inspection de l'enseignement après trois années de mise en œuvre.

La supervision des Programmes Pilotes en Grèce : une évaluation de leur efficacité perçue

S'inscrivant dans le deuxième *Cadre Communautaire d'Appui*¹¹⁷ dont a bénéficié la Grèce, un *Programme opérationnel pour l'enseignement et la formation professionnelle initiale I* fut créé. Plusieurs actions évaluatives ont pu être mises en place sous la forme de programmes pilotes. La première fut chargée de définir les Régions de Priorité Éducative (Maratou-Alibranti et al. 2006) tandis qu'une autre, supervisée par l'université de Thessalonique, eut pour mission de veiller à la coordination et à la mise en place du dispositif.

Un arrêté ministériel octroya à plusieurs équipes universitaires la responsabilité scientifique et la supervision du dispositif. Organisées en réseau, ces équipes universitaires couvraient l'ensemble du territoire national. Ainsi chacune a pris en charge la conduite de dispositif au niveau local. Concrètement, leur tâche a commencé par un travail d'approche des établissements scolaires. Effectivement, la participation des établissements ciblés par la politique n'était ni automatique, ni obligatoire. Il s'agissait d'une collaboration volontaire et spontanée. Dans cette optique, les enseignants ont été mobilisés par la recherche. Afin d'optimiser cette relation, un questionnaire leur a été remis afin de collecter des informations qui caractérisent leur établissement (Varnava-Skourea et Vergidis, 2004). Ils ont été amenés à prendre position sur leur pratique enseignante ainsi que sur les causes de l'échec scolaire de leurs élèves. Toutes ces démarches ont nécessité une implication importante des équipes universitaires au niveau local et à toutes les étapes du suivi. Finalement, la supervision des opérations avait comme but ultime de vérifier le fonctionnement du programme et d'évaluer les résultats qu'il produisait.

Plusieurs supports ont été utilisés pour mesurer l'efficacité des Programmes Pilotes : des évaluateurs internes et externes ont été mobilisés. Les performances scolaires constituent le premier indicateur d'efficacité. Des résultats très positifs sont

¹¹⁷ Les actions mises en place dans ce contexte sont subsidiées à raison de 75 % par un financement européen et à 25 % par des fonds publics grecs. Le *Programme opérationnel pour l'enseignement et la formation professionnelle initiale I* fut achevé en 2000.

ressortis de la première année d'application dans 30 écoles de l'enseignement primaire (des écoles maternelles ont également été touchées en prévention) et secondaire (premier cycle). Ces données encourageantes ont conduit à sa prolongation : deux nouvelles phases ont suivi et ont permis de cibler un total de 127 établissements.

Les chercheurs ont réalisé une enquête par interviews auprès des enseignants et des élèves, permettant d'appréhender l'efficacité perçue du dispositif sur le terrain. Leur témoignage permettait également d'évaluer les changements occasionnés par l'instauration de cette politique. Les résultats ont montré que la mise en place de ce programme a été accueillie de manière positive, tant par les enseignants que par les élèves. Aucune suite ne fut donnée à ces Programmes Pilotes malgré les propos favorables et encourageants des autorités et l'évaluation positive de son efficacité perçue. Les principales raisons évoquées résident dans le coût trop élevé de l'application d'un tel programme et le manque d'une politique éducative globale luttant contre l'échec scolaire (Varnava-Skoura et al. 2008). L'abandon de ce programme aurait donc trait à son manque d'efficacité, si on considère en quelque sorte le rapport qualité-prix ou, s'il s'agit uniquement de contraintes budgétaires liées au financement du système éducatif dans son ensemble, à son manque d'à-propos¹¹⁸.

La discrimination positive en Communauté française de Belgique (D+) produit-elle des effets de système ? Une évaluation de l'impact

En Communauté française de Belgique, dans le cadre du programme d'évaluation de la politique de discrimination positive, un rapport de recherche a été remis par Bouchat et ses collègues (2005) au ministre en charge de cette politique. L'objectif de cette étude commanditée était de mesurer et de comprendre certains effets de système engendrés par la D+, et ainsi de vérifier l'hypothèse d'une stigmatisation des écoles en D+ en étudiant la mobilité scolaire dans l'enseignement fondamental. La crainte en effet de beaucoup d'observateurs du système éducatif belge francophone est que la D+ stigmatise les écoles bénéficiaires, ou les dote d'une image d'écoles spécialisées dans le traitement des situations difficiles. Cette stigmatisation des écoles en D+ pourrait amener d'autres écoles à se décharger sur elles de leur responsabilité à l'égard des élèves en difficulté, ce qui accroîtrait encore la ségrégation scolaire. Un tel soupçon de stigmatisation se justifie notamment dans la publication annuelle des indicateurs de l'enseignement qui annoncent que de « nombreux

¹¹⁸ La seconde hypothèse ne doit sans doute pas être rejetée trop rapidement puisque ce projet s'inscrivait dans un programme de financement européen et que sa pérennisation et son extension auraient certainement dû être imputées au budget ordinaire du ministère de l'éducation. Comme dans d'autres pays, par exemple dans le cas des nouveaux entrants de l'est, un certain nombre d'actions sont guidées par des programmes spécifiques et bénéficient d'un financement opportun qu'il ne serait pas nécessairement possible de dégager du budget ordinaire. Des actions jugées efficaces ne seront donc pas nécessairement pérennisées si l'opportunité disparaît.

changements d'établissement produisent, outre des difficultés d'organisation, une ségrégation des publics tout au long du parcours scolaire » (Ministère de la Communauté française, 2007, p 34).

Dans l'enseignement fondamental en tous cas, les résultats obtenus par une analyse des flux d'élèves entre écoles sur la base des données de l'administration n'ont pas confirmé l'hypothèse de départ des chercheurs. En effet, d'une part, la majorité des flux observés entre les écoles en D+ et les autres s'opèrent entre écoles proches du seuil d'attribution des moyens, c'est-à-dire entre écoles défavorisées. D'autre part, le nombre d'élèves passant d'écoles en D+ vers d'autres qui ne le sont pas n'est pas négligeable. Cette observation, combinée avec le fait que les écoles en D+ constituent une porte d'entrée importante pour les publics extra-européens, amène les auteurs à conclure que les écoles en D+ jouent en quelque sorte le rôle de tremplin... Effet non voulu dans les intentions politiques. Quant à la stigmatisation, les auteurs ont pu conclure de leurs observations que l'attribution de l'étiquette d'école en discrimination positive influence moins les stratégies parentales que d'autres indicateurs tels que les caractéristiques « visibles » du public comme son origine sociale, ethnique ou culturelle ou la réputation de l'école.

12.4.3 Cohérence et synergie : la question de la coordination des PEP

Définition des qualités transversales

L'évaluation de la **cohérence** correspond à l'examen des ressources mobilisées afin d'atteindre les objectifs de la politique prioritaire. Ces ressources regroupent les moyens humains et matériels mis en œuvre. Si les intentions pédagogiques sont bel et bien pertinentes, il convient encore de s'assurer de l'adéquation des moyens et de la compatibilité de ceux-ci entre eux. Par exemple, les enseignants ou les formateurs ont-ils des qualifications adéquates et complémentaires ? Le matériel qui leur est fourni peut-il leur être utile pour atteindre les objectifs de l'enseignement ou de la formation ? Les instructions qui sont fournies à chacun sont-elles compatibles ? Chacun partage-t-il bien les valeurs et les objectifs communs ? Voilà quelques questions qui permettent de s'assurer concrètement de la cohérence d'un programme.

La **synergie** évalue la mise en place et la coordination des moyens humains. Le fonctionnement en place est-il optimal pour obtenir les résultats attendus ? Cette démarche se fait à plusieurs niveaux. Ce sont l'action collective de l'équipe et sa dynamique qui sont évaluées. À la prise en compte des aspects économiques des moyens, la synergie ajoute la prise en compte des actions et des caractéristiques des personnes, comme condition susceptible de concourir à l'efficacité. La synergie concerne la coordination, les communications, les attitudes, le climat organisationnel bref, tout ce qui relève de la nature humaine et des interactions entre acteurs.

L'évaluation de la cohérence et de la synergie d'une PEP se produit généralement dans le cadre d'évaluations plus larges intégrant également les qualités transversales que sont l'efficacité (le degré d'atteinte des objectifs visés), voire l'efficience

(l'efficacité augmentée de la composante « coût » de la politique). Ces deux qualités transversales ne seraient donc pas évaluées pour elles-mêmes, mais plutôt dans le but de mieux identifier les causes de l'inefficacité (avérée ou supposée) d'une PEP, avec pour optique d'en tirer des leçons pour une prochaine réforme. L'évaluation des *Education Action Zones* anglaises nous en fournit un bon exemple (Ofsted, 2003 ; Power et al. 2004 ; Antoniou, Dyson et Raffo, 2008, pour une synthèse).

Les « Education Action Zones » en Angleterre : un manque de cohérence et de synergie pour expliquer l'inefficacité ?

Le système éducatif anglais se caractérise par de nombreuses politiques que l'on peut qualifier de PEP, classées par Antoniou, Dyson et Raffo (2008) en trois types, selon qu'elles sont basées sur des établissements scolaires, sur des zones ou sur des groupes d'élèves à risques. Depuis 1997, le gouvernement *New Labour* anglais s'est centré sur des objectifs en termes d'inclusion sociale, voyant notamment dans la concentration de problèmes dans certaines zones un risque majeur pour cette inclusion sociale : les effets de l'appartenance à un groupe à risque étaient amplifiés par le fait de vivre dans des zones de forte concentration de ces groupes (Antoniou et al. 2008). Des *Education Action Zones* (EAZs) ont donc été créées de manière à toucher les groupes à risques et à contrecarrer les effets négatifs des zones en favorisant des partenariats entre les écoles de la zone, l'autorité locale, le monde des affaires, le secteur caritatif et les représentants de la communauté. Chacune de ces zones devait développer un programme d'action pour lutter contre les problèmes scolaires. Pour ce faire, le gouvernement dépensait 750 000 Livres Sterling par an.

Guidés par une optique d'*evidence based policy*, et aidés par leur capacité accrue à lancer des initiatives centralisées, les gouvernements *New Labour* ont commandité de nombreuses évaluations des PEP, et notamment des EAZs. Ces évaluations ont débouché sur des résultats mitigés, menant le gouvernement à adapter les EAZs en un nouveau programme, *Excellence in Cities* (EiC). Deux évaluations en particulier ont amené le gouvernement à tirer des conclusions concernant les EAZs : l'une menée par l'Office for Standards in Education (Ofsted, 2003), l'autre menée par une équipe interuniversitaire subventionnée par l'*Economic and Social Research Council* (Power et al. 2004).

L'étude de l'Ofsted (2003) s'est basée sur les données d'une enquête menée en 2002 auprès des 48 EAZs mises en place en 1999 et centrée sur les opinions des acteurs concernant les progrès des EAZs dans la manière de faire face aux difficultés ciblées. Dans le cadre de cette enquête, des inspecteurs de l'éducation passèrent deux jours dans chaque zone, recueillant les données sous forme d'interviews des équipes pédagogiques et des élèves. Les résultats de cette étude furent mitigés quant à la cohérence et à la synergie des EAZs. En effet, si certains effets positifs des zones ont été perçus, notamment dans l'implémentation de certains programmes, l'engagement de personnel spécialisé et la collaboration entre écoles d'une même

zone, de nombreux problèmes de cohérence et de synergie sont apparus, expliquant le faible effet de la politique EAZ sur les performances des élèves (Ofsted, 2003). Ainsi, les zones:

- n'étaient d'aucune aide dans l'atteinte de certains objectifs (par exemple, lutter contre le décrochage scolaire) ;
- ne disposaient pas des données suffisantes, ni des méthodes adéquates d'évaluation pour piloter leur action ;
- n'avaient pas l'autorité nécessaire pour contrôler l'utilisation des moyens supplémentaires par les établissements, ni pour modifier les pratiques au sein des écoles ;
- dialoguaient insuffisamment avec les autorités locales en matière d'éducation: aucun consensus quant aux initiatives des zones ou quant au ciblage des établissements à aider en priorité ;
- avaient tendance à produire un trop grand nombre de projets, de sorte que les moyens étaient éparpillés et ne touchaient finalement que très peu le public initialement ciblé par la politique EAZ.

Ces résultats soulignant les problèmes de cohérence et de synergie dans les EAZ ont été complétés par les résultats d'une étude de Power et al. (2004), allant dans le même sens... et publiés alors que les EAZs avaient déjà été remplacées par le programme EiC. Le but des chercheurs était d'étudier la trajectoire de la politique EAZ et de réaliser un état des lieux général de ses effets. Pour ce faire, ils ont échantillonné six zones et utilisé des données variées incluant à la fois des interviews d'acteurs clés du système éducatif et des EAZs en particulier, des ressources documentaires concernant les EAZs, des observations de classe et des résultats aux tests externes. Les résultats de cette étude sont nombreux.

Cette étude a d'abord produit des résultats en termes d'efficacité. Une analyse de régression multiple a ainsi montré que les écoles dans les EAZs ne produisaient pas de meilleurs résultats aux examens nationaux (voire produisaient des résultats moins bons) que les écoles émargeant de la même autorité mais non incluses dans les EAZs. Mais les chercheurs ont également fait un certain nombre de constats concernant la cohérence et la synergie :

- Les ressources (notamment relatives aux NTIC) acquises grâce aux fonds supplémentaires étaient souvent mal utilisées : alors que les fonds avaient permis d'acquérir le matériel, les établissements ne disposaient pas du budget nécessaire à sa maintenance ni à la formation du personnel à son utilisation ;
- L'investissement du secteur privé dans les zones était problématique : les bonnes intentions des compagnies privées avaient disparu une fois qu'il était devenu clair que le Gouvernement n'avait pas l'intention de créer du profit avec les EAZs et leur implication était relativement

faible. De même, le financement de la part du secteur privé était fluctuant, notamment en fonction des changements dans le personnel des compagnies.

- La synergie entre personnes impliquées dans l'EAZ était problématique : une forte division entre les chefs d'établissements « croyants » en la politique et les sceptiques, peu d'enseignants impliqués, ainsi que des réactions mitigées des enseignants quant au travail en réseau et en collaboration avec le secteur privé.
- Les *Education Action Forums*, structures chargées de gérer les zones, bien qu'au départ ouvertes aux partenariats entre écoles, secteur privé et société civile, étaient en réalité surtout composées de chefs d'établissements et de quelques représentants du secteur privé : peu de représentants de la société civile étaient présents, et les réunions laissaient peu de place à la discussion et à l'introduction de nouveaux sujets.

En conséquence du manque d'efficacité des EAZs, vraisemblablement dû au manque de cohérence et de synergie dans leur application, le Gouvernement décida en novembre 2001 de mettre fin aux EAZ et d'amalgamer les zones dans la nouvelle PEP : *Excellence in Cities*, programme plus étroitement ciblé et surtout plus prescriptif que les EAZs.

12.4.4 La durabilité et la flexibilité : la question de la pérennisation de la PEP

Définition des qualités transversales

« La durabilité [...] se définit dans le modèle comme le lien de conformité entre les objectifs visés [...] et le maintien, dans le temps, des résultats obtenus » (Bouchard et Plante, 2002, p. 230). Ainsi, selon Demeuse et Strauven (2006, p.205), « si les résultats à court terme ont leur importance et permettent de s'assurer de l'efficacité d'un programme, les enseignants et les autres acteurs espèrent sans doute produire des effets à long terme et inscrire la formation dans un horizon temporel d'une certaine ampleur : les formations scolaires ne visent pas uniquement à permettre de réussir les examens de l'année scolaire en cours, mais à préparer les adultes de demain. [...] Cette dimension est naturellement plus difficile à évaluer que l'efficacité à court ou à moyen terme, même si, techniquement, il s'agit de comparer également des performances ou des résultats réels à ceux qui sont escomptés. La distinction entre efficacité et durabilité semble pertinente au sens où cette dernière souligne l'importance de dépasser l'appréciation des seuls résultats immédiats, même si ce qui les distingue est uniquement le délai entre la fin de l'apprentissage et l'évaluation des performances des élèves ou des apprenants ».

La flexibilité d'un programme correspond à sa capacité d'adaptation et de changement. Cette qualité transversale est très utile et est envisagée comme une « méta » qualité. Elle prend en compte plusieurs données. Tout d'abord, il est question de dé-

celer les améliorations potentielles de la politique prioritaire et ensuite, de mesurer la manière dont cette même politique serait capable de les mettre en œuvre.

Plusieurs constats peuvent être établis dans l'analyse de la flexibilité. La « *flexibilité efficiente* » (Bouchard et Plante, 2002, p.233) correspond à la meilleure des situations car la politique évaluée dispose d'une capacité suffisante pour mettre en place les améliorations proposées. Par contre, on parle de « *flexibilité en rupture* » (Bouchard et Plante, 2002, p.233) lorsque des lacunes sont constatées et qu'une solution ne paraît pas envisageable. C'est la flexibilité qui permet d'assurer la pérennité sans nécessiter de réformes en profondeur. Cela ne signifie pas que les programmes doivent être flous et les enseignants ou les formateurs versatiles, mais qu'un programme bien pensé, en fonction de l'identification de besoins, permet une certaine marge de manœuvre à des acteurs réflexifs. Dit autrement, un programme doit permettre des ajustements nécessaires, sans un détricotage complet et une remise en cause fondamentale en fonction de fluctuations contextuelles. Il doit, par exemple, permettre de tenir compte de réalités locales et de contraintes prévisibles sans qu'il soit nécessaire de procéder à une refonte de l'ensemble. Ainsi, l'arrivée de nouveaux groupes d'élèves ne doit pas nécessairement remettre en cause la totalité du programme.

Les ZEP en France, leur durabilité et leur flexibilité : les enseignements du rapport Moisan et Simon

Les Zones d'Éducation Prioritaires se sont établies en France avec le ministre Alain Savary en 1982. A l'époque, leur objectif était de réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Ce dispositif est le premier en France à poursuivre une volonté d'équité¹¹⁹ en se basant sur une stratégie inégalitaire c'est-à-dire que les établissements implantés dans ces Zones bénéficient d'un soutien accru de l'Éducation nationale. Des principes ont été définis de manière explicite ou non :

- « *l'origine sociale est un déterminant puissant de la réussite scolaire des enfants ;*
- *la concentration de publics défavorisés économiquement, socialement et culturellement dans certains quartiers ou établissements accroît encore cette inégalité ;*
- *le système peut et doit compenser cette inégalité par une priorité en terme de moyens (donner plus à ceux qui ont moins) et d'attention (projets, formation, évaluation) ;*
- *cette politique ne portera ses fruits que si elle est pilotée « au plus près » de façon à ce que les projets et les actions reposent sur un diagnostic de difficultés. La définition des zones, l'attribution des moyens et l'examen des projets relèvent donc du niveau académique ou départemental et non pas national ;*
- *l'école ne peut pas lutter seule contre l'ensemble des difficultés, il faut donc qu'elle travaille en cohérence avec ses partenaires. »* (Moisan et Simon, 1997, p.3).

¹¹⁹ Rapport public annuel du Conseil d'Etat, 1997.

Le rapport publié en 1997 par les inspecteurs généraux Moisan et Simon propose l'évaluation de ce dispositif qui était déjà en application depuis près de 15 ans. Plutôt que d'évaluer la pertinence de la politique, les inspecteurs généraux ambitionnent de mesurer l'efficacité comparée des ZEP en France. Cependant, la durée d'application de ce programme est une donnée à prendre en compte dans son évaluation. En 15 ans, l'Éducation nationale, les mentalités enseignantes et politiques ont évolué. L'accès aux études et à une qualification a, lui-aussi, connu des avancées majeures. La « course » aux diplômes s'est intensifiée et la qualification a eu tendance à se complexifier (Duru-Bellat, 2006). Parallèlement, d'autres agents économiques et sociaux ont changé. La problématique du chômage s'est notamment modifiée et son taux a pris de l'ampleur. Face à ce constat, il est clair que les inégalités n'ont pas disparu mais elles se sont peut-être modifiées.

L'efficacité du système éducatif français a fait l'objet de multiples recherches. Des équipes universitaires et les inspections générales ont identifiés les facteurs internes à chaque établissement scolaires lesquelles ont des conséquences sur la réussite des élèves. Historiquement, les ZEP ont connu plusieurs cycles en matière d'intérêt politique et académique ponctués de périodes de relance ou d'oubli.

Plusieurs angles de vue ont été investigués dans le cadre de cette recherche. Un total de 446 ZEP ont été analysées par les deux auteurs, dont 36 d'entre elles ont subi un examen qualitatif plus approfondi. Cet échantillon plus restreint a été choisi en vue de représenter la plus grande diversité contextuelle possible en matière de ZEP. La situation géographique, territoriale, le degré de concentration des difficultés et le degré de performance des élèves de sixième (score de réussite en mathématiques et en français à l'évaluation nationale) ont été pris en compte. Sous la forme d'entretiens, le personnel de terrain a été interrogé sur différents effets présents dans les établissements (effet ZEP, effet projet, effet « maître », effet « leader »...). L'objectif poursuivi par Moisan et Simon était d'identifier des facteurs explicatifs de la réussite et de l'échec de la population scolaire.

Il ressort de l'analyse de cet échantillon que les caractéristiques de cette population sont très variables d'une ZEP à l'autre, d'un contexte à l'autre. Ces facteurs « externes » jouent un rôle et influencent considérablement les chances de réussite scolaire. Dès lors, trois indicateurs ont été établis afin de collecter un maximum d'informations sur les ZEP étudiées. Les indicateurs de résultats abordent la question des scores obtenus aux différents brevets ainsi que les appréciations des enseignants, les indicateurs relatifs aux facteurs externes concernent les informations sur la population scolaire, l'environnement de l'école ou les intervenants collaborateurs de l'école tandis que les indicateurs d'efficacité interne représentent des facteurs déterminants de réussite potentiels propres à chaque établissement.

À l'issue de leur analyse, les auteurs ont constaté que les années passées ont érodé le système depuis sa mise en place et ont tiré des conclusions et recommandations en termes de durabilité et de flexibilité des ZEP (Moisan et Simon, 1997) :

- une certaine usure du programme qui, selon les auteurs, a peut-être trop accumulé les silences successifs des autorités politiques et académiques ;
- un détournement des objectifs politiques. Selon eux, une réaffirmation des intentions politiques apparaît comme indispensable à tous les niveaux académiques ainsi qu'une recentration des apprentissages scolaires. L'acquisition de savoirs doit être réaffirmée parmi les missions essentielles de l'Éducation nationale. Elle permettra la construction d'une culture commune et d'une formation propice à l'insertion sociale ;
- une redéfinition nécessaire de la carte des ZEP, avec un caractère plus humain. Selon les auteurs en effet, à force de s'être élargie à d'autres établissements pendant 15 ans, la politique des ZEP s'en ressent et influence la réussite scolaire ;
- un accroissement et un renforcement nécessaire de la communication et de la collaboration inter-ZEP, de manière à ce que l'expérience des ZEP productrices de réussite puisse être généralisée.

12.5 Conclusions

Si, globalement, l'évaluation des PEP est encore timide (Frاندji, 2008), des évaluations ne manquent pourtant pas, dans certains pays du moins. Malheureusement, lorsqu'elles existent, elles sont souvent peu systématiques et n'offrent pas toutes les garanties qui peuvent en être attendues. Sans doute l'absence d'un modèle global de l'évaluation de programme et de définitions claires des dimensions à prendre en compte et à opérationnaliser constituent-elles des obstacles importants. Si l'exercice réalisé dans le cadre de ce chapitre est difficile, c'est particulièrement parce que, pour paraphraser Bouchard et Plante (2002), si tout le monde prétend évaluer une PEP, personne ne veut s'astreindre à définir précisément ce qui est évalué... de sorte qu'il en résulte un certain flou dans l'évaluation. Comme le note Broccolichi (2011), ce flou et les absences d'information ne sont pas anodins, mais au-delà des « bonnes mauvaises raisons », l'utilisation d'un modèle global de l'évaluation permettrait sans doute de dissiper une partie de ce flou :

- En reconnaissant le fait que la « qualité » est relative, composée de différentes dimensions transversales qu'il est possible de définir et d'évaluer. Les démarches pédagogiques initiées par une PEP pourraient ainsi se révéler efficaces, mais très peu pertinentes en regard du groupe spécifique qu'elle vise ou sans rapport avec les véritables besoins de ce groupe.

L'évaluation de certaines qualités transversales est aussi conditionnée par l'évaluation d'autres qualités transversales : aucune évaluation de l'efficacité ne peut se faire sans évaluation préalable de l'efficacité, de même qu'une évaluation de la synergie ne peut se faire sans évaluation de la cohérence.

- En utilisant des méthodes d'évaluation adaptées à la qualité transversale visée. Ainsi, l'évaluation de l'efficacité d'une PEP et de son à propos nécessitent des méthodes d'évaluation très différentes : la première exige une méthode permettant des inférences causales, pas la seconde.
- En utilisant des termes tels que « efficacité » à bon escient, et non pas pour désigner, par exemple, le degré de satisfaction des usagers, même si celle-ci a toute son importance.

Une seconde explication réside dans la situation de quasi-impossibilité d'évaluation de certaines qualités transversales, plus particulièrement celles concernant la question des résultats des PEP, et ce pour deux raisons principales (Demeuse et al. 2008). Premièrement, les intentions et objectifs des PEP sont souvent déclinés en termes peu opérationnels, tel que le fait d'*assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* (objectif de la discrimination positive en Communauté française de Belgique) : on comprend vite que l'évaluation du degré d'atteinte d'un tel objectif pose des problèmes quasi-insurmontables aux évaluateurs et suppose, pour l'évaluer, de définir des objectifs intermédiaires qui n'ont pas nécessairement été envisagés lors de la définition de cette politique. L'évaluation de l'efficacité, de l'efficacité et de la durabilité des PEP se verrait ainsi facilitée par la déclinaison d'objectifs plus précis et plus aisés à opérationnaliser. Ensuite, même au cas où les objectifs de la PEP sont opérationnalisés (par exemple, en termes de compétences des élèves), il est souvent impossible de disposer d'une mesure d'entrée, c'est-à-dire de données utilisables avant la mise en œuvre de la PEP, et parfois même d'une mesure de sortie, notamment lorsque les réformes succèdent rapidement aux réformes, ce qui hypothèque toute évaluation. C'est le cas, par exemple, en l'absence d'évaluation externe systématique : sans évaluation comparable des compétences des élèves, il est impossible d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs visés. Si l'objectif est de mieux connaître les effets des PEP en Europe, alors nous pouvons reformuler la recommandation que Demeuse et Monseur formulaient déjà en 1999 dans le cadre belge francophone : « *Ne laissons pas, comme nous en avons souvent l'habitude, la porte entre ouverte. Changeons cette habitude de la non mesure qui permet toujours aux détracteurs d'une initiative et à ses promoteurs d'affirmer, en même temps, que c'était la pire ou la meilleure des idées* » (p. 22).

**Troisième partie : et les usagers dans
tout ça ?**

Chapitre 13 **Que pensent les élèves de la justice de l'école ?** ¹²⁰

"We're coming in from the cold" (Bob Marley)

Si la philosophie morale et politique peut décider du caractère juste d'une situation à l'aune de constructions théoriques de la justice telles que présentées dans le premier chapitre, et si les statistiques peuvent montrer certaines inégalités injustes (dues notamment aux ségrégations) entre groupes d'individus, les individus, eux, basent avant tout leur jugement sur leur propre expérience sans pour autant monter en généralité (Dubet 1999, 2005). En effet, les études psychosociologiques ont montré que les individus se conduiraient, en ce qu'ils réalisent des jugements sur la justice, comme des philosophes moraux, sans toutefois que leurs jugements rejoignent automatiquement les observations des chercheurs : les élèves peuvent très bien ne pas juger injustes les inégalités avérées par les chercheurs. Alors que les chapitres précédents se sont d'abord penchés sur les théories de la justice, ensuite sur les inégalités injustes observées en Communauté française de Belgique, et enfin sur les moyens mis en œuvre pour remédier à ces inégalités injustes, ce chapitre se centre particulièrement sur la perspective des élèves et sur les manières dont ils jugent une situation comme juste.

13.1 Revue de la littérature

13.1.1 Les principes de justice des élèves

Le type et la nature des principes de justice qui dirigent les élèves dans leurs jugements ont été étudiés entre autres par Dubet (1999, 2005). Selon lui, les individus vivent dans un état de « *polyarchie morale rationnelle* » (Dubet, 1999, p.180) : leurs sentiments de justice sont construits à partir de plusieurs critères autonomes. Au travail, les individus balancent ainsi entre trois principes de justice : le mérite, l'égalité et

¹²⁰ Le texte de ce chapitre est issu d'un mémoire de DEA dont je suis auteur (Friant, 2008) et d'une publication dont je suis co-auteur (Friant, Laloua, & Demeuse, 2008).

l'autonomie (Dubet, 2005). Chez les élèves, l'autonomie est remplacée par le principe de respect (Dubet, 1999). Dubet (1999, 2005) considère que ces principes ne sont ni des valeurs, ni des normes, ni des idéologies. En effet, selon l'auteur, ils ne peuvent pas être considérés comme des normes, car ils ne sont pas liés à une société particulière, ni comme des valeurs, car les individus peuvent monter en généralité. Mais ils ne transcendent pas pour autant les individus et peuvent se retourner contre l'ordre établi : ils ne sont en ce sens pas des idéologies (Dubet, 2005). Dubet les considère plutôt comme des capacités pratiques qui permettent aux individus de s'ajuster aux autres et de construire une vie commune. Ils sont enfin caractérisés de « *fictions nécessaires* » (Dubet, 2005, p.512) : fictions car les individus n'y croient pas forcément, nécessaires car elles sont indispensables au développement d'une action avec autrui.

Le mérite pose la correspondance entre les contributions et les rétributions (Dubet, 1999). Il serait le principe de justice le plus communément admis à l'école, notamment parce qu'il permet de concilier le principe d'égalité fondamentale de tous les individus entre eux avec le fait que tous les individus n'occupent pas la même position dans l'espace social, justifiant ainsi une situation inégale de fait alors que tous les individus sont considérés comme fondamentalement égaux en droit. L'injustice, du point de vue du mérite, consiste en la rupture de l'équivalence entre la contribution et la rétribution.

Le principe d'égalité veut que chacun reçoive la même chose, quelle que soit son origine, sa performance ou son besoin (Dubet, 1999 ; Peyret, 2004 ; Dalbert, 2004). Considérant le principe d'égalité, deux visions sont possibles : soit l'égalité est une norme en soi, soit elle est une norme dérivée du mérite. Dans ce dernier cas, elle apparaît comme prépondérante quand il n'est pas possible d'établir le mérite ou dans les groupes qui ne peuvent accéder au mérite (Dubet, 1999). Selon le principe d'égalité, une situation juste est non seulement une situation où chacun est traité de manière égale, mais aussi une situation qui renforce la conscience et la cohésion du groupe, en interdisant notamment la délation et évitant une toute-puissance du mérite (Dubet, 2005).

Enfin, le principe de respect veut que le jugement scolaire n'atteigne pas la dignité de l'élève en tant que personne. Le maître juste, selon ce principe, est celui qui sanctionne l'élève sans l'humilier (Dubet, 1999). De la même manière que le principe d'égalité, le principe de respect peut être vu à l'école soit comme un principe de justice en soi, soit comme un dérivé du mérite permettant de s'en protéger. En effet, le mérite « pur » a comme conséquence une culpabilisation des moins bien lotis, responsables de leur malheur. Le principe de respect intervient alors de manière à ce que les conséquences du mérite pur n'atteignent pas la dignité des élèves. Le principe de respect concerne ainsi surtout le domaine de la discipline et des sanctions.

Selon Dubet (2005), il existe une certaine tension entre ces principes, au sens que chacun d'eux, poussé à son maximum, annule les deux autres, ce qui oblige les

individus à combiner les principes et, en quelque sorte, à les poursuivre tous dans une chaîne sans fin, appliquant l'un ou l'autre principe au gré des circonstances. On est ainsi amenés à critiquer tour à tour chacun de ces principes : l'égoïsme du mérite et l'anomie du respect lorsque l'on se place du point de vue de l'égalité ; les privilèges de l'égalité et le parasitage du respect lorsqu'on suit le principe de mérite ; la négation des caractéristiques individuelles de l'égalité et la réduction du sujet à son « utilité » du point de vue du respect. C'est en ce sens que Dubet (2005) parle d'une syntaxe de l'activité normative des acteurs.

D'autres auteurs (Brickman et al., 1981; Deutsch, 1985; Kellerhals et al., 1997; Sabbagh et al., 2006), se sont également penchés sur les principes qu'utilisent les individus dans leurs jugements sur la « justesse » des rétributions, décelant généralement trois principes fondamentaux recouvrant partiellement les principes de Dubet et permettant de les compléter. À côté des principes d'égalité et de mérite, on trouve ainsi le principe de besoin, selon lequel les rétributions doivent être fonction des besoins des individus (Deutsch, 1985; Sabbagh et al., 2006). Certains auteurs (Brickman et al., 1981) distinguent également le principe de mérite en deux sous-principes : l'un considérant la contribution d'un individu dans son entièreté (ses capacités de départ et ses efforts), l'autre ne considérant que l'effort effectivement réalisé par l'individu. La théorie développée par Brickman et ses collègues distingue enfin les principes selon qu'ils ont trait à la micro-justice ou à la macro-justice : les individus utiliseraient des principes différents selon que la répartition du bien concerne les individus (micro-justice) ou le groupe (macro-justice).

Dans la suite de ce travail, nous parlerons de critères de justice pour désigner les critères que les individus emploient pour juger du caractère juste d'une situation. Dans le cadre scolaire, il s'agit des opinions des élèves sur la manière dont l'école devrait être organisée de manière à être juste (Smith et Gorard, 2007). Nous les distinguerons en cela des sentiments de justice, que nous entendons comme la manière dont les élèves se sentent personnellement traités de manière juste par l'école.

13.1.2 Les critères de justice des élèves

La littérature montre que les critères de justice des individus diffèrent selon un ensemble de variables socio-démographiques et selon la situation qu'ils ont à évaluer. Dans leur revue de la littérature, Kellerhals et ses collègues (1997) montrent que les sentiments de justice des individus diffèrent selon leur statut socio-économique, notamment parce que leurs points de comparaison diffèrent, mais surtout parce qu'ils valorisent d'autres critères dans leurs jugements. Les critères utilisés diffèrent également, mais dans une moindre mesure, selon le genre des individus

(Tableau 38)¹²¹. Ces différences, bien qu'elles existent, n'opposent cependant pas radicalement les conceptions de la justice des différentes catégories sociales.

Tableau 38 - Synthèse des critères de justice valorisés selon les groupes sociaux (Kellerhals et al., 1997)

Mérite	Égalité	Respect	Besoin
- Statut socio-économique élevé - Masculin	- Statut socio-économique faible - Minorités	- Féminin	- Féminin - Statut socio-économique faible

À l'école, Smith et Gorard (2006) ont pu montrer que la majorité des élèves valorisaient surtout l'égalité de traitement, mais aussi le traitement différencié selon le besoin. Les mêmes différences entre les groupes sociaux y sont également postulées (Dubet, 1999) et observées (GERESE, 2005a et b; Smith et Gorard, 2006). À cela s'ajoutent des différences entre les catégories proprement scolaires. Ainsi, les élèves obtenant de bons résultats ont-ils tendance à valoriser un peu plus le mérite, alors que les élèves aux résultats faibles souligneraient davantage les principes d'égalité et de besoin (Tableau 39). Dubet (1999) postule également des différences selon le niveau de scolarité considéré, notamment parce que le jugement moral des élèves évolue. Les élèves de l'enseignement primaire valoriseraient ainsi l'égalité, surtout parce qu'ils ne font pas de distinction claire entre les différentes normes de justice. Les élèves fréquentant les premières années de l'enseignement secondaire, eux, reconnaîtraient bien ces différents principes, mais ne valorisent pas en général l'un plutôt que l'autre : c'est davantage l'absence de confusion des registres qui importe pour eux. Ils trouveraient par exemple particulièrement injuste qu'un élève soit humilié à cause de ses mauvaises notes, ou simplement que les meilleurs élèves soient mieux traités que les moins bons. Enfin, à la fin de l'enseignement secondaire, les élèves seraient davantage sensibles au principe de mérite.

¹²¹ Kellerhals et ses collègues s'appuient sur de nombreux résultats de recherche : Robinson et Bell (1978) ; Hamilton et Rytina (1980) ; Muir et Weinstein (1962) ; Alves et Rossi (1978) ; D'Anjou, Stein et Van Aarsen (1995) ; Mahler, Greenberg et Hayashi (1981) ; Gilligan (1983) ; Lamm et Schwinger (1981) ; Brickman et al. (1981) ; Kahn et al. (1980). Nous pouvons également y ajouter les résultats obtenus par Mitchell et ses collègues (1993)

Tableau 39 - Synthèse des critères de justice valorisés à l'école selon les groupes sociaux et scolaires (Dubet, 1999; GERESE, 2005a)

Mérite	Égalité	Respect	Besoin
-Élèves « forts » - Fin du secondaire (lycée)	-Élèves « faibles » - Primaire	-élèves « faibles »	-élèves « faibles »
Début du secondaire (collège) : pas de confusion des registres			

Si les principes de justice valorisés diffèrent selon certaines variables socio-démographiques et scolaires, Sabbagh et ses collègues (2006), s'inspirant de la théorie des sphères de justice de Walzer (1983), ont également pu montrer, dans leur revue de la littérature, que les principes des élèves diffèrent selon la sphère considérée. Au sein de chacune des sous-sphères, ils portent ainsi au jour certaines tensions entre le principe de justice appliqué, selon eux, par l'école, et les critères de justice des élèves.

Ainsi, en ce qui concerne l'allocation des places et l'évaluation, les élèves utilisent majoritairement un principe de mérite, qui correspond à la manière de fonctionner de l'école. Par contre, au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, les élèves valorisent clairement les principes d'égalité et de besoin, alors que l'école tend à valoriser notamment le mérite. Enfin, au niveau des relations entre élèves et enseignants, une distinction importante est faite entre les récompenses et les punitions : les élèves prônent massivement l'égalité dans les récompenses, mais utilisent un principe de mérite lorsqu'il s'agit de punitions (Sabbagh et al., 2006).

Tableau 40 - Synthèse des critères de justices des élèves selon la sphère de justice (Sabbagh et al., 2006)

Sphère	Principe de justice postulé	Critères des élèves
Droit à l'éducation	Égalité	Pas de données
Allocation des places	Mérite, parfois assorti du principe de besoin (discrimination positive)	Mérite
Pratique d'enseignement-apprentissage	Mérite et besoin	Égalité et besoin
Relations élèves-enseignants	Pas de principe équivoque	- Récompenses : égalité - Punitions : mérite
Évaluation des élèves	Mérite	Mérite

13.1.3 Les sentiments de justice des élèves

La littérature, notamment l'enquête pilote réalisée par le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes éducatifs (GERESE, 2005a et b) montre que, comme les critères, la manière dont les élèves se sentent traités avec justice par l'école et les enseignants diffère selon les catégories socio-démographiques et scolaires (GERESE, 2005 ; Smith et Gorard, 2006). Si, en général, le sentiment qu'ont les élèves d'être traités avec justice est positif (plus de 70% de réponses positives à l'item « *mes professeurs me traitent toujours avec justice* »), moins de la moitié des élèves estiment que les professeurs respectent tous les élèves, particulièrement au Royaume-Uni (GERESE, 2005 ; Smith et Gorard, 2006). De plus, quel que soit le principe de justice étudié, les élèves « faibles » se sentent moins traités avec justice que les autres élèves, particulièrement du point de vue de leurs faibles notes, selon eux non méritées (GERESE, 2005). Bien que Dubet (1999) suggère que les élèves de statut socio-économique faible éprouvent un plus fort sentiment d'injustice que les autres, en particulier selon le critère du respect, de tels résultats ne sont pas mis en évidence par l'enquête du GERESE (2005). Par contre, les élèves au statut socio-économique élevé semblent davantage que les autres être conscients du fait que certains groupes d'élèves sont traités de manière injuste, en recevant des punitions non méritées, en étant moins bien traités par les enseignants, ou en n'étant pas respectés (Tableau 41). Enfin, la grande majorité des élèves, quel que soit leur catégorie sociale ou scolaire, estiment que l'école ne donne pas davantage d'attention aux élèves les plus faibles, alors qu'elle le devrait (Smith et Gorard, 2006)

Tableau 41 - Synthèse des principes sur lesquels portent les sentiments d'injustice des élèves selon les groupes sociaux et scolaires (GERESE, 2005; Smith et Gorard, 2006)

En général	Mérite	Égalité	Respect	Besoin
-élèves « faibles »	- élèves « faibles » (punitions et notes)	-statut socio-économique élevé	- statut socio-économique élevé	tous
	-statut socio-économique élevé (punitions)	-élèves « faibles »	- élèves « faibles »	

13.1.4 Des attitudes différentes selon le contexte de scolarisation ?

Les critères et sentiments de justice diffèrent selon l'appartenance socio-démographique des élèves, mais diffèrent-ils selon la classe ou l'école qu'ils fréquentent ? Peu de données permettent d'apporter des éléments de réponse à cette question. Une recherche menée par Lannegrand-Willems (2004) a pu mettre en évidence le fait que la croyance en la justice du monde était plus forte chez les élèves français des filières les moins valorisées. On peut dès lors poser l'hypothèse que ces élèves se sentent traités avec davantage de justice que les autres.

Si l'on se penche sur l'expérience scolaire, les normes et comportements des élèves, on peut s'appuyer sur les résultats obtenus en France par Duru-Bellat et ses collègues (2004), mettant en évidence, au moyen d'analyses multi-niveaux, les effets du contexte de scolarisation sur l'expérience scolaire des élèves, comme facteurs explicatifs de leurs acquisitions. Les auteurs se sont ainsi penchés sur les normes et comportements valorisés par les élèves au niveau primaire. Ils ont montré que, bien qu'il existe un ensemble de normes partagées par tous quelle que soit la tonalité sociale de la classe, certains comportements sont plus souvent considérés comme normaux dans l'un ou l'autre contexte : les élèves des écoles à tonalité sociale défavorisées considéreraient davantage comme normal le fait de se bagarrer en classe ou de se venger d'un vol commis, alors que les élèves des écoles à tonalité sociale favorisée jugeraient moins mal le fait de dénoncer un copain qui a volé ou de critiquer la maîtresse. Ce résultat, présent uniquement au niveau primaire, suggère l'existence de différences dans les critères de justice des élèves selon leur contexte de scolarisation. Enfin, le contexte de scolarisation au niveau primaire aurait un effet sur les auto-évaluations des élèves : les élèves des écoles à tonalité sociale défavorisée s'attribueraient des niveaux scolaires plus élevés, à niveau objectif comparable

Au niveau du lycée, les auteurs ne retrouvent pas les effets observés au niveau primaire. Ils montrent cependant que les élèves d'établissements à tonalité sociale défavorisée jugeraient le climat de leur établissement comme moins positif, s'y sentiraient moins bien, jugeraient leur établissement de manière plus négative, et seraient moins confiants dans leur avenir. De plus, les élèves auraient tendance à se comparer les uns aux autres, que ce soit en matière d'évaluation ou de situation sociale : à ce jeu, être scolarisé dans un établissement au public favorisé tend à produire des comparaisons négatives (les autres ont une situation plus favorable que la mienné), surtout pour les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, et inversement dans les établissements au public défavorisé. Ces résultats suggèrent des effets ambigus du contexte de scolarisation sur les sentiments de justice des élèves. D'une part, une croyance en la justice du monde plus forte chez les élèves des filières dévalorisées, et des comparaisons plus favorable dans un contexte défavorisé, sources de sentiment de justice plus fort. D'autre part, un jugement sur l'établissement et un sentiment de bien-être moins positif dans les établissements défavorisés.

13.2 Méthode

Afin de mettre à l'épreuve des faits les hypothèses découlant de la revue de la littérature, une analyse secondaire de deux sources principales de données a été effectuée: les données recueillies lors de l'enquête « sentiments de justice » du GERESE (2008), et les indicateurs au niveau des établissements scolaires en Belgique francophone, construits lors de la recherche « non aux écoles ghettos » (Demeuse et al., 2007)

13.2.1 Outil de recueil des données

Les sentiments de justice des élèves ont été appréhendés au moyen d'un questionnaire écrit, développé parallèlement en français et en anglais, traduit ensuite en italien et en tchèque, et adapté pour la Belgique francophone (annexe 1). Le questionnaire a été conçu pour appréhender entre autres, à l'aide de questions fermées, les deux dimensions principales de la justice à l'école auxquelles nous allons nous intéresser : la quantité et le type d'injustice que les élèves vivent à l'école et les critères de justice de ces élèves (Smith et Gorard, 2006).

Les items relatifs aux sentiments de justice des élèves se présentent comme des affirmations auxquelles les élèves doivent réagir sur une échelle ordinale à cinq pas, allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord ». Certains d'entre eux portent sur le sentiment que l'élève a d'être personnellement traité avec justice, alors que d'autres portent sur le fait que les autres élèves sont traités avec justice. Les items relatifs aux critères de justice se présentent soit comme des questions à choix multiples à la suite de la présentation d'une situation concrète où la notion de justice est mise en jeu, soit sous le même format d'échelle ordinale à cinq pas que les items concernant le sentiment de justice.

Enfin, le questionnaire comprend une section relative aux caractéristiques des élèves et de leur famille. De manière à différencier certains groupes d'élèves, six items ont été utilisés.

- Les notes que l'élève a obtenues en langue maternelle depuis le début de l'année, classées en trois catégories (faibles, moyennes, élevées), les deux groupes mis en contraste étant les élèves relatant des notes faibles et les élèves relatant des notes élevées.
- Le genre de l'élève (masculin ou féminin).
- La profession du père de l'élève, regroupée en trois catégories, issues de la classification anglaise (Office for National Statistics, 2005) des professions : « ouvrier », « intermédiaire » et « service ». La catégorie « ouvrier » a été considérée comme la moins élevée (coiffeur, postier, ouvrier d'usine...); la catégorie « service » comme la plus élevée (médecin, avocat, architecte...).
- Le pays de naissance de l'élève, classé en deux catégories : élève né dans le pays où s'est déroulée l'enquête, élève né dans un autre pays.
- Le pays de naissance des parents de l'élève, classé en deux catégories : élève dont les deux parents sont nés dans le pays où s'est déroulée l'enquête, élève dont au moins un des deux parents est né dans un autre pays.
- Le retard scolaire de l'élève, calculé sur la base de son année de naissance : les élèves nés avant 1992 sont considérés comme en retard,

ceux qui sont nés en 1992 ou après sont considérés comme « à l'heure ».

13.2.2 Échantillon¹²²

L'enquête par questionnaire s'adresse aux élèves de grade 9 (en Belgique, ce grade correspond à la troisième année de l'enseignement secondaire) des cinq pays participants : la Belgique francophone, la République Tchèque, la France, l'Italie et l'Angleterre. L'échantillon est ainsi qualifié de *grade-based sampling* (Foy, 2006). Cette année d'études a été choisie en fonction de sa correspondance à une classe d'âge (14-15 ans), considérée comme l'âge minimum auquel les individus commencent à développer des jugements sur l'équité et la justice (GERESE, 2008). L'âge moyen des élèves de l'échantillon est d'un peu plus de 15 ans (15 ans et demi en Belgique francophone), avec un écart-type d'un peu plus de huit mois (près d'un an en Belgique francophone).

Un échantillon stratifié avec probabilité de sélection proportionnelle à la taille de l'école, ou *PPS sampling* (Foy, 2006), a été tiré dans chaque pays, avec des variables de stratification différentes pour chaque pays. Cette technique d'échantillonnage garantit une bonne représentativité de l'échantillon sans devoir recourir à une pondération d'échantillonnage, puisqu'il est autopondéré¹²³. Les données ont ainsi été recueillies sur un nombre relativement restreint d'individus et d'écoles étant donné la taille importante de la population à appréhender (l'ensemble des élèves de grade 9 dans les cinq pays participants): moins de 100 écoles par pays et un peu plus de 12500 questionnaires au total (Tableau 42). Bien que le plan d'échantillonnage initial ait prévu une seule classe par école, les données françaises et italiennes contiennent deux classes par école, ce qui explique le nombre important d'élèves représentant ces pays. Enfin, l'échantillon anglais a été réalisé de manière peu systématique, ce qui invite à la prudence quant à l'interprétation des résultats concernant l'Angleterre.

¹²² La procédure d'échantillonnage de l'enquête du GERESSE a été proposée par Prof. Christian Monseur (Université de Liège)

¹²³ Une légère correction des pondérations d'échantillonnage peut être nécessaire de manière à ce que chaque groupe d'élèves ou d'établissements soit correctement représenté. Une telle pondération n'a pas été réalisée sur les données utilisées dans le cadre de ce mémoire.

Tableau 42. Caractéristiques générales de l'échantillon¹²⁴

N élèves	% éch.	N écoles	N classes par école	Age (moyenne 2007)	Genre (%)	Profession du père (%)			Origine migratoire (%)	Langue parlée à la maison (%)	Retard scolaire (%) ¹²⁵								
						Éc.ype	Fém.	Masc.				Ouvr.	Inter.	Serv.	Pays naissance (%)	Pays de naissance des parents (%)	Lang. en-seign.	Autre lang.	À l'heure
Belgique	1608	12,8	86	1	15,5	0,9	48,1	51,4	29,4	26,1	31,1	87,4	8,6	58,2	40,4	78,4	20,8	57,2	42,0
République Tchèque	1512	12,0	74	1	15,4	0,5	49,6	49,6	41,8	14,4	31,7	90,1	2,2	86,8	9,1	92,7	6,5	49,2	49,3
France	3627	28,8	86	2	15,2	0,7	51,0	48,0	37,1	20,9	21,8	92,8	4,7	61,1	32,7	70,8	29,2	67,6	31,4
Italie	2992	23,8	79	2	15,2	0,9	48,1	51,4	36,3	26,7	28,1	92,1	5,4	84,3	13,0	83,0	15,7	77,3	22,2
Angleterre	2836	22,6	78	varie	15,2	0,5	50,3	45,6	15,3	26,3	41,0	90,1	3,8	30,7	16,8	83,7	13,1	65,5	31,0
Total	12575	100	403	-	15,3	0,7	49,6	48,9	31,6	23,4	30,0	91,7	4,9	62,5	22,6	78,4	20,8	65,9	32,6

¹²⁴ Les pourcentages représentés dans le tableau représentent les pourcentages parmi les réponses valides, c'est pourquoi le total des catégories n'est pas égal à 100%. Le pourcentage restant représente les non-réponses des élèves à cette question. Ainsi, par exemple, seuls 47,5% des élèves anglais nés en Angleterre ont répondu aux deux questions concernant le pays de naissance de leurs parents.

¹²⁵ Calculé sur la base de l'année de naissance: les élèves nés avant 1992 sont considérés comme en retard, ceux qui sont nés en 1992 ou après sont considérés comme « à l'heure ».

13.3 Critères et sentiments de justice : résultats descriptifs internationaux¹²⁶

Dans cette section, on présente de manière descriptive et comparative les sentiments et critères de justice des élèves de 15 ans en Europe, mesurés lors de l'enquête européenne du GERESE (2008). En suivant la typologie présentée dans la revue de la littérature, les résultats concernant les sentiments et critères de justice des élèves sont présentés dans ce qu'ils ont de plus général, de manière à mettre à l'épreuve des faits ce cadre théorique. Pour ce faire, on a opté pour une comparaison de certaines catégories d'élèves entre pays, en se centrant sur les tendances générales observées.

13.3.1 Qu'est-ce qui est juste selon les élèves ? Les critères de justice

Deux items permettent d'appréhender de manière générale les critères de justice des élèves. Le premier propose aux élèves, à la question de savoir ce qui devrait changer dans leur école de manière à la rendre plus juste, de choisir une réponse parmi les trois propositions ayant trait pour l'une au respect, pour l'autre au mérite et pour la troisième à l'égalité (Figure 65). La première constatation à la lecture des réponses à cet item est qu'elles se distribuent de manière relativement homogène entre les différentes propositions : les élèves ne semblent pas particulièrement valoriser l'un ou l'autre de ces critères. On peut toutefois remarquer quelques différences entre les pays : les élèves tchèques valorisent davantage l'égalité, alors que les élèves anglais sont plutôt enclins à valoriser le mérite.

Le second item permet quant à lui d'appréhender le critère de besoin, que nous avons ajouté à la typologie de Dubet. Une situation est présentée aux élèves, qui doivent choisir la proposition qu'ils estiment juste (Figure 66). Les opinions des élèves sont plus marquées dans le cas de cet item. Le critère de compensation est ici clairement celui qui remporte le plus de suffrages, contrairement à l'étude pilote où le critère d'égalité était le plus valorisé. Un résultat confirmant par contre l'étude pilote est que les élèves italiens valorisent davantage que les autres le principe de compensation. Par contre, les élèves belges choisissent davantage le critère de mérite, tandis que six élèves anglais sur dix, dans le cas de cet item, favorisent un principe de traitement adapté: l'élève rencontrant des difficultés devrait être envoyé dans une autre classe. Ceci est très probablement dû à l'organisation du système éducatif anglais, qui utilise des classes spécialisées pour les élèves rencontrant des difficultés. Cette réponse est choisie de manière très marginale (moins d'un élève sur dix) dans les autres pays.

¹²⁶ Le texte de cette section est en grande partie issu d'un article dont je suis co-auteur (Friant, N., Laloua, E., & Demeuse, M., 2008).

Dans les points suivants, nous présenterons premièrement le sentiment général qu'ont les élèves d'être traités avec justice. Ensuite, nous examinerons les critères et les sentiments de justice des élèves sur chacun des principes séparément, en décrivant les réponses des élèves aux items spécifiques. Les tendances dans la valorisation de chacun de ces critères et dans les sentiments d'être traité avec justice entre catégories socio-démographiques et scolaires seront également mises en lumière.

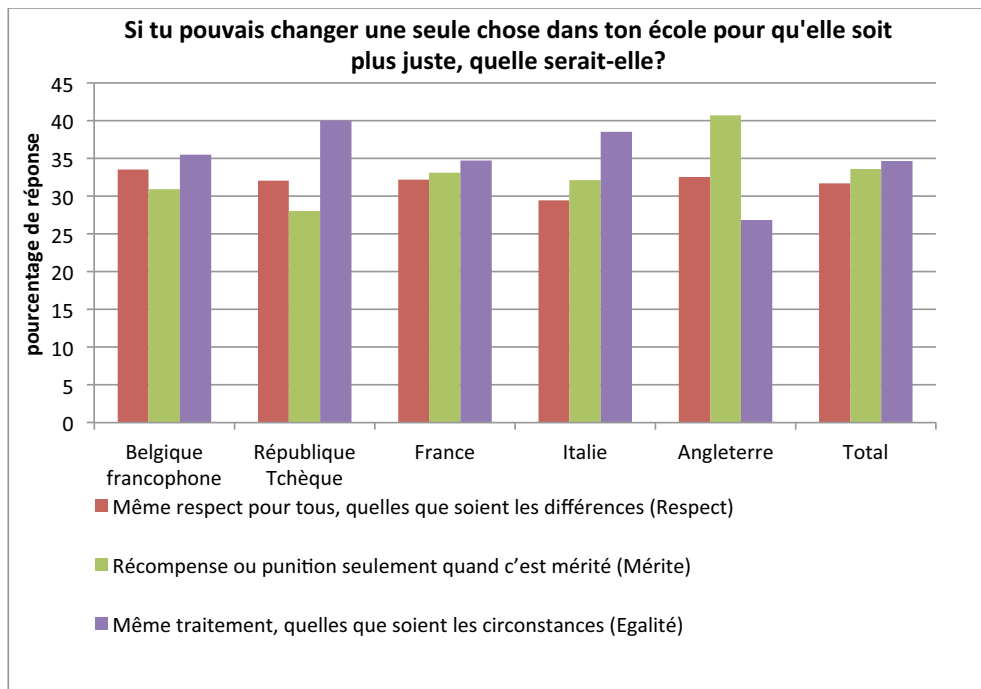


Figure 65 – Critères de justice valorisés par les élèves : respect, mérite ou égalité

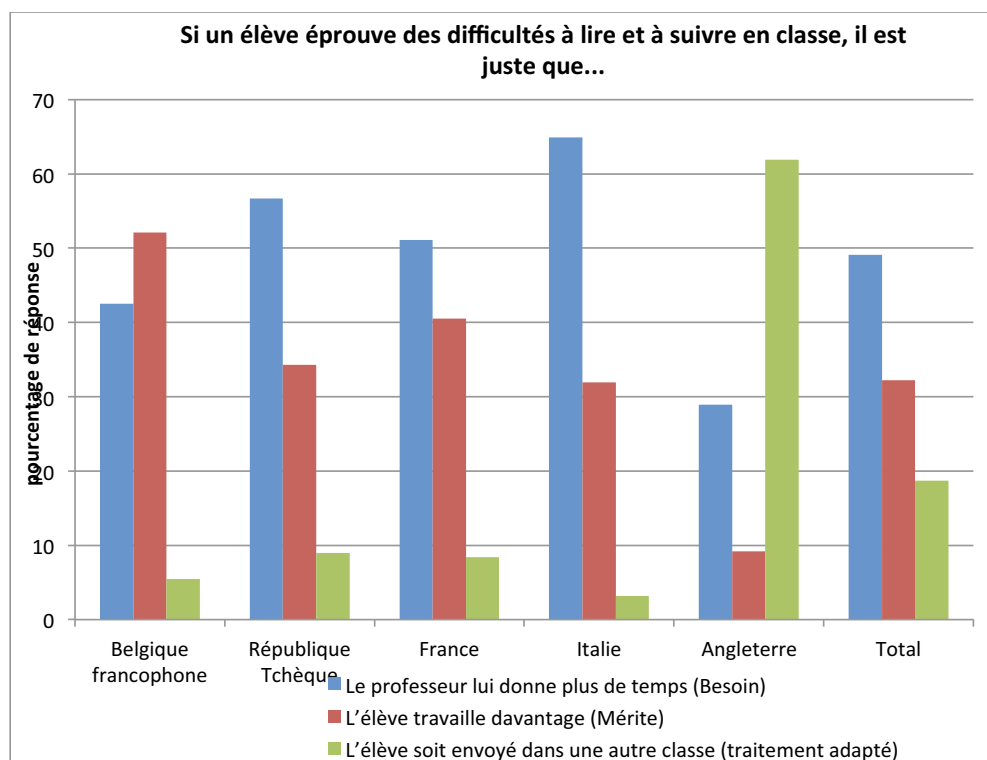


Figure 66— Le critère de besoin

L'analyse des réponses à un item du questionnaire (A6 « *Les professeurs m'ont toujours traité avec justice* ») permet d'appréhender le sentiment général que les élèves ont d'être traités avec justice. En général, ce sentiment est assez positif dans les cinq pays étudiés: près de la moitié des élèves sont d'accord avec l'affirmation, contre seulement un quart en désaccord (Tableau 43). Les élèves tchèques (36%) et anglais (40%) se sentent cependant traités un peu moins justement que les autres. On constate également, dans tous les pays, une tendance à un sentiment d'injustice plus fort chez les élèves ayant de faibles résultats scolaires. Ainsi, en Communauté française de Belgique, les élèves « faibles » sont 38% à être d'accord avec cette affirmation, contre 55% des élèves forts. Les écarts sont identiques dans les autres pays.

Tableau 43. Sentiment des élèves d'être traités avec justice¹²⁷

		<i>Mes professeurs m'ont toujours traité avec justice</i>					
		Pas d'accord	Ni d'accord ni pas	D'accord			
			d'accord	Tous les élèves	« faibles » ¹²⁸	« forts » ¹²⁹	En retard
Belgique	franco- phone	24,1	27,5	48,4	38,1	54,5	45,8
République	Tchèque	29,7	34,5	35,8	32,9	43,8	37,7
France		25,9	27,0	47,1	36,4	54,6	43,2
Italie		21,6	26,9	51,5	43,9	58,8	42,7
Angleterre		28,3	31,7	40,1	28,9	44,4	42,6
Total		25,6	29,0	45,4	38,1	54,5	42,4

13.3.2 L'égalité de traitement

Alors que l'on s'attendait, au vu de la revue de la littérature, à ce que la majorité des élèves choisissent le principe d'égalité de traitement dans leurs critères de justice, de tels résultats ne sont pas apparus. Des différences entre catégories d'élèves choisissant l'égalité apparaissent, mais pas toujours dans le sens attendu (Tableau 44). Ainsi, un résultat attendu est que les élèves déclarant de faibles résultats accordent davantage d'importance au critère d'égalité de traitement, quel que soit le pays. Il en va de même pour le groupe social le plus bas. Par contre, les élèves nés à l'étranger ne valorisent pas davantage que les autres le critère d'égalité. Ils semblent, au contraire, le choisir un peu moins souvent.

¹²⁷ Pourcentage des élèves de cette catégorie dans ce pays ayant répondu « d'accord » ou « tout à fait d'accord » à cet item.

¹²⁸ Élèves déclarant obtenir de faibles résultats en langue maternelle

¹²⁹ Élèves déclarant obtenir des résultats élevés en langue maternelle

Tableau 44. L'égalité de traitement comme critère de justice

	groupe social le plus haut	groupe social le plus bas	élèves nés à l'étran- ger	élèves avec de faibles résul- tats	élèv es en re- tard	tous les élèves
Si tu pouvais changer une seule chose dans ton école pour qu'elle soit plus juste, quelle serait-elle ?						
<i>Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves de la même manière, quelles que soient les circonstances</i>						
Belgique francophone	33,1	37,4	28,7	39,6	36,5	35,5
République Tchèque	37,6	39,5	38,2	46,3	42,4	40,0
France	32,9	36,1	30,4	40,6	37,5	34,7
Italie	37,2	39,5	35,2	42,7	36,6	38,5
Angleterre	22,0	32,4	21,8	36,1	25,7	26,8
Total	31,1	37,3	30,3	41,0	35,6	34,6

Les élèves se sentent-ils pour autant traités de manière égale ? L'analyse de deux items du questionnaire permet de répondre à cette question : l'un concerne l'élève lui-même ; l'autre concerne la manière dont l'élève perçoit le traitement des autres élèves. Les élèves sont en général assez positifs à propos du fait qu'ils se sont sentis traités de manière égale aux autres élèves (Tableau 45) : environ six élèves sur dix sont d'accord avec l'affirmation « mes professeurs ne m'ont traité ni mieux ni plus mal que les autres élèves », excepté en Angleterre (seulement 4 élèves sur 10). Il existe également une faible tendance des élèves avec des résultats élevés à s'estimer, davantage que les autres, traités de manière égale par les professeurs. En Belgique francophone, les élèves nés à l'étranger se sentent davantage que les autres traités de manière égale (68% contre 62% pour ceux qui sont nés dans le pays), mais ce n'est pas le cas dans tous les pays.

On pouvait s'attendre à un taux d'accord beaucoup plus faible à l'affirmation « tous les élèves sont traités de la même manière en classe », étant donné la référence externe (Smith et Gorard, 2006 ; Hafer et Bègue, 2005). On observe effectivement une telle prise de conscience du fait que certains groupes d'élèves ne sont pas traités de manière identique aux autres, avec un taux d'accord de seulement 3 élèves sur 10. Alors que la plupart des élèves s'estiment traités comme les autres, ils estiment dans le même temps que d'autres élèves font l'objet d'un traitement différencié (Tableau 45). Cette prise de conscience est davantage présente chez les élèves du groupe social le plus haut, ce qui confirme les résultats de recherches antérieures. Elle est également moins marquée chez les élèves nés à l'étranger, qui sont davantage confiants dans le caractère égalitaire de l'école.

Tableau 45. Le sentiment d'être traité de manière égale

<i>Mes professeurs ne m'ont traité ni mieux ni plus mal que les autres élèves</i>							
Pays	Groupe social plus bas	Groupe social plus haut	Élèves nés à l'étranger	Élèves avec de faibles résultats	Elèves en retard	Élèves avec des résultats élevés	Tous les élèves
Belgique francophone	62,9	62,5	67,9	51,4	60,4	67,3	61,8
République Tchèque	63,1	59,2	57,6	51,3	59,8	68,6	59,3
France	66,2	59,9	55,8	51,9	57,2	68,2	61,6
Italie	56,5	58,7	63,8	47,9	50,8	64	57,6
Angleterre	38,6	44,4	43,3	26,4	44,5	43,7	41,9
Total	59,6	55,2	58,6	47,8	54,4	59,1	56,9
<i>Tous les élèves sont traités de la même manière en classe</i>							
Belgique francophone	36,0	24,8	32,1	25,9	32,8	32,5	31,3
République Tchèque	36,9	33,9	41,9	33,3	36,1	36,1	34,0
France	34,3	27,4	37,3	25,4	30,9	29,7	30,6
Italie	38,2	36,5	48,8	33,6	34,8	40,6	37,6
Angleterre	30,8	30,8	29,5	28,2	29,4	31,3	29,8
Total	35,6	31,0	38,0	28,7	32,5	32,6	33,0

13.3.3 Le mérite

Le principe de mérite peut être décomposé en différents sous-principes, selon qu'il a trait à une rétribution proportionnelle à la contribution (Dubet, 1999) ou à un traitement différencié des meilleurs (Meuret, 1997). De même, l'objet sur lequel porte la distribution n'est pas anodin (Sabbagh et al., 2006). Nous séparons donc les résultats concernant le principe du mérite en trois catégories : la distribution des notes, la distribution des punitions, et le traitement différencié des meilleurs.

La distribution des notes

En s'intéressant à la distribution des notes, on peut distinguer la notion de rétribution proportionnelle aux efforts d'une part, et à la qualité du travail d'autre part (Brickman et al., 1981). Si on leur pose les deux questions séparément, les élèves interrogés, quel que soit le pays, sont massivement d'accord avec les deux « sous-critères » du mérite : les notes des élèves devraient correspondre à la qualité de leur travail (82% d'accord), un peu plus toutefois qu'aux efforts qu'ils ont fournis (74% d'accord). Comme attendu, les élèves déclarant de faibles résultats scolaires valorisent un peu moins le mérite que les autres, quel que soit le « sous-critère » considéré,

et les filles prennent davantage en compte les efforts que les garçons (par exemple, en Belgique francophone, 77% des filles contre 70% des garçons sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle les notes des élèves devraient correspondre aux efforts qu'ils ont fournis).

Les résultats apparaissent plus marqués lorsque les élèves sont forcés à un choix. A la question de savoir s'il est juste qu'un élève ayant moins travaillé qu'un autre obtienne de meilleurs résultats, la grande majorité des élèves, quel que soit leur pays, répond par la négative (Tableau 46). Les filles ont, ici encore, davantage tendance à considérer cette situation comme injuste que les garçons. Tout se passe donc comme si, lorsque les élèves sont confrontés à une situation concrète, ils reconfigureraient leurs critères, en prenant davantage en compte le travail fourni (Tableau 46). Cette observation rejoint en cela les résultats de Dubet (Dubet, 1999), obtenus dans le cadre d'une recherche qualitative.

Tableau 46. Le mérite comme prise en compte de la qualité du travail ou des efforts fournis

	group e so- cial plus haut	group e so- cial pus bas	gar- çons	filles	élèves nés à l'étran- ger	Elèv es en re- tard	élèves avec de faibles résul- tats	Élèves avec des ré- sultats élevés	tous les élève s
Un élève a consacré moins de temps qu'un autre obtient de meilleures notes...									
<i>C'est injuste que l'élève qui a consacré moins de temps reçoive une meilleure note</i>									
Belgique franco- phone	64,8	61,7	58,2	64,9	61,8	58,9	62,2	60,9	60
République Tchèque	58,5	61,3	56,8	63,7	58,8	59,9	65,0	62,5	59,6
France	67,3	70,3	63,4	74,5	66,0	67,1	66,1	69,1	66,6
Italie	64,1	69,4	61,6	70,9	69,8	61,0	68,6	67,1	65,3
Angleterre	58,5	64,4	54,3	67,2	54,7	59,9	60,3	58,3	58,1
Total	62,4	66,9	59,5	69,5	63,6	61,9	65,8	63,0	64,5

Les élèves estiment-ils recevoir les notes qu'ils méritent ? La réponse générale est oui. La majorité des élèves estiment que les notes sont fonction des efforts fournis (plus de 60%) et de la qualité du travail (plus de 60%). Les notes sont donc « méritées » selon eux, quoique le degré d'accord à cette affirmation soit un peu plus faible (53%). Les élèves tchèques sont clairement ceux pour qui la distribution des notes est la plus juste, de même que, dans tous les pays, les élèves avec des résultats élevés. Les élèves les plus faibles ont, eux, nettement moins confiance au caractère méritocratique de la notation, ce qui confirme les résultats obtenus lors de l'étude pilote du GERES (2005). Enfin, en ce qui concerne les élèves nés à l'étranger, la seule différence observée concerne la République Tchèque : les élèves nés à l'étranger y font,

davantage que les autres, confiance au caractère méritocratique de l'école, du moins en ce qui concerne la prise en compte des efforts.

Tableau 47. Le sentiment d'obtenir les notes méritées

Pays	Groupe social plus bas	Groupe social plus haut	Élèves nés à l'étranger	Élève en retard	Élèves avec faibles résultats	Elèves de bons résultats	Tous les élèves
<i>Mes notes reflètent correctement mes efforts</i>							
Belgique francophone	64,9	57,6	62,4	58,9	43,8	71,1	59,8
République Tchèque	70,3	70,2	79,4	67,5	54,9	75,1	69,3
France	57,2	57,9	56,2	51,1	40,2	73,5	57,1
Italie	58,6	55,7	53,4	51,7	43,8	74,5	57
Angleterre	66,6	64,5	60,4	65,0	48,1	69,2	64,5
Total	61,6	60,9	58,9	58,5	43,4	71,9	60,5
<i>Mes notes reflètent correctement la qualité de mon travail</i>							
Belgique francophone	66,9	59,9	60,2	61,9	45,5	75,1	63,5
République Tchèque	71,1	72,1	70,6	68,8	52,4	84	70,8
France	60,2	60,3	60,7	52,8	41,2	77,1	59,7
Italie	58,9	57,9	56,2	52,4	44,4	73	58,2
Angleterre	64,1	67,1	59,3	65,7	45,3	72,5	65,1
Total	62,8	63,3	59,7	59,9	43,7	75,6	62,4
<i>Les élèves ont obtenu les notes qu'ils méritaient</i>							
Belgique francophone	63,3	51,8	56,6	60,3	48,6	67,6	58,2
République Tchèque	62,4	60,1	64,7	60,2	50,6	68,9	60,7
France	55,9	53,1	57,4	54,8	44,2	62,3	54,6
Italie	46,1	46,0	52,8	41,1	38,3	56,4	46,5
Angleterre	53,4	53,4	52,8	51,3	30,9	58,6	52,1
Total	54,8	52,3	55,6	53,7	41,8	62,0	53,3

La distribution des punitions

Sabbagh et ses collègues (2006) ont montré que les principes de justice valorisés par les élèves dans la distribution des récompenses et des punitions étaient différents. On a vu ci-dessus que, dans la distribution des notes, les élèves valorisent la prise en compte de l'effort. On ne peut par contre pas vérifier ici si le principe de justice que les élèves valorisent dans la distribution des punitions est bien l'égalité de traitement, étant donné l'absence d'item du questionnaire traitant des critères des élèves dans cette « sous sphère » de justice. On peut par contre connaître leurs sen-

timents à ce sujet. Ainsi, pour une majorité des élèves, les punitions ne sont pas proportionnelles à la faute commise : pour une même faute, certains élèves sont punis plus que d'autres (Tableau 48). C'est davantage le cas en Angleterre que dans les autres pays et, dans tous les pays, chez les élèves avec de faibles résultats, et chez les garçons. La seule exception notable concerne les élèves tchèques nés à l'étranger, qui sont massivement en désaccord avec cette affirmation (50%).

Étonnamment, la majorité des élèves sont aussi d'accord pour affirmer que les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste (plus de 40% sont d'accord avec l'affirmation, contre 25 % en désaccord). Cette tendance est encore plus marquée chez les élèves déclarant des résultats scolaires élevés. Pareille observation pose question à propos des critères que les élèves utilisent dans leurs jugements sur la justice des punitions, et vont à l'encontre de la littérature sur le sujet (Sabbagh et al., 2006). Il semble, de toute évidence, que d'autres principes entrent en jeu que le mérite et la stricte égalité de traitement: alors que certains sont punis plus que d'autres, les punitions sont ressenties comme étant globalement justes.

Tableau 48. Le sentiment d'obtenir des punitions méritées

Pays	Groupe social le plus bas	Groupe social le plus haut	Elèves avec de bons résultats	Elèves avec de faibles résultats	Élève en retard	Filles	Garçons	Tous les élèves
<i>Pour une même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres</i>								
Belgique francophone	57,7	65,3	57,9	80,3	61,1	55,8	66,7	61,4
République Tchèque	49	57,6	53,7	61,0	52,8	49,5	57,4	53,4
France	61,6	66,9	61,4	70,3	66,8	60,1	68,8	64,5
Italie	50,2	48,9	46,7	51,1	55,0	44,1	53,5	49,0
Angleterre	67,7	72,4	74	73,1	71,2	69,3	74,7	71,7
Total	65,7	63,2	62,8	65,1	62,3	56,7	64,5	60,7
<i>Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste</i>								
Belgique francophone	48,6	45,7	54,2	32,7	44,0	49,4	44,1	46,5
République Tchèque	47,7	44,8	52,7	41,5	45,1	48,4	41,7	44,9
France	45,2	39,8	47,0	34,8	41,2	44,5	39,7	42,1
Italie	47,0	48,0	50,8	41,3	40,1	48,6	46,6	47,6
Angleterre	37,0	40,4	42,3	24,1	35,8	38,2	38,1	38,0
Total	45,6	43,3	47,5	35,8	41,0	45,1	41,9	43,4

Le traitement différencié des meilleurs élèves

Smith et Gorard (2006) ont pu montrer qu'une proportion non négligeable d'élèves estimaient que leur système éducatif favorisait les meilleurs élèves.

L'enquête réalisée permet de savoir si les élèves ressentent la même chose dans les interactions de classe, et s'ils utilisent ce principe dans leurs critères de justice. Les élèves interrogés ont ainsi été amenés à exprimer leur degré d'accord avec l'affirmation « les professeurs devraient favoriser les élèves les plus travailleurs » (Tableau 49). Au vu de la formulation de l'affirmation à laquelle ils ont été confrontés, proposant un typique mélange de registres (Dubet, 1999), il n'est pas étonnant que moins d'un élève sur quatre ait manifesté son accord (1 élève sur 10 en République Tchèque). Dans tous les pays, il s'agit plus souvent de garçons que de filles, et d'élèves nés à l'étranger que d'élèves nés dans le pays.

Tableau 49. Le traitement différencié des meilleurs élèves comme critère de justice

		group e so- cial plus haut	group e so- cial le pus bas	gar- çons	fil- les	élèves nés à l'étran- ger	élèves à avec de faibles résul- tats	Élève en re- tard	tous les élève s
<i>Les professeurs devraient favoriser les élèves les plus travailleurs</i>									
Belgique	franco- phone	24,3	17,9	23,8	17,0	25,4	17,7	21,3	20,5
République Tchèque		9,7	9,7	13,6	7,0	11,8	8,8	10,6	10,2
France		22,5	22,5	25,4	19,6	25,0	19,2	22,2	22,5
Italie		26,0	27,7	30,0	24,5	30,9	25,7	29,9	27,4
Angleterre		27,6	28,5	34,0	22,1	24,3	24,7	29,1	27,5
Total		23,4	22,0	26,7	19,5	25,8	21,1	22,7	23,1

Les sentiments des élèves à ce sujet confirment les résultats de Smith et Gorard (2006) : la majorité des élèves (plus de 60%) estiment que les élèves les plus travailleurs sont généralement les mieux traités. Les élèves avec de faibles résultats sont encore plus critiques que les autres à ce sujet (Tableau 50). Ces résultats permettent de souligner, comme l'ont déjà fait d'autres auteurs (Smith et Gorard, 2006), la présence d'un décalage entre la faible valorisation de ce principe par les élèves, et leur fort sentiment qu'il existe un traitement différencié selon le mérite.

Tableau 50. Le sentiment d'un traitement différencié des meilleurs élèves

<i>Les élèves les plus travailleurs sont généralement les mieux traités</i>			
	Elèves avec de faibles résultats	Élève en retard	Tous les élèves
Belgique francophone	67,6	61,0	62,2
République Tchèque	64,6	65,5	67,9
France	82,0	73,6	69,7
Italie	64,0	64,8	59,2
Angleterre	70,7	68,8	68,9
Total	72,9	67,6	65,8

13.3.4 Le besoin

Le critère de besoin est le plus utilisé par les élèves : si un élève rencontre des difficultés, il est juste qu'il reçoive davantage d'attention de la part de son professeur. En Belgique francophone toutefois, les élèves sont plus nombreux à estimer juste que l'élève travaille davantage. Aucune différence marquante n'est constatée entre les réponses des différents groupes à cet item, si ce n'est une légère tendance des élèves faibles à choisir plus souvent cette réponse que les autres élèves, observée surtout en Belgique (49% contre 42%) et en République Tchèque (62% contre 57%).

Les élèves ont-ils le sentiment que ce critère est utilisé en classe ? Il semble bien que oui : plus de 60% des élèves estiment que les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin, même si les élèves tchèques sont un peu moins d'accord avec cette affirmation. Soulignons cependant que ce se sont précisément les élèves concernés par un tel principe de justice (les élèves avec de faibles résultats) qui le ressentent le moins, et ce dans tous les pays (Tableau 51).

Tableau 51. Le sentiment que les professeurs utilisent un principe de besoin

<i>Les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin</i>					
		Elèves avec de faibles résultats	Elèves avec de bons résultats	Élève en retard	Tous les élèves
Belgique francophone		62,1	74,9	66,8	67,4
République Tchèque		48,1	57,9	56,2	55,8
France		54	67,6	60,7	62,5
Italie		64,3	73,8	62,7	68,7
Angleterre		48,1	72,2	67,4	67,4
Total		57,0	69,8	62,7	65,0

13.3.5 Le respect

À la question de savoir si les professeurs devraient traiter tous les élèves avec respect, les élèves répondent très massivement par l'affirmative (plus de 9 élèves sur 10). On ne perçoit dès lors pas de nette différence entre les groupes. Par contre, les élèves ne choisissent pas ce critère davantage que les autres lorsque le choix est forcé (Tableau 52). Il existe, dans ce cas, certaines différences entre les groupes : les filles choisissent un peu plus souvent ce critère que les garçons. Mais on constate surtout clairement que les élèves d'origine étrangère choisissent davantage ce critère que les autres élèves. Ceci peut apporter une part d'explication à leur relatif et inattendu désintérêt pour l'égalité (Tableau 52), l'autre part étant due à leur valorisation du mérite comme traitement différencié des élèves les plus travailleurs.

Tableau 52. Le respect de tous les élèves comme critère de justice

	grou- pe so- cial le plus haut	grou- pe so- cial le plus bas	gar- çons	filles	élèves nés à l'étran- ger	Élève en re- tard	élèves avec de faibles résul- tats	Élève s avec des résul- tats élevés	tous les élè- ves
Si tu pouvais changer une seule chose dans ton école pour qu'elle soit plus juste, quelle serait-elle ?									
<i>Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves avec le même respect, quelles que soient leurs différences</i>									
Belgique francophone	33,9	34,3	31,5	35,5	41,1	34,4	36,7	35,9	33,5
République Tchèque	35,5	31,7	30,9	33,4	41,2	29,8	36,6	35,6	32,0
France	32,8	32,2	29,7	34,7	36,7	31,3	33,1	34,2	32,2
Italie	30,5	28,8	25,4	33,5	40,9	31,5	29,2	28,1	29,4
Angleterre	35,8	26,6	28,3	35,9	40,6	32,7	33,3	32,2	32,5
Total	33,7	30,8	28,7	34,6	39,8	31,8	32,4	33,3	31,7

En se penchant sur les sentiments qu'ont les élèves d'être respectés, on remarque que, dans tous les pays à l'exception de la République Tchèque, les élèves ont un sentiment assez positif sur le respect que leur accordent leurs professeurs. Ils sont en effet 44% à être d'accord avec l'affirmation « les professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas ». Ce constat est cependant nuancé par le nombre important d'élèves (32%) qui ont préféré ne pas se prononcer sur cette question. En République Tchèque, par contre, le sentiment des élèves à ce sujet est plutôt négatif : ils sont plus nombreux à estimer que les professeurs ne respectent pas leurs opinions. Enfin, dans tous les pays, les élèves avec des résultats élevés estiment, davantage que les autres élèves, que leurs opinions sont respectées (Tableau 53).

Tableau 53. Le sentiment d'être traité avec respect

Pays	Elèves avec de faibles résultats	Elèves avec de bons résultats	Élève en retard	Tous les élèves
<i>Mes professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas</i>				
Belgique	39,7	55,0	48,0	48,4
République Tchèque	30,5	36,1	29,5	29,3
France	38,6	49,9	44,2	46,6
Italie	42,6	56,3	42,2	49,1
Angleterre	25,5	47,3	43,6	43,2
Total	38,1	48,7	41,7	44,4

13.3.6 Discussion des résultats descriptifs internationaux

En première analyse des résultats présentés dans ce chapitre, on peut affirmer que les élèves ne rejettent pas l'école comme un lieu d'injustice flagrant. Ils considèrent au contraire en majorité que l'école est relativement juste, que les notes et les punitions sont méritées, que leurs opinions sont respectées, et que les enseignants sont attentifs aux besoins des élèves. De même, en règle générale, on ne constate pas de différences très importantes entre les pays : les critères et sentiments de justice des élèves sont le plus souvent très semblables entre les cinq pays de l'enquête.

Du point de vue des critères de justice, un résultat marquant est la valorisation, par les élèves, du principe compensatoire de besoin. De ce point de vue également, les élèves se sentent traités de manière relativement juste, puisqu'ils estiment majoritairement que ce principe de compensation est utilisé par les enseignants. Cette attitude des enseignants à « donner un coup de pouce aux élèves qui en ont besoin » n'empêche cependant pas les élèves de dénoncer, car contraire à leurs principes de justice, un traitement généralement meilleur accordé aux élèves les plus travailleurs. Ces résultats sont en accord avec la littérature (Sabbagh et al., 2006), si l'on veut bien considérer que les items présentés aux élèves portent sur les pratiques d'enseignement.

Un résultat étonnant a par contre pu être soulevé concernant les critères qu'utilisent les élèves pour juger de la justice d'une punition : il ne s'agit pas seulement de la stricte égalité de traitement ou du strict mérite. Les élèves semblent ainsi s'accommoder du fait que, pour une même faute, certains élèves soient punis plus sévèrement que d'autres. Une telle observation mériterait d'être approfondie, notamment en analysant les réponses des élèves à la seule question ouverte du questionnaire, leur demandant de relater une injustice vécue. D'autres recherches pourraient également poser explicitement une question liée à l'utilisation de plusieurs critères dans cette situation, ce qui fait défaut dans le questionnaire utilisé pour cette enquête.

Au-delà de ces constats concernant tous les élèves, un certain nombre de différences ont pu être mises en évidence entre les pays. Ainsi, les élèves belges, français et italiens se sentiraient un peu plus traités avec justice que les élèves tchèques et anglais. De même, le principe de compensation, qui veut que l'enseignant donne plus d'attention aux élèves qui en ont besoin, n'est pas valorisé de la même manière dans tous les pays. Les élèves belges francophones préfèrent le mérite, alors que les élèves anglais, du fait de l'organisation de leur système éducatif, optent pour la prise en charge adaptée de cet élève dans une autre classe.

Des différences entre catégories scolaires ont également pu être soulignées, confortant et affinant les résultats des recherches antérieures (GERESE, 2005; Smith et Gorard, 2006). Les différences entre les élèves relatant de bons résultats scolaires et les élèves plus faibles sont ainsi marquées. Sur la plupart des points, les bons élèves se sentent traités de manière plus juste que les élèves faibles : ils estiment davantage mériter leurs notes et punitions, se sentent plus souvent traités de manière égale aux autres et respectés. Les élèves relatant de faibles résultats sont non seulement moins positifs sur chacun de ces points, mais dénoncent aussi plus que les autres le meilleur traitement accordé aux bons élèves, au détriment de la prise en compte de leurs propres difficultés. Enfin, du point de vue des critères de justice, les élèves faibles valorisent davantage l'égalité, la prise en compte des efforts et le besoin que les bons élèves, alors que ces derniers valorisent un peu plus le mérite.

Les différences entre catégories socio-démographiques sont moins marquées. On a pu noter une certaine tendance des filles au compromis : valoriser davantage la prise en compte de l'effort dans les notes scolaires, ne pas offrir un meilleur traitement aux élèves les plus travailleurs, respecter tous les élèves. Les garçons sont moins nuancés et valorisent un peu plus le mérite. Peu de différences entre les catégories socio-économiques ont pu être mises en évidence. On a toutefois pu confirmer que les élèves d'un milieu plus favorisé sont plus conscients que les autres du fait que les élèves ne sont pas tous traités de la même manière (GERESE, 2005). Il faut toutefois rappeler le caractère un peu fruste de la catégorisation que nous avons faite des élèves dans des groupes socio-économiques.

Les élèves nés à l'étranger valorisent davantage le respect que les autres élèves, au détriment de la stricte égalité de traitement qui pourrait, il est vrai, leur être défavorable car ne prenant pas en compte leurs différences propres. Ils tendent également à valoriser un principe de traitement différencié des élèves les plus travailleurs et semblent, plus que les autres, estimer que tous les élèves sont traités de manière égale. Mais souvent, les résultats concernant ces élèves diffèrent selon les pays. Il faut, ici aussi, rappeler que la réalité « élèves nés à l'étranger » n'est pas la même dans les différents pays étudiés. Il s'agit premièrement d'un nombre différent d'élèves selon le pays, un système éducatif comme celui de la Belgique francophone regroupant beaucoup plus de ces élèves que celui de la République Tchèque. Ensuite, l'origine de ces élèves est différente selon le pays considéré, les flux migratoires étant sensi-

blement différents entre les pays. Enfin, la catégorisation est, ici aussi, un peu fruste : seuls les élèves déclarant être nés dans un pays étranger ont été repris dans cette catégorie, sans prise en compte des élèves nés dans le pays d'accueil de parents issus de l'immigration.

Chapitre 14 **Quelles sont les variables associées au sentiment de justice ?**¹³⁰

“You can’t educate I for no equal opportunity” (Bob Marley)

Nous avons vu que les sentiments de justice des élèves peuvent être décrits par un nombre limité de dimensions : l’égalité, le mérite, le respect et le besoin. Le but de ce chapitre est premièrement de confirmer cette structure des sentiments de justice des élèves, ensuite de synthétiser, sur les différentes dimensions de cette structure, les réponses aux items du questionnaire. À quel point des items dont on suppose *a priori* qu’ils mesurent la même dimension sont-ils corrélés ? Ces différents items sont-ils sous-tendus par une dimension unique, correspondant aux principes de justice théoriques ?

Les réponses à ces premières questions permettront de décider de la pertinence du calcul de scores synthétisant chacun des sentiments de justice en regroupant certains items, de manière à construire les analyses ultérieures sur un nombre limité de dimensions plutôt que sur une multitude d’items. Le score proposé a-t-il un sens ou non ? Additionne-t-il des « mesures » de dimensions différentes (des scores identiques auraient alors une signification différente), ou d’une seule dimension (des scores identiques peuvent être considérés comme ayant la même signification) ? Ce chapitre analysera ainsi, *a posteriori*, la pertinence des construits proposés dans le canevas d’analyse des données de l’enquête du GERESE (2008) réalisé par Prof. Denis Meuret (Université de Bourgogne).

14.1 Les dimensions des sentiments de justice

De manière à réaliser cette analyse, deux techniques complémentaires ont été utilisées : l’alpha de Cronbach et l’analyse factorielle en composantes principales. L’alpha de Cronbach consiste en une mesure de la fidélité des réponses données par

¹³⁰ Le texte de ce chapitre est en grande partie repris d’un mémoire de DEA (Friant, 2008) et d’une publication (Friant, 2010) dont je suis auteur.

consistance interne. Il mesure en quelque sorte le fait qu'une même personne a tendance à donner des réponses semblables à des questions dont on suppose qu'elles mesurent la même dimension sous-jacente. Variant entre 0 et 1, il sera d'autant plus élevé que la consistance interne est élevée, c'est-à-dire que les personnes interrogées ont tendance à répondre de la même manière aux différents items composant l'échelle. Afin de décider du caractère acceptable de la consistance interne d'une échelle, on adoptera les points de référence proposés par Laurencelle (1998) : à partir d'un alpha de 0,70, l'échelle présente une bonne consistance interne ; entre 0,50 et 0,70, l'échelle est peu consistante mais peut contenir de l'information utile.

L'analyse factorielle en composantes principales a été utilisée ici dans le but de comprendre plus avant les résultats donnés par l'alpha de Cronbach. Cette méthode statistique, si l'on en fait une description rudimentaire, permet en effet de dégager, sur la base des corrélations d'un ensemble d'items les uns avec les autres, un nombre limité de facteurs sous-jacents tout en conservant un maximum d'information contenue dans les items de départ. Si la variation de l'ensemble des items utilisés pour calculer un score peut être expliquée en grande partie au moyen d'un seul facteur, alors on peut considérer que ce score mesure ce facteur de manière satisfaisante. Par contre, si, pour expliquer la variation, un nombre important de facteurs est nécessaire¹³¹, alors il faudra considérer que le score fait référence à un nombre trop important de dimensions sous-jacentes, de manière telle qu'il est impossible de donner une signification à ce score. Dans certains cas, une rotation varimax a été appliquée de manière à extraire des facteurs plus aisés à interpréter car s'ajustant davantage aux données. L'interprétation de ces multiples facteurs et des corrélations entre les items et ces facteurs permettra alors de proposer un construit alternatif plus convaincant¹³².

La construction des différentes échelles a été réalisée en deux étapes. Premièrement, les items constituant chacune de ces échelles ont été recodés de manière à ce qu'un sentiment de justice élevé corresponde à un score élevé sur l'échelle. Le codage de certains items a donc été inversé¹³³ : ils sont signalés dans la suite par un astérisque. Ensuite, la moyenne de ces points a été calculée de manière à obtenir une échelle variant de 1 à 5, pour laquelle un score élevé signifie un sentiment de justice élevé¹³⁴. Dans la suite du texte, nous nous référerons aux items par leur numérotation

¹³¹ On prendra comme référence, dans les résultats de l'analyse factorielle, les facteurs présentant une valeur propre supérieure à 1.

¹³² Les résultats détaillés de l'ensemble de ces analyses sont présentés dans Friant (2008)

¹³³ Autrement dit, pour ces items, la réponse « pas du tout d'accord » vaut cinq points, la réponse « pas d'accord » vaut quatre points, et ainsi de suite.

¹³⁴ Concrètement: Sentiment de justice $A = (\text{item } x + \text{item } y + \text{item } z)/3$

Remarque importante : le construit n'est pas calculé s'il y a au moins une non-réponse parmi les items

dans le questionnaire (annexe 1). Par exemple, l'item A1 se réfère ainsi à l'item numéro 1 de la section A du questionnaire.

14.1.1 Le sentiment que l'école est juste

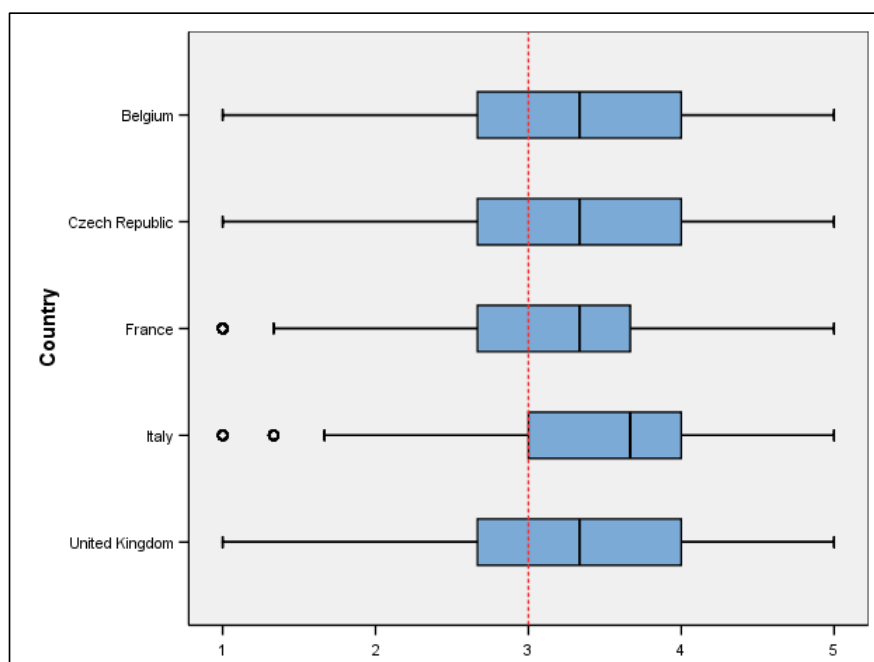
De manière à appréhender par un score synthétique le sentiment qu'ont les élèves que l'école est juste, la construction d'une échelle regroupant les items A6 « *Les professeurs m'ont toujours traité avec justice* », A10 « *Je fais confiance en la justice de mes professeurs* » et C22 « *De façon générale, cette école est un endroit juste* » a été proposée. La tendance générale pour ces trois items est celle d'un acquiescement modéré (d'accord – ni d'accord ni pas d'accord), les élèves marquant davantage leur désaccord sur le fait que les professeurs les ont toujours traités avec justice. Les différences se marquent pour la République Tchèque et l'Angleterre, où les élèves, s'ils se considèrent moins justement traités par les professeurs, ont davantage tendance à faire confiance en leur justice. Les élèves belges et italiens ont par contre davantage tendance que les autres à s'estimer justement traités par les professeurs. Les élèves français se démarquent, eux par la moindre confiance qu'ils accordent en la justice de leurs professeurs et de l'école en général.

L'alpha de Cronbach mesurant la consistance interne entre les trois items proposés pour mesurer le sentiment que l'école est juste est de 0,70 (Tableau 54), ce qui est une valeur acceptable pour une échelle d'attitude (Laurencelle, 1998). Les réponses que les étudiants donnent à ces trois items semblent donc bien être similaires et corrélent entre elles de manière assez satisfaisante pour construire une échelle de sentiment de justice. L'analyse factorielle en composantes principales confirme ce résultat en permettant de dégager un facteur principal, corrélant fortement avec tous les items, et expliquant à lui seul 62,6% de la variance, et dont on fait l'hypothèse qu'il correspond au sentiment que l'école est juste.

A la suite des analyses de consistance interne et d'unidimensionnalité, un score synthétique du sentiment que l'école est juste a été construit. Ce construit se comporte d'une manière similaire quel que soit le pays, le « curseur » se plaçant toujours du côté positif de l'échelle, avec un écart-type d'un peu moins d'un point (Tableau 54 et Figure 67). L'analyse de ce score révèle cependant certaines différences entre les pays, non concordantes avec l'analyse du seul item A6 réalisée dans le chapitre précédent. En effet, si les élèves italiens manifestent toujours le sentiment le plus positif à propos de la justice de l'école, le score des élèves français est cette fois le moins élevé, avec le plus de dispersion autour de la moyenne (écart-type de 0,9 points). Les élèves anglais, quant à eux, manifestent un sentiment que l'école est juste relativement élevé, et peu dispersé autour de la moyenne (l'écart-type est faible).

Tableau 54 - Statistiques descriptives sur le sentiment que l'école est juste, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1 541	3,28	0,85	95,8%	0,70	3
République Tchèque	1 480	3,31	0,86	97,9%	0,81	3
France	3 524	3,17	0,90	97,2%	0,71	3
Italie	2 919	3,44	0,81	97,6%	0,65	3
Angleterre	2 687	3,31	0,78	94,7%	0,72	3
Tous	12151	3,30	0,85	96,6%	0,70	3

Figure 67– Sentiment que l'école est juste par pays¹³⁵

¹³⁵ La longueur des boîtes constituant ce graphique représente l'écart interquartiles, les lignes dans les boîtes représentent les médianes. Ces statistiques produisent des résultats différents de ceux présentés dans les tableaux, et constituent des mesures moins fines, mais plus fidèles au caractère ordinal des données recueillies, de la tendance centrale et de la dispersion. Des histogrammes représentant la distribution des scores pour chaque construits sont consultables dans Friant (2008).

14.1.2 Le sentiment d'obtenir ce qui est mérité

En suivant le cadre théorique proposé par Dubet (1999), le mérite comme principe de justice des élèves est considéré comme la proportionnalité des contributions et des rétributions. La structure d'un sentiment d'obtenir ce qui est mérité est donc analysée, en construisant un score synthétique sur la base des items A9 « *En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement mes efforts* », A11 « *En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement la qualité de mon travail* », C13* « *Pour une même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres* », C20 « *Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste* » et C21 « *Les élèves ont obtenu les cotes/appréciations qu'ils méritaient* ».

De manière générale, les élèves sont plutôt d'accord ou ne se prononcent pas sur les affirmations selon lesquelles ils obtiennent ce qu'ils méritent. Mais, comme le montre le chapitre précédent, la grande majorité des élèves estime paradoxalement que certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres pour la même faute (tout à fait d'accord – d'accord). Les élèves tchèques semblent davantage que les autres estimer recevoir ce qu'ils méritent (items A9, A11 et C21), contrairement aux élèves français et italiens, qui sont proportionnellement plus nombreux que les autres à être en désaccord avec cette affirmation. Les élèves anglais estiment également beaucoup moins que les autres élèves que les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste. Les élèves belges se trouvent à peu près dans la moyenne sur ces cinq items.

L'alpha de Cronbach calculé sur ces cinq items est de 0,67, ce qui indique une assez bonne consistance interne. Les réponses que donnent les élèves corrélaient positivement entre elles, mais l'item C13* se démarque des autres items en ne corrélant que très peu avec eux. De plus, une analyse factorielle avec rotation varimax montre qu'un unique facteur ne peut expliquer que 38% de la variance totale. L'unidimensionnalité de l'échelle est ainsi compromise non seulement par une opposition entre « moi » et « les autres », mais aussi et surtout par l'opposition entre deux objets sur lesquels portent les jugements des élèves: les notes d'une part (items A9 et A11), les punitions d'autre part (items C13* et C20). Cette analyse permet de confirmer l'hypothèse élaborée à partir de la revue de la littérature sur la structure des sentiments de justice des élèves. On retrouve également, en examinant la corrélation de l'item C13* avec le premier facteur extrait, l'ambiguïté des élèves sur la définition d'une punition méritée: cet item est responsable du manque d'unidimensionnalité, ce qui plaide pour son retrait des échelles de sentiment d'obtenir ce qui est mérité.

A la lecture de ces résultats, deux échelles alternatives de sentiment d'obtenir ce qui est mérité peuvent être proposées, plus consistantes d'un point de vue tant théorique qu'empirique: le sentiment que les notes sont méritées (items A9, A11 et C21) et le sentiment que les punitions sont méritées (items C12, C13* et C20).

Le sentiment que les notes sont méritées

Cette première échelle alternative propose de mesurer le sentiment que les notes sont méritées en calculant un score sur les items A9, A11 et C21. L'alpha de Cronbach sur ces trois items s'élève cette fois à 0,72, ce qui indique une meilleure consistance interne (Tableau 55). L'analyse factorielle révèle que 65% de la variance totale des réponses peut être expliquée avec un facteur unique, qui corrèle très fortement avec chacun des items. Ceci indique que si une différence peut être faite entre le mérite dû aux efforts et le mérite dû à la qualité du travail, cette différence n'apparaît pas clairement dans les réponses des élèves. Une échelle de sentiment que les notes sont méritées, synthétisant ces deux dimensions du mérite, peut donc être construite.

Cette échelle se comporte d'une manière similaire quel que soit le pays, le « curseur » se plaçant toujours du côté positif, avec un écart-type d'un peu moins d'un point (Tableau 55 et Figure 68). De manière concordante avec les résultats des analyses item par item, on remarque que les élèves tchèques manifestent le « sentiment de notes méritées » le plus élevé, avec des scores concentrés autour de la moyenne (écart-type de 0,76 points). Les élèves italiens, par contre, manifestent le sentiment le moins élevé, avec le plus de dispersion autour de la moyenne (écart-type de 0,9 points).

Tableau 55– Statistiques descriptives sur le sentiment que les notes sont méritées, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1 560	3,61	0,82	97,0%	0,72	3
République Tchèque	1 481	3,72	0,76	97,9%	0,74	3
France	3 528	3,52	0,86	97,3%	0,70	3
Italie	2 922	3,43	0,90	97,7%	0,76	3
Angleterre	2 657	3,56	0,73	93,7%	0,67	3
Tous	12148	3,54	0,83	96,6%	0,72	3

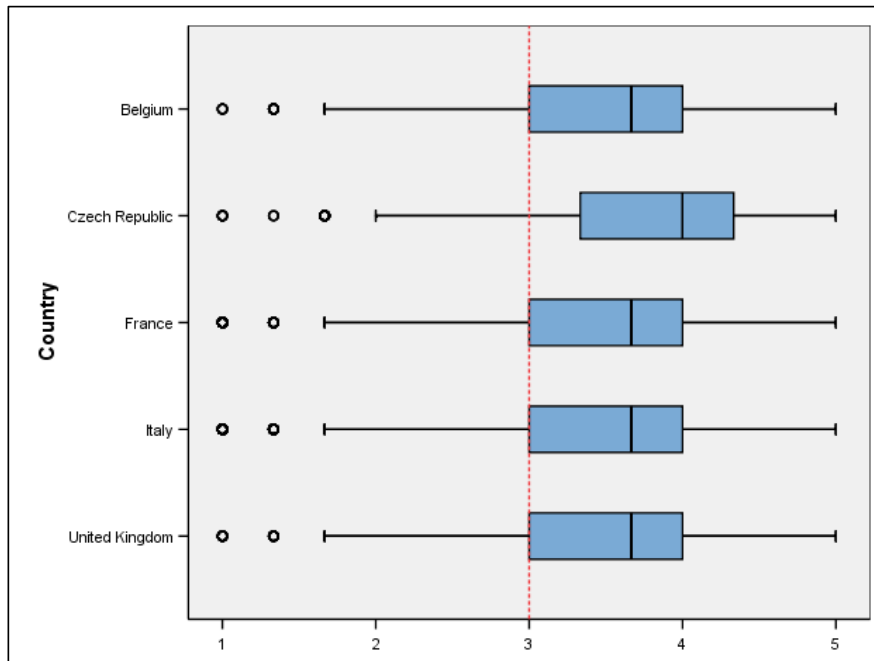


Figure 68– Sentiment de performances appréciées justement, par pays

Le sentiment que les punitions sont méritées

Cette seconde échelle alternative propose de mesurer le sentiment que les punitions sont méritées en synthétisant les réponses des élèves aux items C13*, C12 et C20. L'alpha de Cronbach sur ces trois items présente une valeur assez peu élevée de 0,59, chacun des items corrélant de manière relativement faible avec les autres. L'analyse factorielle révèle qu'un seul facteur, avec lequel corrélaient tous les items, n'explique que 55% de la variance. Un second facteur, dont la valeur propre est cependant inférieure à 1, opposant l'item C13* aux deux autres, étant nécessaire pour expliquer 80% de la variance totale.

Les résultats de cette analyse signifient que, selon les élèves interrogés, le fait, pour un professeur, de punir les mauvais comportements de manière juste, est, comme le suggère la littérature, modérément lié au critère d'égalité (corrélation modérée entre C12 et C20) mais, contrairement à la littérature cette fois, peu lié au mérite (corrélation modérée entre C13* et C20). Comme la première analyse factorielle sur l'échelle de sentiment d'obtenir ce qui est mérité l'avait déjà suggéré, l'item C13* sera retiré de cette échelle de sentiment que les comportements sont appréciés justement pour conserver uniquement les items C12 et C20.

L'analyse des scores sur cette échelle indique que les élèves sont plus critiques sur le caractère mérité des punitions que sur celui des notes, le « curseur » se plaçant

ici du côté « indécis » (environ 3 points) de l'échelle, avec un écart-type d'environ 1 point (Tableau 56 et Figure 69).

Tableau 56 - Statistiques descriptives sur le sentiment que les punitions sont méritées, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1 569	2,82	0,93	97,6%	0,54	2
République Tchèque	1 489	2,94	0,87	98,5%	0,64	2
France	3 534	2,75	0,91	97,4%	0,53	2
Italie	2 911	3,03	0,88	97,3%	0,54	2
Angleterre	2 646	2,66	0,80	93,3%	0,60	2
Tous	12149	2,83	0,89	96,6%	0,56	2

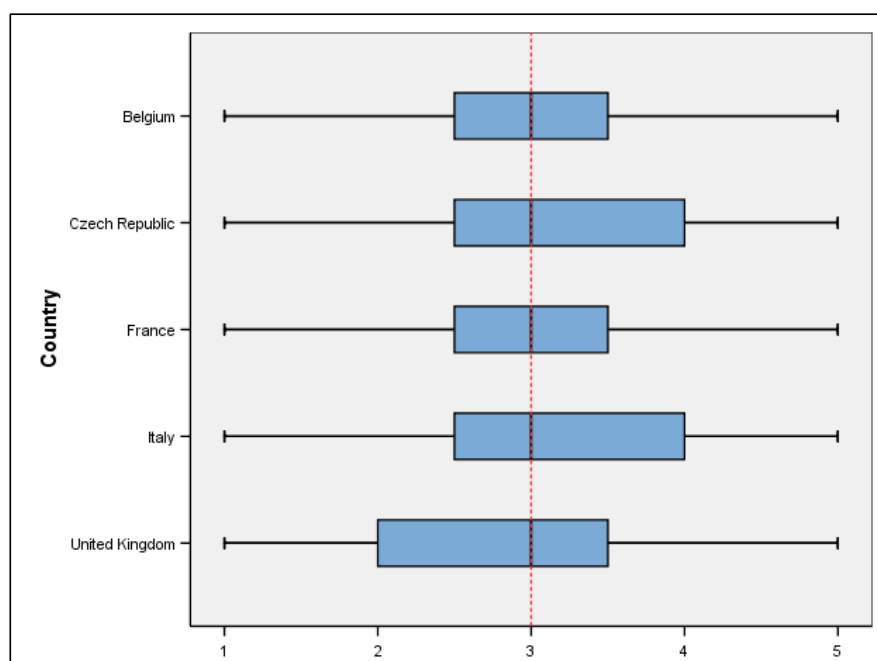


Figure 69– Sentiment de punitions méritées, par pays

14.1.3 Le sentiment d'être traité de manière égale

Le sentiment d'être traité de manière égale peut a priori être appréhendé au moyen de quatre items dénonçant principalement des inégalités de traitement : les items A7* « *J'ai le sentiment d'être invisible pour certains professeurs* », A8 « *Mes professeurs ne*

m'ont traité(e) ni mieux ni plus mal que les autres », C14* « *Les élèves les plus travailleurs sont généralement mieux traités que les autres* » et C19* « *Les professeurs ont des chouchous parmi les élèves* ». L'analyse descriptive des réponses des élèves à ces quatre items fait ressortir une tendance générale des élèves à s'estimer eux-mêmes traités d'une manière égale (items A7* et A8), mais, inversement, à considérer que « certains élèves » sont traités de manière inégale (items C14* et C19*) : les élèves les plus travailleurs sont mieux traités, et les professeurs ont des « chouchous ». Les élèves français et belges ont davantage tendance à se sentir invisibles pour leurs professeurs, contrairement aux élèves anglais, qui estiment également moins souvent être traités de la même manière que les autres élèves. Les élèves tchèques, quant à eux, sont plus nombreux que les autres à estimer que les professeurs ont des chouchous.

L'alpha de Cronbach sur ces quatre items est de 0,57, synonyme d'une consistance interne trop peu élevée pour la construction d'une échelle, principalement causée par la faible corrélation de l'item A7* avec les autres items. Se sentir invisible pour les professeurs ne semble donc pas lié avec le sentiment d'égalité, résultat confirmé par une analyse factorielle en composante principale. Le premier facteur extrait, expliquant seulement 44% de la variance totale, est en effet corrélé fortement avec tous les items, sauf A7*. Le second facteur, expliquant 21% de la variance totale oppose d'une part les items A7* et A8 et de l'autre les items C14* et C19* concernant les élèves « en général ». La structure factorielle n'est cependant pas la même dans tous les pays. Ainsi, si l'Italie et la République Tchèque suivent la structure décrite plus haut, en Belgique et en France, le second facteur oppose l'item A8 aux autres items, alors qu'il oppose l'item A7* aux autres items en Angleterre, ce qui indique certaines différences entre pays dans la conception de l'égalité de traitement.

Plusieurs interprétations peuvent être tirées de ces résultats. Premièrement, l'analyse de la structure factorielle obtenue pour tous les pays incite à penser que le sentiment d'être invisible pour les professeurs (item A7*) n'est pas lié au sentiment d'égalité et ne doit donc pas être inclus dans l'échelle. Il ferait davantage référence au sentiment de respect (Dubet, 1999), et pourrait donc être traité dans cette dernière échelle. On remarque également qu'une différence existe entre se sentir soi-même traité comme les autres (items A7* et A8), et avoir le sentiment que des inégalités existent pour les autres (items C14* et C19*), ce qui rejoint l'observation selon laquelle « le monde est plus juste pour moi que pour les autres » (Dalbert, 1999 ; Hafer et Bègue, 2005). On peut également penser que l'item C12, « *Tous les élèves sont traités de la même manière en classe* » traite particulièrement de l'égalité entre les élèves et devrait être inclus dans une échelle de sentiment d'être traité de manière égale, ce qui est confirmé par la corrélation de cet item avec les autres.

Une échelle alternative de sentiment d'être traité de manière égale a donc été construite à partir des items A8, C12, C14* et C19*. L'alpha de Cronbach sur ces quatre items reste de 0,67 (Tableau 57). L'analyse factorielle permet de dégager un premier facteur expliquant 51% de la variance totale et corrélé fortement avec tous

les items, et un second facteur expliquant 22% de la variance totale, opposant les item A8 et C12 d'une part et les items C14* et C19* d'autre part. On remarque donc ici que le second facteur n'illustre pas seulement une différence entre « moi » et « les autres », mais plutôt entre une tendance à l'acquiescement à propos de l'égalité (A8 et C12) d'une part, assortie d'une même tendance à l'acquiescement à propos des cas particuliers tels que ceux des « chouchous » (C14* et C12).

Les scores moyens à cette échelle se placent sous la barre des trois points pour tous les pays, ce qui dénote un sentiment de ne pas être traité de manière égale, mieux représenté par la construction de ce score synthétique que par l'analyse item par item (Tableau 57 et Figure 70). La dispersion des scores approche 0,8 points. Les élèves italiens obtiennent le score le plus élevé (2,84), mais également la dispersion la plus grande (0,92). Les élèves anglais obtiennent le score le moins élevé (2,55), avec la dispersion la plus petite (0,7).

Tableau 57– Statistiques descriptives sur le sentiment d'être traité de manière égale, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1557	2,75	0,86	96,83%	0,66	4
République Tchèque	1468	2,66	0,72	97,09%	0,65	4
France	3502	2,66	0,85	96,55%	0,68	4
Italie	2877	2,84	0,92	96,16%	0,72	4
Angleterre	2585	2,55	0,70	91,15%	0,58	4
Tous	11989	2,69	0,83	95,34%	0,67	4

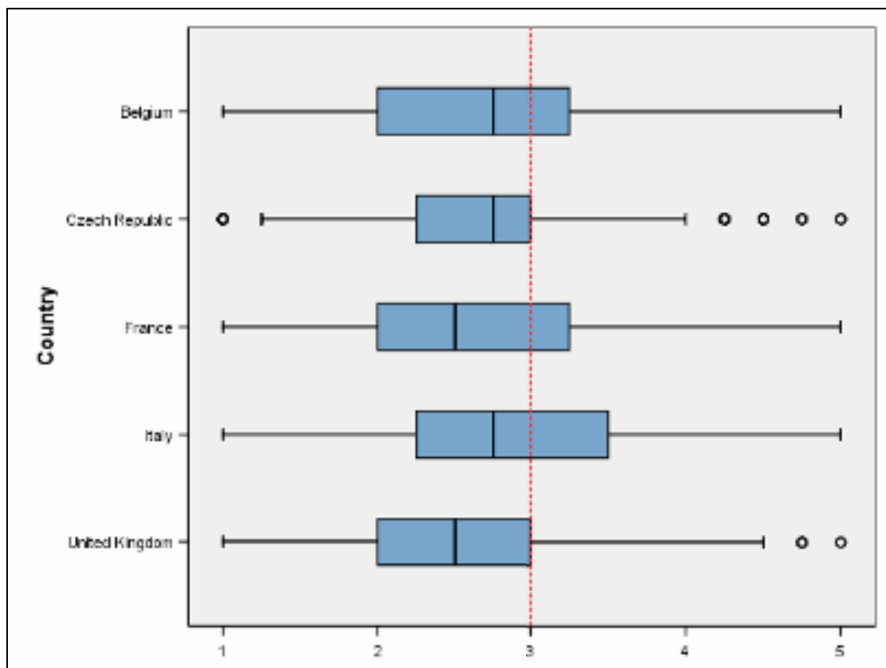


Figure 70– Sentiment d’être traité de manière égale, par pays

14.1.4 Le sentiment d’être respecté

Quatre items permettent a priori d’appréhender le sentiment qu’ont les élèves d’être respectés : les items C15 « *Les professeurs montrent du respect pour les opinions des élèves, même lorsqu’ils ne les partagent pas* », C17* « *Les professeurs se sont mis en colère contre un élève devant toute la classe* », A2* « *Les professeurs se sont mis en colère contre moi devant toute la classe* » et A5 « *Les professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas* ».

L’analyse descriptive des réponses des élèves à ces quatre items révèle une certaine hétérogénéité : les élèves se répartissent presque équitablement entre le pôle « d’accord » et le pôle « pas d’accord » de la question A2* (les professeurs se sont mis en colère contre moi devant toute la classe), mais sont massivement d’accord avec le fait que les professeurs se sont mis en colère contre un élève devant toute la classe (item C17*). Ils ont enfin tendance à estimer que les professeurs respectent leurs opinions et celles des autres élèves, même s’ils ne les partagent pas (items A5 et C15). Les élèves belges, français et italiens estiment plutôt que les professeurs ne se sont pas mis en colère contre eux devant toute la classe. Les élèves italiens se démarquent par la faible proportion d’entre eux étant d’accord avec cette affirmation. Les élèves tchèques et anglais, au contraire, sont plutôt d’accord avec cette affirmation. Le même pattern apparaît quant au respect des opinions : les élèves tchèques et

anglais estiment moins que les autres que les professeurs respectent leurs opinions et celles des autres élèves.

L'alpha de Cronbach calculé sur ces quatre items est de 0,60, valeur assez peu élevée. Les items corrélaient entre eux, mais de manière modérée. Sans surprise, la corrélation la plus élevée est observée entre les items A5 et C15. Par contre, la corrélation est assez modérée entre A2* et C17*, ce qui illustre la différence entre se sentir concerné par la colère d'un professeur et faire état d'un événement concernant un autre élève. Enfin, l'item A7* corrélaient assez peu avec chacun des autres items, le choix a été fait de ne pas l'inclure dans l'échelle de sentiment d'être respecté.

L'analyse factorielle avec rotation varimax révèle qu'un seul facteur ne peut expliquer que 39% de la variance totale, un second facteur étant nécessaire pour augmenter l'explication à 71%. On remarque, sur les deux facteurs, une opposition entre le respect des opinions d'une part (items A5 et C15) et l'absence d'humiliation des élèves, d'autre part (items A2* et C17*). La construction de deux échelles séparées de manière à représenter cette structure du sentiment de respect est ainsi envisagée : l'une reflétant le sentiment de respect des opinions, l'autre le sentiment d'absence d'humiliation.

Une échelle de sentiment que les opinions sont respectées est donc construite en calculant un score sur les items A5 et C15. L'alpha de Cronbach pour cette échelle s'élève à 0,72, ce qui constitue une valeur acceptable pour une échelle d'attitude (Tableau 58). L'analyse factorielle montre qu'un unique facteur, très corrélé positivement avec les deux variables, permet d'expliquer 78% de la variance totale. Une échelle de sentiment de respect des opinions, consistante et unidimensionnelle, a donc été construite. Il est par contre impossible de construire une échelle de sentiment d'absence d'humiliation : l'alpha de Cronbach calculé sur les deux items la composant (0,45) révèle une consistance interne insatisfaisante. Ceci suggère que le fait de ne pas dénoncer d'humiliation personnelle n'empêche pas les élèves de dénoncer l'humiliation de certains de leurs camarades de classe, différenciant ainsi la référence à soi-même de la référence aux autres élèves (Dalbert, 1999 ; Hafer et Bègue, 2005).

La moyenne de l'échelle de sentiment de respect des opinions est, dans tous les pays, supérieure ou égale à 3 points, ce qui indique une tendance des élèves à estimer que leurs opinions sont respectées. L'écart-type est proche de 1 point. Les élèves tchèques obtiennent également pour cette échelle le score le moins élevé (sous la barre des 3 points), avec l'écart-type le plus petit (Tableau 58 et Figure 71).

Tableau 58 - Statistiques descriptives sur le sentiment que les opinions sont respectées, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1570	3,36	0,96	97,6%	0,73	2
République Tchèque	1492	3,00	0,89	98,7%	0,79	2
France	3535	3,31	0,96	97,5%	0,71	2
Italie	2945	3,33	,96	98,4%	0,68	2
Angleterre	2698	3,17	0,90	95,1%	0,75	2
Tous	12240	3,25	0,95	97,3%	0,72	2

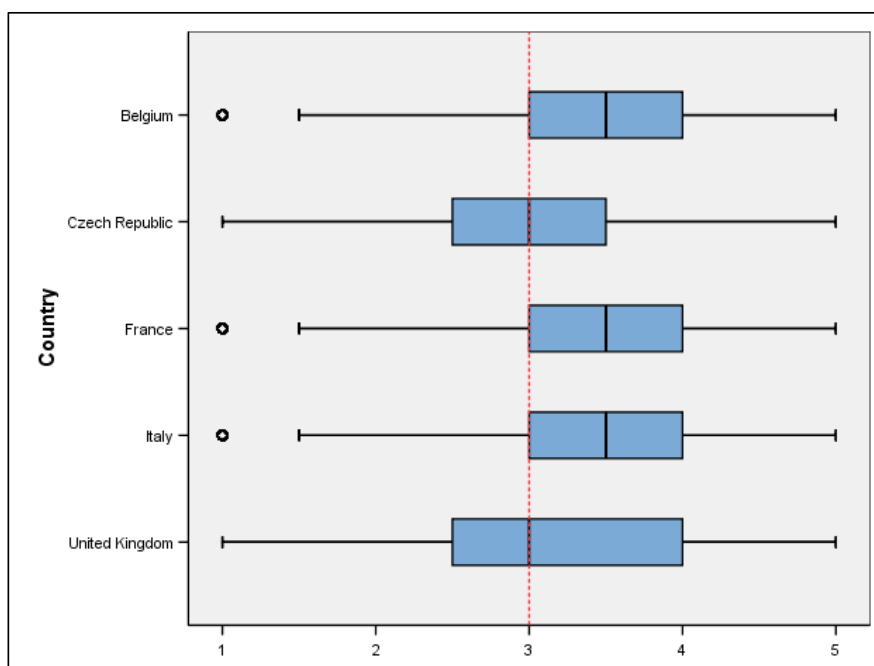


Figure 71 - Sentiment que les opinions sont respectées, par pays

14.1.5 Le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin

La revue de la littérature et les premiers résultats empiriques ont permis de suggérer que, de manière complémentaire aux principes de mérite, d'égalité et de respect décrits par Dubet (1999), les élèves utilisent également un critère de besoin (ou compensation) à l'aune duquel ils jugent de la justesse d'une situation. C'est pour-

quoi nous proposons d'ajouter au cadre d'analyse de l'enquête du GERESE (2008), le sentiment qu'ont les élèves de recevoir ce dont ils ont besoin de manière à réussir une tâche, ou, dit autrement, le sentiment qu'un principe de compensation est utilisé par les professeurs. Trois items du questionnaire permettent d'appréhender ce sentiment : les items A4 « *Les professeurs ont réexpliqué ce que je ne comprenais pas, jusqu'à ce que j'y arrive* », C16 « *Les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin* » et C18 « *Les professeurs expliquent jusqu'à ce que tous les élèves aient compris* ». Les élèves sont plutôt d'accord avec ces items, mais sont plus mitigés sur le fait que les professeurs continuent à expliquer jusqu'à ce que tous les élèves aient compris (item C18).

L'alpha de Cronbach calculé sur ces trois items est de 0,75, ce qui révèle une bonne consistance interne (Tableau 59). Les items corrélaient ainsi de manière assez élevée les uns avec les autres. L'analyse factorielle en composantes principales permet de dégager un unique facteur expliquant à lui seul 66% de la variance totale et corrélaient très fortement avec tous les items de l'échelle. Ces résultats suggèrent que ces trois items mesurent une unique dimension, dont on fait l'hypothèse qu'elle représente le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin.

Cette échelle se révélant consistante et unidimensionnelle, un score de sentiment d'obtenir ce dont on a besoin a été construit. Pour tous les pays, la moyenne de ce score se place du côté positif de l'échelle, c'est-à-dire au-dessus de la barre des trois points (avec un écart-type proche de 0,9 points) : les élèves se sentent donc aidés par les professeurs lorsqu'ils éprouvent des difficultés (Tableau 59 et Figure 72). De manière cohérente avec l'analyse item par item du chapitre précédent, ce sont les élèves italiens qui obtiennent le score le plus élevé, alors que les élèves tchèques sont un peu plus critiques que les autres sur ce point.

Tableau 59 - Statistiques descriptives sur le sentiment d'obtenir ce dont on a besoin

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha	N items
Belgique	1579	3,50	0,89	98,20	0,78	3
République Tchèque	1486	3,26	0,84	98,28	0,74	3
France	3543	3,36	0,89	97,68	0,75	3
Italie	2888	3,66	0,87	96,52	0,72	3
Angleterre	2648	3,40	0,79	93,37	0,75	3
Tous	12144	3,44	0,87	96,57	0,75	3

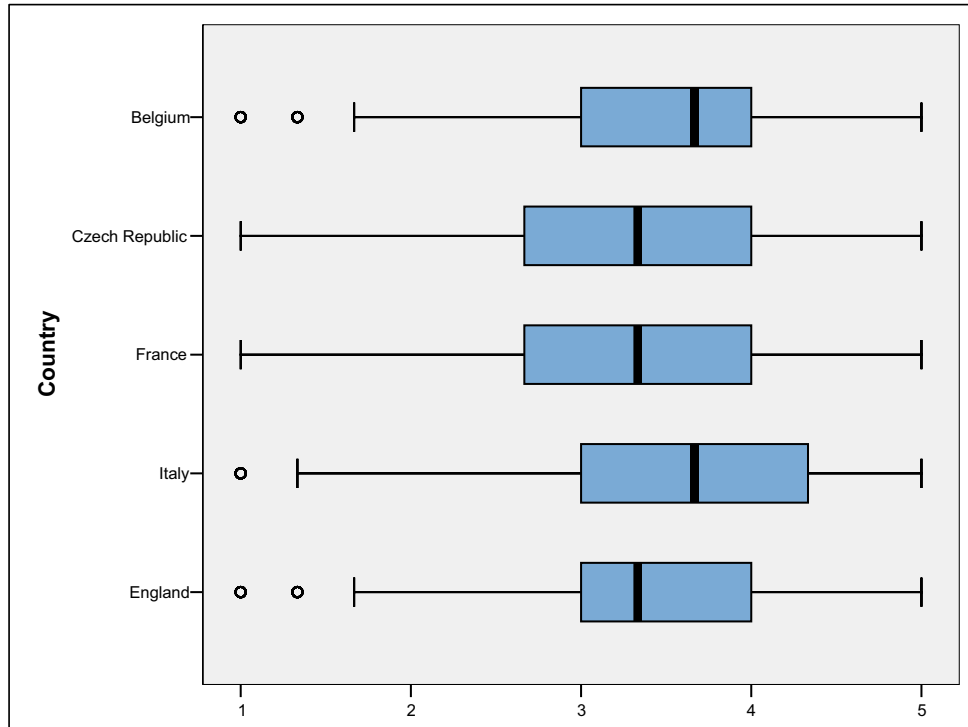


Figure 72 - Sentiment d'obtenir ce dont on a besoin, par pays

14.1.6 Une appréhension globale du sentiment de justice

L'analyse des scores sur les échelles de sentiments de justice permet de compléter et de nuancer les résultats item par item discutés dans le chapitre précédent. La Figure 73 illustre ainsi que les sentiments de justice des élèves sont, de manière générale, relativement positifs. Sur quatre des six échelles, le score moyen des élèves dépasse en effet la barre de trois points pour tous les pays : le sentiment que l'école est juste, le mérite des notes, le respect des opinions et le besoin. Cependant, certains sentiments apparaissent comme plus négatifs : dans presque tous les pays, les scores de sentiments d'égalité et de punitions méritées passent sous la barre des trois points.

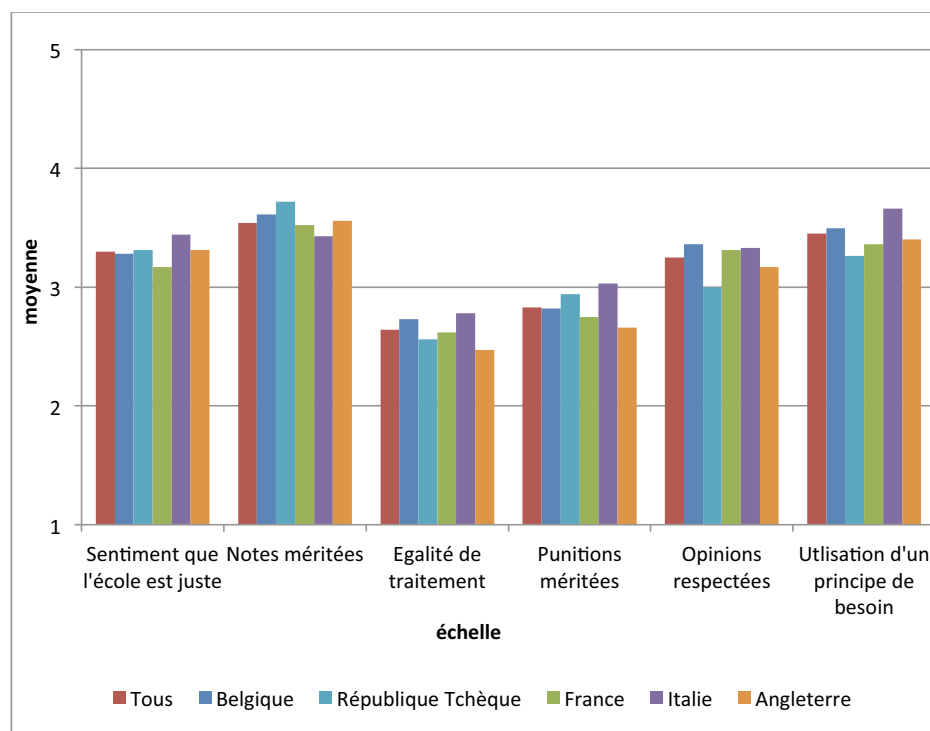


Figure 73 - Moyennes des scores sur les échelles de sentiment de justice

À l'issue de cette analyse de la structure des sentiments de justice, la question se pose de savoir s'il est possible de synthétiser les six échelles construites sur un seul facteur permettant d'appréhender de manière globale le sentiment qu'ont les élèves d'être traités de manière juste. En effet, le cadre théorique proposé par Dubet (2005) postule que les sentiments de justice ne constituent pas des normes ou des idéologies, mais plutôt que les individus vivent dans un état de « *polyarchie morale rationnelle* » (Dubet, 1999, p.180), ou, autrement dit, qu'ils construisent leurs sentiments de justice en combinant les différents principes. Il est donc pertinent de vérifier que, si l'on peut appréhender les sentiments de justice à travers différentes dimensions comme nous l'avons fait tout au long de ce chapitre, il devrait être possible de l'appréhender de manière globale. Les résultats du chapitre précédent donnent un premier indice vers la confirmation de cette hypothèse, en montrant que les critères et sentiments de justice ne diffèrent guère entre les différentes catégories d'élèves, et que lorsque tel était le cas, les mêmes catégories d'élèves étaient souvent opposées, particulièrement en fonction de leurs résultats scolaires déclarés.

Afin de vérifier cette hypothèse, et comme la nature de la question est fondamentalement identique (les scores observés varient-ils ensemble et sont-ils soutenus par une dimension unique ?), la même méthode d'analyse que plus haut est utilisée, non plus sur des items mais sur les six échelles construites. On suppose ainsi

que le sentiment général de justice des élèves peut être appréhendé au moyen des six échelles construites : les sentiments d'être traité de manière égale, d'obtenir des notes et des punitions méritées, d'obtenir ce dont on a besoin, que les opinions sont respectées, et que l'école est en général un endroit juste.

L'alpha de Cronbach de 0,85 (Tableau 60) suggère que l'échelle de sentiment général de justice présente une très bonne consistance interne : les scores des élèves sur chacune de ces échelles corréleront fortement et de manière positive avec toutes les autres échelles. Les résultats de l'analyse factorielle en composantes principales confirment en partie cette bonne consistance interne de l'échelle générale, en dégageant un unique facteur expliquant 57% de la variance totale et corrélant fortement avec les six échelles de sentiment de justice. Un second facteur est cependant nécessaire pour porter l'explication de la variance totale à 69%, opposant le sentiment que les notes sont méritées et toutes les autres échelles de sentiment de justice. Ce résultat suggère qu'un sentiment général de justice peut être résumé de manière satisfaisante sur une dimension unique, mais que cette dimension réduit la richesse des sentiments de justice, en restant notamment aveugle à une certaine opposition entre le principe de mérite appliqué aux notes et les autres principes.

Au vu de ces résultats, une échelle de sentiment général de justice a été construite, non plus comme une moyenne, mais comme le score sur le premier facteur de l'analyse factorielle. Ce score est centré sur une moyenne internationale¹³⁶ de 0 avec un écart-type de 1, et varie entre -3,3 et 2,7 (Figure 74). L'analyse des scores factoriels selon les pays montre que les élèves italiens manifestent un sentiment général de justice légèrement plus élevé que les élèves des autres pays.

Tableau 60 - Statistiques descriptives sur le sentiment général de justice, par pays

Pays	N	Moyenne	Ec.type	% d'élèves	Alpha Cronbach	de N éléments
Belgique	1430	0,05	1,02	88,93	0,85	6
République Tchèque	1400	-0,04	0,97	92,59	0,87	6
France	3240	-0,08	1,02	89,33	0,84	6
Italie	2669	0,16	1,04	89,20	0,85	6
Angleterre	2254	-0,09	0,90	79,48	0,85	6
Tous	10993	0	1	87,42	0,85	6

¹³⁶ De manière à pouvoir, dans un premier temps, examiner les différences entre les pays, l'analyse factorielle a été menée pour tous les pays sans distinction, ce qui signifie que la moyenne internationale est égale à 0, avec un écart-type de 1. Cela a pour résultat que la distribution des scores peut différer selon les pays.

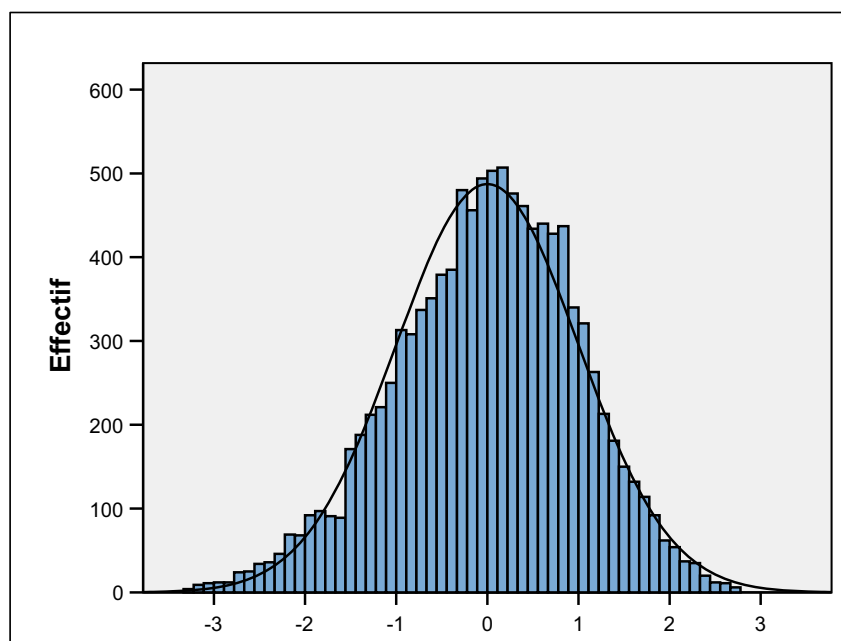


Figure 74 - Distribution du score factoriel de sentiment général de justice

14.1.7 Discussion des résultats

Tout au long de cette section, on a pu explorer la structure des sentiments de justice des élèves en analysant la consistance interne et l'unidimensionnalité d'échelles construites à partir de plusieurs items du questionnaire. Ces analyses permettent de dresser plusieurs constats concernant la structure des sentiments de justice des élèves.

Un premier constat concerne la construction des six échelles de sentiments de justice, et leur correspondance avec le cadre théorique développé dans la revue de la littérature. Ainsi, l'hypothèse d'un sentiment d'obtenir ce qui est mérité s'appliquant différemment selon qu'il s'agisse des notes ou des punitions (Sabbagh et al., 2006) a pu être vérifiée. Concernant la distribution des notes, les données n'ont pas permis de différencier, au point de construire deux échelles séparées, une rétribution proportionnelle à la qualité du travail d'une rétribution proportionnelle aux efforts consentis (Brickman et al, 1981). Quant au mérite des punitions, les résultats nuancent l'hypothèse d'un lien entre la distribution des punitions et les critères d'égalité de traitement et de mérite (Sabbagh et al., 2006) : les élèves semblent bien juger de la justesse des punitions à l'aune de ces deux critères, mais pas uniquement.

Concernant l'égalité de traitement, on a pu montrer que ce sentiment n'était pas lié au fait de se sentir invisible aux yeux de certains professeurs. De plus, le fait, pour un élève, de se sentir soi-même traité comme les autres, ne l'empêche pas de recon-

naître le traitement inégal de certains élèves. Ceci pourrait être expliqué par la théorie de la croyance en un monde juste (Dalbert, 1999 ; Hafer et Bègue, 2005), selon laquelle les individus ont tendance à percevoir leur situation comme plus juste que celle des autres. Enfin, on a pu montrer que la structure factorielle du sentiment d'être traité de manière égale variait selon les pays.

Les données ne permettent pas de conclure en l'existence d'un sentiment d'être respecté unidimensionnel, principalement parce que les élèves répondent différemment aux questions concernant l'humiliation : peu d'élèves relatent qu'un professeur s'est mis en colère contre eux devant toute la classe, mais la plupart reconnaissent que cela est arrivé à d'autres élèves. Il peut y avoir deux raisons à cela, sans doute complémentaires. La première est qu'il est tout à fait plausible que si les élèves n'ont pas vécu eux-mêmes une telle situation, ils en ont certainement été les témoins au cours de leur expérience scolaire. La seconde fait encore une fois appel à la théorie de la croyance en un monde juste (Dalbert, 1999 ; Hafer et Bègue, 2005) : les élèves tendraient à considérer leur situation comme moins injuste que celle des autres.

Enfin, les résultats ont pu montrer qu'il était pertinent d'ajouter au canevas d'analyse inspiré de la théorie de Dubet (1999) la prise en compte d'un critère de besoin, et qu'il était possible de construire une échelle de « sentiment d'obtenir ce dont on a besoin » consistante et unidimensionnelle.

Un second constat a trait à l'articulation entre les différents points de vue concernant le caractère plus ou moins juste de la situation scolaire vécue. S'il a été possible, de manière concordante avec la littérature, de repérer différentes facettes du sentiment de justice en fonction des principes de justice qui le gouvernent, on a également pu montrer que ces facettes ne sont pas, et de loin, antagonistes : les principes de justice semblent plutôt s'articuler de manière à construire un sentiment général de justice. De plus, il est possible de l'appréhender de manière satisfaisante, malgré ses imperfections, au moyen d'une dimension unique synthétisant une multitude d'items du questionnaire.

Cette démarche n'est pas exempte de critiques, formulées notamment par Gorrard (2008). Selon lui, théoriquement, la seule manière de construire une échelle valide est de poser plusieurs fois la même question sous des versions différentes. Par conséquent, et à supposer que le postulat d'indépendance des erreurs de mesure ne soit pas vérifié, l'échelle construite de cette manière sera peu valide, étant donné le risque d'erreur accru à l'une ou l'autre de ces questions. Cette argumentation est peu applicable dans le cadre de ce travail. La principale raison en est que ce qui fait précisément l'objet de l'étude (le sentiment de justice des élèves), est impossible à appréhender par une question unique, car il est basé sur une multitude de jugements réalisés sur de nombreuses situations (Kellerhals et al., 1997 ; Dubet, 1999 ; 2005 ; Sabbagh et al., 2006). Il est donc nécessaire de poser plusieurs questions aux élèves, ayant trait à ces différentes situations et à ces différents principes de justice, afin

d'approcher, de manière certes imparfaite, mais plus valide (Berthier, 2006), cette dimension sous-jacente que constitue le sentiment d'être traité de façon juste.

14.2 Quels facteurs sont associés au sentiment général de justice ?

Dans le chapitre précédent, on a pu montrer, par une analyse descriptive item par item, que, si les sentiments de justice des élèves sont assez semblables de manière générale, ils peuvent cependant varier selon certaines variables socio-démographiques et, plus encore, scolaires. De plus, les résultats discutés dans la section précédente montrent qu'il est possible d'approcher le sentiment général de justice des élèves au moyen d'un unique score factoriel. Cette variable permet dès lors de répondre de manière parcimonieuse à la question de savoir s'il existe un lien entre le sentiment général de justice et différents facteurs caractérisant les élèves et leurs établissements. Dans un premier temps, on s'intéressera au lien entre les caractéristiques individuelles des élèves (les variables socio-démographiques et scolaires, mais aussi les critères de justice qu'ils valorisent) et leur sentiment général de justice

Dans un second temps, en se focalisant sur la Communauté française de Belgique, on se posera la question du lien entre le sentiment général de justice et certaines caractéristiques des établissements scolaires présentées plus haut. La revue de la littérature permet en effet de faire l'hypothèse d'un effet de l'établissement scolaire fréquenté sur les sentiments de justice des élèves. En effet, on a pu montrer que d'importantes ségrégations scolaires étaient à l'œuvre en Belgique francophone, résultant en d'importantes différences de performances des élèves entre les établissements (Baye et al., 2004). D'autre part, il a été montré (Duru-Bellat et al., 2004 ; Lannegrand-Willems, 2004) que l'établissement et la filière fréquentés avaient un effet sur les attitudes des élèves, notamment par le biais de la comparaison sociale, du sentiment de bien-être et de la croyance en un monde juste. On tentera dès lors de répondre à la question de savoir si, en Belgique francophone, les élèves fréquentant tel ou tel type d'établissement (plus ou moins favorisé, plus ou moins sélectif, organisant telles ou telles filières, etc.) ont tendance à se sentir traités de manière plus ou moins juste.

Afin de répondre à ces questions, les analyses ont été menées d'abord de manière indifférenciée pour tous les pays sur la base du score décrit plus haut, ensuite par pays. Dans ce dernier cas, un second score factoriel de sentiment général de justice a été calculé. En effet, de manière à pouvoir comparer les scores des

différentes catégories d'élèves dans un même pays, on se basera sur les scores calculés lors d'une analyse factorielle menée indépendamment pour chaque pays¹³⁷.

Selon la littérature, les sentiments de justice des élèves peuvent être décrits par un nombre limité de dimensions : l'égalité, le mérite, le respect et le besoin. Cependant, le cadre théorique proposé par Dubet (2005) postule que les individus construisent un sentiment d'être traité de manière juste en combinant ces principes. Nous avons donc dans un premier temps construit différentes échelles en calculant des scores sur plusieurs items du questionnaire, et ensuite essayé de synthétiser un score unique de « sentiment d'être traité de manière juste ». La première analyse a mené à la construction de six échelles consistantes variant de 1 à 5, reflétant chacune un type de sentiment de justice ressenti par les élèves. Nous avons ensuite procédé à une analyse factorielle sur ces six échelles, et construit une échelle de « sentiment général de justice » en calculant le score factoriel du premier facteur pour chaque pays. Ce score a, dans chaque pays, une moyenne de 0 et un écart-type de 1. Les analyses suivantes se centreront uniquement sur cette échelle générale.

14.2.1 Facteurs au niveau individuel

Le Tableau 61 illustre le sentiment général de justice selon trois variables au niveau individuel : les notes déclarées, le retard scolaire et le niveau déclaré à un test de langue maternelle. Dans tous les pays, on observe une tendance des élèves déclarant obtenir des notes élevées à se sentir davantage traités avec justice que les élèves déclarant obtenir de faibles notes : la différence entre ces deux catégories d'élèves est de l'ordre de 0,5 à 0,8 écart-type. L'analyse de variance (ANOVA) confirme l'hypothèse selon laquelle les élèves s'estimant « forts » ont un sentiment de justice plus positif que les élèves s'estimant « faibles » (dans chaque pays, $p < 0,01$). De la même manière, l'hypothèse d'un effet du retard scolaire sur le sentiment de justice des élèves italiens et français est confirmée ($p < 0,01$). La part de variance totale expliquée par ces variables est cependant très faible : moins de 3% pour les notes déclarées en langue maternelle, et moins de 1% pour le retard scolaire en Italie et en France.

L'ANOVA ne confirme cependant pas les hypothèses d'un sentiment de justice plus positif chez les élèves obtenant un niveau élevé au test de langue maternelle en République Tchèque et en Angleterre ; et chez les élèves « à l'heure » en Belgique, en République Tchèque et en Angleterre ($p > 0,05$).

¹³⁷Concrètement, cela a pour conséquence que les scores obtenus sont relatifs à la distribution du sentiment de justice dans le pays, avec, pour chaque pays, une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1.

Tableau 61 – Sentiment général de justice selon le niveau scolaire déclaré, le retard scolaire et le niveau à un test de langue maternelle

Pays	Notes déclarées en langue maternelle		En retard		Niveau au test de langue maternelle	
	élevées	faibles	non	oui	élevé	faible
Belgique	0,26	-0,42	0,03	-0,04	-	-
République Tchèque	0,23	-0,25	0,03	-0,02	0,08	-0,10
France	0,22	-0,44	0,04	-0,08	-	-
Italie	0,30	-0,29	0,06	-0,21	-	-
Angleterre	0,13	-0,64	0,00	0,00	0,05	0,05
Tous	0,17	-0,39	0,04	-0,08	-	-

¹³⁸ Pourcentage de la variance totale entre élèves expliquée par les notes déclarées en langue maternelle, équivalent au R² Exprimé en pour cents.

Les scores de sentiment général de justice selon trois variables socio-démographiques sont illustrés dans le Tableau 62 : la profession du père, le genre et l'origine migratoire de l'élève. On remarque que, dans tous les pays, les filles ont très légèrement tendance à se sentir traitées de manière plus juste que les garçons (0,2 écart-type dans le cas le plus marqué). Les résultats de l'ANOVA confirment l'hypothèse d'un sentiment de justice plus positif chez les filles que chez les garçons ($p < 0,05$), sauf en Italie ($p = 0,53$).

Les différences selon la profession du père varient selon les pays : en Belgique et en France, les résultats de l'ANOVA confirment l'hypothèse d'un sentiment de justice plus positif chez les élèves de père ouvrier ($p < 0,01$) ; cette hypothèse n'est par contre pas confirmée en République Tchèque, en Italie et en Angleterre ($p > 0,05$).

Enfin, en Belgique, en France et en Italie, l'hypothèse selon laquelle les élèves dont au moins un des deux parents est né à l'étranger se sentent traités moins justement que les autres est confirmée par l'ANOVA ($p < 0,05$). Elle n'est par contre pas confirmée en République Tchèque et en Angleterre.

L'effet de ces variables socio-démographiques sur le sentiment de justice des élèves est cependant très faible : chacune prise séparément explique à peine 1% de la variance totale.

Tableau 62 - Sentiment général de justice selon la profession du père, le genre et l'origine migratoire des élèves

Pays	Profession du père				Genre		Origine migratoire			
	Ouvrier.	Intermédiaire.	Services.	Sans emploi	F	M	% de variance	Né dans le pays	Né à l'étranger	
Belgique	0,13	0,00	-0,12	-0,05	0,10	-0,08	0,001	0,06	-0,07	-0,08
République Tchèque	0,06	-0,02	0,02	-0,24	0,09	-0,09	0,001	0,00	0,13	0,34
France	0,10	0,05	-0,09	-0,10	0,09	-0,09	<0,001	0,07	-0,08	0,03
Italie	-0,01	0,01	0,02	0,01	0,01	-0,01	0,533	0,02	-0,14	0,06
Angleterre	0,01	0,00	0,05	-0,23	0,05	-0,04	0,037	0,06	-0,02	-0,08
Total	0,07	0,02	-0,02	-0,16	0,06	-0,06	<0,001	0,06	-0,08	0,03

Les élèves se sentant traités moins justement que les autres ont-ils tendance à valoriser un critère plutôt qu'un autre ou, sans présumer du sens de la relation, les élèves valorisant un critère de justice ont-ils tendance à se sentir plus justement traités que les autres (Kellerhals et al., 1997) ? Pour répondre à cette question, les deux items permettant d'appréhender les critères de justice des élèves ont été utilisés : l'un créant trois groupes dans l'échantillon, selon le fait d'avoir choisi le critère de mérite, d'égalité ou de besoin ; le second opposant le critère de besoin à deux autres choix. On observe, dans tous les pays, une tendance des élèves qui valorisent le mérite à se sentir traités de manière plus juste que les autres (de l'ordre de 0,2 écart-type). Les résultats de l'ANOVA permettent de confirmer l'hypothèse d'un lien entre le critère de justice valorisé et le sentiment d'être traité avec justice ($p < 0,01$ dans tous les pays).

L'interprétation de ce résultat est risquée, car il est impossible de présumer du sens de la relation : soit les élèves qui valorisent le mérite se sentent davantage traités avec justice, soit, au contraire, les élèves se sentant traités justement tendent à valoriser le mérite. De plus, il est possible que cette relation soit causée par une troisième variable fortement liée avec les deux premières, telles que les notes rapportées par les élèves. En effet, les élèves déclarant obtenir des notes élevées, dont on a vu qu'ils se sentaient traités plus justement, tendent à valoriser le mérite au détriment de l'égalité et du respect.

L'interprétation du résultat concernant le critère de besoin est biaisée par le fait que ce critère est mesuré par un autre item, et que les élèves sont donc regroupés de manière différente. On peut cependant remarquer que les élèves qui valorisent le principe de besoin ont un sentiment de justice plus positif que les élèves qui optent pour les deux autres choix proposés par cet item.

Tableau 63 - Lien entre sentiment général de justice et critères valorisés par les élèves

Pays	Mérite	Egalité	Respect	Besoin
Belgique	0,17	-0,07	-0,08	0,02
République Tchèque	0,14	-0,04	-0,05	0,10
France	0,18	-0,09	-0,08	0,03
Italie	0,15	-0,06	-0,09	0,09
Angleterre	0,16	-0,11	-0,13	0,15
Tous	0,16	-0,06	-0,09	0,06

14.2.2 Variance du sentiment de justice entre établissements

Afin d'explorer les liens existant entre certaines variables au niveau des établissements scolaires et le sentiment de justice des élèves, on a procédé en deux étapes. La première question est d'ordre général : y a-t-il une grande variation du sentiment de justice selon les établissements ? Afin de répondre à cette question, la part de variance du sentiment de justice expliquée par la variance entre établissements a été calculée. Ensuite, une fois cette part de variance connue, on tentera de répondre à la question de savoir quelles variables au niveau de l'établissement permettent d'expliquer cette variation. Pour ce faire, se centrera uniquement sur les données de la Communauté française de Belgique.

La part de la variance totale expliquée par la variance entre établissements a été appréhendée au moyen d'une analyse de variance. L'utilisation de cette procédure permet en effet de calculer un R^2 , interprété comme la part de la variance totale expliquée par le facteur aléatoire inter-sujets (ici, l'établissement). Afin d'obtenir un résultat comparable dans tous les pays, l'une des deux classes de chaque établissement a été aléatoirement choisie dans les pays où l'échantillon comporte plusieurs classes par établissement (France, Italie et Angleterre).

Le Tableau 64 illustre les R^2 calculés sur le sentiment de justice, et exprimés en pourcentage de la variance totale expliquée, les autres colonnes servant de point de comparaison. Dans tous les pays, le pourcentage de la variance totale du sentiment de justice expliqué par la variance entre établissements est plus faible que celui du score en mathématiques lors de PISA 2003 (Demeuse et Baye, 2008), particulièrement en Communauté française de Belgique : la variance entre établissements y explique seulement 14,2% de la variance totale du sentiment de justice, contre 46% de la variance totale des scores en mathématiques (PISA 2003). Dans un pays comme la République Tchèque cependant, la part de variance entre écoles expliquant la variance totale reste assez élevée (21%).

Pour la France, l'Italie et l'Angleterre, sont indiqués entre parenthèses les parts de variances calculées sur l'échantillon incluant plus d'une classe par établissement : elles sont à chaque fois plus faibles que lorsqu'elles sont calculées sur la base d'une seule classe. Ce résultat signifie que, si la variance entre établissements représente une part non négligeable de la variance totale, elle inclut pour une grande part la variance entre classes dans la même école.

Tableau 64 - Variance entre établissements exprimée comme un pourcentage de la variance totale

Pays	Variance entre établissements exprimée comme un pourcentage de la variance totale				
	Sentiment général de justice	Notes de déclarées en langue maternelle	Niveau déclaré au test de math	Niveau déclaré au test de langue maternelle	Math PISA 2003
Belgique	14,2	11,6	-	-	46,0
Rep. Tchèque	21,0	12,0	16,5	15,0	47,8
France	16,6 (9,8)	5,3	-	-	-
Italie	18,4 (12,2)	7,6	-	-	52,2
Angleterre	10,3 (7,4)	11,9	15,7	22,2	-

Pourquoi observe-t-on cette moindre valeur explicative de la variance entre établissements dans l'enquête sur les sentiments de justice ? Une première explication est apportée par le type d'échantillonnage utilisé. En effet, si l'enquête PISA 2003 est basée sur un échantillon d'élèves de 15 ans (*age-based sampling*), le plan d'échantillonnage de l'enquête du GERESE cible, lui, les élèves de grade 9 (*grade-based sampling*). Dans l'enquête PISA 2003, la part de la variance entre écoles est ainsi décuplée, particulièrement en Communauté française de Belgique, par le fait que les écoles diffèrent fortement par le retard scolaire des élèves qu'elles accueillent. Ainsi, dans l'enquête PISA, une école peut être davantage représentée par des élèves de grade 8, alors qu'une autre, où le retard scolaire est moins important, sera surtout représentée par des élèves de grade 9. Une telle différence n'apparaît pas dans l'enquête du GERESE, uniquement destinée aux élèves de grade 9. Cette hypothèse est appuyée par la faible variance, entre établissements, des niveaux que les élèves déclarent avoir obtenu aux tests externes (de l'ordre de 15% en République Tchèque et en Angleterre) et des notes que les élèves déclarent avoir obtenu en langue maternelle. Cette mesure indirecte des performances est toutefois peu comparable aux scores obtenus lors de l'enquête PISA : indirecte et peu précise, il est logique qu'elle ne soit que peu explicative.

Une seconde explication a trait à la nature des sentiments de justice, peu comparables aux scores à un test de compétences. Alors que les compétences des élèves sont mesurées par PISA sur une échelle absolue identique pour tous, les sentiments de justice sont éminemment relatifs au contexte et aux comparaisons que les élèves font entre eux (Kellerhals et al., 1997 ; Duru-Bellat et al., 2004). Les élèves jugeraient en effet de la justesse d'une situation sur une échelle relative aux différents points de comparaison qui s'offrent à eux.

Enfin, une troisième explication a trait aux erreurs entachant la mesure du sentiment de justice, beaucoup plus importantes que les erreurs de mesure d'un test cognitif tel que celui de PISA.

14.2.3 Facteurs au niveau de l'établissement en Communauté française de Belgique

Afin de mettre en lien les sentiments de justice des élèves avec certaines caractéristiques des établissements scolaires en Communauté française de Belgique, les indicateurs construits au niveau des établissements scolaires au cours de la recherche « *non aux écoles ghettos* » (Demeuse et al., 2007) ont été injectés dans la table de données de l'enquête du GERESE¹³⁹. Sur la base des trois tables de données fournies par l'ETNIC (des tables contenant chacune autant d'enregistrements que d'élèves inscrits dans l'enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique – environ 860 000 –, pour les années 2003-2004, 2004-2005 et 2005-2006), différents indicateurs de structure de l'établissement et de flux d'élèves ont été construits. Six indicateurs de structure des établissements ont été conservés pour être ajoutés à la table de données de l'enquête GERESE, en les désagrégeant au niveau des élèves : chaque élève se voit attribuer la valeur correspondant à son établissement.

Le type d'établissement

Cet indicateur renseigne sur les filières organisées par l'établissement. Les établissements ont ainsi été regroupés en trois types :

- *Académique* : l'établissement organise uniquement les filières de transition (générale, technique de transition et artistique de transition), que ce soit une seule de ces filières ou plusieurs.
- *Mixte* : l'établissement organise aussi bien les filières de transition (générale, technique de transition et artistique de transition) que les filières de qualification (technique de qualification, artistique de qualification et professionnelle). Un établissement est *mixte* pour autant qu'il organise au moins à la fois une filière de transition et une filière de qualification.
- *Technique-professionnel* : l'établissement organise uniquement les filières de qualification (technique de qualification, artistique de qualification et professionnelle), que ce soit une seule de ces filières ou plusieurs.

¹³⁹ L'une de ces informations provient d'une autre table de données : le fait, pour un établissement, de bénéficier de la politique d'éducation prioritaire (au moment de l'enquête, il s'agissait des discriminations positives). Cette information est en effet présente dans le questionnaire de l'enquête du GERESE adressé aux chefs des établissements sélectionnés.

Le statut socio-économique du public de l'établissement

Il s'agit de l'indice socio-économique moyen de l'établissement, utilisé dans l'identification des bénéficiaires des discriminations positives¹⁴⁰. Il est calculé comme la moyenne des indices socio-économiques individuels de tous les élèves inscrits dans l'établissement¹⁴¹.

Le caractère socialement hétérogène du public de l'établissement

De manière à avoir une indication de l'hétérogénéité sociale du public de l'établissement, cet indicateur a été construit, comme le précédent, sur la base des indices socio-économiques individuels de tous les élèves de l'établissement, mais cette fois en calculant l'écart-type.

Le fait de bénéficier des discriminations positives

Dans ce travail, étant donné que les autres indicateurs sont construits au niveau des établissements, on considèrera que le fait de bénéficier des discriminations positives ou non est une caractéristique de l'établissement, bien qu'à proprement parler, la politique des discriminations positives peut distinguer des implantations au sein des établissements. Les établissements sont ainsi classés en deux groupes, selon qu'ils sont ou non ciblés par la politique de discrimination positive. Cette variable est issue du questionnaire de l'enquête GERESE adressé aux chefs des établissements sélectionnés.

La sélectivité de l'établissement

L'indicateur de sélectivité pourrait être qualifié de « forme » de l'établissement : il reflète l'évolution de l'effectif des élèves au fur et à mesure des années d'études¹⁴². Une valeur négative de l'indicateur signifie que l'établissement présente une forme

¹⁴⁰ Voir à ce sujet le Chapitre 5

¹⁴¹ Cette moyenne est corrigée selon les modalités du décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (décret du 30 juin 1998), c'est-à-dire :

- attribution aux élèves primo-arrivants d'une estimation de la moyenne arithmétique des indices des 100 quartiers présentant les indices socio-économiques les plus bas de la région bilingue Bruxelles-Capitale et de la région de langue française ;
- attribution aux élèves dont les données sont manquantes dans la base de données de la moyenne des indices socio-économiques de l'implantation fréquentée

¹⁴² Cet indicateur est calculé à partir des nombres d'élèves dans les premières et dernières années organisées par l'école, selon la formule suivante : $(5^{\text{ème}} + 6^{\text{ème}}) - (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}}) / (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}})$. Il ne s'agit donc pas à proprement parler de l'évolution d'une population, puisque l'indicateur ne se réfère pas au suivi d'une cohorte.

pyramidale, c'est-à-dire que les élèves quittent l'établissement au fur et à mesure de la scolarité, d'autant plus que la valeur absolue de cet indicateur est élevée. Dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique, fonctionnant en termes de quasi-marché, où les établissements sont interdépendants, on peut faire le lien entre la forme pyramidale d'un établissement et une position hiérarchique élevée dans l'espace d'interdépendances. Inversement, une valeur positive de l'indicateur signifie que l'établissement présente une forme en pyramide inversée, c'est-à-dire qu'il accueille, au fur et à mesure des années d'études, les élèves quittant d'autres établissements, en proportion d'autant plus importante que la valeur absolue de l'indicateur est élevée.

Le retard moyen des élèves dans l'établissement

Cet indicateur correspond au nombre moyen d'années de retard des élèves dans l'établissement. Le nombre est négatif lorsque les élèves sont en retard, positif lorsqu'ils sont à l'avance. Il est calculé comme la moyenne du nombre d'années de retard accumulé par les élèves inscrits dans l'établissement au cours de leur scolarité, quel qu'en soit le moment.

Le Tableau 65 reprend les caractéristiques des variables au niveau établissement injectées dans la table de données du GERESE.

Tableau 65 - Caractéristiques des variables au niveau établissement

Indicateur au niveau établissement	Moyenne	Ecart-type	N		%	
			Etablissements	Elèves	Etablissements	Elèves
Type						
Académique	-	-	37	785	43,0	48,8
Mixte	-	-	36	643	41,9	40,0
Technique-professionnel	-	-	9	120	10,5	7,5
Indice socio-économique moyen	0,08	0,62	-	-	-	-
Hétérogénéité sociale du public	0,71	0,20	-	-	-	-
Discrimination positive	-	-	67	1281	77,9	79,7
D+	-	-	16	274	18,6	17
Sélectivité	-0,27	0,45	-	-	-	-
Retard moyen	0,51	0,38	-	-	-	-

14.2.4 Analyse de l'influence de variables au niveau établissement par désagrégation au niveau individuel

Afin de mener les analyses exploratoires sur ces données à deux niveaux hiérarchisés, les variables au niveau de l'établissement ont été « désagrégées » au niveau des élèves : chaque élève se voit attribuer la valeur correspondant à son établissement. D'autres variables au niveau des élèves ont été agrégées au niveau de l'établissement. Des groupes d'élèves ont ainsi été créés à partir de variables au niveau de l'établissement, en fonction de leur distribution dans le cas des indices continus. Un premier constat est qu'il existe peu de variation du sentiment général de justice entre ces catégories : la moyenne s'approche dans tous les cas de 0 (Tableau 66). Une tendance peut cependant être notée : le sentiment général de justice semble être lié positivement à une série de variables « établissement » liées entre elles et indiquant une position peu favorable de l'établissement. En effet, le sentiment général de justice est d'autant plus élevé que les élèves appartiennent à un établissement à l'indice socio-économique faible, notamment les établissements bénéficiaires de la politique d'éducation prioritaire (0,18 contre -0,04 pour les autres établissements) ; à un établissement organisant toutes les filières plutôt que les filières académiques (0,1 contre -0,09), à un établissement peu sélectif (0,15 contre -0,13) ; et à une école où les élèves sont plus en retard (0,13 contre -0,10). Les tendances les plus marquées concernent la sélectivité de l'école et le retard moyen des élèves (Tableau 66).

Tableau 66 - Sentiment général de justice selon certaines variables au niveau établissement

Variable établissement		Moyenne	Ec.-type	N
Type	Académique	-0,09	0,97	703
	Technique - professionnel	0,07	1,07	102
	Mixte	0,10	0,99	573
SES moyen	Très faible	0,03	1,07	367
	Faible	0,09	0,94	346
	Élevé	-0,09	0,98	377
	Très élevé	-0,02	1,01	340
Hétérogénéité sociale	Très homogène	-0,03	1,02	360
	Homogène	0,05	0,97	358
	Hétérogène	-0,01	1,06	353
	Très hétérogène	-0,02	0,95	359
PEP	Non-PEP	-0,04	0,99	1144
	PEP	0,18	1,01	241
Sélectivité	Très sélectif	-0,13	0,95	392
	Sélectif	-0,05	1,03	407
	Non-sélectif	0,07	0,96	287
	Accueillant	0,15	1,03	344
Retard moyen	<0,2 années	-0,10	0,96	451
	0,2 - 0,5 années	0,01	0,95	332
	0,5 - 0,7 années	-0,01	1,07	303
	>0,7 années	0,13	1,03	344
Total		0,00	1,00	1430

De manière à explorer davantage l'hypothèse d'une influence des caractéristiques de l'école sur le sentiment général de justice des élèves, la caractéristique individuelle ayant le plus d'influence sur le sentiment général de justice (les notes déclarées en langue maternelle) a été contrôlée de manière rudimentaire. La première analyse (Figure 75) montre le lien existant entre le sentiment général de justice et le type d'école, en contrôlant les notes déclarées en langue maternelle¹⁴³. On remarque un effet principal des notes déclarées en langue maternelle (plus les notes sont élevées, plus le sentiment général de justice est fort), mais aussi du type d'établissement fréquenté: les élèves se déclarant « forts » ou « moyens » dans un établissement mixte ou « technique-professionnel » se sentent traités de manière plus juste que leurs collègues d'établissement de type académique. On remarque de plus un effet d'interaction : dans le cas des élèves « faibles », ce sont ceux qui fréquentent un éta-

¹⁴³ Neuf groupes d'élèves ont donc été constitués, selon le type d'établissement (trois modalités) et les notes déclarées en langue maternelle (trois modalités).

blissement « technique-professionnel » qui ont le sentiment général de justice le plus faible.

La seconde analyse (Figure 76) illustre le lien existant entre le sentiment général de justice et la proportion d'élèves déclarant obtenir de faibles notes dans la classe : au plus il y a d'élèves « faibles » dans la classe, au moins les élèves se sentent traités avec justice. De plus, dans les classes où il y a très peu d'élèves « faibles », les élèves se sentent traités de manière un peu moins juste que dans les classes plus hétérogènes.

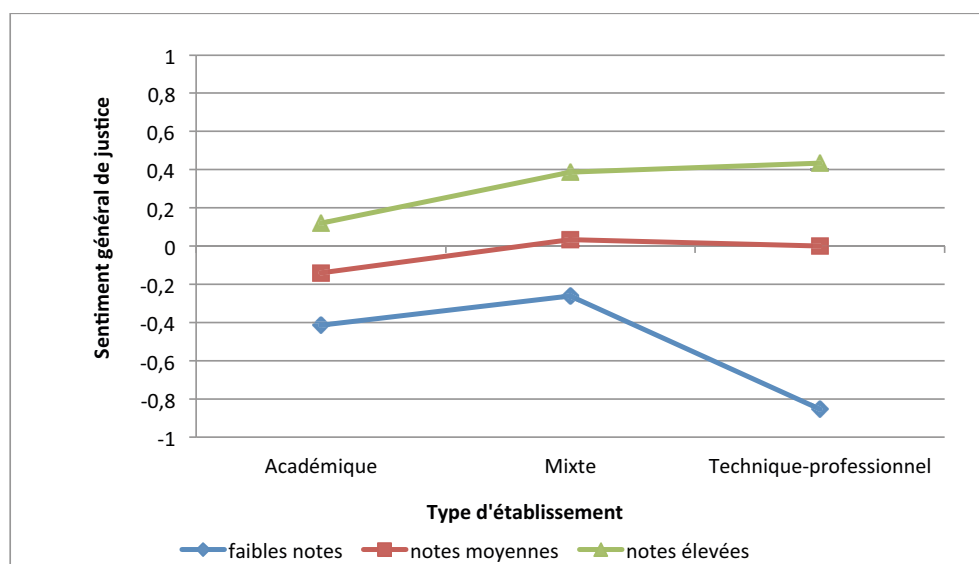


Figure 75- Sentiment général de justice selon les notes et le type d'établissement

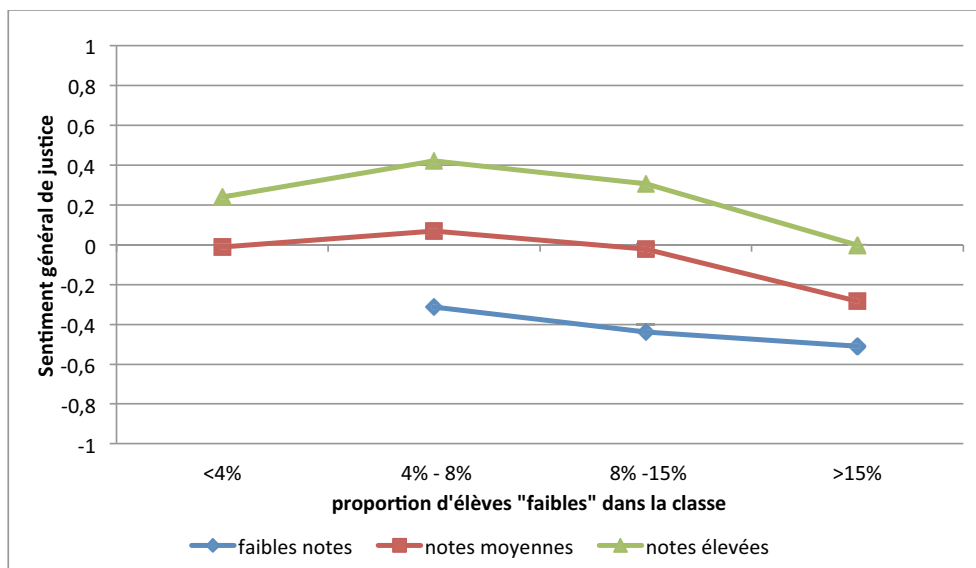


Figure 76 - Sentiment général de justice selon la proportion d'élèves faibles dans la classe

De toute évidence, ces résultats méritent d'être approfondis. Ils se présentent en effet avant tout comme un ensemble d'hypothèses plausibles qu'il devrait être possible de mettre empiriquement à l'épreuve, en utilisant des techniques appropriées d'inférence statistique de manière à tester la significativité des différences observées, et en proposant des modèles explicatifs du sentiment de justice prenant en compte la structure hiérarchisée des données. Dans la suite de ce chapitre, nous tentons de démêler l'enchevêtrement de liens et d'interactions entre le sentiment de justice et les variables explicatives à différents niveaux, en appliquant des modèles multi-niveaux aux données utilisées ici.

14.2.5 Analyse de l'influence de variables au niveau établissement par analyse multi-niveaux

Nous avons vu plus haut qu'il existait un effet de plusieurs variables au niveau individuel sur le sentiment de justice des élèves, et que l'on pouvait suspecter un effet de certaines variables au niveau de l'établissement, dénotant notamment un effet d'une position « défavorable » de l'établissement fréquenté par les élèves. Cependant, les analyses prenant en compte des variables à ces deux niveaux d'agrégation réalisées plus haut sont soumises à un risque d'erreur écologique nous faisant peut-être tirer des conclusions erronées quant aux jugements individuels à partir de données agrégées. En effet, en désagrégant des données du niveau de l'établissement vers le niveau « élève », on procède à une « multiplication miraculeuse du nombre d'unités » (Snijders et Bosker, 1999, p.15), menant à deux problèmes principaux identifiés par

Bressoux : le risque accru d'erreur de type 1 (rejeter l'hypothèse nulle alors qu'elle est vraie) et le biais d'agrégation, ou erreur écologique. La démarche inverse, c'est-à-dire l'agrégation de caractéristiques individuelles au niveau des établissements, pose également certains problèmes. C'est pourquoi les analyses exploratoires présentées plus haut ne font pas appel aux statistiques inférentielles, et doivent être interprétées avec prudence.

Afin de surmonter ces biais méthodologiques, nous avons réalisé une analyse multi-niveaux (Snijders & Bosker, 1999) sur la base des données dont nous disposons au niveau individuel et au niveau de l'établissement scolaire. Les questions guidant cette analyse sont les suivantes :

- Y a-t-il un effet des notes déclarées sur le sentiment général de justice (niveau 1) ?
- Y a-t-il un effet du sexe sur le sentiment général de justice (niveau 1) ?
- Y a-t-il un effet du type d'établissement (filiales organisées) sur le sentiment général de justice (niveau 2) ?
- Y a-t-il un effet de l'indice socio-économique moyen de l'établissement sur le sentiment général de justice (niveau 2) ?
- Y a-t-il un effet de la variance de l'indice socio-économique de l'établissement sur le sentiment général de justice (niveau 2) ?
- Y a-t-il un effet de la sélectivité de l'établissement sur le sentiment général de justice (niveau 2) ?

Afin de répondre à ces questions, plusieurs modèles multi-niveaux ont été testés en utilisant le logiciel HLM 6.06. Pour ce faire, nous avons dû préparer les données en prenant en compte leur structure hiérarchisée. Les données de niveau 1 (niveau « élèves ») regroupent ainsi 1338 enregistrements pour lesquels l'information est connue sur les six variables suivantes :

- Fase : identifiant de l'établissement (variable clé).
- Genre : fait d'être une fille (variable muette).
- Double : fait de redoubler son année (variable muette).
- SDJ : score factoriel de sentiment général de justice (moyenne=0 ; écart-type=1).
- Averagem : l'élève a obtenu des notes moyennes (variable muette).
- Lowmarks : l'élève a obtenu des notes faibles (variable muette).

Les données de niveau 2 (niveau « établissement ») regroupent quant à elles 83 enregistrements, pour lesquels l'information est connue sur les sept variables suivantes :

- PEP : l'établissement est bénéficiaire de la politique de discrimination positive.

- SES : indice socio-économique moyen de l'établissement.
- Socialmi : écart-type de l'indice socio-économique dans l'établissement.
- Pyramide : « sélectivité » de l'établissement (forme de la pyramide de population de l'établissement). Positif = en « entonnoir ». Négatif = en pyramide.
- Retardmo : retard moyen dans l'établissement.
- Tech_pro : l'établissement organise uniquement l'enseignement de qualification (variable muette).
- Mixte : l'établissement organise l'enseignement de transition et l'enseignement de qualification (variable muette).

Modèle vide

Nous commençons l'analyse par un modèle vide permettant de décomposer la part de variance due à des variations à l'intérieur des établissements et la part de variance due à des variations entre établissements. L'équation du modèle vide est la suivante (Figure 77)¹⁴⁴ :

LEVEL 1 MODEL	(bold: group-mean centering; bold italic: grand-mean centering)
$SDJ = \beta_0 + r$	
LEVEL 2 MODEL	(bold italic: grand-mean centering)
$\beta_0 = \gamma_{00} + u_0$	

Figure 77 - Equation du modèle vide

Les résultats de ce modèle vide indiquent que 90,5% de la variance du sentiment de justice observé est due à des variations entre élèves à l'intérieur des établissements, contre seulement 8,1% de variance expliquée par des différences entre établissements. C'est en comparaison avec ce modèle vide que nous allons mesurer le pouvoir explicatif des modèles incluant des prédicteurs du sentiment de justice des élèves, au niveau individuel et au niveau de l'établissement (Tableau 67 p.322).

Modèle « individu » : insertion de prédicteurs au niveau 1 : sexe et notes déclarées

Notre premier modèle se contente d'insérer des prédicteurs au niveau individuel. Deux prédicteurs du sentiment de justice au niveau individuel sont insérés sous

¹⁴⁴ Nous conservons dans ce texte la nomenclature utilisée par le logiciel HLM6.06 pour présenter les équations des modèles multi-niveaux.

forme de variables muettes : le sexe de l'élève (point de référence : masculin) et les notes qu'il a obtenues (point de référence : notes élevées). L'équation du modèle « individu » est présentée dans la Figure 78.

LEVEL 1 MODEL	(bold: group-mean centering; bold italic: grand-mean centering)
$SDJ = \beta_0 + \beta_1(\mathbf{GENRE}) + \beta_2(\mathbf{AVERAGEM}) + \beta_3(\mathbf{LOWMARKS}) + r$	
LEVEL 2 MODEL	(bold italic: grand-mean centering)
$\beta_0 = \gamma_{00} + u_0$	
$\beta_1 = \gamma_{10}$	
$\beta_2 = \gamma_{20}$	
$\beta_3 = \gamma_{30}$	

Figure 78 - Equation du modèle « individu »

Un tableau synthétise les résultats, en termes de coefficients de régression standardisés, de tous les modèles testés (Tableau 68 p. 322). Les résultats de l'analyse indiquent que les trois paramètres insérés ont un effet significatif sur le sentiment général de justice. Ainsi, chacune des autres variables étant par ailleurs égale :

- les filles ont un sentiment de justice supérieur de 0,13 écarts-types à celui des garçons ;
- les élèves déclarant obtenir des notes moyennes ont un sentiment de justice inférieur de -0,29 écarts-types par rapport aux élèves déclarant obtenir des notes élevées ;
- les élèves déclarant obtenir des notes faibles ont un sentiment de justice inférieur de 0,59 écarts-types par rapport aux élèves déclarant obtenir des notes élevées.

La décomposition de la variance (Tableau 67 p. 322) indique que ce modèle n'explique que 3,8% de la variance observée (0,4% au niveau inter-écoles ; 3,2% au niveau intra-écoles). Il est donc nécessaire d'insérer d'autres prédicteurs pour augmenter la part de variance expliquée par le modèle.

Modèle « filières » : insertion des prédicteurs au niveau 1 et du type d'école au niveau 2

Dans ce modèle, on ajoute aux prédicteurs de niveau 1 un prédicteur de niveau 2 : le type d'école où est inscrit l'élève, sous forme de variables muettes (tech_pro et mixte ; le point de référence étant un établissement organisant uniquement les filières de transition). L'équation du modèle 2 est présentée dans la Figure 79 ci-dessous.

LEVEL 1 MODEL	(bold: group-mean centering; bold italic: grand-mean centering)
$SDJ = \beta_0 + \beta_1(\mathbf{GENRE}) + \beta_2(\mathbf{AVERAGEM}) + \beta_3(\mathbf{LOWMARKS}) + r$	
LEVEL 2 MODEL	(bold italic: grand-mean centering)
$\beta_0 = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\mathbf{TECH_PRO}) + \gamma_{02}(\mathbf{MIXTE}) + u_0$	
$\beta_1 = \gamma_{10}$	
$\beta_2 = \gamma_{20}$	
$\beta_3 = \gamma_{30}$	

Figure 79 - Equation du modèle « filières »

Les résultats de l'analyse indiquent que, toutes choses étant égales par ailleurs, le fait de fréquenter un établissement de type « mixte » (organisant à la fois les filières de transition et les filières de qualification) a un effet positif significatif sur le sentiment général de justice (Tableau 68, p.322). Ainsi, les élèves fréquentant un établissement de type « mixte » ont, toutes choses étant égales par ailleurs, un sentiment de justice de 0,20 écarts-types supérieur aux élèves fréquentant un établissement organisant uniquement les filières de transition. Le fait de fréquenter un établissement de type « technique-professionnel » n'a, par contre, pas d'effet significatif.

La décomposition de la variance indique que le type d'école fréquentée explique seulement 0,7% de la variance, au niveau inter-écoles. Le modèle « filières » ne permet ainsi d'expliquer que 4,5% de la variance totale du sentiment de justice.

Modèles alternatifs : ajout d'autres prédicteurs au niveau 2

Étant donné la faible part de variance expliquée par les modèles multi-niveaux construits, nous avons testé d'autres modèles ajoutant des prédicteurs au niveau 2. Les prédicteurs introduits font référence aux premiers résultats des analyses exploratoires, indiquant que les élèves inscrits dans un établissement en situation plutôt défavorable ont plutôt tendance à se sentir traités plus justement que les élèves inscrits dans un établissement en situation plutôt favorable.

Le premier modèle alternatif construit (modèle « socio-économique ») ajoute, par rapport au modèle « filière », un prédicteur au niveau 2 : l'indice socio-économique moyen de l'établissement (Figure 80).

LEVEL 1 MODEL	(bold: group-mean centering; bold italic: grand-mean centering)
$SDJ = \beta_0 + \beta_1(\mathbf{GENRE}) + \beta_2(\mathbf{AVERAGEM}) + \beta_3(\mathbf{LOWMARKS}) + r$	
LEVEL 2 MODEL	(bold italic: grand-mean centering)
$\beta_0 = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\mathbf{SES}) + \gamma_{02}(\mathbf{TECH_PRO}) + \gamma_{03}(\mathbf{MIXTE}) + u_0$	
$\beta_1 = \gamma_{10}$	
$\beta_2 = \gamma_{20}$	
$\beta_3 = \gamma_{30}$	

Figure 80 - Equation du modèle « socio-économique »

Les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif, toutes choses étant égales par ailleurs, de l'indice socio-économique moyen de l'établissement (Tableau 68 p.322). Ils indiquent cependant que, en contrôlant l'indice socio-économique moyen de l'établissement, l'effet du type d'établissement fréquenté diminue. Ainsi, à indice socio-économique de l'établissement constant, le fait de fréquenter un établissement mixte a cette fois un effet positif de 0,17 points sur le sentiment de justice. Si cet effet des filières organisées par l'établissement diminue un peu, il est toutefois encore significatif. Les filières organisées dans l'établissement ont donc toujours un effet net sur le sentiment de justice des élèves, même si l'indice socio-économique moyen de l'établissement pourrait expliquer une petite partie de l'effet observé dans le modèle « filière ».

La décomposition de la variance montre que le modèle « socio-économique » n'explique pas davantage la variance du sentiment de justice des élèves que le modèle « filières » (Tableau 67, p.322).

Dans un second modèle alternatif, nous avons retiré l'indice socio-économique moyen de l'établissement des prédicteurs au niveau 2, car celui-ci n'ajoutait pas de pouvoir explicatif au modèle, et l'avons remplacé par un indicateur de mixité sociale au sein de l'établissement (représentée par l'écart-type de l'indice socio-économique dans l'établissement). L'équation de ce modèle « mixité sociale » est présentée dans la Figure 81.

Les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif, toutes choses étant égales par ailleurs, de la mixité sociale au sein de l'établissement sur le sentiment de justice des élèves (Tableau 68 p.322). On ne constate par ailleurs pas de diminution des autres coefficients de régression lors de l'introduction de ce prédicteur.

La décomposition de la variance montre par ailleurs que le modèle « mixité sociale » n'explique pas davantage la variance du sentiment de justice des élèves que le modèle « filières » (Tableau 67, p.322).

<p>LEVEL 1 MODEL (bold: group-mean centering; bold italic: grand-mean centering)</p> $SDJ = \beta_0 + \beta_1(\mathbf{GENRE}) + \beta_2(\mathbf{AVERAGEM}) + \beta_3(\mathbf{LOWMARKS}) + r$ <p>LEVEL 2 MODEL (bold italic: grand-mean centering)</p> $\beta_0 = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\mathbf{SOCIALMI}) + \gamma_{02}(\mathbf{TECH_PRO}) + \gamma_{03}(\mathbf{MIXTE}) + u_0$ $\beta_1 = \gamma_{10}$ $\beta_2 = \gamma_{20}$ $\beta_3 = \gamma_{30}$
--

Figure 81 – Equation du modèle « mixité sociale »

Enfin, dans un troisième modèle alternatif, nous avons remplacé le prédicteur socio-économique du niveau 2 par un indicateur de « sélectivité » de l'établissement, appréhendée par la forme plus ou moins pyramidale de sa pyramide de population. L'équation de ce modèle « sélectivité » est présentée dans la Figure 82.

<p>LEVEL 1 MODEL (bold: group-mean centering; bold italic: grand-mean centering)</p> $SDJ = \beta_0 + \beta_1(\mathbf{GENRE}) + \beta_2(\mathbf{AVERAGEM}) + \beta_3(\mathbf{LOWMARKS}) + r$ <p>LEVEL 2 MODEL (bold italic: grand-mean centering)</p> $\beta_0 = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\mathbf{PYRAMIDE}) + \gamma_{02}(\mathbf{TECH_PRO}) + \gamma_{03}(\mathbf{MIXTE}) + u_0$ $\beta_1 = \gamma_{10}$ $\beta_2 = \gamma_{20}$ $\beta_3 = \gamma_{30}$
--

Figure 82 – Equation du modèle « sélectivité »

Les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif, toutes choses étant égales par ailleurs, de la sélectivité de l'établissement sur le sentiment de justice des élèves (Tableau 68 p.322). On ne constate par ailleurs pas de diminution des autres coefficients de régression lors de l'introduction de ce prédicteur.

La décomposition de la variance montre par ailleurs que le modèle « sélectivité » n'explique pas davantage la variance du sentiment de justice des élèves que le modèle « filières » (Tableau 67, p.322).

Tableau 67 – Décomposition de la variance des différents modèles

	Modèle vide	Modèle « individu »	Modèle « filières »	Modèle « socio-économique »	Modèle « mixité sociale »	Modèle « sélectivité »
Variance inter-écoles	8,1%	7,7%	7,0%	7,1%	7,1%	7,1%
Variance intra-écoles	90,5%	87,3%	87,3%	87,4%	87,4%	87,3%
Variance expliquée		3,8%	4,5%	4,5%	4,5%	4,4%

Tableau 68 – Valeur des coefficients de régression pour chacun des modèles multi-niveaux

	Modèle « individu »	Modèle « filières »	Modèle « socio-économique »	Modèle « mixité sociale »	Modèle « sélectivité »
Niveau 1					
Genre	0,13**	0,13**	0,13**	0,13**	0,13**
Notes moyennes	-0,29**	-0,29**	-0,30**	-0,30**	-0,30**
Notes faibles	-0,59**	-0,60**	-0,60**	-0,60**	-0,60**
Niveau 2					
Technique-professionnel		0,14	0,10	0,14	0,08
Mixte		0,20**	0,17*	0,20**	0,18**
SES moyen			-0,05		
Écart-type SES				0,06	
Sélectivité					0,06

**Significatif à $p < 0,05$ *Significatif à $p < 0,1$

Discussion de l'analyse multi-niveaux

Dans cette partie du chapitre, nous avons tenté de démêler l'enchevêtrement de variables à différents niveaux d'analyse dont on supposait qu'elles permettaient d'expliquer la variation observée du sentiment de justice des élèves. Pour ce faire, nous avons construit des modèles multi-niveaux. Les résultats de ces analyses indiquent que la grande majorité de la variance observée (90,5%) est due à des variations intra-établissements.

L'analyse sur les résultats des modèles construits en insérant des variables au niveau élève et au niveau établissement montre que le modèle expliquant le mieux le sentiment de justice des élèves tout en restant parcimonieux est le modèle « filières ». L'influence des variables au niveau établissement et au niveau élève peut être résumée en un mode de représentation graphique simple (Snijders & Bosker, 1999) (Figure 83).

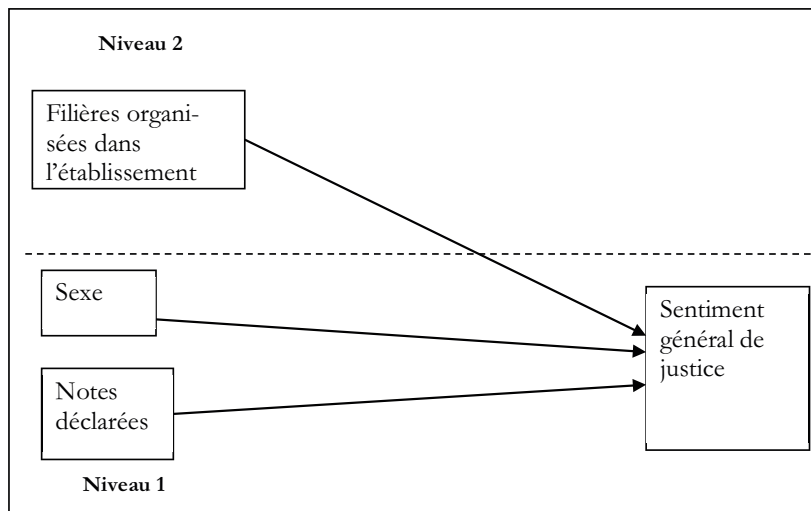


Figure 83 – Modèle explicatif du sentiment général de justice

On peut ainsi conclure en un effet net du sexe et des notes obtenues sur le sentiment de justice. Les filles et les élèves déclarant obtenir des notes élevées ont ainsi, *ceteris paribus*, un sentiment de justice plus fort que leurs condisciples. Cependant, si ces paramètres ont une influence significative, ils n'expliquent que très peu (3,8%) la variance totale du sentiment de justice (Tableau 67).

Par ailleurs, on a pu montrer que seule une petite part (8,1%) de la variance du sentiment de justice observé est due à des variations inter-établissements. Un effet net significatif des filières organisées dans l'établissement, qui n'est dû ni à l'indice socio-économique moyen, ni à la mixité sociale, ni à la « sélectivité » de l'établissement, permet d'apporter une explication partielle à cette variation inter-établissement. Ainsi, les élèves inscrits dans un établissement organisant à la fois les filières de transition et les filières de qualification ont, *ceteris paribus*, un sentiment de justice plus élevé que les élèves inscrits dans un établissement organisant uniquement l'une ou l'autre de ces filières.

Il est cependant important de souligner que ce modèle n'explique qu'une très faible part (4,5%) de la variance totale du sentiment général de justice observé. Autrement dit, le tableau explicatif du sentiment de justice des élèves que nous obtenons

nons est très flou. Deux raisons principales permettent d'expliquer cette très faible puissance explicative du modèle construit.

D'une part, il est possible que le sentiment de justice des élèves varie selon d'autres paramètres que nous n'avons pas pris en compte dans nos analyses. Ainsi, par exemple, nous ne connaissons pas, au niveau élève, la filière dans laquelle les élèves sont inscrits : nous devons nous contenter d'une variable au niveau établissement, ce qui réduit inévitablement notre analyse. De plus, les jugements des élèves en général sont surtout contextualisés (Kellerhals et al., 1997 ; Duru-Bellat et al., 2004), et on verra dans le chapitre suivant que le sentiment de justice des élèves se construit surtout en référence à des situations concrètes : il est ainsi très difficile de fixer des variables explicatives en dehors de situations concrètes vécues par les élèves dans leurs interactions de tous les jours. Pour revenir à notre comparaison picturale, c'est le tableau lui-même qui est flou, pas seulement l'instantané que nous en prenons.

D'autre part, il est possible que notre mesure du sentiment de justice ne soit pas assez précise, ce qui crée un « bruit de fond » en comparaison duquel la variance que l'on parvient à expliquer est dérisoire. Autrement dit, c'est l'instantané que nous prenons du tableau qui est flou.

L'explication de la faible puissance explicative du modèle construit tient vraisemblablement d'un mélange de ces deux raisons : nous avons réalisé un instantané flou d'un tableau flou au départ.

14.3 Discussion et conclusions

On a pu montrer que les sentiments de justice des élèves variaient entre les établissements, mais de manière plus faible que des scores à une épreuve externe. Cette plus faible variation peut être expliquée à la fois par le design de l'enquête, par les erreurs de mesure du sentiment de justice et par le caractère contextualisé des sentiments de justice et des jugements des élèves en général (Kellerhals et al., 1997 ; Duru-Bellat et al., 2004).

Cependant, il semble que, pour une part, la variation du sentiment de justice entre établissements peut être expliquée par des variables en lien avec l'organisation du système éducatif. L'analyse par désagrégation des variables au niveau établissement semble montrer que lorsque les élèves sont « malmenés » par le système ils se sentent paradoxalement traités de manière plus juste. On pourrait ainsi dire que les élèves émettent un jugement sur le caractère juste de leur situation en contradiction avec le jugement que pourrait émettre un observateur extérieur.

Par ailleurs, en adoptant une technique d'analyse adaptée au caractère hiérarchisé des données, on a pu remarquer que les élèves inscrits dans un établissement organisant les deux filières d'enseignement (transition et qualification) se sentaient, *ceteris*

paribus, traités de manière plus juste que les autres. On pourrait interpréter ce résultat en faisant appel au caractère contextualisé du sentiment de justice, et émettre l'hypothèse que les élèves inscrits dans une filière de transition, c'est-à-dire en position favorable au sein du système, se comparant aux élèves de la même école inscrits dans une filière de qualification (en position plus défavorable), estiment que l'école les traite de façon juste. Les données dont nous disposons ne nous permettent cependant pas de confirmer une telle hypothèse : il nous faudrait pour cela avoir accès, au niveau individuel, à la filière fréquentée par les élèves. Des recherches ultérieures pourraient se pencher sur le sujet, au moyen d'une enquête à caractère plus restreint que celle menée par le GERESE (2008).

Nos résultats sur le sentiment de justice restent donc cohérents avec ceux que Lannegrand-Willems (2004) a obtenus concernant la croyance en la justice de l'école. Il semble donc bien qu'il existe chez ces élèves un mécanisme adaptatif permettant de considérer l'école comme stable et ordonnée, d'accepter leur place dans le système scolaire, et de s'adapter à leur situation (Lannegrand-Willems, 2004). De plus, par ce mécanisme proche de la rationalisation (Beauvois et Joule, 1981), le sentiment de justice pourrait être d'autant plus fort que les individus ont le sentiment d'avoir été libres de choisir : cela prend tout son sens dans le système éducatif belge francophone, accordant une très grande liberté de choix de l'établissement scolaire.

Enfin, en cas de confirmation des résultats, une comparaison entre les élèves belges francophones, évoluant dans un système éducatif caractérisé par son libre choix (Mons, 2007), et les élèves évoluant dans un système éducatif à affectation plus contrainte, permettrait de mettre à l'épreuve des faits l'hypothèse que les élèves en position peu favorable se sentent traités plus justement lorsqu'ils sont tenus pour responsable du choix de leur établissement.

Chapitre 15 **Nuancer la structure des sentiments de justice : analyse des réponses à une question ouverte**¹⁴⁵

“Yes you have got the wrong interpretation” (Bob Marley)

Dans ce chapitre, nous proposons de questionner le modèle théorique de Dubet en analysant les témoignages fournis par les élèves belges francophones en réponse à la question ouverte du questionnaire d'enquête du GERESE (2008). Notre question de recherche consiste à déterminer si le modèle théorique de Dubet permet une compréhension exhaustive des injustices relatées par les élèves. Afin de répondre à cette question, nous procéderons à deux analyses de contenu de types différents sur les témoignages relatant des situations d'injustice : la première analyse est qualifiée de « thématique » (Fallery & Rodhain, 2007), et est outillée par le logiciel Nvivo ; la seconde est qualifiée de « propositionnelle » (Ghiglione & Blanchet, 1991), et est outillée par le logiciel Tropes.

15.1 Corpus de données

Pour cette analyse, nous utilisons les données recueillies par le GERESE (2008) auprès des élèves de la Communauté française de Belgique (1 608 élèves issus de 86 établissements). Le questionnaire comporte un ensemble de questions fermées et une question ouverte demandant aux élèves de relater une injustice vécue¹⁴⁶. Une sélection des témoignages a été opérée : seules les réponses relatant des faits d'injustices situés dans le cadre scolaire ont été retenues (n=448). Ce chapitre s'intéresse à l'analyse des réponses à la question ouverte.

¹⁴⁵ Le texte de ce chapitre est en grande partie issu d'une publication dont je suis co-auteur (Vanoutrive, Friant, & Derobertmeasure, 2011). Je remercie tout particulièrement Johan Vanoutrive pour sa contribution.

¹⁴⁶ Cette question était formulée comme suit : « Pour terminer, si tu as un exemple important à exprimer sur ton vécu en matière de sentiment de justice, dans ton établissement ou ailleurs, tu peux l'écrire ci-dessous, et expliquer en quoi tu trouves que c'est injuste ».

15.2 Méthodologie d'analyse des données

Deux types d'analyses de contenu ont été réalisées : une analyse thématique et une analyse propositionnelle. Ces deux méthodes reposent sur deux courants théoriques différents permettant de mettre au jour des résultats de nature différente et complémentaire (Derobertmeasure et Dehon, 2010).

15.2.1 L'analyse thématique

L'analyse thématique consiste à « lire un corpus, fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant selon des catégories qui peuvent être construites et améliorées au cours de la lecture » (Fallery & Rodhain, 2007 p.20). Ce type d'analyse se déroule en plusieurs étapes, pas forcément linéaires (Mucchielli, 2006 ; Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006) : le dépouillement des données, la définition des unités de découpage du texte, l'indexation des réponses, l'intégration des unités dans les catégories selon la méthode choisie (inductive, déductive, mixte ou itérative), la présentation des données et la discussion des résultats.

Suivant la description Mukamera, Lacourse et Couturier (2006), nous avons effectué une analyse thématique de type itératif¹⁴⁷ : la base aprioriste, fixée par les thèmes généraux mérite/égalité/respect, a été complétée par d'autres catégories ou sous-catégories à l'intérieur des thèmes généraux

La grille de codage, de type aprioriste, s'intéresse aux thèmes du mérite, de l'égalité et du respect. Le mérite a été associé aux thèmes des notes, des classements scolaires, des bulletins, des sanctions, du sort des « vaincus » de la compétition, et de la dureté du mérite. L'égalité, sur la base du modèle que Demeuse et Baye (2005) ont adapté de Grisay (1984), distingue l'égalité des chances, l'égalité de traitement, l'égalité des résultats et l'égalité de vie postscolaire. Les différences en termes d'âge, de sexe, d'origine sociale, de comportement et de performance ont également été intégrées. En outre, comme les élèves semblent particulièrement enclins à critiquer le fait qu'ils ne possèdent pas les mêmes droits que les enseignants (Merle, 2005), une catégorie supplémentaire a été ajoutée. Le respect a été élaboré en lien avec la typologie des humiliations de Merle en suivant Dubet (1999), qui précise que le fait de ne pas respecter l'élève revient à l'humilier. Cette typologie présente l'avantage d'une grande lisibilité. Afin de la compléter, d'autres formes de non-respect, telles que les sanctions illégales (Debarbieux, 1999) ont été ajoutées.

¹⁴⁷ Mucchielli (2006) définit deux méthodes afin d'inventorier et de classer les données. La première, dite inductive, considère que les catégories ne sont pas fixées au préalable par une théorie, mais se constituent tout au long du dépouillement des réponses. A l'inverse, la seconde, dite déductive, pose les catégories a priori selon un modèle théorique de base. Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006), décrivent une troisième procédure, dite mixte ou itérative. Le cadre théorique sert ici de référent de base pour la construction de la grille d'analyse qui s'enrichit selon un processus itératif tout au long de l'analyse.

15.2.2 L'analyse propositionnelle

De manière complémentaire à l'analyse thématique, nous avons réalisé une analyse propositionnelle sur le corpus de données. Selon Ghiglione et Blanchet (1991), l'analyse propositionnelle « ne requiert aucun processus de codage, définit l'unité sémantique d'analyse et ne propose aucune catégorisation a priori. Tout texte est considéré comme constitué d'un ensemble de propositions ; chacune d'elles représente l'unité sémantique d'analyse » (p.105). Dans chaque proposition, un verbe relie des termes entre eux en leur attribuant une propriété. Ce type d'analyse considère que tout discours a une visée d'influence, que ses univers référentiels répondent à un ensemble de règles de cohérence, de cohésion, de consistance et que le sens du discours doit être révélé par l'analyse des opérations cognitives des interlocuteurs (Ghiglione et al., 1998). L'analyse propositionnelle considère également que « le sujet traite l'information en mettant en scène un ensemble structuré et plus ou moins cohérent de micro-univers, chacun étant constitué d'une scène peuplée a minima d'un actant qui fait l'action (placé le plus souvent en position de sujet) et de l'acte que le verbe accomplit » (Ghiglione & Blanchet, 1991, cités par Ghiglione et al, p.67). Ce type d'analyse tente de déterminer comment l'émetteur construit son discours par l'étude des stratégies discursives, des outils linguistiques et des opérateurs argumentatifs. La recherche du « comment le locuteur parle ? » est centrale dans l'analyse propositionnelle : il s'agit d'une analyse linguistique (Fallery & Rodhain, 2007).

15.2.3 Les outils d'analyse de contenu

Le domaine de l'analyse de contenu bénéficie, depuis plusieurs d'années, du développement de nombreux outils informatiques facilitant la démarche d'analyse. Dans le cadre de cette recherche, deux outils ont été utilisés : Nvivo pour l'analyse thématique et Tropes pour l'analyse propositionnelle. Une description de ces outils peut être trouvée dans Derobertmeasure et Demeuse (2011).

15.3 Résultats de l'analyse thématique

L'analyse des 448 témoignages retenus a permis d'identifier 593 unités de sens présentant chacune une situation d'injustice survenue dans le cadre scolaire. Les résultats de l'analyse thématique (Tableau 69) montrent que les élèves investissent surtout les thèmes du respect et du mérite. Le principe du respect est central afin d'appréhender les sentiments d'injustice des élèves, notamment et surtout ceux émanant de l'enseignant. Ces faits constituent la sous-catégorie la plus référencée. Les exemples les plus cités sont les jugements portés sur la personne portant atteinte aux jugements scolaires, tels que les injures, les moqueries et les rabaissements émanant de l'enseignant. Les faits mettant en scène uniquement les élèves entre eux constituent également une dimension importante de leur scolarité, notamment pour les filles. Dans quelques cas, les atteintes au principe du respect se manifestent de façon différente de l'explication que Dubet (1999) en donne. En effet, il arrive que

les élèves regrettent que ce qui constitue leur personne, entre autres leurs soucis extra scolaires, ne soit pas pris en compte par l'enseignant.

Tableau 69 - Résultats de l'analyse thématique

Corpus entier		
Catégories	N	%
Mérite	197	33,2%
Egalité	115	19,4%
Respect	216	36,5%
Autres	65	10,9%
Total	593	100%

Parmi les divers indicateurs du mérite (Tableau 70), les élèves citent majoritairement l'injustice des sanctions trop sévères, différenciées, laxistes, ou collectives, qui représentent près du quart du total des unités codées. Les élèves citent moins spontanément les injustices liées aux notes.

Tableau 70 - Analyse thématique du mérite

Corpus entier			
	N	% catégorie	% total
Dureté du mérite	9	4,6%	1,5%
Encouragements	9	4,6%	1,5%
Notes	36	18,2%	6%
Sanctions	143	72,6%	24,1%
Total	197	100%	33,1%

15.4 Résultats de l'analyse propositionnelle

L'analyse propositionnelle montre que, lorsqu'ils décrivent spontanément une situation d'injustice, les élèves se mettent en scène : ils parlent d'eux-mêmes, de ce qu'ils ont vécu, de ce qu'ils pensent, ou de leurs opinions. Les verbes qu'ils emploient sont prioritairement de style factif (ex : réussir, trouver, faire, punir, apprendre). Leur prépondérance montre que l'école dont ils parlent est un lieu où des faits surgissent, et où les élèves se mettent en action. Les adjectifs employés sont plutôt de style subjectif (juste, calme, intelligent, perturbateur, gentil, réaliste, sévère, strict, méprisant, blessant,...) ce qui montre que les élèves ont tendance à émettre des appréciations, des jugements de valeur sur les faits et les personnes dont ils parlent.

Des éléments typiquement scolaires apparaissent dans les références utilisées (Tableau 71). Les premières places sont occupées par les professeurs, les élèves, l'école, la classe et les cours. D'autres notions se rapportant à la typologie de Dubet (1999) ou à nos analyses précédentes apparaissent, telles que : les points, les pro-

blèmes, le travail, les éducateurs, les sanctions, les chouchous, les notes. La relation « professeur-élève » est citée de façon prioritaire, et est souvent mise en relation avec les cours assurés par le professeur.

Tableau 71 - Les 20 références utilisées classées par ordre d'importance

Totalité du corpus
profs
élèves
école
classe
cours
gens
année
chose
points
problème
jour
travail
éducateur
sanction
durée
temps
chouchou
ami
fait
notes, opinion, parents

15.5 Croisement des méthodes

La fonction « univers de référence » de Tropes permet de créer plusieurs liens entre les deux types d'analyse et le cadre de référence de la typologie de Dubet. Ainsi, la Figure 84 représentant l'univers de référence « sentiment », précise que l'éducation est centrale dans les témoignages, mais aussi qu'elle est liée aux jugements que portent les enseignants. Les actés principaux (ceux qui subissent l'action, partie de droite dans la figure) des sentiments sont les univers « droit », reprenant des termes tels que l'injustice, et « emploi » dans lequel Tropes classe le terme travaux, c'est-à-dire les contributions de l'élève (Dubet, 1999). L'univers de référence « ségrégation », qui se manifeste dans les filières (Duru-Bellat & Mingat, 1997) ou par la mise à l'écart symbolique de certains élèves (Merle, 2005), est également présent en tant qu'acté, alors qu'il est très peu référencé dans l'analyse thématique.

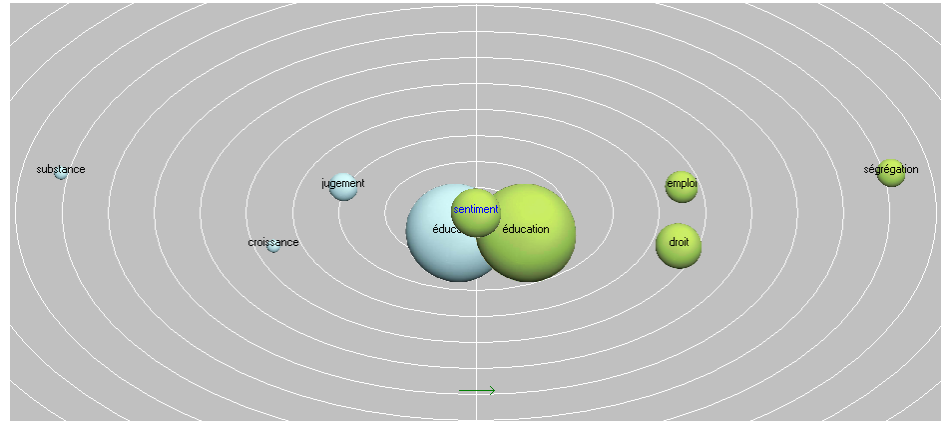


Figure 84- L'univers « sentiment »

Les deux analyses montrent que les sentiments d'injustice des élèves découlent de situations concrètes où, majoritairement, les enseignants sont mis en cause. Ainsi, l'analyse thématique montre que les élèves citent abondamment des injustices émises par l'enseignant. Quant à l'analyse propositionnelle, elle accorde une place préférentielle au terme « professeur » tant par sa première place des références utilisées que dans les graphiques des relations.

La Figure 85 montre que l'enseignant est étroitement lié à l'élève, lui-même fortement assimilé à la référence « chouchou ». A la gauche de l'enseignant, nous trouvons la référence « respect ». Cette information peut se lire comme une description que les élèves donnent au sujet des marques de respect, ou de non-respect, émanant de l'enseignant envers certains d'entre eux, parfois assimilés comme « chouchous ».



Figure 85 – La référence « professeur »

Par ailleurs, si l'analyse thématique montre que les rétributions de l'élève les plus critiquées sont les sanctions, de façon bien plus conséquente que les notes, l'analyse

propositionnelle, quant à elle, fournit un autre constat : la référence « points » apparaît avant la référence « sanction ». De plus, le traitement différencié des élèves considérés comme « chouchous » est présent dans nos deux analyses. Rappelons que tous ces témoignages codés dans l'analyse thématique déplorent ce traitement différencié. En outre, ce qui est en jeu dans ces faits est lié au principe du respect car les élèves couplent ces propos à des termes comme « préférés », voire le mot « amour ».

La Figure 86 montre que les élèves associent les « chouchous » à la référence « sanction ». Le thème des « chouchous » met donc en œuvre de façon simultanée les trois principes de la typologie de Dubet (1999) : le mérite, l'égalité et le respect. Dans les actes, « professeur » cache une autre référence : la référence « élève ».

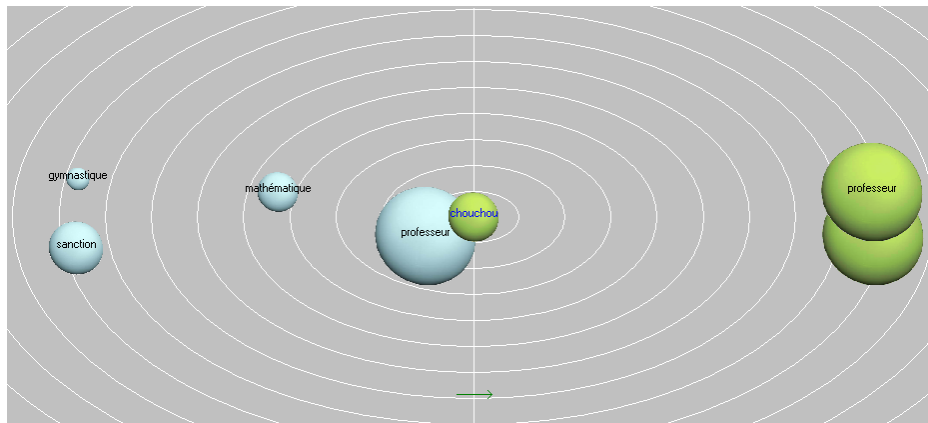


Figure 86 – La référence « chouchou » pour la totalité du corpus

15.6 Discussion

La démarche entreprise dans ce chapitre a consisté à mettre la typologie de Dubet (2004) à l'étude de situations d'injustice relevées par les élèves. Il en ressort que la très grande majorité des faits relatés par les élèves, découpés en unités de sens, s'intègrent dans la tripartition mérite/égalité/respect (Dubet, 1999 ; Duru-Bellat & Brinbaum, 2009). Plus qu'une remise en question de la typologie de Dubet, pour laquelle aucune catégorie neuve n'a été créée, l'analyse thématique permet en fait d'affiner l'étude des principes généraux.

Comme on l'a déjà noté, les élèves ne perçoivent pas l'école comme un lieu d'injustice flagrant (Friant, Laloua & Demeuse, 2008), et cela même si certaines injustices sont objectivement avérées. Ainsi, les témoignages des élèves montrent qu'ils décrivent majoritairement des situations concrètes afin d'explicitier les situations d'injustice qu'ils vivent. On remarque par contre qu'ils se réfèrent peu à des principes généraux de justice (Desvignes & Meuret, 2009) ou à un idéal (Caillet,

2009). Précisément, leurs sentiments d'injustice sont liés à des personnes telles que leurs professeurs¹⁴⁸, les autres élèves ou eux-mêmes. En outre, ils parlent de ces personnes en posant divers jugements de valeur, comme le montre l'analyse propositionnelle, sans émettre de critique vis-à-vis du système scolaire en tant que tel.

L'analyse thématique montre que les élèves investissent spontanément chaque principe de justice (mérite, égalité, respect), avec toutefois une prépondérance pour celui du respect (Desvignes & Meuret, 2009). Ceci nuance les conclusions de Dubet (1999), selon qui le mérite est la norme de justice la plus couramment admise à l'école, ainsi que l'égalité si l'on se centre sur l'unique point de vue des élèves. La revue de la littérature (Dubet, 2004 ; van Zanten, 1999 ; Merle, 2005) a également identifié que les groupements d'élèves peuvent être considérés comme injustes à l'aune des trois principes de la typologie de Dubet, sans que les élèves n'en aient véritablement conscience ou qu'ils n'en parlent.

Les résultats indiquent également que les deux types d'analyses répondent à des objectifs différents (Fallery & Rodhain, 2007). La complémentarité de ces méthodes concerne le découpage des données, leur codage et les résultats fournis. L'analyse thématique se révèle appropriée afin d'interpréter le corpus de données selon les considérations théoriques issues de la typologie de Dubet. Quant à l'analyse propositionnelle, elle répond à la question du « comment » les élèves parlent lorsqu'ils décrivent des situations d'injustice. Cette méthode a permis d'envisager d'autres lectures des situations, telle la récurrence de la présence des enseignants. Les résultats peuvent également être croisés afin d'en retirer d'autres informations, comme la présence des « chouchous », ou de relever des constats contradictoires tels que l'importance différente accordée aux notes et aux sanctions selon l'analyse thématique et l'analyse propositionnelle.

¹⁴⁸ Dans quelques cas, les éducateurs ainsi que la direction sont mis en cause.

Conclusions

Pour conclure ce travail de thèse, nous proposons de revenir aux interrogations posées dans l'introduction et d'examiner les réponses qui y ont été données au fil des quinze chapitres composant ce travail.

Peut-on dire que l'école est injuste ?

Pour répondre à cette question, nous avons tout d'abord examiné les théories de la justice qu'a produit la philosophie morale et leurs liens avec l'éducation. On a ainsi vu que la définition d'inégalités justes ou injustes pouvait varier en fonction de la théorie de la justice prise comme référence. Même si l'application de ces théories au domaine de l'éducation n'est pas toujours aisée, une caractéristique du système éducatif ressort comme étant particulièrement injuste selon la plupart des théories de la justice : l'existence de ségrégations. Ces ségrégations, peuvent être académiques, sociales, ou ethniques, et peuvent s'opérer entre filières d'enseignement, entre établissements, ou entre classes au sein même des établissements. Elles peuvent être considérées comme particulièrement injustes non seulement parce que, en suivant Rawls (1971), l'expérience de la participation à la société sur un pied d'égalité est fondamentale, mais aussi parce que les ségrégations apparaissent comme particulièrement peu productives en termes d'égalité des acquis de base ou, de façon plus étendue, d'égalité des résultats en éducation (Baye et al., 2006 ; Dupriez & Dumay, 2006, 2011 ; Monseur & Crahay, 2008).

On a montré dans le chapitre 2 que le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles pouvait être qualifié de particulièrement injuste. Il est en effet caractérisé par d'importantes ségrégations de plusieurs types. La majorité des recherches en éducation portant sur le sujet en Belgique francophone se centrent sur les ségrégations de type socio-économique entre filières d'études et entre établissements scolaires, particulièrement au niveau de l'enseignement secondaire, quand d'autres, au Nord du pays, s'intéressent davantage aux ségrégations ethniques. Par conséquent, les autorités publiques en Belgique francophone, particulièrement bien informées sur ce phénomène, tentent de rendre le système plus juste en mettant en œuvre des mesures visant à favoriser la mixité sociale entre établissements scolaires, mesures qui ne sont pas sans provoquer certains remous, notamment lorsqu'elles touchent à la liberté de choix dont disposent les élèves et leurs familles.

Les chapitres 3 et 4 ont permis d'affiner ce diagnostic en adoptant chacun un point de vue différent. Ainsi, dans le chapitre 3, on a pu mettre au jour un mécanisme de polarisation favorisant la constitution d'écoles sanctuaires et d'écoles ghettos en examinant la structure de population des établissements et les flux d'élèves changeant d'établissement entre deux années scolaires dans l'enseignement secondaire. En examinant la structure de population des établissements, des pratiques d'« écrémage », conscient ou non, ont été mises au jour. On a également pu voir que dans certains établissements socio-économiquement très favorisés les élèves les plus défavorisés quittent l'établissement au fur et à mesure des années d'études, tandis que le processus inverse a lieu dans certains établissements très défavorisés, où des élèves moins défavorisés que la moyenne ont tendance à quitter l'établissement. Les seconds perdent leurs élèves les plus favorisés et en accueillent de moins favorisés.

Dans le chapitre 4, on a montré que, alors qu'il existait des ségrégations socio-économiques entre formes et filières d'enseignement, il existait aux yeux des élèves une hiérarchie de prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition. De plus, cette hiérarchie de prestige est liée aux caractéristiques socio-économiques et académiques du public de ces options, ce qui tend à montrer une dynamique endogène au système éducatif (Bulle, 2010) : les choix d'options se réaliseraient davantage en fonction d'indicateurs tels que les caractéristiques académiques et sociales de leur public plutôt qu'en termes d'utilité hors de l'école. En retour, ce choix d'option entretiendrait un effet *feedback* (Felouzis & Perroton, 2007), la « valeur » d'une option étant déterminée par ceux-là mêmes qui la choisissent. L'existence de cette hiérarchie de prestige à un niveau aussi fin (au sein même d'une forme d'enseignement) correspond peu au modèle de l'égalité des places que notamment François Dubet (2010) appelle de ses vœux, comme étant plus juste que le modèle de l'égalité des chances et comme, paradoxalement, rendant une réelle égalité des chances possible. Pour des raisons similaires, cette situation peut également être qualifiée d'injuste au sens de Walzer (1983) : le prestige des filières scolaires n'est pas indépendant des autres sphères de justice ayant trait à la socio-économie.

Que faire une fois le diagnostic posé ?

Dans la première partie de cette thèse, on a pu affiner le diagnostic d'injustice de l'école en Belgique francophone, en nous centrant en particulier sur la question des ségrégations à l'œuvre. La seconde partie de cette thèse adopte et montre que l'injustice n'est pas une fatalité : il est possible de rendre l'école plus juste. Non seulement cela est possible, mais de plus les autorités publiques s'en donnent l'objectif, et des actions sont entreprises en ce sens. Un processus est continuellement à l'œuvre vers davantage de justice dans le système éducatif belge francophone, et la recherche en éducation est partie prenante de ce processus.

Viser la réduction des ségrégations

On a vu dans le chapitre 2 que différentes mesures tentent de s'attaquer aux ségrégations socio-économiques entre établissements. Les mesures visant à intervenir sur les procédures d'inscription des élèves dans les établissements sont généralement bien accueillies par les chercheurs en éducation, mais assez mal perçues par une partie de l'opinion publique refusant de remettre en cause le principe de liberté de choix de l'établissement scolaire (Delvaux & Maroy, 2009). La solution mise en œuvre actuellement semble satisfaire le plus grand nombre en tentant de maximiser les préférences des parents et en améliorant l'accès à l'information.

La réduction des ségrégations peut également être visée par des mesures modulant le financement des établissements scolaires en fonction de la composition sociale de leur public. Pour ce faire, la fonction incitative d'une formule générale d'attribution des moyens aux établissements (Ross & Levacic, 1999), a été un temps envisagée. Celle-ci proposait d'attribuer davantage de moyens aux établissements les plus défavorisés, et de « pénaliser » les établissements ne jouant pas le jeu de la déségrégation en leur retirant une partie de leurs moyens. Une telle solution « Robin des bois » n'a pas été retenue par le gouvernement, l'ampleur des réactions qui suivirent l'annonce de l'éventualité d'un tel scénario ayant démontré l'impossibilité politique de poursuivre dans cette voie. Le gouvernement a par contre retenu une solution de type compensatoire, accordant davantage de moyens aux établissements concentrant les publics les plus défavorisés sans pénaliser les établissements à l'autre bout du spectre, solution qui abandonne toute idée d'incitation à la mixité sociale¹⁴⁹.

Enfin, on a vu que la production d'indicateurs au niveau des établissements scolaires était possible dans une optique de pilotage du système éducatif (Hourez, Malaise, Soetewey & Crépin, 2011). On peut de cette manière promouvoir l'autonomie des établissements et les informer notamment sur les processus de ségrégation à l'œuvre, en pariant sur une responsabilisation des acteurs du système éducatif qui seraient à la recherche de la qualité pour leur établissement et seraient désireux de mettre en œuvre des actions à même de minimiser les mécanismes ayant un impact systémique sur la ségrégation.

¹⁴⁹ Si l'on suit l'idée selon laquelle les chefs d'établissements tentent de maximiser leur taux d'encadrement, cette solution de type compensatoire pourrait même être de nature à favoriser la ségrégation socio-économique entre établissements.

Viser l'égalisation des résultats¹⁵⁰

Pendant très longtemps en Belgique francophone, l'idée dominante en matière de financement de l'éducation pouvait être résumée par la formule « un enfant = un enfant ». Le Pacte scolaire et la loi qui en découle en 1959 entérinent cette idée d'égalité de traitement, en échange d'un contrôle du niveau des études par l'autorité publique. Progressivement, à travers les études sociologiques entamées dès les années 1960 et 1970, chercheurs et responsables de l'enseignement se rendent compte que si la démocratisation quantitative est bien en marche, la démocratisation qualitative, celle qui assure à tous des chances véritablement égales de réussite scolaire et, par delà, d'émancipation sociale, ne progresse pas autant. En effet, émerge à ce moment l'évidence que les enfants ne sont pas égaux devant l'École : certains, « moins adaptés » au monde scolaire, ont besoin de plus d'attention que d'autres pour obtenir les mêmes résultats. En Belgique francophone, des politiques compensatoires commencent à voir le jour en 1989, près de dix ans après la France et vingt ans après l'Angleterre (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008), sous la forme d'abord de zones d'éducation prioritaire, puis des discriminations positives (1998) et enfin de l'encadrement différencié (2009). C'est alors l'adage « donner plus à ceux qui ont moins » qui remplace l'idée d'égalité stricte de traitement. Le raisonnement, en apparence simple, consiste à rétablir un certain équilibre en fournissant aux enfants issus de milieux moins aisés des moyens supplémentaires, plus seulement de manière individuelle, par exemple à travers le système de bourses, mais de manière collective en augmentant les moyens dévolus aux établissements qui les accueillent.

Dans le chapitre 5, on a donné une description détaillée des politiques d'éducation prioritaire mises en œuvre en Belgique francophone, et on en a comparé certains aspects avec celles qui sont mises en œuvre en Belgique néerlandophone. Ces politiques d'éducation prioritaire se basent sur un certain nombre de choix concernant la méthode d'identification des bénéficiaires, le mode d'attribution des moyens supplémentaires ou encore la manière d'utiliser ces moyens supplémentaires. Ces choix sont posés en fonction d'options philosophiques ou politiques, mais aussi en fonction de leur pertinence scientifique, méthodologique, ou encore de la disponibilité des données. Ils ne constituent pas une fatalité s'imposant de façon naturelle, et peuvent différer d'une époque à l'autre et d'un système éducatif à l'autre. L'éducation comparée peut dans ce cas être utile pour révéler ces options et informer chercheurs et gestionnaires (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008 ; 2011).

¹⁵⁰ Le texte de cette section est en partie issu d'un article dont je suis co-auteur (Demeuse, Demierbe & Friant, 2010).

Évaluer les effets des actions entreprises

Plusieurs chapitres de ce travail ont été l'occasion de montrer qu'il existait, en Belgique francophone, trop peu d'évaluations des actions entreprises. Ainsi, il existe actuellement peu d'évaluations de l'effet des différentes mesures prises au niveau des règles d'inscription dans une école sur les ségrégations socio-économiques entre écoles. On peut a priori penser que, observés au niveau de l'ensemble du système, leurs effets à court terme seront modestes, mais aucune donnée d'évaluation ne permet à ce stade de tirer des conclusions solides. Il semble donc prioritaire de mener une telle évaluation, notamment par la construction d'indicateurs au niveau des établissements (Hourez, Malaise, Soetewey & Crépin, 2011) et au niveau de l'ensemble du système éducatif (Demeuse & Baye, 2007 ; 2008), de manière à déterminer dans quelle mesure les objectifs de déségrégation sont atteints.

De la même manière, il existe trop peu d'évaluations des effets des politiques d'éducation prioritaire mises en place, comme le reconnaît en 2011 la Commission de Pilotage du système éducatif elle-même dans une note de synthèse annexée à un appel à projet de recherche : « *Malgré l'importance des moyens consacrés à ces politiques d'éducation prioritaire, aucune évaluation n'a été faite à ce jour de leur efficacité, ni même le bilan des sommes dépensées.* » (p.3). C'est que, comme on a pu le montrer dans le chapitre 12, l'évaluation systématique des politiques publiques, spécifiquement dans le champ de l'éducation prioritaire, est difficile, comme toute évaluation de politiques publiques en matière d'éducation (Demeuse, 2011; Demeuse & Friant, 2012). Elle n'est cependant pas impossible si l'on reconnaît que la qualité est composée de plusieurs dimensions transversales qu'il est possible de définir (Bouchard & Plante, 2002), et pour autant que l'on se donne les moyens d'évaluer ces dimensions transversales, en commençant par rendre utilisables des données d'évaluations externes permettant de réellement évaluer l'efficacité des politiques d'éducation prioritaire.

Poursuivre les travaux de prospective

Plusieurs chapitres de ce travail s'insèrent dans le domaine de la prospective éducative. Dans le chapitre 6, nous avons montré en quoi la recherche en éducation peut être partie prenante dans l'évolution vers une école plus juste, en ce qu'elle est non seulement capable d'évaluer les politiques éducatives *a posteriori*, mais aussi qu'elle peut étudier *a priori* « ce qui pourrait marcher » (Aubert-Lotarski et al., 2007).

Dans les chapitres 3 et 7, nous avons présenté certains résultats d'une recherche prospective (Demeuse et al., 2007) étudiant la possibilité de l'application en Belgique francophone d'une formule généralisée d'attribution des moyens aux établissements scolaires (Ross & Levacic, 1999) basée sur des indicateurs objectifs. Cette recherche prospective s'intégrait dans une double optique de réduction des ségrégations et de politique d'éducation prioritaire compensatoire. Il s'agissait en effet, dans une optique compensatoire, de lier le financement des établissements aux caractéristiques socio-économiques de leur public. L'utilisation de la formule de financement dans sa

fonction incitative a également été étudiée dans l'optique d'inciter les établissements à mixer des publics socio-économiquement hétérogènes et de pénaliser les établissements ne jouant pas le jeu de la mixité sociale. Les résultats de cette recherche prospective, dans leur facette compensatoire, ont directement inspiré le gouvernement dans l'élaboration de la politique d'encadrement différencié d'application depuis 2009.

Au-delà de cet impact direct dans la définition d'une politique d'éducation, cette recherche prospective a été l'occasion de plusieurs développements. Premièrement, elle a montré qu'il était possible de développer un outil de simulation informatique (Chang & Radi, 2001) permettant de tester un nombre théoriquement infini de scénarios de financement des établissements, en pondérant le financement en fonction de plusieurs paramètres de types socio-économiques ou pédagogiques, et d'en prévoir finement les résultats. Ensuite, la détermination des indicateurs à entrer dans la formule de financement a mené à la construction de « cartes d'identité » des établissements, présentées comme d'éventuels outils de pilotage (Demeuse & Baye, 2001) des établissements, ce qui a par la suite été en grande partie repris par l'administration de l'enseignement dans la conception de l'outil « TABOR » (tableau de bord des établissements scolaires) distribué depuis 2011 aux directions d'écoles fondamentales, et qui sera diffusé dans les prochains mois aux directions d'établissements d'enseignement secondaire.

Une autre recherche de type prospectif a été présentée dans les chapitres 8 à 11. Cette recherche, par le développement d'un outil de simulation individus-centrée, permet d'ajouter une dynamique et un regard systémique sur ce qui, au niveau de la carte d'identité de l'établissement, restait statique. Nous avons ainsi montré que, grâce aux développements récents dans le domaine de l'informatique, il est aujourd'hui possible de concevoir un tel outil de simulation individus-centrées et de modéliser un système complexe impliquant de très nombreuses décisions individuelles. Ce modèle peut être utilisé pour réaliser des simulations à des fins de pilotage du système éducatif, en permettant de prévoir les résultats à politique constante (prévision) ou en faisant varier certains paramètres de manière à tester des scénarios de changement et à en évaluer a priori les effets (prospective). De plus, la prise en compte de ces nombreuses décisions individuelles et de leurs interactions permet de déceler d'éventuels effets pervers au niveau du système.

En retour : une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre

La particularité des travaux de prospective présentés dans cette thèse est que, au delà de leur utilité pratique, ils peuvent être utilisés pour produire des connaissances scientifiques (Felouzis & Hanhart, 2011). Ainsi, la démarche de simulation individus-centrée permet-elle de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans un système éducatif accordant une place importante à la liberté de choix des individus, comme on l'a vu dans les chapitres 9 à 11. Toute simulation utile aux gestionnaires d'un système complexe tel que le système éducatif de la Fédération Wallonie-

Bruxelles suppose en effet au préalable une démarche de modélisation produisant des connaissances scientifiques rejoignant les préoccupations des chercheurs en matière de compréhension des mécanismes à l'œuvre dans le fonctionnement du système. Une telle démarche de modélisation est rendue possible par la communication aux chercheurs de données administratives anonymisées au niveau « élève ».

La démarche de simulation individus-centrée permet de faire la synthèse entre une analyse « micro », au niveau des acteurs, et une analyse « macro » au niveau du système. Les simulations réalisées dans le chapitre 10 ont ainsi permis créer un modèle des préférences des élèves en termes choix de l'école, même si plusieurs réserves méthodologiques doivent être prises en compte, notamment parce qu'une telle analyse n'a pas pu être conduite sur les données de l'ensemble des réseaux d'enseignement. On a ainsi pu mettre au jour un modèle du choix de l'école la plus proche, avec des stratégies d'évitement des écoles « ghettos » de la part d'une partie des élèves domiciliés dans les quartiers les plus défavorisés, menant à un indice de ségrégation plus faible qu'en cas d'attribution à l'école la plus proche du domicile. Cette meilleure compréhension du choix de l'école mène à son tour à des pistes d'action pour une réduction des ségrégations socio-économiques qui dépassent la seule régulation des choix à l'entrée dans l'enseignement secondaire pour s'attaquer aux mécanismes de relégation qui ont lieu tout au long de la scolarité.

Enfin, le chapitre 11 a été l'occasion d'utiliser les « outputs » des simulations réalisées dans les chapitres précédents pour mettre en œuvre une analyse géographique du choix de l'école (Taylor, 2001 ; 2009). On a ainsi montré l'importance du facteur géographique dans la constitution des ségrégations socio-économiques entre implantations du réseau d'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. En examinant de manière fine les interdépendances (Delvaux & Joseph, 2003) entre certaines implantations au niveau primaire et au niveau secondaire, on a pu mettre au jour des processus de ghettoïsation d'implantations évitées par certains élèves au profit d'implantations au profil socio-économique plus favorisé. On a également vu dans le chapitre 11 que des développements méthodologiques et techniques récents tels que les outils d'analyse des réseaux sociaux (Borgatti, Everett & Freeman, 2002 ; Degenne & Forsé, 2004) permettaient d'étendre l'analyse à l'ensemble du système éducatif.

L'importance du point de vue des usagers

Au fil des chapitres de ce travail, on a pu voir que le point de vue des usagers avait toute son importance, pour deux raisons principales. La première raison est que, dans un système éducatif accordant une telle importance à la liberté de choix que celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il est crucial de comprendre les critères et les perceptions des individus qui font des choix produisant des effets au niveau du système et qui, en retour, influencent les choix des autres individus (Felou-

zis & Perroton, 2007). On a ainsi construit, dans le chapitre 4, un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition, et montré qu'il pouvait être interprété en termes d'individualisme méthodologique (Boudon, 1979) et relevait plutôt d'une dynamique endogène au système éducatif (Bulle, 2010). Ce constat permet d'être optimiste, car il implique qu'il est possible d'envisager une action sur l'école pour mettre sur un pied d'égalité les filières d'enseignement : instaurer un tronc commun plus long pour réduire le nombre de points de bifurcation et travailler à la réduction des ségrégations sociales et académiques entre filières d'enseignement.

La seconde raison est que, en matière de justice de l'école (mais aussi d'autres institutions), le point de vue des usagers sur la manière dont ils perçoivent une situation comme juste ou non est primordial. Jacquemain (2004) dégage ainsi trois arguments selon lesquels celui qui veut définir ce qui est juste doit connaître les « conceptions ordinaires » du juste. Premièrement, parce qu'elles sont porteuses d'idées auxquelles le théoricien n'aurait tout simplement pas pensé. Ensuite, parce qu'on ne peut considérer comme juste un critère de justice qui ne corresponde pas aux conceptions des usagers auxquels il est censé s'appliquer. Enfin, parce que, dans les sociétés démocratiques, l'opinion commune constitue en elle-même un critère de justice : « *une théorie du juste qui ne serait pas démocratiquement élaborée (ce qui laisse une large part d'indétermination quant à la procédure) serait sans doute ipso facto entachée d'un défaut normatif.* » (p.8).

A cet égard, on a pu montrer dans le chapitre 13 que, dans les cinq systèmes éducatifs où l'enquête du GERESE (2008) a eu lieu, l'école était considérée comme relativement juste par la majorité des élèves. Par ailleurs, la plupart des élèves valorisent un principe de besoin où l'enseignant doit « donner un coup de pouce aux élèves qui en ont besoin », ce qu'ils estiment comme assez représentatif de l'attitude générale des enseignants. Cependant, on a pu montrer dans le chapitre 14 que tous les élèves ne se sentent pas traités de façon aussi juste. Bien que les sentiments de justice soient fortement contextualisés (Kellerhals et al., 1997), les filles, les élèves déclarant obtenir de bonnes notes, et les élèves fréquentant un établissement à l'offre de formation mixte se sentent, toutes choses égales par ailleurs, traités de façon plus juste que les autres.

Ainsi, il existe une certaine variabilité des sentiments de justice des élèves entre établissements et cette variation peut en partie être expliquée par des variables en lien avec l'organisation du système éducatif. L'hypothèse d'un mécanisme adaptatif permettant aux élèves d'accepter leur place dans le système scolaire (Lannegrand-Willems, 2004) reste posée et prend tout son sens dans le système éducatif de la Belgique francophone basé sur une importante liberté de choix ainsi qu'une grande mobilité des élèves dans les positions les plus défavorables. En effet, ce mécanisme pourrait engendrer un sentiment de justice d'autant plus fort que l'on est dans une position « défavorable » dans le système éducatif tout en ayant le sentiment d'avoir été libre de choisir (Beauvois & Joule, 1981). Un recueil de données permettant une

meilleure prise en compte des variables explicatives entrant en jeu, notamment par la comparaison avec des élèves dans un système éducatif laissant une moindre liberté de choix de l'établissement, permettrait de mettre cette hypothèse à l'épreuve des faits.

Enfin, dans le chapitre 15, on a pu vérifier, en réalisant une analyse qualitative des réponses des élèves belges francophones à une question ouverte portant sur une situation d'injustice vécue, la tripartition mérite/égalité/respect proposée par Dubet (1999). On a également pu montrer à quel point les sentiments d'injustice des élèves étaient contextualisés : ils se réfèrent avant tout à des personnes, telles que leurs professeurs ou d'autres élèves, et montent très peu en généralité (Desvignes & Meuret, 2009 ; Caillet, 2009). De plus, ils ne critiquent jamais le système en tant que tel. Sur-tout, ce chapitre a été l'occasion de mettre en œuvre deux méthodes complémentaires d'analyse de contenu des réponses à une question ouverte permettant d'affiner et d'ajouter des nuances aux constats réalisés par l'analyse quantitative des réponses aux questions fermées soumises aux élèves.

Entre description, compréhension et gestion du système

La posture adoptée dans ce travail de thèse a oscillé entre description, compréhension et gestion du système. A l'issue de cette thèse, un constat s'impose : ces trois démarches, loin d'être antinomiques, se nourrissent mutuellement. Qui plus est, c'est souvent lorsque l'on se trouve au confluent de plusieurs de ces démarches que les résultats de recherche prennent tout leur sens.

Ainsi, d'une recherche prospective réalisée dans une optique plutôt gestionnaire (Demeuse et al., 2007), on a retiré un ensemble de connaissances permettant de mieux décrire le système éducatif, en particulier les mécanismes menant à des ségrégations socio-économiques par les flux d'élèves entre établissements. A partir d'une autre recherche se situant également sur le pôle « gestionnaire » (Hourez, Malaise, Soetewey & Crépin, 2011), on a réalisé un modèle du système éducatif se basant sur la simulation individus-centrée, ce qui a été l'occasion à la fois de modéliser le système éducatif, et donc de le décrire au mieux, et de modéliser la manière dont les individus choisissent leur école et donc de prendre un point de vue « compréhensif » en regardant le système du point de vue des individus.

De la même manière, des recherches adoptant davantage le point de vue des usagers permettent de tirer des conclusions en termes de gestion du système. Ainsi en est-il de la modélisation du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition, dont les résultats suggèrent des pistes d'action aux gestionnaires qui voudraient mettre sur un pied d'égalité les formes, filières et options de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Se poser la question de la manière dont les usagers perçoivent la justice du système permet également de tirer des

interprétations sur le système lui-même et son fonctionnement ainsi que sur sa gestion.

Enfin, on a adopté dans cette thèse différents niveaux d'analyse, qu'il n'est pas toujours facile d'articuler, mais qui se nourrissent mutuellement à condition que l'on adopte une méthodologie adéquate. Ainsi, la simulation individus-centrée appliquée dans les chapitres 8 à 11 a-t-elle été l'occasion de réconcilier le niveau le plus « micro » (l'individu) au niveau le plus macro (le système éducatif), en passant par un niveau intermédiaire (l'école) : les individus suivent un certain nombre de critères pour choisir une école, et cela produit des effets émergents au niveau du système éducatif. Il s'agit là d'une méthode récente (Gilbert & Troitzsch, 2005 ; Amblard & Phan, 2006) et prometteuse permettant de réconcilier ces différents niveaux d'analyse dans l'étude du système éducatif, notamment en Belgique francophone, où les choix individuels sont particulièrement importants. On peut encore ajouter à cela un niveau d'analyse : celui de la filière d'enseignement, qui complexifie l'analyse des mécanismes menant à des ségrégations réalisées pour l'enseignement secondaire (chapitres 3 et 11). Dans le sens opposé, on a pu tester l'effet de variables au niveau de l'établissement sur les sentiments de justice des élèves, en appliquant une analyse multi-niveaux, méthode sans doute plus connue dans le domaine de l'éducation, mais dont les développements sont également assez récents (Bressoux, 2008).

Gageons que les développements futurs de la recherche en éducation en Belgique francophone permettront, en articulant ces différents niveaux d'analyse entre description, compréhension et gestion du système éducatif, de poursuivre l'évolution vers une école plus juste.

Références

- Agulhon, C. (2006). La mesure en éducation, un outil au service du politique. L'exemple de la production française. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(3), 315-336.
- Allen, R. (2008). *Choice-Based Secondary School Admissions in England: Social Stratification and the Distribution of Educational Outcomes* (PhD Thesis in Education). Institute of Education, University of London, London. Retrieved 07-09-2011 from http://eprints.ioe.ac.uk/632/1/Allen_2008_thesis_with_corrections.pdf
- Amblard, F. (2003). *Comprendre le fonctionnement de simulations sociales individus-centrées: Application à des modèles de dynamiques d'opinions* (Thèse de Doctorat en Sciences pour l'Ingénieur). Clermont-Ferrand: Université Blaise Pascal - Clermont II. Retrieved 2010-10-12 from <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/32/68/63/PDF/TheseAmblardv2.pdf>
- Amblard, F., & Phan, D. (2006). *Modélisation et simulation multi-agents : applications pour les Sciences de l'Homme et de la Société*. Paris : Hermès Science Publications.
- Antoniou, L., Dyson, A., & Raffo, C. (2008). Entre incantation et fébrilité : les nouvelles politiques d'éducation prioritaire en Angleterre (1997-2007). In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats* (pp.37-84). Lyon : INRP.
- Aubert-Lotarski, A., Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Friant, N. (2007). Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (18), 121-130.
- Aubert-Lotarski, A., Lecointe, M., Maës, B., Rebinguet, M. & Saint-Jean, M. (2006). *Conduire un audit à visée participative. Etablissements scolaires, services, associations...* Lyon : Chronique Sociale et Poitiers : Ecole Supérieure de l'Éducation Nationale.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., Walsh, J. (2004). *Equality. From Theory to Action*. New-York: Palgrave MacMillan.
- Baye, A. (2005). Entre efficacité et équité : ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul.

- (Eds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 539-558). Bruxelles : De Boeck.
- Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C., & Goffin, C. (2006a). *A set of indicators to measure the equity of the 25 educational systems of the European Union*. Bruxelles : Research report retrieved 2010-10-12 from <http://www.mag.ulg.ac.be/schoolequity/docpdf/Final%20report%20Equity.pdf>
- Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Matoul, A., Lafontaine, D., Monseur, C. (2006b). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 19-20*, 1-225,
- Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., Monseur, C. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale, 19- 20*.
- Baye, A., Straeten, M-H., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). A qui profite la justice ? Résultats d'une enquête européenne sur la perception et les critères de justice des élèves de 2ème année de l'enseignement secondaire. In *Actes du 3e Congrès des Chercheurs en Education. Bruxelles, 16-17 mars 2004*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. 251-254.
- Beauvois, J-L., & Joule, R. (1981). *Soumission et idéologies : Psychosociologie de la rationalisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beckers, J. (2006). *Enseignant en Communauté française de Belgique: mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.
- Bègue, F. (2009). Justice et cognition. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*. (pp. 15-30). Bruxelles : De Boeck
- Ben Ayed, C. (2011). À qui profite le choix de l'école? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie, 175*, 39-57.
- Benadusi, L. (2001). Equity and Education: A critical review of sociological research and thought. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds). *In pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (pp. 25-64). Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Benadusi, L., & Meuret, D. (2007). *A conceptual background for an international survey on students' feelings of equity*. Document de travail non publié.

- Berry, M.J.A., & Linoff, G.S. (1997). *Data mining: Techniques appliquées au marketing, à la vente et aux services clients*, Masson, 1997
- Berthelot, J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Biemar, S., Philippe, M.-C. & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, 31-51.
- Bjorklund, A., Edin, P.A., Frederiksson, P., & Krueger, A. (2006). *The market comes to education in Sweden. An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*. New-York : Russel Sage Foundation (ter perse).
- Blais, J.G. (2006). La mesure pour la recherche et/ou le contrôle en éducation. In G. Figari & L. Mottier Lopez. *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 124-131). Paris: L'Harmattan.
- Bollens, J., Van de Velde, V., Cnudde, V., Vanobbergen, B., Vansieleghe, N., Douterlungne, M., Nicaise, I., & Verhaeghe, J.-P. (1998). *Zorgverbreding in het basis- en secundair onderwijs : een zoektocht naar financieringscriteria*. Leuven : HIVA / RUG, Vakgroep Onderwijskunde
- Bonniol, J. J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction. *Cahiers de psychologie*, 8, 181-188.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2006). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck. (2ème tirage).
- Borgatti, S.P., Everett, M.G., & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Borman, G.D., Stringfield, S.C., & Slavin, R.E. (Eds.) (2001). *Title I. Compensatory Education at the Crossroads*. Mahwah (NJ) and London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bottani, N., & Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales. Rapport établi à la demande du Haut Conseil d'évaluation de l'école* (No. 16). Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Bouchard, C. (2002). *La qualité d'un organisme : construction et expérimentation d'un dispositif d'indicateurs de la qualité*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Laval, Université Laval.

- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Bouchat, T.-M., Delvaux, B., & Hindryckx G. (2005). *Discrimination positive et mobilité scolaire*. Bruxelles : Rapport de recherche remis à la Communauté française dans le cadre du plan d'évaluation des politiques de discrimination positive.
- Bouchat, T.-M., Delvaux, B., & Hindryckx, G. (2008), Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 62. 1-41.
- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. (2002). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique? *Sociologie et sociétés*, 34 (1), 9-34.
- Boudon, R., Bulle, N., Cherkaoui, M. (Eds) (2001). *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdon, S. (2001). *Le logiciel d'analyse de données qualitatives QSR NVivo. Cahier d'accompagnement*. Sherbrooke. Document électronique consulté le 10-01-2009 de <http://erta.educ.usherbrooke.ca/documents/CahierNVivo.pdf>
- Bradley, S., Taylor, J. (2000). *The effect of the quasi-market on the equity-efficiency trade-off in the secondary school sector*. Lancaster University Management School Working Paper n° 2000/008.
- Braesch, C., & Haurat, A. (1995). *La modélisation systématique en entreprise*. Paris : Editions Hermès.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck université.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brickman, P., Folger, R., Goode, E., & Schul, Y., (1981). Micro-justice and Macro justice. In M.J. Lerner, S.C. Lerner (Eds). *The justice motive in social behavior: Adapting to times of scarcity and change* (pp,173-202). New York: Plenum Press.

- Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance. *Education et Formations*, 72, 53-75. Consulté le 20-01-2010 de [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/revue72/article3.pdf](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/revue72/article3.pdf).
- Broccolichi, S. (2011). Lacunes et mésusages dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds), *Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* (pp.317-336). Lyon : ENS éditions.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bulle, N. (1996). Simulation des choix de filière scolaire. Application à l'orientation des élèves dans le second cycle du secondaire depuis le début du siècle en France. *Revue française de sociologie*, 37, 567-604.
- Bulle, N. (2010). *Modelling educational choice: an explanation of change in French secondary education*. Oxford: Bardwell Press.
- Caillet, V. (2009). L'argumentation de justice chez les élèves : les jugements de justice en situation. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 201-212). Bruxelles : De Boeck.
- Cantillon, E. (2009). Réguler les inscriptions scolaires à Bruxelles. *Brussels Studies*, (32), 1-17.
- Chang, G.C., & Radi, M. (2001). *Planification de l'éducation par la simulation informatique*. Paris : UNESCO.
- Choquet, O. & Héran, F. (1996). Quand les élèves jugent les collèges et les lycées. *Economie et statistique*, 293(1), 107-124.
- Coche, F., Kahn, S., Robin, F., Rey, B., & Genot, P. (2006). *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite des élèves venant de milieux défavorisés*. Bruxelles : Rapport de recherche non publié.
- Commission de Pilotage du Système Educatif (2011). *Politiques d'éducation prioritaire : ce que la recherche peut apporter comme éclairage*. Document de travail n°2011-16. Bruxelles : Service Général du Pilotage du Système Educatif.
- Communauté française de Belgique (2007). *Circulaire n° 1841 du 18 avril 2007 relative au programme langue et culture d'origine*. Document en ligne consulté le 04-05-2007 de http://www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=2028

- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) (1994). *La discrimination positive, moyen de favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés (16 septembre 1994)*. Bruxelles : Communauté française de Belgique, Conseil de l'éducation et de la Formation. Consulté le 04-05-2007 de http://www.cef.cfwb.be/biblio_file_get.php?df_id=67&df_check=
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2005). Pourquoi l'expérimentation en éducation ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 95-114). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cytermann, J. R., & Demeuse, M. (2005). *La lecture des indicateurs internationaux en France*. Paris : Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. Consulté le 29-10-2012 de http://www.ladocumentationfrancaise.fr/docfra/rapport_telechargement/var/_storage/rapports-publics/054000527/0000.pdf
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: About the personal belief in a just world scale's validity. *Social Justice Research*, 12-2, 79-98.
- Dalbert, C. (2004). The implications and functions of just and unjust experiences in school. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood* (pp. 117-134). Oxford : Routledge.
- Dalbert, C. (2009). Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp.57-71). Bruxelles : De Boeck.
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 2005-8, 123-135.
- Dandoy, A., Demeuse, M., Franquet, A., Friant, N., & Hourez, J. (2010). Elaboration d'indicateurs de structure de population et de flux d'élèves au sein des établissements en Communauté française de Belgique. *Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- Dauvisis, M.C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et Evaluation en Education*, 29(1), 45-66.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondement des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck Université.

- De Landsheere, G. (1972). *Evaluation continue et examens: précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: Presses Universitaires de France.
- De Winter, L., Dierynck, R., Gommers, E., Meeusen, S., Van De Velde, J., Verheschen, P., Van Den Berghe, R., & Smeyers, P. (1997). *OVGB: een unieke samenwerking met vele partners. Evaluatie van het onderwijsvoorrangsgebiedenbeleid in Limburg*, [La politique des zones d'éducation prioritaires: une coordination de partenaires multiples. Évaluation des zones d'éducation prioritaires au Limbourg] Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, K.U.Leuven.
- Debarbieux, E. (1999). Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnici-sante au collège. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp.194-212). Bruxelles : De Boeck.
- Degenne, A., & Forsé, M. (2004). *Les réseaux sociaux. Une approche structurale en sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Dehaibe, X. (2010). Impact de l'essor démographique sur la population scolaire en Région de Bruxelles-Capitale. *Les Cahiers de l'IBSA*, 2, 1-40.
- Delvaux, B. (2000). Orientation et redoublement: recomposition de deux outils de gestion des trajectoires scolaires. In Bajoit, G., *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation* (pp. 205-213). Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp.275-296). Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P. & Maroy, C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Bruxelles : Rapport de recherche consulté le 2-12-2006 de ftp://ftp.umh.ac.be/pub/ftp_inas/bassins
- Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion: encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 559-574). Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B. & Joseph, M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone*. Louvain: Research report retrieved 2010-10-12

- from <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cris/documents/RapportUEens.pdf>
- Delvaux, B., & Joseph, M. (2004). Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas en Belgique francophone. In A. Colsoul, M. Crahay, F. De Coninck, J.-M. De Ketele, C. Depover, R. Deschamps, ... & A. Wilkin (Eds), *Actes du 3^{ème} congrès des chercheurs en éducation : (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre, construire savoirs et compétences* (pp. 311-313). Document électronique consulté le 08-10-2012 de www.enseignement.be/download.php?do_id=2360&do_check=
- Delvaux, B., & Maroy, C. (2009). Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone: où se situent les désaccords? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (68), 1-30.
- Demeuse, M. (1996). *Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances « objectives » des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française. Rapport final – Phase III*. Liège : Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale. Rapport de recherche non publié.
- Demeuse, M. (2000). La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique : une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 1-2, 115-135.
- Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*. (Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation). Université de Liège, Liège.
- Demeuse, M. (2005). La marche vers l'équité en Belgique francophone. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 191-216). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M. (2011). Peut-on vraiment évaluer les politiques d'éducation prioritaire en Europe ? In D. Frandji, M. Demeuse, D. Greger, & J.-Y. Rochex (Eds), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Formes de ciblage, actions, évaluation* (pp. 293-316). Lyon : Editions de l'ENS.
- Demeuse, M. (2012). Comparer les systèmes éducatifs européens. Une entreprise complexe mais indispensable. *Diversité (Ville Ecole Intégration)*, 169 (juillet 2012), 39-44.

- Demeuse, M., & Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 5-6, 23-50.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. (pp. 149-170). Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2007). La Commission européenne face à l'efficacité et à l'équité des systèmes éducatifs européens. *Education et Sociétés*, 20 - 2, 105-119.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2007). Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe. In N.C. Soguel, & P. Jaccard (Eds), *Governance and Performance of Education Systems* (pp. 85-106). Dordrecht: Springer.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 91-103.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 91-103.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.H., Nicaise, J., & Matoul, A. (Eds) (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., Crahay M., & Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani. *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies* (pp.65-91). Dordrecht: Kluwer.
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp.391-410). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., Crepin, F., Jehin, M., & Matoul, A. (2006). Behind the positive discrimination in French Community of Belgium: central criteria vs. local actions. In L. Moreno Herrera, G. Jones, & J. Rantala (Eds), *Enacting equity in education: Towards a comparison of equitable practices in different European local contexts* (pp.59-79). Helsinki: Research Centre for Social Studies Education – University of Helsinki.

- Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., Monseur, C., & Quittre, V. (2010). *Actualisation de l'indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française. Rapport de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet en charge de l'enseignement obligatoire*. Mons : Rapport de recherche non publié.
- Demeuse, M., & Delvaux, B. (2004). Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone. *Relief*, 4, 329-338.
- Demeuse, M., Demierbe, C., & Friant, N. (2010). Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique. *Indirect*, (18), 65-78.
- Demeuse, M., Demierbe, C., & Friant, N. (2011). Quelle évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe ? Un cadre d'analyse et son application. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J.Y. Rochex (Eds), *Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* (pp. 293-316) Lyon : ENS éditions.
- Demeuse, M., Denooz, R. (2001). De l'accroissement de l'efficacité des pratiques éducatives : le cas du programme « Success for All » mis en œuvre par Robert Slavin et l'équipe de la Johns Hopkins University. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale – Université de Liège*, 7-8, 103-127.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Friant, N. (2009). Inciter à la mixité sociale par le financement différencié des établissements scolaires: éléments de prospective pour une régulation du quasi-marché scolaire belge francophone. Présenté au colloque Les marchés scolaires, conférence organisée par le RAPPE, Genève.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Friant, N. (2010). Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium: prospectives for regulating a school quasi-market. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 16 (2), 197 – 216.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uyttendaele, S., & Verdale, N. (2007). *Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'iniquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Mons : Rapport de recherche consulté le 2010-10-12 de http://www.enseignement.be/download.php?do_id=5203&do_check
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J-Y. (Eds) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon: INRP.

- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.Y. (Eds) (2011). *Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS éditions.
- Demeuse, M., & Friant, N. (2010). School segregation in the French Community of Belgium. In J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, & G. Walraven (Éds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 173-192). Apeldoorn: Garant.
- Demeuse, M., & Friant, N. (2012). Evaluer les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Un défi méthodologique. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 34(1), 39-55.
- Demeuse, M., Friant, N., & Nicaise, I. (2008). Onderwijsvoorrangsbeleid : extra investeren in de zwaksten. In I. Nicaise, & E. Desmedt (Eds), *Gelijke kansen op school : het kan !* (pp. 389-422). Mechelen : Plantyn.
- Demeuse, M., Friant, N., & Nicaise, I. (2009). Les politiques d'éducation prioritaire: donner plus à ceux qui ont moins. In I. Nicaise, E. Desmedt, & M. Demeuse (Eds), *Une école réellement juste pour tous! Seize pistes de réforme et d'action* (pp. 387-419). Waterloo : Plantyn.
- Demeuse, M., & Lafontaine, D. (2005) L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale d'Éducation – Sèvres*, 38, 35-51.
- Demeuse, M., Lafontaine, D., & Straeten, M.-H. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp.259-274). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul. *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 15-27). Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 22(2-3), 97-127.
- Demeuse, M., Monseur, C., Collard, A., Marissal, P., Van Hamme, G., Delvaux, B. (1999). *La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive. Etude interuniversitaire commandité par le Ministère de la Communauté française de Belgique dans le cadre du Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation*

- sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives.* Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique, rapport non publié.
- Demeuse, M., & Nicaise, J. (2005). Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... vers une rupture de l'égalité formelle en éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 233-258). Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage.* Bruxelles: De Boeck Université.
- Derobertmeasure, A. (2008). *Mise en place et évaluation d'un dispositif de formation de praticiens réflexifs.* (Mémoire d'études approfondies en sciences de l'éducation). Université de Mons-Hainaut, Mons.
- Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2010). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions vives*, 6 (12), 29-45.
- Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité : éléments de comparaison. In J-G. Blais (Ed), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication* (pp.163-187). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Derouet, J-L. (2000). Une science de l'administration scolaire est-elle possible? *Revue française de Pédagogie*, (130), 5-14.
- Derouet, J-L. (2005). Repenser la justice en éducation. *Education et Sociétés*, 16, 29-40.
- Derouet, J-L. (2006). Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue française de pédagogie*, (154), 5-18.
- Desvignes, S. & Meuret, D. (2009). Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi. In M. Duru-Bellat & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 187-199). Bruxelles : De Boeck.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive justice.* New Haven: Yale University Press.
- Discry-Theate, A. (1998) A l'aube de l'enseignement secondaire, quelle connaissance les jeunes ont-ils de l'arborescence des filières scolaires [What do pupils know about school tracks before secondary education] ? *Le Point sur la Recherche en Education*, 7. Consulté le 10-08-2006 de <http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

- Dogot, T. (2004). *Méthodologie pour la mise en place d'un outil d'aide à la définition des politiques de développement rural en Région wallonne*. (Thèse de doctorat). Faculté Universitaire des Sciences Agronomiques de Gembloux, Gembloux.
- Donnay, J., Biemar, S., Boucenna, S., Godet, D., Bekers, J., & François, N (2002). L'orientation du jeune : Quels constats ? Quels cadres ? Quelles interventions ? *Le Point sur la Recherche en Education*. Document électronique consulté en le 12-01-2006 de http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/110/rapfin_2006.pdf
- Draelants, H. (2006). *Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone* (Thèse de Doctorat en Sociologie). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Droesbeke, J-J., Hecquet, I., & Wattelar (Éds) (2001). *La population étudiante. Description, évolution, perspectives*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Droesbeke, J-J., Lecremier, C., Tabutin, D., Vermandele, C. (2008). *Réussite ou échec à l'université: Trajectoires des étudiants en Belgique francophone*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp.177-194). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2005). Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience du travail. *Revue Française de Sociologie*, 46-3, 495-528.
- Dubet, F. (2006). *Injustices: L'expérience des inégalités au travail*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2009). Conflit de justice à l'école et au-delà. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Eds.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp.43-55). Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances : Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Dumay, X., (2004). Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, 36, 2-23.

- Dumay, X., & Dupriez, V. (2007). Does the school composition effect matter? Methodological and conceptual considerations. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 60, 1-29.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2007). Effet établissement : quelles relations entre composition sociale des établissements et processus internes ? In M. Frenay & X. Dumay (Eds), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27-2, 211-234.
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28(1), 3-29.
- Duncan, O. D., & Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 20 (2), 210-217.
- Dupriez, V. (2004). La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires: état des lieux en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (35), 1-15.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique [Homogenous classes versus heterogenous classes: what research brings to the question]. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 24, 1-24.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006) Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243-260
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation*, 51, 1-20.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ? *Revue française de Pédagogie*, 176, 83-100.
- Dupriez, V., & Maroy, C. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, (130), 73-87. doi:10.3406/rfp.2000.1054
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation*, 27, 1-26.
- Dupriez, V. & Verhoeven, M. (2007). Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats : Les avatars de la démocratisation scolaire. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.),

- Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp. 19-44), Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Duru-Bellat, M. (1995a). Socialisation scolaire et projet d'avenir chez les lycées et les lycéennes : la « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24-1, 69-86.
- Duru-Bellat, M. (1995b). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2. La construction scolaire des différences entre sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO-IIEP.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M, & Meuret, D. (Eds.) (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M. & Brinbaum, Y. (2009). La méritocratie, une idéologie partagée ? In M. Duru-Bellat, & D. Meuret, D. (Eds.) (2009), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp.103-117). Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2003). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et sur leurs attitudes: Evaluation externe et exploration qualitatives. *Les Cahiers de l'Irédu*, 65, 1-179.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26-4, 459-482.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 45-3, 441-468.
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 131, 173-221.

- Duru-Bellat, M., & Meuret, D. (Eds.) (2009). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. *Revue Française de Sociologie*, 29, 649-666.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1989). Carte scolaire et orientation en fin de cinquième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18-2, 171-184.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38(4), 759-789.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: Les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, 38, 759-789.
- Dutercq, Y. (2000). Administration de l'éducation: nouveau contexte, nouvelles perspectives. *Revue française de pédagogie*, (130), 143-170.
- Epstein, E. (1988). The Problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and Methods in Comparative Education* (pp.137-144). Frankfurt: Peter Lang.
- Etnic (2006). *Les indicateurs de l'enseignement, numéro 1, édition 2006*. Document électronique consulté le 23-10-2007 de <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/indicateurs/index.asp>
- Etnic (2006). *Statistiques de l'enseignement de plein exercice et de promotion sociale (2005-2006)*. Consulté le 4/5/2007 de <http://www.statistiques.cfwb.be/publicationsDetails.php>
- Etnic (2010). *Statistiques de l'enseignement de plein exercice et budget des dépenses d'enseignement (année 2008-2009)*. Consulté le 22/8/2012 de http://www.statistiques.cfwb.be/fileadmin/sites/stat/upload/stat_super_edit_or/stat_editor/publications/2008-2009/0809_V1_volume_complet.pdf
- Eurybase (2007/08). *The Education System in England, Wales, Northern Ireland*. Retrieved October 20, 2009, from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/UN_EN.pdf
- Eurydice (2004). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Belgique-Communauté française*. Document électronique consulté le 22-04-2007 de http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/zip/0_integral/044FR.zip

- Eurydice (2009). *Organisation of the education system in the French Community of Belgium 2008/2009*. Retrieved 2010-10-12 from the Eurydice website http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/BF_EN.pdf
- Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Montréal : 16ème Conférence Internationale de Management Stratégique. Consulté le 14-01-2010 de <http://www.cregor.net/membres/fallery/travaux/pdfs/C-Documents%20and%20Settings-Flo-Mes%20documents-Bernard-Travaux-2007AIMSFinal.pdf>.
- Farvaque, N. (2006). *Éducation, formation, insertion : les apports de l'approche par les capacités de SEN*. Proposition de contribution à l'ouvrage collectif du GIRSEF : Théories de la justice et inégalités dans les champs de l'éducation et de la formation. Document non publié.
- Fayyad, U. M. (1996). *Data mining and knowledge discovery: Making sense out of data*. *IEEE expert*, 11 (5), 20-25.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de Sociologie*, 44 (3), 413-447.
- Felouzis, G., & Hanhart, S. (2011). Politiques éducatives et évaluation: Nouvelles tendances, nouveaux acteurs. In G. Felouzis & S. Hanhart (Éd.), *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses* (pp. 7-31). Bruxelles: De Boeck.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Les "marchés scolaires": une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue Française de Sociologie*, 48 (4), 693-722.
- Figari, G. & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29(3), 2-25.
- Flammang, C., & Forget, A. (2002). Amélioration de l'enseignement des sciences au premier degré de l'enseignement secondaire. Analyse des effets à court et à moyen terme e l'introduction d'énigmes scientifiques dans les classes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, (9-10), 131-167.
- Forsé, M., & Parodi, M. (2009). Mérite et égalité. In M. Duru-Bellat, & D. Meuret (Eds). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp-85-101). Bruxelles: De Boeck.

- Foy, P. (2006). Whom should be measured in a cross-national study?. In K.N. Ross, I. Jürgens-Genevois (Eds), *Cross national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact* (pp. 155-183). Paris: IIEP-UNESCO
- Fragoudaki A. (1985). *Kinoniologia tis ekpedefsis. Theories gia tin kinoniki anisotita sto sbolio* [Sociologie de l'Éducation. Théories pour l'inégalité sociale dans l'école]. Athènes : Éd. Papazissis.
- Frاندji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats* (pp. 9-34). Lyon : Institut national de Recherche pédagogique.
- Frاندji, D. (2011). Les points obscurs du programme Clair : une nouvelle politique scolaire ? Contribution au colloque du SNES : *Redonner un avenir au collège*. Document électronique accédé le 05/05/2011 de http://www.snes.edu/IMG/pdf/Programme_clair_et_devenir_de_l_education_prioritaire.pdf
- Frاندji, D., Pincemin, J.M., Demeuse, M., Greger, D., & Rochex, J.Y. (2007) (Eds). *Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe: rapport scientifique intermédiaire*. Rapport de recherche non publié.
- Frاندji, D., & Rochex, J-Y., (2011). Du devenir des politiques d'éducation prioritaire à la recherche de possibles, introduction de l'ouvrage, In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, & J-Y. Rochex, (Eds), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* (pp. 11-51). Lyon : ENS éditions.
- Franquet, A., Friant, N., & Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du choix. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 4, 507-527.
- Friant, N. (2006). *En rbéto... mais laquelle ? Enquête sur le prestige des options et des choix d'orientation auprès d'étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire de transition*. (Mémoire de licence en sciences de l'éducation). Université de Mons-Hainaut, Mons.
- Friant, N. (2008). *Equité des systèmes éducatifs et sentiments de justice des élèves* (Mémoire de diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation). Université de Mons-Hainaut, Mons.
- Friant, N. (2010). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Belgique: quels liens avec l'établissement fréquenté? *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 46 (2), 257-278.

- Friant, N., Dandoy, A., Demeuse, M., Franquet, & Hourez, J. (2010). Designing school level indicators in French Speaking Belgium. Paper presented at the second meeting of the EARLI SIG 18 *Educational Effectiveness: Models, Methods and Applications*, Leuven, 23-27 August 2010.
- Friant, N., & Demeuse, M. (2011). Un modèle du prestige des options dans l'enseignement secondaire de transition en Communauté française de Belgique. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(2), 183-200.
- Friant N., Demeuse M., Aubert-Lotarski A. & Nicaise I. (2008). En Belgique. Deux modes de régulation des effets d'une logique de quasi-marché. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp.87-132). Lyon : INRP.
- Friant, N., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique [Ties between prospective research, description of the educational system and "pilotage": an example from the French Community of Belgium]. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*. Genève: Université de Genève. Retrieved 2010-10-12 from <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a4/v-a4-2>
- Friant, N., Laloua, E. & Demeuse, M. (2008). Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe. *Éducation-Formation*, e-288, 7-23. Consulté le 12-09-2009 de <http://w3.umh.ac.be/inas/downloads/inaspublicationchrono20090505.pdf>.
- Galand, B. (2007). *Inscriptions scolaires et mixité sociale : beaucoup de bruit pour rien ?* Retrieved 2010-10-12 from http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/tude_inscriptions_et_mixite.pdf
- Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P.M., & Treiman, D.J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Ganzeboom, H.B.G., & Treiman, D.J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Gazibo, M. & Jenson, J. (2004). *La politique comparée. Fondements, enjeux et approches théoriques*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- GERESE (2005a). Equity in european educational systems: a set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4(2), 1-151.

- GERESE (2005b). *L'équité des systèmes éducatifs européens: un ensemble d'indicateurs*. Liège : Service de Pédagogie Expérimentale-ULg.
- GERESE (2008). *Developing a sense of justice among disadvantaged students: the role of schools*. Unpublished SOCRATES research report.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy & Theory*, 38(1), 69-81.
- Ghiglione, R. & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod.
- Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M. & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.
- Gilbert, G. N., & Troitzsch, K. G. (2005). *Simulation for the social scientist*. Maidenhead: Open University Press.
- Gorard, S. (2007). Justice et équité à l'école: ce qu'en disent les élèves dans les études internationales. *Revue Internationale d'Education – Sèvres*, 44, 79-84.
- Gorard, S. (2008). *Why don't attitude scales make sense?* Document de travail du GERESE, non publié.
- Gorard, S. (2010). All evidence is equal: the flaw in statistical reasoning. *Oxford Review of Education*, 36(1), 63-77. doi:doi: 10.1080/03054980903518928
- Gorard, S., Sundaram, V., & Smith, E. (2006). Why does the school mix matter? Equity from the Students' perspective. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 6-9 September 2006*.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2002). What is Segregation? A Comparison of Measures in Terms of 'Strong' and 'Weak' Compositional Invariance. *Sociology*, 36(4), 875-895.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), 545-579.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1995). *Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental*. (Moniteur : 17 août 1995).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1997). *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*. (Moniteur : 23 septembre 1997).

- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1998). *Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives* (Moniteur : 22 août 1998).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2001). *Décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française*. (Moniteur : 17 juillet 2001).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2002). *Décret du 27 mars 2002 modifiant le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives et portant diverses mesures modificatives* (Moniteur : 16 avril 2002).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2004). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant un plan d'évaluation et de suivi des discriminations positives, en application de l'article 5, § 2, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2004). *Décret du 28 avril 2004 relatif à la différenciation du financement des établissements d'enseignement fondamental et secondaire* (Moniteur : 28 juin 2004).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2005). *Contrat pour l'école: 10 priorités pour nos enfants [Contract for School: 10 priorities for our children]*. Retrieved 2010-10-12 from http://www.contrateducation.be/contrat_presentation.asp
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2006). *Décret du 02 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire*. (Moniteur : 23 août 2006).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2007). *Décret du 8 mars 2007 "portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire"* (Moniteur belge: 03 juillet 2007)
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2008). *Décret du 18 juillet 2008 "visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1er degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires"* (Moniteur belge: 26 août 2008).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2009). *Encadrement différencié. Plus d'enseignants et plus de moyens pour une école de l'excellence*. Press release.

- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2009). *Décret du 30 avril 2009 « organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité »* (Moniteur belge : 9 juillet 2009)
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2010). *Décret du 18 mars 2010 « modifiant le 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, en ce qui concerne les inscriptions en première année du secondaire »* (Moniteur belge : 9 avril 2010)
- Griffith, S.A. (2008). A proposed model for assessing quality of education. *International Review of Education*, 54, 99-112.
- Grisay A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Études (Bruxelles)*, 9, 3-14.
- Grisay, A. (1997). L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les dossiers d'éducation et formations*, 88.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Éditions du Centre de Recherche et d'Information Sociopolitiques (CRISP).
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hafer, C., & Bègue, L. (2005). Experimental research on just-world theory: problems, developments and future challenges. *Psychological Bulletin*, 131-1, 128-167.
- Haine, J.-Y. (1999). Rationalités et relations internationales. *Cultures & Conflits*, 36, 5-10. Retrieved 2009-2-4 from <http://www.conflits.org/index310.html#author>
- Hall, M., Frank, E., Holmes, G., Pfahringer, B., Reutemann, P., & Witten, I. H. (2009). The WEKA data mining software: An update. *SIGKDD Explorations*, 11(1), 10-18.
- Hall, P.A. & Taylor, R. (1997). La science politique et les trois néo-institutionnalismes. *Revue française de science politique*, 47(3-4), 469-496.
- Hirtt, N. (2002). Marchés scolaires, filières, sous-financement : la catastrophe scolaire belge. *L'École Démocratique*, 9, 1-16.
- Hirtt, N. (2006). *PISA 2003 et les mauvais résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique, Handicap culturel, mauvaise intégration, ou ségrégation sociale ?* Document

- électronique consulté le 28-08-2008 de
http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/Discussion_FRB.pdf
- Hirtt, N. (2007). *Performances scolaires des élèves allochtones et origine sociale : notes marginales auprès du rapport de la Fondation Roi Baudouin*. Document électronique consulté le 16-05-2007 de
http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/Discussion_FRB.pdf
- Hite S.-J. (2002). *La recherche quantitative au service des politiques éducatives : le rôle de l'analyse de la littérature*. Paris : UNESCO.
- Hofman, R.H., Hofman, W.H.A., & Gray, J.M. (2008). Comparing key dimensions of schooling : Towards a typology of European school systems. *Comparative Education, 44-1*, 93-110.
- Hogge, B., De Vleeschower, C., Waterschoot, V., Blondin, C., Manço, A., Chavepeyer, I., & Claus, S. (1995). *Evaluation des Zones d'Éducation Prioritaires en Wallonie : Moyens mis en œuvre et stratégies* (Rapport de la commission "Zones d'Education Prioritaires"). Bruxelles: Communauté française de Belgique.
- Hourez, J., Friant, N., Soetewey, S., & Demeuse, M. (2011). Le comportement individuel des élèves, une clé pour modéliser la dynamique du système éducatif. *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles*, Relief (Vol. 34, pp. 131-145). Presented at the XVIIIèmes Journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Toulouse: Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- Hourez, J., Malaise, S., Soetewey, S., & Crépin, F. (2011). *Développement d'outils de pilotage effectif du réseau de la Communauté Française: Recherche 094/10 - Rapport final de la deuxième année de recherche*. Mons : Rapport de recherche non publié.
- Hubin, J.-C. (2005). La commission de pilotage du système éducatif. Retrieved 22-5-2007 from http://www.enseignement.be/copi/tables rondes_sup200505.pdf
- Hurteau, M., Lachapelle, G., Houle, S. (2006). Comprendre les pratiques évaluatives afin de les améliorer : la modélisation du processus spécifique à l'évaluation de programme. *Mesure et Evaluation en Education, 29(3)*, 27-44.
- Hutmacher, W., Cochrane, D. , & Bottani, N. (Eds) (2001). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman.

- Jacobs, D., & Rea, A. (2007). Brussels youth: between diversity and adversity: Survey of secondary school students in downtown Brussels. *Brussels Studies*, 8, 3. Retrieved 2010-10-12 from http://www.brusselsstudies.be/PDF/EN_44_BS8EN.pdf
- Jacobs, D., Rea, A., & Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin. Consulté 2008-7-3 de http://www.kbs-frb.be/files/db/FR/PUB_1665_E%26JA_PisaFr.pdf
- Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L., & Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne: Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin. Retrieved 2010-10-12 from http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05%29_Pictures_documents_and_external_sites/09%29_Publications/PUB2009_1910_LascenseurSocialResteEnPanne%281%29.pdf
- Jacobs, D., Swyngedouw, M., Hanquinet, L., Vandezande, V., Andersson, R., Horta, A., Berger, M., et al. (2009). The challenge of measuring immigrant origin and immigration-related ethnicity in Europe. *Journal of International Migration and Integration*, 10(1), 67-88.
- Jacquemain, M. (avec Claisse, F., coll.) (2004). *Le sens du juste: cadre normatif et usages sociaux des critères de justice*. Liège : Editions de l'Université de Liège.
- Jouvenel (de), H. (1999). La démarche prospective: Un bref guide méthodologique. *Futuribles*, 247, 47-68.
- Kellerhals, J., Modak, M., & Perrenoud, D. (1997). *Le sentiment de justice dans les relations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kymlicka, W. (1999). *Les théories de la justice: Une introduction*. Paris : La Découverte.
- Lafontaine, D., & Blondin, C. (2004). *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française: apports des enquêtes de l'IEA, de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles : De Boeck.
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation: croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 249-269.
- Lauen, D. (2003). An agent based modeling approach to school choice. *Proceedings of Annual Meeting of the American Sociological Association*. Présenté à The annual meeting of the American Sociological Association, Atlanta. Retrieved 07-09-2011 from http://www.allacademic.com/meta/p107555_index.html

- Laurencelle, L. (1998). *Théorie et techniques de la mesure instrumentale*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Le Bastard-Landrier, S. (2004). Les déterminants contextuels de l'orientation en classe de seconde: l'effet établissement. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 37-2, pp.59-81.
- Le Clainche, C. (1999). L'allocation équitable des biens d'éducation et des soins de santé dans une perspective post-welfariste. In D. Meuret (Ed), *La justice du système éducatif* (pp.77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101(408), 1256-1267.
- Legendre, R. (2005, 3e édition). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal (Québec) : Guérin éditeur.
- Legiest, N., Pohl, S., Blondin, C., Lafontaine, D., Hogge, B., & Houx, M. (n.d.). *Évaluation des premières zones d'éducation prioritaires en Communauté française (Zones 2 et 3 : Bruxelles)* (Rapport de recherche non publié). Bruxelles.
- Lemieux, V., & Ouimet, M. (2004). *L'analyse structurale des réseaux sociaux*. Bruxelles: De Boeck.
- Léon, A., Cambon, J., Lumbroso, M., Winnykamen, F. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue française de pédagogie*, (154), 19-31.
- Levi, M. (1997). A model, a method, and a map: Rational choice in comparative and historical analysis. In M. Irving Lichbach, & A.S. Zuckerman (Eds), *Comparative politics: Rationality, culture, and structure* (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just world scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. *Personality and Individual Differences*, 12-11, 1171-1178.
- Litré, F. (2006). *Régulation de l'offre d'enseignement, un outil d'aide à la décision*. (Mémoire d'études approfondies en sciences de l'éducation). Université de Mons-Hainaut, Mons.
- Litré, F., Demeuse, M., Derobertmasure, A., Friant, N., & Nicaise, I. (2009). Briser les murs : rompre avec la ségrégation dans l'enseignement. In I. Nicaise, E.

- Desmedt & M. Demeuse (Eds), *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action* (pp. 159-194). Waterloo : Plantyn.
- Loi (1959). *Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement* (*Moniteur* : 19 juin 1959).
- Maratou-Alibranti L., Teperoglou A., & Tsiganou I. (2006). *To elliniko scholio me tin avgi tou 21ou eona. Ekpedeftikes anages, provlimata ke prooptikes* [L'école grecque à l'aube du XXI^e siècle. Besoins éducatifs, problèmes et perspectives]. Athènes : Éd. Gutenberg.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, (49), 1–30.
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché - une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et Société*, (40), 30-54.
- Maroy, C., & Delvaux, B. (2006). Multirégulation et logique de quasi-marché : le bassin de Charleroi en Belgique. In C. Maroy (Ed.), *Ecole, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Massey, D. S. , & Denton, N.A. (1988). The dimension of residential segregation. *Social Forces*, 67(2), 281-315.
- Meadwell, H. (2002). La théorie du choix rationnel et ses critiques. *Sociologie et sociétés*, 34(1), 117-124.
- Medhouné, A. (1998). L'école face à la diversité sociale et ethnique. *L'observatoire, dossier n°19*, pp.20-24.
- Mercklé, P. (2011). *La sociologie des réseaux sociaux*. Paris : La Découverte.
- Merle, P. (1999). Équité et notation: l'expérience subjective des lycéens. In D. Meuret (Ed.). *La justice du système éducatif* (pp. 213-226). Bruxelles : De Boeck.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : P.U.F.

- Meuret D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire, *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64
- Meuret, D. (1997). *Que serait un système éducatif juste ?* Rapport pour le colloque européen sur l'équité des systèmes éducatifs, Liège, 12-14 novembre 1997.
- Meuret, D. (1999) (Ed.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck.
- Meuret, D. (2000). L'équité en éducation selon les théories de la justice. In A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard, G. Tahar (Eds.). *Efficacité versus équité en économie sociale. Tome I. XXe Journées de l'Association d'Economie sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Meuret, D. (2001). School Equity as a Matter of Justice. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies* (pp. 93-111). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Meuret, D. (2002). Mesurer les critères et sentiments de justice des acteurs du système éducatif. In F. Audigier, & N. Bottani (Eds). *Education et vivre ensemble* (pp.235-257). Genève: SRED.
- Meuret, D., & Marivain, T. (1997). *Inégalités de bien-être au collège*. Rapport de recherche. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la recherche et de la technologie, Direction de l'évaluation et de la prospective
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : Par où passe-t-elle ? *Revue Française de Sociologie*, 47-1, 49-79.
- Mingat A. (1999). Evaluation des politiques publiques en éducation : quelques balises pour leur conduite. In G. Solaux (dir). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Ministère de la Communauté française – Service général du pilotage du système éducatif (2007). *Évaluation externe non certificative, deuxième année de l'enseignement secondaire : lecture et production d'écrit : résultats et commentaires*. Document électronique consulté le 17-08-2007 sur le site Web du ministère de la Communauté française de Belgique : http://www.enseignement.be/@librairie/documents/outileval/evalext/2007_2S-RC.pdf
- Mitchell, G., Tetlock, P.E., Mellers, B.A., Ordonez, L.D. (1993). Judgments of social justice: compromises between equality and efficiency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65-4, 629-639.

- Moisan C., & Simon J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Rapport IGAEN et IGEN (publié par le Centre Alain Savary de l'INRP).
- Mons, N. (2007a). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue Internationale de Politique comparée*, 14(3), 409-423.
- Mons, N. (2007b). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 55-65.
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire [Managing heterogeneity of pupils. Grouping pupils in compulsory education]. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 7-8, 25-52.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF (9ème édition).
- Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Consulté le 25-01-2010 de http://www.recherchequalitative.qc.ca/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf.
- Nadeau, M.A. (1988). *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Nisbet, J. (1997). Policy-oriented Research. In J.P. Keeves (Ed.). *Educational Research Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp.211-217). Cambridge: Pergamon.
- OCDE (1993). *Examen des politiques nationales d'éducation: Belgique*. Paris: OCDE.
- OCDE (1997). *Education and equity in OECD countries*. Paris: OCDE.
- OCDE (2007). Pisa 2006: Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Document électronique consulté le 22-08-2008 sur le site Internet de l'OCDE : <http://www.oecd.org/dataoecd/10/45/39777163.pdf>
- Office For National Statistics (2005). *The national statistics socioeconomic classification user manual*. New-York: Palgrave MacMillan.

- Ofsted (2003). *Education Action Zones: tackling difficult issues in round 2 zones*. Rapport de recherche HMI 1711. Consulté le 01-10-2012 de <http://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/e/Education%20Action%20Zones%20tackling%20difficult%20issues%20in%20round%202%20zones%20%28PDF%20format%29.pdf>
- Osborn, M. (2007). Promouvoir la qualité : Comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Education et Sociétés*, 18, 163-180.
- Papaconstantinou P. (1981). I anisotita stin elliniki ipohreotiki ekpedefsi [L'inégalité dans l'enseignement obligatoire grec]. *O Politis*, 44, 46-51
- Pascual I Saüc, J. (1997). Vers une ségrégation ethnique par groupes scolaires ? Discours d'ethnicité et pratiques de scolarisation dans la ceinture métropolitaine de Barcelone. *Revue européenne de migrations internationales*, 13(3). 253-260.
- Pelletier, G. (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence. In G. Pelletier (Ed.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation* (pp.189-201). Montréal: Editions de l'AFIDES.
- Peyret, M. (2004). *Débat public et sentiment de justice*. Document électronique consulté le 03-08-2008 de http://www.debatpublic-lgvpaca.org/docs/pdf/contributions/mises_le_30_mai/contrib_ Peyret.pdf
- Power S., Whitty G., Gewirtz S., Halpin D., & Dickson M. (2004). Paving a 'Third Way'? A Policy Trajectory Analysis of Education Action Zones. *Research Papers in Education*, 19, 4, 453-476.
- Quinlan, J. R. (1993). C4.5: Programs for Machine Learning. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers.
- Quintin, J.-J. (2007). *Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs*. Grenoble : communication au Colloque EPAL. Consulté le 14-1-2010 de http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/quintin.pdf
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Paris : Le Seuil. (Trad.: 1987).
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Mayenne : Flammarion
- Rey, B. (2003). Hétérogénéité des classes: une construction historique. *Communication au Colloque du Conseil de l'Éducation et de la Formation, Bruxelles, 23 octobre 2003*.
- Rochex J-Y. (2008a). En France. 25 ans de politique d'éducation prioritaire : une spécificité incertaine et des résultats décevants. In M. Demeuse, D. Frandji, D.

- Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp.135-173). Lyon : INRP.
- Rochex, J.Y. (2008b). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un « âge » et d'un pays l'autre. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats* (pp. 409-451). Lyon : INRP.
- Roemer, J. (1982). *A general theory of exploitation and class*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ross K.N (1983). *Social Area Indicators of Educational Need*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Ross, K. & Levacic, R. (1999). *Needs-based resource allocation in education*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Ross, K. N., & Jürgens-Genevois, I. (2006) (Eds). *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Ruelens, L., Dehandschutter, R., Ghesquière, P., & Douterlungne, M. (2001). *Op de wip. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs: analyse van de verwijzingspraktijk in Centra voor Leerlingenbegeleiding* [L'oiseau sur la branche. Les transitions de l'enseignement de base vers l'enseignement spécialisé : analyse des pratiques de référence des centres d'accompagnement des élèves]. Louvain : HIVA
- Rule, J. (1988). *Theories of Civil Violence*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sabbagh, C., Faher-Aladeen, R., & Resh, N. (2004). Evaluation of grade distributions: a comparison of Jewish and Druze students in Israel. *Social Psychology of Education*, 7, 313-338.
- Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanuysse, P. (2006). Spheres of justice within schools: reflexions and evidence on the distribution of educational goods. *Social Psychology of Education*, 9-2, 97-118.
- Schelling, T. C. (1971). Dynamic models of segregation. *Journal of Mathematical Sociology*, 1(1), 143-186.
- Schrijvers, E., Hillewaere, K., Van de Velde, V., & Verlot, M. (2002). *Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrangsbeleid* [Recherche-évaluation de la politique d'éducation prioritaire]. Louvain: HIVA
- Sen, A. K. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil

- Slavin, R.E. (1990). Achievement effect of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60 (3) , 471 - 499.
- Slavin, R.E., & Fashola, O.S. (1998). *Show me The Evidence! Proven and Promising Programs for America's Schools*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., & Wasik, B.A. (1996). *Every Child, Every School. Success for All*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Smith, E., & Gorard, S. (2006). Pupils' view on equity in schools. *Compare*, 36(1), 41-56.
- Smith, M.R. (2002). Les problèmes attribués à la théorie du choix rationnel. *Sociologie et sociétés*, 34 (1), 87-99.
- Smith, N.L. (1997). Evaluation Models and Approaches. In J.P. Keeves (Ed.), *Educational Research Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Cambridge: Pergamon.
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Soetewey, S., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié: Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue Internationale d'Éducation – Sèvres*, 56, 123-134.
- Solaux, G. (1999). Conclusion. In G. Solaux (dir). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Sowel, T. (2004). *Affirmative Action Around the World. An Empirical Study*. New Haven & London: Yale University Press.
- Swanson, A.D., & King, R.A. (1997). *School finance: Its economics and politics*. New York: Longman
- Taylor, C. (2001). *Geography of the "new" education market: Secondary school choice in England and Wales*. Aldershot: Ashgate.
- Taylor, C. (2009). Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. *American Journal of Education*, 115(4), 549-568.
- Taylor, C. (2011). Towards a geography of education. *Oxford Review of Education*, 35(5), 651-669. doi:doi: 10.1080/03054980903216358
- Taylor, C., Fitz, J., & Gorard, S. (2005). Diversity, specialisation and equity in education. *Oxford Review of Education*, 31(1), 47-69. doi:doi: 10.1080/0305498042000337183

- Taylor, C., & Gorard, S. (2001). The role of residence in school segregation: placing the impact of parental choice in perspective. *Environment and Planning*, 33(10), 1829-1852.
- Terrail, J.P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic!* Open University Press.
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504.
- Tiana, A. (2001). Le monde comme laboratoire éducatif. *Politiques d'éducation et de formation: analyses et comparaisons internationales*, 3, 47-57.
- Tzani M. (1988). *Sboliki epitibia; Zitima taxikis poelefseos ke koulouras* [Réussite scolaire. Questions d'origine sociale et de culture]. Athènes : Éd. Grigoris.
- Van Haecht A. (1985). *L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Van Haecht, A. (2004). Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique. *Education et sociétés*, 13(1), 119. doi:10.3917/es.013.0119
- Van Heddegem, I., Douterlungne, M., & Van de Velde V. (2003). *Mag het iets méér zijn? Evolutie van het project zorgverbreding in het basisonderwijs* [Peut-on demander un peu plus ? Évolution du projet « encadrement renforcé » dans l'enseignement de base]. Louvain: HIVA
- Van Zanten, A. (1999). Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif* (pp.139-154). Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2004). Les politiques éducatives entre le dire et le faire. *Sciences humaines*, (153), 22.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vandenberghe, V. (1996), *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*. Louvain-la-Neuve: Ciaco.
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), 65-75.
- Vandenberghe, V. (1999). Combining Market and Bureaucratic Control in Education: An answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education*, 35, 271-282.

- Vandenberghe, V. (2000). Enseignement et iniquité : singularité de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 8, 1-31.
- Vandenberghe V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Education et Société*, 8 (2), 111-123.
- Vandenberghe, V. (2004). Achievement effectiveness and equity: The role of tracking, grade-repetition and inter-school segregation. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 28, 1-17.
- Vandenberghe, V. (2007). Justice comme égalitarisme catégoriel à la Roemer. Le cas de l'accès au diplôme d'enseignement supérieur en Belgique. In M. Frenay & X. Dumay (Eds). *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (pp. 63-78). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Vanhoren, I., Van de Velde, V., & Ramakers, J. (1995), *De evaluatie van het onderwijsbeleid voor migranten*, [Évaluation des politiques d'éducation en faveur des populations immigrées]. Leuven : HIVA.
- Vanoutrive, J., Friant, N., & Derobertmeasure, A. (2011). L'injustice scolaire: Quels sentiments chez les élèves? *Education & Formation*, (e-295), 129-139.
- Varnava-Skourea G., Vergidis D. (2004). *Après-midi, nuits et Deux Étés. Programmes pour la Réussite Scolaire*. Athènes : Papazisis
- Varnava-Skourea G., Vergidis D., & Kassimi, C. (2008). En Grèce. Des dispositifs et des programmes éducatifs entre soutien et innovation. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp.175-219). Lyon : INRP.
- Verhoeven, M., Oriane, J. F., & Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation «capacitantes»: Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation, formation, emploi. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (47), 4-19.
- Vulbeau, A. & Pain, J. (2003). *L'invention de l'autorité*. Vigneux : Matrice.
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21-2, 163-185.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defence of pluralism and equality*. New-York: Basic Books.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1998). Models of Reform: A Comparative Guide. *Educational Leadership*, 55(7), 66-71.

- Watson, K. (Ed.). *Doing comparative education research: Issues and problems*. Oxford: Symposium Books.
- West, A. (2006). School choice, equity and social justice : the case for more control. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 15-33.
- Wieviorka, M. (2001). *La différence*. Document électronique consulté le 14-08-2008 sur le site Internet de la bibliothèque électronique « les classiques des sciences sociales », UQAC :http://classiques.uqac.ca/contemporains/wieviorka_michel/la_difference/la_difference.doc
- Wiggan, G. (2007). Race, school achievement, and educational inequality : Toward a student-based inquiry perspective. *Review of Educational Research*, 77-3, 310-333.
- Wilensky, U. (1999). NetLogo. <http://ccl.northwestern.edu/netlogo/>. Center for Connected Learning and Computer-Based Modeling, Northwestern University. Evanston, IL.
- Zaffran, J. (2004). Quitter, écouter, prolonger l'école. Les déterminants du projet scolaire au collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(1), 125-140.

Annexes

Annexe 1 : Le questionnaire du GERESE

Les élèves et le sentiment de justice

- **De quoi s'agit-il?**

Nous te demandons de remplir ce questionnaire dans le cadre d'une enquête internationale. Parce que l'opinion des élèves est trop souvent ignorée, les chercheurs souhaitent recueillir ton témoignage en matière de sentiment de justice à l'école ou hors de l'école.

- **Qui est concerné?**

Des élèves de ton âge dans de nombreuses autres écoles de Belgique participent à cette enquête, mais également des élèves de Grande-Bretagne, France, Italie, et République tchèque.

- **Pour quoi faire?**

Nous voudrions utiliser ton témoignage pour nous aider à construire une école plus juste, et pour ce faire, l'inclure dans un rapport aux gouvernements de l'Union Européenne. Ceci n'est pas un contrôle. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse aux questions, et aucune récompense pour celui qui terminera le premier.

Personne dans cet établissement ni aucun membre de ta famille ne lira tes réponses. Ne montre pas tes réponses à ton voisin ou à ton professeur. Seuls les chercheurs impliqués dans cette étude analyseront les réponses, sans pouvoir identifier les élèves participants étant donné que chaque questionnaire est anonyme.

Certaines questions peuvent te paraître très personnelles, et tu peux te demander pourquoi on te les pose. Nous voudrions pouvoir comparer les réponses entre les différents groupes d'élèves, comme par exemple, entre les filles et les garçons, ou entre les élèves nés en Belgique et ceux nés ailleurs.

Certaines questions peuvent te sembler répétitives. Nous sommes effectivement intéressés par tes expériences vécues non seulement à l'école mais aussi en dehors de l'école, celles qui te sont arrivées personnellement et celles dont tu as été témoin.

- **Comment faire?**

Utilise un bic ou stylo d'encre foncée, et noircis le cercle correspondant à ta réponse. Dans certaines sections, tu es invité à éventuellement préciser une réponse. Merci d'écrire LISIBLEMENT uniquement au sein de l'espace prévu à cet effet. N'écris pas en dehors des endroits prévus car ces pages vont être lues par une machine.

Lorsque tu as fini de répondre à toutes les questions, merci d'attendre en silence que tous les autres élèves aient terminé.

Lorsque tout le monde aura terminé, l'un d'entre vous sera désigné pour ramasser tous

les questionnaires, les glisser dans une enveloppe qu'il fermera avant de la déposer immédiatement au secrétariat du proviseur.



17274

0	5	6					
---	---	---	--	--	--	--	--



FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DÉPARTEMENT ÉDUCATION ET FORMATION
Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques
d'enseignement (aSPe)



Projet soutenu par la Direction générale de l'Éducation
et de la Culture, dans le cadre du Programme Socrates

Toi et ton école

Les questions de cette section portent sur ton vécu à l'école.

A. En pensant aux relations que tu as entretenues avec tes professeurs depuis le début de cette année scolaire, dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes (noircis un seul cercle par ligne):

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 Je me suis bien entendu(e) avec mes professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Les professeurs se sont mis en colère contre moi devant toute la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Les professeurs m'ont encouragé(e) à me faire ma propre opinion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Les professeurs ont réexpliqué ce que je ne comprenais pas, jusqu'à ce que j'y arrive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Les professeurs ont respecté mes opinions même quand ils ne les partageaient pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Les professeurs m'ont toujours traité(e) avec justice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 J'ai le sentiment d'être invisible pour certains professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Mes professeurs ne m'ont traité(e) ni mieux ni plus mal que les autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement mes efforts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Je fais confiance en la justice de mes professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 En général, mes cotes/appréciations ont reflété correctement la qualité de mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Les professeurs se sont souciés de mon bien-être	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. En pensant à tes cotes/appréciations en français, depuis le début de cette troisième, laquelle de ces phrases s'applique le mieux à ton cas ? (noircis un seul cercle)

1. J'ai reçu surtout de bonnes cotes/appréciations
2. J'ai reçu surtout des cotes/appréciations moyennes
3. J'ai reçu surtout des mauvaises cotes/appréciations



17274

C. Lorsque tu considères cette école et cette 3ème année, es-tu d'accord avec ces affirmations (noircis un seul cercle par ligne):

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 L'école a été une perte de temps pour moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 J'ai aimé travailler avec d'autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 J'ai été rejeté(e) par d'autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 J'ai été brutalisé(e) par d'autres élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 J'ai de bons amis dans cette école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 J'ai le sentiment d'être invisible pour les autres élèves de ma classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 On m'a volé quelque chose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 J'ai été frappé(e) volontairement par d'autre(s) élève(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Je me sens vite découragé(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 J'ai des amis dans cette école, qui ne sont pas originaires de Belgique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Dans cette école, j'ai un/des ami(s) qui obtient(nent) des cotes/appréciations faibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Tous les élèves sont traités de la même manière en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Pour une même faute, certains élèves ont été punis plus sévèrement que d'autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Les élèves les plus travailleurs sont généralement mieux traités que les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Les professeurs montrent du respect pour les opinions des élèves, même lorsqu'ils ne les partagent pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Les professeurs donnent un coup de main aux élèves qui en ont besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Les professeurs se sont mis en colère contre un élève devant toute la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Les professeurs expliquent jusqu'à ce que tous les élèves aient compris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Les professeurs ont des chouchous parmi les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Les professeurs punissent les mauvais comportements de façon juste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 Les élèves ont obtenu les cotes/appréciations qu'ils méritaient	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 De façon générale, cette école est un endroit juste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



17274

Ta vie en dehors de l'école

Dans cette section, nous te posons des questions sur tes expériences en dehors de l'école.

D. En pensant à tes parents ou aux adultes avec qui tu vis, dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations suivantes (*noircis un seul cercle par ligne*):

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 Mes parents respectent mes opinions même s'ils ne les partagent pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Mes parents prennent le temps de parler avec moi de mes ami(e)s, de mes centres d'intérêt, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Mes parents prennent le temps de parler de l'école avec moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Mes parents s'intéressent à mon bien-être	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. En pensant à ton expérience de vie en dehors de l'école, es-tu d'accord avec les affirmations suivantes (*noircis un seul cercle par ligne*):

	Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1 Je suis convaincu(e) que le gouvernement belge traite ses citoyens avec justice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Si quelqu'un insulte un de tes meilleurs amis, il est normal de le frapper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Il est normal de mentir pour éviter une punition	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Les personnes qui viennent vivre en Belgique devraient avoir les mêmes droits que tous les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 On peut faire confiance à la plupart des gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Il faut être prudent dans ses relations avec les gens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Les personnes qui viennent vivre en Belgique devraient adopter le mode de vie belge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Ton opinion sur la justice à l'école

Dans cette section, nous te demandons ton avis sur la manière dont les choses devraient se passer dans une école juste.

F. Lis le texte ci-dessous et noircis le cercle en face de la phrase qui correspond le mieux à ce que tu penses:

Jean passe toute sa soirée à faire son devoir de géographie. Il fait des recherches et rédige avec ses propres mots les informations qu'il a trouvées. Pierre griffonne rapidement quelques réponses à son devoir pendant le trajet vers l'école. Quand les devoirs sont rendus, Jean reçoit une moins bonne note que Pierre.

Noircis un seul cercle

1. Ce n'est pas juste que Jean reçoive une moins bonne note alors qu'il a consacré beaucoup d'efforts à faire son devoir.
2. Pierre est sans doute plus intelligent que Jean, il est donc juste qu'il obtienne une meilleure note, même s'il a fait moins d'efforts.

G. Lis le texte ci-dessous et noircis le cercle en face de la phrase qui correspond le mieux à ce que tu penses:

La famille de Hong parle le chinois à la maison et ses parents veulent qu'elle aille dans une école qui enseigne en chinois. Cela signifie qu'elle devra fréquenter une école différente avec d'autres élèves chinois, au lieu d'aller à l'école de son quartier, où l'enseignement est donné en français.

Noircis un seul cercle

1. Ce n'est pas juste, car l'école devrait être un endroit où des gens différents devraient pouvoir apprendre ensemble.
2. C'est juste, car les élèves qui sont différents devraient avoir la possibilité d'aller dans des écoles différentes.

H. Lis le texte ci-dessous et noircis le cercle en face de la phrase qui correspond le mieux à ce que tu penses:

Clara a des difficultés de lecture et a du mal à suivre en classe. Le professeur doit passer beaucoup de temps à l'aider et il lui consacre beaucoup d'attention. Parfois les autres élèves doivent attendre que le professeur termine avec Clara avant de venir les aider à leur tour.

Noircis un seul cercle

1. Clara a besoin de davantage d'aide et il est donc normal que le professeur passe davantage de temps à l'aider.
2. Le professeur devrait passer autant de temps avec tous les élèves. Ce n'est pas juste qu'ils soient obligés d'attendre.



17274

I. En imaginant comment l'école devrait être, dis à quel point tu es d'accord avec les affirmations suivantes (*noircis un seul cercle par ligne*):

		Tout à fait d'accord	D'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	Les professeurs devraient féliciter les élèves qui le méritent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Les professeurs devraient favoriser les élèves les plus travailleurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Tous les élèves devraient être traités avec le même respect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Les cotes/appréciations des élèves devraient correspondre à la qualité de leur travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Les cotes/appréciations des élèves devraient correspondre à l'effort qu'ils ont consacré à leur travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Les professeurs devraient faire attention à ne pas humilier les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Les professeurs devraient respecter les opinions des élèves même s'ils ne les partagent pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Les professeurs devraient continuer à expliquer jusqu'à ce que tous les élèves aient compris	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J. Pour chacune des questions suivantes, noircis le cercle en face de l'affirmation qui correspond le mieux à ce que tu penses: (*noircis un seul cercle*)

1. Si un élève a des difficultés en lecture et du mal à suivre en classe, il est juste...

- A. Que le professeur consacre davantage de temps à aider cet élève
- B. Que cet élève doive travailler davantage pour rattraper le niveau de la classe
- C. Qu'on change l'élève de classe

2. Si un élève se comporte mal et perturbe la classe, il est juste...

- A. Que le professeur lui consacre plus d'attention qu'aux autres élèves
- B. Que le professeur lui consacre moins d'attention qu'aux autres élèves
- C. Que le professeur consacre autant d'attention à tous les élèves quel que soit le comportement de cet élève

3. Si tu pouvais changer une seule chose dans ton école pour qu'elle soit plus juste, quelle serait-elle ?

- A. Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves avec le même respect, quelles que soient leurs différences
- B. Je voudrais que les professeurs félicitent ou punissent les élèves seulement quand ils le méritent
- C. Je voudrais que les professeurs traitent tous les élèves de la même manière, quelles que soient les circonstances



17274

A propos de toi

Dans cette section, nous te demandons quelques informations personnelles, et d'autres sur les personnes avec qui tu vis. Bien sûr, nous n'utiliserons pas tes réponses pour t'identifier personnellement.

K. Es-tu :

1. Une fille
2. Un garçon

L. Indique quand tu es né(e) :

Noircis le cercle correspondant à ton année de naissance

- 1987 1988 1989 1990 1991 1992 1993 1994

Noircis le cercle correspondant à ton mois de naissance

- Janvier Février Mars Avril
- Mai Juin Juillet Août
- Septembre Octobre Novembre Décembre

M. Depuis combien de temps habites-tu en Belgique ?

Noircis un seul cercle

1. Depuis que je suis né(e)
2. Je suis arrivé(e) dans ce pays après ma naissance
3. Je ne sais pas

N. Quelle est la langue que tu parles le plus souvent à la maison ?

Noircis un seul cercle

1. Français
2. Autre ou un mélange de français et d'une autre langue

(précise) -----

--	--	--



17274

O. Quelle ligne regroupe des métiers qui se rapprochent *le plus* de celui que tu voudrais faire plus tard ?

Noircis un seul cercle

1. Coiffeur(se), postier(ère), ouvrier(ère) d'usine, femme de ménage, ouvrier(ère) en bâtiment, concierge, ouvrier(ère) agricole, garçon de salle/serveuse, garde sécurité, moniteur(rice) de fitness, ...
2. Médecin, scientifique, avocat(e), architecte, vétérinaire, comptable, instituteur(rice), infirmier(ère), journaliste, directeur(rice), artiste, homme/femme d'affaires, musicien(ne), sportif(ve) professionnel(le), entraîneur sportif, ...
3. Agent de police, pompier, secrétaire, puériculteur(rice), employé(e) de bureau, électricien(ne), entrepreneur, gardien(ne) d'enfants, mécanicien(ne) moteur, styliste,
4. Je ne veux pas travailler
5. Je n'ai pas de métier en tête

Si tu ne trouves pas de métier similaire dans la liste, écris ci-dessous le métier

que tu aimerais faire:

Dans cette section, 'mère' désigne l'adulte féminin avec qui tu vis. Si tu ne vis pas avec un adulte féminin, alors passe à la question S.

P. Où est née ta mère ?

Noircis un seul cercle

- En Belgique
- Dans un autre pays (précise)
- Je ne sais pas

Q. Quelle ligne regroupe des métiers qui se rapprochent *le plus* de celui que ta mère exerce (ou a exercé) ?

Noircis un seul cercle

1. Coiffeuse, postière, ouvrière d'usine, femme de ménage, ouvrière en bâtiment, concierge, ouvrière agricole, serveuse, garde sécurité, monitrice de fitness
2. Médecin, scientifique, avocate, architecte, vétérinaire, comptable, institutrice, infirmière, journaliste, directrice, artiste, femme d'affaires, musicienne, sportive professionnelle, entraîneur sportif
3. Agent de police, pompier, secrétaire, puéricultrice, employée de bureau, électricienne, entrepreneur, gardienne d'enfants, mécanicienne moteur, styliste.
4. Elle n'a pas vraiment de métier
5. Je ne sais pas ce qu'elle fait comme travail

Si tu ne trouves pas de métier similaire dans la liste, écris ci-dessous, le métier

qu'elle exerce:

R. Ta mère a-t-elle poursuivi ses études à l'université ?

Noircis un seul cercle

- Oui
- Non
- Je ne sais pas



17274

Dans cette section, 'Père' désigne l'adulte masculin avec qui tu vis. Si tu ne vis pas avec un adulte masculin, alors passe à la question V.

S. Où est né ton père ?

Noircis un seul cercle

- En Belgique
- Dans un autre pays (précise) -----
- Je ne sais pas

T. Quelle ligne regroupe des métiers qui se rapprochent le plus de celui que ton père exerce (ou a exercé) ?

Noircis un seul cercle

1. Coiffeur, postier, ouvrier d'usine, ouvrier de surface, ouvrier en bâtiment, concierge, ouvrier agricole, garçon de salle, garde sécurité, moniteur de fitness.
2. Médecin, scientifique, avocat, architecte, vétérinaire, comptable, instituteur, infirmier, journaliste, directeur, artiste, homme d'affaires, musicien, sportif professionnel, entraîneur sportif.
3. Agent de police, pompier, secrétaire, puériculteur, employé de bureau, électricien, entrepreneur, gardien d'enfants, mécanicien moteur, stylist.
4. Il n'a pas vraiment de métier
5. Je ne sais pas ce qu'il fait comme travail

Si tu ne trouves pas de métier similaire dans la liste, écris ci-dessous, le métier

qu'il exerce: -----

U. Ton père a-t-il poursuivi ses études à l'université ?

Noircis un seul cercle

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

V. As-tu redoublé une année scolaire depuis trois ans ?

Noircis un seul cercle

- Oui
- Non

W. Pour terminer, si tu as un exemple important à exprimer sur ton vécu en matière de sentiment de justice, dans ton établissement ou ailleurs, tu peux l'écrire ci-dessous, et expliquer en quoi tu trouves que c'est injuste.

Nous te remercions beaucoup d'avoir rempli ce questionnaire. Nous apprécions énormément ta collaboration.

L'illustration de la couverture est extraite du tableau « Les Proverbes Flamands » par Pieter Brueghel l'Ancien (1559)

