

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 présentée par

Marc Demeuse

en vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences Psychologiques

Sous la direction de Marcel Crahay, professeur ordinaire

2001-2002

« The educational psychologist is an applied scientist and as such has responsibilities to a specific sponsor, not necessarily the university itself, but the "public domain" of education, the school and the public. He has all the responsibilities of the pure scientist and many more. We in educational psychology have to think of ways of doing research and providing services that pay off in some way. We are bound to do research which help to decide educational policy, and which will eventually help in the conduct of education, in the detailed work of the teacher or the staff person in the schools. This is very heavy responsibility. It is not something we can guarantee to do every day. It is something, however, which we can do in the long run. Over the wide span of an individual's life in a university or in a research organization, some of these goals should be attainable. »

[Carroll, J.B. \(1960, pp.2-7\).](#)

Avant-propos

Le texte de cette dissertation reprend, en partie, une série de textes dont je suis en général le premier auteur. Dans le domaine de la recherche commanditée, il n'est pas aisé de pouvoir toujours suivre une ligne de recherche continue et cohérente, aussi ces textes ont-ils été écrits à diverses occasions, soit dans le cadre de commandes, soit dans le cadre de contributions personnelles. Cependant, tous partagent deux points communs : l'intérêt qu'ils portent, d'une part, à l'équité éducative, et, d'autre part, à l'efficacité des système d'enseignement et de formation. Ces textes sont en général retravaillés de manière à s'insérer dans le plan général. Je n'ai pas indiqué de guillemets, ni utilisé l'italique pour ces emprunts parfois longs, de manière à ne pas alourdir le document. Les principaux textes utilisés sont les suivants :

- 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 commanditée 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*. Rapport non publié remis au Gouvernement de la Communauté française de Belgique.
- Demeuse, M. (2000a). La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 1-2, 115-135.
- Demeuse, M. (2000b). Capital humain, niveau d'instruction et performances scolaires. Des concepts à leur mesure. In *Capital humain et croissance régionale. Quatorzième Congrès des Economistes belges de Langue française*. Charleroi : Centre interuniversitaire de Formation permanente, 27-57.
- Demeuse, M., Monseur, C.(1999).¹ Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination

¹ Ce texte est issu d'une communication faite en 1999 au XIIe Colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies de l'Evaluation en Education (Dijon) : M. Demeuse & C. Monseur (1999). *Analyse critique des mécanismes déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique*. Communication présentée au XIIIe Colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies de l'Evaluation en Education. Dijon (France).

positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et évaluation en éducation*, 22(2-3), 97-127.

- Demeuse, M. (2001). Comment construire une politique pertinente d'éducation prioritaire ? Définition du public cible et de la démarche. Le choix des indicateurs. In Ministère de l'éducation (Tunisie), Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation et UNICEF. *Actes des Journées internationales de réflexion et d'échanges sur le Programme d'Education Prioritaire (PEP), Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001*, 48-64.
- Demeuse, M. (à paraître)². Mesurer le capital humain : qu'y a-t-il dans la « boîte noire » ? in D. De La Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman et E. Wasmer. *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*. Bruxelles : De Boeck, Collection « Economie, Société, Région », 239-258.

La dissertation repose sur l'analyse d'un problème qui s'est vraiment posé à moi, à savoir la mise au point d'un indice synthétique qui permettrait de répartir les moyens destinés aux établissements scolaires fréquentés par une proportion significative d'élèves défavorisés. Ce travail a été accompli au sein d'une équipe interuniversitaire composée de Christian Monseur (Université de Liège), Bernard Delvaux (Université catholique de Louvain), Pierre Marissal et Gilles Van Hamme (Université libre de Bruxelles) à qui je dois énormément. Je tiens naturellement à remercier ces collègues et co-auteurs pour leurs contributions. Le chapitre 6, notamment, s'inspire très largement du travail collectif de l'équipe interuniversitaire qui a remis son rapport en mai 1999.

Il est de plus en plus évident qu'un travail tel que celui entrepris ne peut plus l'être seul. C'est la contribution globale qui doit être jugée. L'obligation qui est faite aux impétrants d'avoir publié préalablement une partie de leurs travaux va dans le même sens et donne une signification nouvelle à l'idée d'un travail original « revêtant un caractère novateur ou une approche nouvelle », et non pas « encore inconnu, non publié ».

Le texte qui va suivre comporte également de larges extraits issus de différents documents. Je pense par exemple aux comptes rendus des débats parlementaires qui sont fort utiles pour comprendre les orientations sous-jacentes et les méthodes d'élaboration des textes légaux en Communauté française de Belgique. Sans ces textes, une grande part du travail qui a été entrepris serait peu compréhensible sans une très bonne connaissance du système éducatif belge francophone. Comme cette analyse n'est pas le fruit du travail d'un juriste, les spécialistes du droit excuseront par avance les libertés que j'ai prises avec les conventions propres à leur discipline. Le texte du décret du 30 juin 1998, qui

² Cette contribution est complétée par une annexe statistique (pp. 449-457) : Résultats comparatifs des études internationales sur l'apprentissage des sciences, des mathématiques et compréhension à la lecture.

sert de support à toute l'analyse, est reproduit dans l'annexe 1, de manière à faciliter la compréhension approfondie de l'ensemble des mécanismes liés aux discriminations positives³.

³ Le texte du 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 sur diverses mesures modificatives est également reproduit dans l'annexe 1.

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette entreprise. Cet exercice est certainement le plus difficile que j'ai eu à réaliser jusqu'ici puisque le risque est grand d'oublier l'un ou l'autre, même si sa contribution est essentielle. Je prie donc chacun d'excuser l'oubli dont il serait la victime et le caractère un peu formel de cette petite note. L'ordre que j'adopte ici est, selon la formule du monde du théâtre, l'ordre d'entrée en scène, chacun ayant joué le rôle qu'il a bien voulu tenir et sans lequel ces pages ne seraient pas ce qu'elles sont.

En premier lieu, je souhaite remercier ma famille pour l'aide que chacun de ses membres n'a pas manqué de m'assurer, selon ses propres moyens.

En second lieu, je tiens particulièrement à remercier mon collègue Christian Monseur avec qui j'avais déjà eu le plaisir de collaborer à l'élaboration d'un DEA en Statistique et en informatique appliquées et qui a travaillé au sein de l'équipe interuniversitaire à la mise au point de l'indice socio-économique dont il sera question dans l'ensemble de cette dissertation. Par la même occasion, je veux associer les trois collègues des universités de Louvain et de Bruxelles qui ont contribué à cette étude. Il s'agit de Bernard Delvaux, Pierre Marissal et Gilles Van Hamme.

Ensuite, je veux remercier les trois membres de mon comité d'accompagnement, Marcel Crahay, Vincent Vandenberghe et Jacques Grégoire pour les conseils qu'ils m'ont prodigués avec sympathie, mais rigueur. J'associe à cette étape essentielle et à ces remerciements ma collègue Christiane Blondin qui, elle aussi, a lu et commenté l'ensemble du travail alors qu'il était encore en chantier.

Viviane de Landsheere, Débora Poncelet, Patricia Schillings, Ariane Baye, Dominique Lafontaine et Anne Matoul m'ont aussi beaucoup aidé en acceptant de relire une partie du manuscrit et en me proposant des modifications judicieuses et des corrections orthographiques, voire stylistiques. S'il y reste des erreurs, mes changements de dernière minute en sont les seuls responsables.

La mise en forme du texte et la bibliographie doivent tout à Anna Letta et à l'aide qu'Anne-Marie Alestra a bien voulu lui prêter. Leur minutie respective m'a certainement évité bien des relectures pénibles.

En terminant ces remerciements, je veux y associer tous les collègues du Service de Pédagogie théorique et expérimentale (SPE) de l'Université de Liège qui, d'une manière ou d'une autre, parfois par un simple encouragement ou un

sourire, m'ont permis de mettre un point final à ce travail tout en conservant un minimum de bonne humeur. Ce service de recherche et d'enseignement dont la majorité des membres vit grâce à la recherche commanditée et dont le statut est parfois bien précaire a accepté de soutenir mon effort en me libérant d'un grand nombre de tâches que j'aurais sinon dû accomplir. Je sais l'énorme dette que j'ai envers chacun de mes collègues et j'espère pouvoir m'en acquitter progressivement en me montrant digne de leur confiance.

INTRODUCTION

« It is hard to believe that we are so inept in educating our young that we can do no more than leave young adults in the same relative competitive positions we found them in as children. »

J. Coleman (1966, p. 74).

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 », appelé le décret du 30 juin 1998 dans la suite du texte, définit ce qu'il convient d'entendre par le terme « discriminations positives » dans le cadre du système éducatif belge francophone. Il s'agit de mesures financières, accordées à des établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire clairement identifiés, sous la forme d'un accroissement de personnel et de moyens de fonctionnement. Ces mesures sont supposées promouvoir dans ces établissements ou implantations des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

D'une manière générale, la notion de discrimination positive se rattache au principe de justice corrective et, par là, à celui de l'égalité des acquis scolaires et de leur égale valorisation sociale, et s'oppose à deux autres principes de justice :

- 1° la justice de type distributif ou le « à chacun selon ses mérites ou ses talents » ;
- 2° la justice de type « égalité de traitement » ou le « à chacun la même chose, quel qu'il soit ».

Il s'agit, dans le chef du Législateur belge francophone, dès l'adoption du décret « missions », de l'expression d'une volonté de corriger une situation sociale individuelle jugée inégale au départ par une action collective au niveau des écoles de manière à assurer des résultats identiques pour tous. Pour appliquer ces mesures correctives et donner plus de moyens à ceux qui rejoignent l'école avec un certain nombre de handicaps liés à leur origine socio-économique, le premier problème consiste à identifier le public auquel ces mesures doivent s'appliquer.

La solution adoptée par le Conseil de la Communauté française de Belgique présente trois caractéristiques:

- 1) **Elle porte sur les écoles ou les implantations à aider** – c'est à elles que l'aide sera accordée – **et non directement sur les élèves**, par des avantages sociaux directs comme la gratuité des repas (*free lunch*), une majoration d'allocations familiales ou l'attribution de bourses d'études.
- 2) **Les caractéristiques de la population qui fréquente chaque école sont mesurées indirectement**, par le biais des caractéristiques socio-économiques des quartiers qu'habitent les élèves qui y sont inscrits.
- 3) **L'aide est dirigée vers les institutions scolaires dont le financement est de la compétence de chacune des communautés, non vers les quartiers qu'habitent les élèves.**

L'analyse à laquelle nous nous livrerons porte sur les fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en

matière d'enseignement en Communauté française de Belgique. Nous tenterons de répondre à une question principale, que nous pourrions formuler de la manière suivante : **Partant du principe qu'il convient d'augmenter les moyens éducatifs destinés aux élèves les plus défavorisés de manière à leur assurer des chances égales d'émancipation sociale, la solution adoptée en Communauté française de Belgique, dans le cadre du décret du 30 juin 1998, pour identifier les établissements scolaires à aider a-t-elle des chances d'atteindre l'objectif visé ?**

Le point central sera l'analyse de la méthode qui permet d'attribuer ou non ces moyens supplémentaires aux établissements scolaires ou à certaines de leurs implantations, et des mécanismes mis en œuvre pour réaliser cette identification. Ceci nous conduira à considérer successivement deux facettes du problème :

- 1) la validité interne, à savoir « les établissements identifiés sont-ils bien ceux qui accueillent les élèves les plus défavorisés »;
- 2) la validité externe, que l'on pourrait résumer par la question : « Ces élèves ont-ils bien des chances plus faibles que les autres de s'émanciper socialement ? »

Pour parvenir à résoudre ce double problème de validité, nous devons au préalable envisager une série d'autres questions. L'ensemble de l'étude comporte ainsi quatre parties et onze chapitres.

La première partie de notre étude portera sur les différentes notions de justice, en particulier dans le domaine de l'éducation, et sur les discriminations positives comme moyen d'action. Elle comportera trois chapitres. Le premier chapitre traitera de manière relativement abstraite des problèmes d'équité et de justice. Il s'attachera d'abord à définir ce qu'est une société juste et équitable en s'appuyant sur les réflexions actuelles dans ce domaine. Il tentera ensuite une application dans le domaine de l'éducation des principes dégagés de manière générale. Le second chapitre proposera une réflexion sur les discriminations positives comme mode d'action pour plus de justice. Ce chapitre replacera le décret du 30 juin 1998 dans sa perspective historique et, notamment, tentera de décrire le passage des « *Zones d'Éducation prioritaires* » (ZEP) aux « écoles en discrimination positive ». L'angle de l'attribution des moyens et de l'identification des bénéficiaires sera naturellement privilégié car il est impossible d'épuiser un sujet aussi large dans le cadre qui nous occupe. Plusieurs modèles seront alors considérés pour éclairer cette réflexion. Le troisième chapitre tentera d'évaluer l'efficacité des discriminations positives à partir des données disponibles dans différents systèmes éducatifs, notamment aux États-Unis, en France et en Belgique, lors de la mise en œuvre des ZEP.

La seconde partie de l'étude sera principalement descriptive et analytique. Elle tentera de retracer l'évolution du système éducatif belge francophone vers une école plus ouverte à tous et plus juste. Elle tentera aussi de justifier la nécessité d'agir sur le système actuel pour y assurer une plus grande équité, notamment

par la mise en place de discriminations positives, à partir d'un état des lieux. Le quatrième chapitre proposera un panorama historique des initiatives prises dans le système belge francophone en matière d'équité alors que le chapitre suivant (chapitre 5) fera le point sur l'état du système actuel en termes d'équité éducative. Nous tenterons alors de répondre à quelques questions du type : « Sommes-nous si loin du compte en Belgique francophone lorsqu'il s'agit d'équité éducative ? », « Notre école est-elle réellement « ségrégative » ? ». Autrement dit, « offre-t-elle des chances aussi peu égales à ceux qui la fréquentent ou l'ont fréquentée ? ».

La troisième partie ne comporte qu'un seul chapitre (chapitre 6) dévolu à la description du système de discriminations positives mis en place en Communauté française de Belgique à la suite du décret du 30 juin 1998. Le prescrit légal, puis sa concrétisation, seront décrits, notamment à travers une présentation succincte des travaux de l'équipe interuniversitaire que nous avons coordonnée et qui a réalisé la première étude visant à mettre au point l'indicateur socio-économique des quartiers et les mécanismes concrets d'identification des établissements, écoles et implantations scolaires qui devraient bénéficier des discriminations positives. Nous ne traiterons pas, sinon de manière très allusive, de l'utilisation des moyens ou des pratiques de classe, mais nous nous concentrerons sur les modes de sélection des bénéficiaires, une fois encore, parce qu'il faut pouvoir limiter son propos de manière à donner à ce travail une certaine unité et un volume raisonnable. Mais d'autres raisons nous poussent également dans cette voie : la mise en œuvre du décret est récente et nous avons encore très peu de recul pour examiner concrètement sa mise en œuvre, et *a fortiori* ses résultats, sinon lors de sa mise en route.

La quatrième et dernière partie sera consacrée à l'analyse critique proprement dite. Cette partie n'a pas été la plus aisée à rédiger puisque nous avons participé à la mise en œuvre du décret à travers les travaux de la première équipe interuniversitaire chargée de la mise au point de l'indice socio-économique des quartiers et que, pendant la rédaction de cette thèse, nous avons été appelé à travailler à l'actualisation des critères, à la suite de l'adoption du décret¹ du 27 mars 2002 qui modifie le décret du 30 juin 1998, au cœur de notre analyse. Nous essayerons cependant d'adopter un regard critique sur les idées qui sous-tendent le décret jusqu'à leur concrétisation au niveau des établissements scolaires. Nous aborderons successivement cinq questions qui feront l'objet de cinq chapitre distincts :

- 1) La première question (chapitre 7) a trait à la praticabilité de la méthode proposée par le Législateur : disponibilité et fiabilité des données, technique de construction des indicateurs, références spatiales, unités d'analyse...

¹ Notre texte envisage le travail mené sur la base du décret du 30 juin 1998. Nous apporterons cependant les précisions nécessaires lorsque ce texte est modifié par le décret du 27 mars 2002.

- 2) La seconde question (chapitre 8) envisage de manière théorique la possibilité d'atteindre les objectifs déclarés à l'aide des mécanismes de discrimination positive tels qu'ils sont proposés et mis en œuvre en Communauté française de Belgique.
- 3) Cette seconde question est suivie d'une troisième (chapitre 9), basée sur l'examen des données empiriques actuellement disponibles. Nous ne pourrions pas, à ce niveau, éviter la question de l'efficacité et des résultats obtenus.
- 4) Mais la démarche proposée par le décret et mise en œuvre concrètement depuis l'année scolaire 2000-2001 n'est évidemment pas sans défaut, la quatrième question (chapitre 10) traite d'un certain nombre de limites ou de problèmes qui sont ou risquent d'être mis à jour à travers les disparités qui échappent aux discriminations positives.
- 5) La dernière question, la cinquième, aborde les améliorations qu'il serait possible et souhaitable d'apporter à la méthode actuelle de manière à assurer véritablement des « chances égales d'émancipation sociale » à tous les jeunes scolarisés dans nos écoles (chapitre 11). Ce chapitre dépasse assez rapidement le cadre des discriminations positives telles qu'elles sont définies par le décret du 30 juin 1998 pour s'intéresser au pilotage du système dans son ensemble et envisage un modèle plus général de prise en compte des différences qui peuvent exister entre les individus et entre les groupes à travers des formules généralisées de financement des établissements scolaires.

Enfin, notre analyse critique se termine sur la question qu'il faudra bien laisser ouverte jusqu'à l'examen, dans quelques années, des résultats obtenus et que nous pourrions formuler de la manière suivante : « le système éducatif belge francophone est-il réellement devenu plus juste et plus efficace pour tous par la mise en œuvre de discriminations positives telles que celles prévues par le décret du 30 juin 1998 ? ». Nous tenterons, lors des conclusions, de tracer les grandes lignes d'un système qui devrait permettre de répondre à terme à cette interrogation fondamentale, même si la tradition politique belge francophone n'est généralement pas orientée vers l'évaluation de l'impact des mesures mises en place.

PREMIÈRE PARTIE
Équité et discriminations positives

I. Notions de justice et d'équité éducative

« Belief in equality is an element of the democratic credo. It is not, however, belief in equality of natural endowments. Those who proclaimed the idea of equality did not suppose they were enunciating a psychological doctrine, but a legal and political one. All individuals are entitled to equality of treatment by law and its administration. Each one is affected equally in quality if not in quantity by the institutions under which he lives and has an equal right to express his judgement, although the weight of his judgement may not be equal in amount when it enters into the pooled result to that of others. In short, each one is equally an individual and entitled to equal opportunity of development of his own capacities, be they large or small range. Moreover, each has needs of his own, as significant to him as those of others are to them. The very fact of natural and psychological inequality is all the more reason for establishment by law of equality of opportunity, since otherwise the former becomes a means of oppression of the less gifted. »

J. Dewey (cité par R.B. Winn (Ed.) (1959)).

1. De la justice et de l'équité en général

1.1. Un système sous tension

Cette thèse n'est ni l'œuvre d'un philosophe, ni celle d'un juriste ; pourtant, pour aborder la notion de discrimination positive en matière d'éducation, il est nécessaire de faire un détour par ces domaines. Nous envisagerons, dans la suite de ce chapitre introductif, quelques notions ou aspects nécessaires, selon nous, pour mieux comprendre ce qui sous tend le système éducatif belge francophone et ce qui a permis d'y introduire, très progressivement, un intérêt pour plus de justice.

Au départ, dès l'indépendance nationale, l'éducation ne se fonde pas sur la justice ou l'équité – en cela la Belgique ne se distingue d'ailleurs pas de la majorité des « systèmes éducatifs »¹ européens de l'époque – mais sur la liberté du « chef de famille »². Ce qui est relativement singulier, c'est l'inscription de cette liberté dès la première version de la Constitution³. Cette singularité, qui résulte d'une lutte commune de l'église et de la bourgeoisie, fédérées contre le pouvoir royal de Guillaume d'Orange, sera par la suite, et jusqu'aujourd'hui, la source principale de conflits et de freins à l'évolution vers un système à la fois juste et efficace, comme nous allons tenter de le montrer. À côté de cette lutte parfois acharnée – on parle de « guerres scolaires » – entre cléricaux et anticléricaux, une autre tension est également perceptible entre centralisation et décentralisation, même si celle-ci s'exerce dans un état faible. Les discriminations positives, elles aussi, doivent s'inscrire dans cette perspective pour être correctement envisagées.

¹ Il est certainement très discutable de parler d'un système éducatif en Belgique lors de la naissance de l'État belge puisque l'école est encore très peu organisée et, en tout cas, pas organisée de manière systématique. Nous utiliserons néanmoins cet « anachronisme » par facilité pour parler de l'école et de l'enseignement tout au long de son évolution.

² Buisson (1887), dans son « dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire », propose une réflexion bien articulée à ce sujet. Il rejette en premier lieu la liberté du chef de famille comme « droit à l'ignorance ». La liberté d'enseignement n'est donc pas la liberté de ne pas enseigner aux jeunes générations. Cette liberté est aussi une liberté encadrée : tout le monde ne peut pas enseigner, au risque d'exposer les enfants à des situations néfastes. L'État doit contrôler la capacité de ceux qui se destinent à cette charge, tout en reconnaissant la liberté de chacun à y prétendre.

³ La liberté d'enseignement est aussi inscrite dans la Constitution des Pays-Bas (Kallen, 2001, p. 72) et correspond à celle qui prévaut en Belgique. Ce n'est qu'en 1917, au Pays-Bas, qu'est réellement désamorcé le conflit qui couvait depuis la création des Provinces unies, sous Guillaume 1^{er}. La liberté d'enseignement connaît aux Pays-Bas ou en Angleterre, par exemple, une évolution vers un plus grand contrôle par l'autorité centrale de ce qui doit être enseigné à tous et de certains aspects budgétaires, en échange d'un financement de plus en plus large des écoles privées. Il existe ainsi, dans ces deux pays, des *objectifs centraux* (ou *Kerndoelen*), aux Pays-Bas, qui ont été fixés pour chaque matière de la formation commune ou un *national curriculum*, en Angleterre.

1.2. Qu'est-ce qui est juste et équitable ?

Ce qui est juste et équitable peut varier d'une époque ou d'un lieu à l'autre : battre un esclave à Athènes pouvait être juste et l'équité commandait alors seulement que la peine infligée, aussi cruelle soit-elle, ne puisse varier selon le bon vouloir du maître, mais respecte un code particulier de manière à traiter de même les auteurs de fautes identiques. « *Dans la société esclavagiste, les esclaves sont « égaux » entre eux – en tant qu'esclaves* » comme le fait remarquer [Cornélius Castoriadis \(1986, p. 316, cité par Vogel, 1997, p. 70\)](#). L'esclavage – selon le principe contemporain que tous les hommes sont égaux – nous est à présent insupportable et nous ne parlerions certainement pas de justice et d'équité en cette matière.

Pour prendre un exemple plus actuel, lorsqu'en 1991 le législateur fédéral place sur un même pied, dans l'ordre de succession au trône, les filles et les fils du Roi, il peut nous sembler que la monarchie devient plus équitable – les filles et les garçons sont à présent traités de la même manière –, alors même que ce système politique reste très inégalitaire si on veut bien considérer que la fonction royale est réservée à une infime partie de la Nation, l'appartenance à l'un ou l'autre sexe ne modifiant en rien la situation de la majorité de nos concitoyens : ils n'appartiennent pas à « la bonne famille »⁴ et sont donc jugés indignes d'exercer la direction des armées ou celle de l'exécutif fédéral.

À travers les différents épisodes historiques où se manifestent des revendications, l'égalité, au sens d'une aspiration à plus d'égalité, sert à la fois de régulateur et de moteur ([Vogel, 1997, p. 69](#)). Elle fixe l'objectif et fournit les raisons de la mobilisation. Pour Montesquieu, c'est cet « amour de l'égalité » qui sert de ciment à la démocratie. Mais, encore faut-il qu'une inégalité soit perçue comme « illégitime » ou « inique » pour qu'elle suscite revendications et actions. [Meuret \(2000a\)](#) précise la notion d'iniquité : « *On est ainsi conduit à penser pour qu'une inégalité soit illégitime, il faut pouvoir imaginer qu'elle puisse être supprimée par une action collective. Il faut donc imaginer que l'on puisse persuader une majorité que cette inégalité n'est ni nécessaire, ni juste, ou, plus précisément : qu'elle est assez injuste pour qu'il vaille la peine de la supprimer* ».

Si l'égalité formelle peut être examinée de manière relativement simple, le passage au concept d'équité qui suppose que des inégalités formelles mais justes, soient acceptées, voire mises en œuvre sciemment, pose un grand nombre de problèmes complexes que nous serons amené à rencontrer. Comment peut-on dès lors, en Belgique, définir ce qui serait juste, notamment en matière d'éducation ? Comment apprécier l'effet de mesures nouvelles visant à assurer plus d'équité ? Pour cela, nous allons tenter de nous donner un référentiel qui

⁴ Par contre, aucun membre de la famille royale ne peut devenir ministre fédéral (article 98 de la Constitution), mais les enfants du Roi sont sénateurs de droit (article 72 de la Constitution).

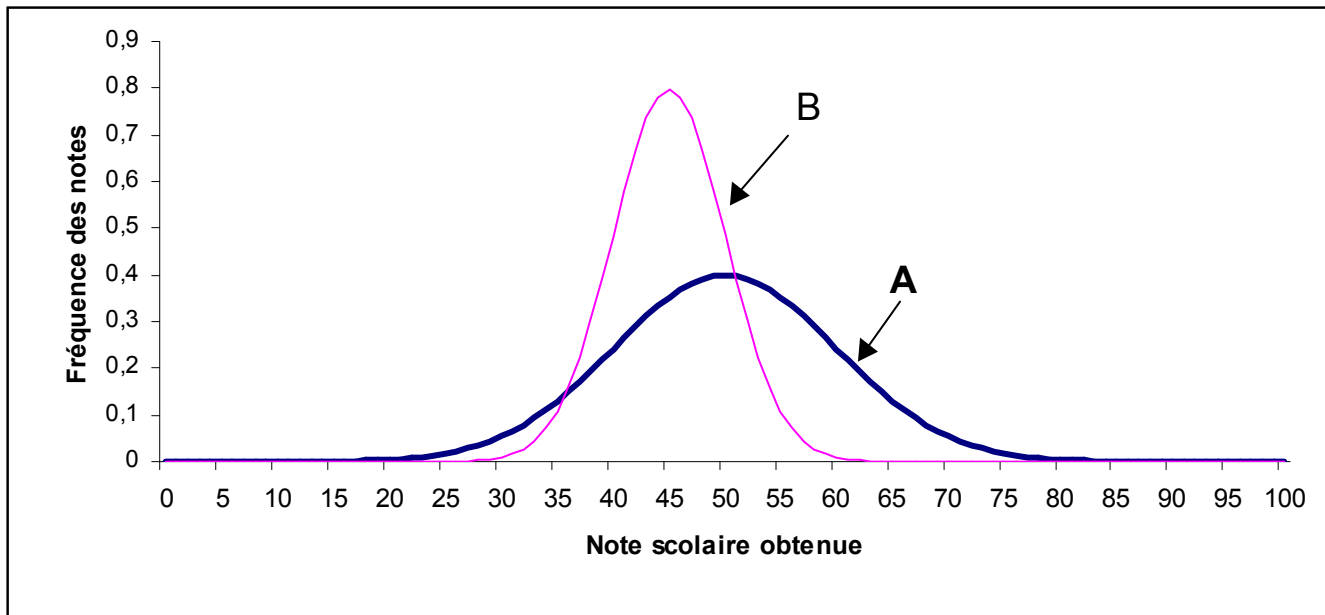
devrait permettre une analyse de la mise en place de discriminations positives dans notre système éducatif. Ce référentiel est synthétisé dans un tableau (tableau 1.2) que nous avons en grande partie repris à [Grisay \(1984a\)](#) et qui a déjà été présenté et commenté par [Crahay \(2000\)](#). Auparavant, il nous semble utile de faire quelques détours de manière à préciser le cheminement qui a pu conduire d'une société stable, construite sur un ordre immuable et un système de droits et de devoirs donnés par la naissance, à un système qui tente d'assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale, notamment à travers des différences de traitement.

1.3. La société comme lieu de redistribution : le plus utile n'est pas toujours le meilleur

Nous ne nous étendrons pas sur la plus longue partie de l'Histoire, celle où la justice est principalement la méthode qui assure la stabilité du système politique, économique et social, et la punition des crimes et délits à travers un système différencié de droits et de devoirs selon la position sociale et la naissance. L'école y est d'ailleurs peu présente. Nous allons commencer notre réflexion à partir du moment, difficile à préciser dans le temps, où l'idée que la société constitue un lieu de redistribution s'installe dans les esprits. Cette idée ne s'installe pas alors dans tous les esprits et les raisons qui y poussent certains peuvent être fort différentes de celles qui en motivent d'autres. Ces raisons sont d'ailleurs plus pragmatiques que philosophiques : l'industrialisation nécessite une main d'œuvre mieux formée et plus « docile ». La redistribution n'est donc pas nécessairement affaire de justice sociale, et encore moins de justice individuelle. Il s'agit de faire « œuvre utile ». L'utilitarisme permet d'apprécier ce qu'il est bon de faire, dans l'intérêt général. Les problèmes de société sont analysés, par les tenants de cette philosophie, comme David Hume, Jeremy Bentham, John Stuart Mill ou Henry Sidgwick, en opposition au courant du « droit naturel ». Ces auteurs se proposent de procéder de manière aussi objective que possible, sans *a priori*, sans recours à une fiction historique comme l'état de nature et le contrat social. On pourrait très schématiquement résumer leur position de la manière suivante : nous devons conduire la société de telle manière que soit toujours maximisée la somme des utilités individuelles. La meilleure option, lorsqu'un choix se présente, c'est l'option qui produit la plus forte somme d'utilités individuelles. L'utilité individuelle est définie comme le bien-être, le confort ou la satisfaction de chacun. En apparence basée sur les individus, cette approche est pourtant aveugle à ceux-ci ! Si chacun contribue à la somme des utilités de manière théoriquement identique (chacun possède un poids équivalent), cette approche conduit à préférer une somme d'utilités A, légèrement plus élevée mais obtenue à partir d'une dispersion très étalée, à une somme B, issue d'une distribution beaucoup plus resserrée. En termes de notes scolaires, une approche utilitariste conduirait à préférer une école plus discriminante, mais dont les résultats moyens seraient légèrement

supérieurs (A) à une école dont les résultats, moins dispersés, conduiraient à une moyenne plus faible (B, dans la Figure 1.1)⁵.

Figure 1.1 – Distribution des notes obtenues à un même test au sein de deux écoles (A & B).



C'est une approche de type « utilitariste » qui fait écrire à [Saint-Simon \(s.d., p. 10\)](#), à propos d'une école pour indigents dont il assure la surveillance : « *Je vous engage aussi à ne point borner vos soins à l'enseignement de la dernière classe de la société : l'accroissement des lumières de la classe moyenne est plus facile et plus utile à opérer. Je pense que c'est essentiellement de l'instruction de cette classe que nous devons nous occuper d'abord. Je considère les propriétaires comme la première classe, ceux qui possèdent une industrie [au sens de « métier » ou de « commerce »] comme la classe moyenne, et ceux qui n'ont que leurs bras comme la dernière* ». [Meuret \(2000a, p. 238\)](#) résume bien l'approche utilitariste en matière d'éducation de la manière suivante : « *Il semble en effet qu'on y considère comme juste une égalisation approximative des utilités marginales des différents élèves. La version locale de ce principe – interne au système éducatif – mesurerait l'utilité à l'aune des connaissances*

⁵ La présentation schématique ci-dessus, pose cependant déjà un certain nombre de problèmes : le continuum postulé n'est généralement pas « si continu que cela », les intervalles ne sont pas tous égaux, l'espace des notes n'est pas homogène et donc la signification d'une note n'est pas univoque. En effet, l'écart entre 49% et 51% n'est pas identique à celui qui sépare 89% de 91% si on veut bien considérer que 50% constitue un seuil de coupure entre l'échec et la réussite d'une année scolaire, par exemple. L'allure de la distribution est aussi importante : la valeur d'une note peut être « simplement » individuelle au sens où elle est supposée refléter la compétence vraie d'un sujet donné dans un domaine particulier (approche critériée). Elle possède souvent aussi une valeur qui est relative à « sa rareté » (approche normative). Un « dix sur dix », obtenu dans une classe où tout le monde a reçu cette même note (le fameux effet « école des fans ») est bien moins valorisé qu'une note plus faible, obtenue dans une classe où tous les autres élèves ont reçu des notes plus faibles encore (l'effet "Jules César" ou "plutôt premier dans un village que second à Rome"). On le constate, l'estimation de l'utilité d'une note (le bien-être qui en résulte ou la valeur qu'il est possible d'en tirer) n'est pas nécessairement aisée, même dans un modèle aussi simple que celui qui vient d'être présenté.

acquises. La version externe stipulerait qu'un élève doit arrêter sa scolarité quand les bénéfices sociaux – privés et collectifs – d'une année supplémentaire de cette scolarité cessent d'être supérieurs à son coût social. La règle de justice serait donc qu'on ne propose un service d'enseignement à un jeune que dans la mesure où le gain qu'il recueille d'une unité supplémentaire d'enseignement se situe au dessus d'un certain seuil, le même pour tous. Si l'on accepte de baisser ce seuil pour certains élèves, on accepte de baisser à leur profit la somme globale du savoir transmis, ce qui est contraire au principe d'efficacité. » Meuret oppose cette logique utilitariste à la logique méritocratique au sens où si la première travaille à préparer l'avenir, y compris celui de la société, dans son acception « externe », la seconde vise plutôt à « récompenser » le passé et les acquis.

Mais, la façon d'obtenir la somme des utilités importe peu aux utilitaristes, c'est en cela que leur approche est aveugle aux individus : 10% d'analphabètes malheureux peuvent facilement être compensés par 15% d'universitaires nageant dans le bonheur !

C'est pourtant ce type d'approche qui a longtemps dominé les débats et a conduit à examiner la massification scolaire à l'aune de la question suivante : la société gagne-t-elle, globalement, à ouvrir ses différents niveaux d'études à un nombre de plus en plus grand de jeunes d'une classe d'âge ou doit-elle réserver les niveaux supérieurs de la hiérarchie scolaire à un nombre restreint d'individus « sélectionnés »⁶, de manière à maintenir la qualité de l'élite qu'elle poussera aussi loin que possible, pour le meilleur profit de tous ? L'utilitarisme n'implique d'ailleurs pas que l'optimisation de l'utilité collective résulte d'une optimisation de chacune des utilités individuelles (Van Parijs, 1991, p. 33). Bien au contraire, la solution la plus favorable à l'ensemble a peu de chance d'être nécessairement la solution qui convient le mieux à chacun, individuellement. Il s'agit donc, en quelque sorte, d'arbitrer entre les solutions collectives de manière à produire la somme la plus grande d'utilités individuelles, quitte à sacrifier certains membres de la collectivité. De ce point de vue, le recours au concept d'utilité moyenne ne règle rien, si ce n'est le problème posé de comparer des sociétés de tailles différentes.

⁶ Litt, en 1980 (p. 25), sur la base de données antérieures (Etudes et documents, 1974, n° 9), pointe bien une injustice supplémentaire de la sélection vers les études supérieures si elle s'opère sur la base de l'appartenance sociale : « le pourcentage d'enfants de travailleurs qui accèdent à l'enseignement supérieur reste dérisoire, ce qui pose un problème de justice distributive dans la mesure où un étudiant de l'enseignement supérieur coûte en moyenne à la collectivité trois fois plus cher qu'un élève du secondaire et six fois plus cher qu'un élève du primaire. Non seulement la démocratisation de l'accès à l'université n'est pas réalisée, mais les privilégiés qui peuvent y accéder sont subsidiés par l'impôt perçu même sur ceux qui sont défavorisés. »

1.4. Des limites à la redistribution : des droits inaliénables

Une critique fondamentale assez généralement adressée à l'approche utilitariste (Munoz-Dardé, 2000 ; Van Parijs, 1991) concerne sa focalisation exclusive sur la notion de bien-être. Peut-on tout sacrifier à un bien-être instantané ? Non répondent les contradicteurs, il existe des droits individuels qui ne peuvent être abdiqués ou échangés contre un bien-être momentané. Il en va par exemple ainsi du « droit à l'éducation », devenu « obligation scolaire », et qui, pour certains, serait volontiers « échangé » contre des moments d'école buissonnière plus immédiatement agréables. Le débat sur la durée de la scolarité obligatoire porte pourtant parfois les traces de cette approche : « s'ils ne veulent pas rester à l'école, s'ils en perturbent le bon fonctionnement, pourquoi les forcer ? ». L'approche pragmatique, « et s'ils n'en veulent pas, qu'ils s'en aillent plus tôt ! », élude alors la question « pourquoi ne veulent-ils pas de ce droit ? », c'est-à-dire « qu'est-ce qui les pousse à ne pas considérer l'école comme un droit, mais comme un fardeau ? ».

Rawls (1997), dans ses « principes de justice », propose un système à deux niveaux qui permet de tenir compte de cette objection, comme le résume Van Parijs (1991, p. 18) : « 1. Toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales qui sont compatibles avec l'attribution à tous de ce même ensemble de libertés (principe d'égale liberté). 2. Les inégalités d'avantages socio-économiques ne sont justifiées que si (a) elles contribuent à améliorer le sort des membres les moins avantagés de la société (principe de différence), et (b) elles sont attachées à des positions que tous ont des chances équitables d'occuper (principe d'égalité des chances). » Ces deux principes sont hiérarchisés : pas question de justifier par exemple des différences de libertés fondamentales ou de favoriser certains groupes de manière à leur assurer une égalité des chances en bafouant les libertés fondamentales. Mais, que sont ces fameuses libertés inaliénables ?

La théorie de la justice de Rawls, et son principe premier, insistent sur la primauté des libertés fondamentales. En matière d'éducation, il est difficile de trancher, dans ce système, en faveur de la liberté de choix d'établissement (et donc du mode d'éducation des enfants). S'agit-il d'une liberté fondamentale dans le modèle rawlsien ? Dans le système belge, la réponse est clairement positive. Cette liberté est garantie par la Constitution, depuis la naissance de l'État, alors que l'égalité de résultats ou même de traitement⁷ sera introduite bien plus tard dans le droit (scolaire) belge, comme nous le verrons dans le chapitre 4. Ce libre choix semble encore devoir actuellement être placé au-dessus de toute autre considération. Il faut donc composer avec ce fait.

⁷ L'article 24 de la Constitution est antérieur à l'obligation scolaire et même au suffrage universel.

Encart 1.1 – Article 24 de la Constitution belge (version coordonnée de 1994⁸).**Art. 24.**

§1. *L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.*

La communauté assure le libre choix des parents.

La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.

§2. *Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.*

§3. *Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.*

Tous les élèves soumis à l'obligation scolaire ont droit, à charge de la communauté, à une éducation morale ou religieuse.

§4. *Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.*

§5. *L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret.*

Mais, la liberté de choix pose un grand nombre de problèmes à partir du moment où elle s'exerce par opposition à un autre droit, celui de l'égalité de traitement ou de l'égalité de résultats. Les parents, en Belgique, n'exercent d'ailleurs pas de la même manière ce « libre choix » qui est pourtant garanti à tous : l'information n'est pas également répartie⁹ et les moyens d'accès aux biens ne sont pas identiques pour tous. Ces deux aspects condamnent le système à ne pas être un marché parfait, au sens classique en économie. Le système de

⁸ Dans la première version de la Constitution (1831), l'article relatif à la liberté d'enseignement est l'article 17. Une version coordonnée a procédé à une nouvelle numérotation des articles.

⁹ Au Pays-Bas, chaque établissement est obligé, par la loi, de publier un document de présentation, reprenant ses objectifs, ses activités et ses résultats. Ces informations sont validées par l'inspection nationale (Ritzen & al., 1997, p. 332). Les projets d'établissement et les rapports d'activité pourraient jouer un rôle semblable en Communauté française de Belgique si une certaine publicité leur était assurée. Le manque d'information à propos des résultats obtenus par les différentes écoles conduit généralement les parents à combler le vide informationnel en substituant des critères de surface aux critères essentiels : la composition ethnique et sociale de l'établissement, critère relativement « visible à l'œil nu », peut alors être mise en avant pour effectuer un choix.

« vouchers »¹⁰ informels, c'est-à-dire la subsidiation des différents établissements « à l'élève » est perturbé, dans notre système éducatif, par le fait que si la somme attribuée à chaque école est semblable à l'intérieur d'un réseau particulier, elle ne correspond pas, en retour, à un produit normalisé et comparable à travers l'ensemble du système. De plus, la ségrégation scolaire conduit, lorsqu'on se penche sur les effets de pairs mis notamment en évidence par [Vandenberghe \(1996, 1999\)](#), à prendre en considération la population scolaire elle-même dans la définition de la qualité du service reçu, ce qui ne manque pas de complexifier la notion même d'égalité de traitement. Si la liberté de choix des parents en termes de méthodes pédagogiques ou de philosophie peut être opposée à juste titre à la conception républicaine et uniformisante de l'éducation qui prévaut parfois, il est néanmoins assez difficile de fonder un système éducatif sur l'acceptation de fait d'une inégalité de résultats ou de moyens qui ne serait pas au service des plus défavorisés¹¹. Cette conception est contenue dans le second principe de Rawls (principe de différence). Celui-ci répond ainsi de manière intellectuellement satisfaisante à l'égalitarisme aveugle qui nierait toute différence au profit d'une égalisation totale dans tous les domaines. Pour Rawls comme pour la Constitution belge, les différences se justifient si elles servent les moins favorisés. Une critique intéressante est cependant adressée à ce principe : il permet certes de justifier des différences de traitements, s'ils peuvent améliorer la position des plus défavorisés, mais il conduit aussi à accepter que les écarts se creusent de manière importante entre les deux extrêmes, pour autant que la situation des déshérités s'améliore quelque peu « en valeur absolue »¹². Ces écarts peuvent pourtant, avec le temps, constituer de nouvelles sources d'injustice, à moins de les considérer comme légitimes puisque acquis dans un système juste.

[Nozick \(1988\)](#), philosophe libertarien, est certainement l'auteur qui a porté aux principes de [Rawls](#) les critiques les plus essentielles, dont celle qui veut qu'un bien acquis de manière honnête, mais qui « creuse la différence » ne puisse pas être considéré comme un avantage injuste. Ce principe se heurte cependant à un problème de taille, celui des inégalités de départ. Si les principes d'acquisition

¹⁰ Une tentative de financement identique de tous les élèves, quel que soit le réseau d'enseignement, est faite par le ministre catholique Schollaert, en 1911, à travers l'instauration des « bons scolaires » ([Desmed, 1986](#)). Cette mesure sera repoussée par les libéraux et les socialistes car elle est perçue essentiellement comme une manœuvre du parti catholique pour subsidier son enseignement et non comme l'assurance d'une scolarité obligatoire et gratuite pour tous. Dans les faits, actuellement et depuis la loi du Pacte scolaire de 1959, on peut néanmoins considérer qu'il existe en Belgique un système de « vouchers » informels au sens où chaque enfant, quelle que soit l'école fréquentée, ouvre pour celle-ci un droit au financement public, même si ce dernier n'est pas absolument identique d'une école à l'autre, en fonction notamment de différences objectives prévues par la Constitution. On peut donc considérer que Schollaert avait eu tort d'avoir raison trop tôt ! Comme le signale [Meuret \(2001c, pp. 98-99\)](#), la France connaît, elle aussi, en quelque sorte ce mécanisme de « vouchers » : « *On notera que les subventions massives de l'état français aux écoles catholiques s'apparentent à un système national de vouchers, consenti en échange de quelques contraintes* ».

¹¹ La notion de « différences objectives », bien que non explicitée, est déjà contenue dans la loi du Pacte scolaire pour justifier les différences de traitement entre réseaux. Elle figure aussi dans la Constitution (encart 1.1) dans un article qui consacre l'égalité de tous devant la loi.

¹² [Guillarme \(1995\)](#) présente notamment une discussion intéressante de cette « réfutation ».

d'un avantage sont justes, la position occupée à la suite de cette acquisition peut reposer sur une position initiale injustement occupée. À cette critique fondamentale, Nozick ne semble pourtant pas parvenir à proposer une solution convaincante.

1.5. Les individus ou les groupes

L'un des problèmes centraux dans le domaine qui nous occupe concerne l'unité d'analyse. Parle-t-on des individus ou plutôt des groupes d'individus ? Cette question peut sembler triviale : assurer la justice entre individus reviendrait à assurer de fait la justice entre les groupes ou, au contraire, assurer la justice entre les groupes conduirait nécessairement à plus de justice entre individus. Ce lien de nécessité postulé n'est cependant pas certain. Comme nous le montrerons (chapitre 2), il est possible de réduire les écarts entre les groupes, tout en conservant, voire en amplifiant les différences interindividuelles au sein des différents groupes. À l'opposé, il est tout aussi possible de réduire les différences au sein de chacun des groupes tout en ne modifiant pas, dans le même sens, les différences entre les groupes eux-mêmes.

Les actions à mener pour corriger une situation inégale ne sont pas nécessairement simples à implanter. Les avantages accordés à certains groupes peuvent ainsi profiter aux individus qui étaient les plus favorisés des groupes cibles, au détriment, en quelque sorte, des plus faibles de ces groupes, ce qui va accroître les disparités au sein des groupes cibles tout en élevant éventuellement la moyenne de ces groupes pour les rapprocher des groupes plus favorisés. À l'inverse, les avantages indifférenciés permettent aux membres des groupes les plus avantagés au départ de distancer encore les plus faibles. Un cas simple et classique est la mise en vente de places de théâtre pour lesquelles une subvention est attribuée : seuls ceux qui peuvent (ou veulent) consentir un certain investissement bénéficient d'une retombée positive des moyens communs. Bien que formellement accessibles à tous et financées par tous, certaines formes de culture profitent donc plus aux plus favorisés. Il en va de même des études supérieures, largement financées par les fonds publics, lorsqu'elles ne sont pas réellement accessibles aux groupes les plus défavorisés.

1.6. Trois questions essentielles

Comme le précise [Munoz-Dardé \(2000, p. 5\)](#), « dans les débats de philosophie politique en langue anglaise, particulièrement depuis la publication de la *Théorie de la Justice* de John Rawls, cette expression est presque devenue synonyme de celle de « justice sociale ». Certains contestent cependant (avec quelque raison) que la notion de justice se résume seulement à savoir ce qui doit être distribué, comment, et à qui, même si cet aspect constitue évidemment un élément important de presque toute conception de la justice. » Mais, comme les

ressources ne sont pas illimitées, que nous ne sommes pas particulièrement altruistes « par nature » et que les « positions de départ » de chacun ne sont pas égales, nous allons devoir réfléchir à l'allocation des moyens de manière aussi juste que possible, comme nous y invite le décret relatif aux discriminations positives. Nous pouvons, à ce point de notre réflexion, garder pour fil conducteur les trois questions posées par Munoz-Dardé (2000) : Que faut-il redistribuer ? À qui ? et Comment ? Ce sont elles qui vont se poser à nous dans le cadre de l'analyse critique des fondements de l'attribution de moyens supplémentaires aux écoles en « discrimination positive ». C'est sur la seconde question que nous nous focaliserons : qui faut-il aider davantage ? Mais l'école n'est pas seule ou toute puissante. Le croire serait s'exposer à bien des déconvenues, mais imaginer qu'elle n'a aucun rôle « social », ce serait lui retirer une part importante de ses missions¹³.

2. De la justice et de l'équité éducatives en particulier¹⁴

Le système scolaire suscite à la fois les plus grands espoirs et les plus grandes méfiances, notamment de la part des sociologues qui s'attèlent à son analyse: « *le système scolaire se présente à la fois comme une instance importante de fixation des rapports de classe, de domination et comme moyen de retournement, de renversement de ces rapports* » écrit Dandurand (1980) dans sa présentation d'un numéro de *Sociologie et Sociétés* consacré à l'éducation, l'économie et la politique. L'école n'est naturellement pas seule et lui accorder des pouvoirs magiques, comme lui dénier tout impact sur l'ordre social, procéderait de la même erreur fondamentale. Nous tenterons de naviguer entre ces deux écueils.

Ross (1983, p. 10) tente une synthèse de quelques auteurs et présente en un tableau (tableau 1.1) les termes que ceux-ci utilisent pour nommer trois stades différents dans l'évolution du concept d'égalité des opportunités éducatives (*Equality of educational opportunity*). Il suit, dans sa dénomination, celle adoptée par Husén (1972, 1975). Le niveau 1 (*stage 1*), qu'il qualifie de « *conservative* » dans sa description du développement du système éducatif australien, est basé sur une conception qui suppose des différences données par nature et donc acceptables en soi. Depuis le début de la colonisation jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'éducation est aux mains d'institutions religieuses ou d'organisations privées. La formation est destinée à exercer un type de vie prédéfinie au départ et l'accès aux études est limité, notamment par des droits

¹³ Pour l'enseignement en Communauté française de Belgique, les missions de l'école ont été définies dans l'article 6 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (*Moniteur belge* : 23-09-1997).

¹⁴ Cette partie du texte est construite au départ de la première partie de la version française, non publiée, de Demeuse, Crahay & Monseur (2001). On trouve aussi chez Cherkaoui (2001) une très intéressante discussion à ce sujet.

d'inscription. Il peut exister des aides spécifiques pour les élèves pauvres, mais aux compétences exceptionnelles. Progressivement, au début du XXe siècle, des écoles publiques sont créées mais conservent un accès limité à l'enseignement secondaire basé sur la sélection. Cette sélection s'opère selon la division en classes sociales. La notion de « talent » est aussi très présente et justifie un système très déterministe. Ce système s'accommode bien de concepts tels que les notions d'*aristocratie naturelle* (*Natural Aristocracy* chez Bell, 1977) ou de prédestination (Neave, 1979).

Le niveau 2 (*stage 2*) constitue une approche libérale, basée sur l'égalité d'accès ou l'égalité des chances (*liberal*)¹⁵. Le système australien décrit par Ross évolue d'abord lentement, à partir du début du XXe siècle, puis de plus en plus vite, avec la croissance économique, vers un modèle plus ouvert. Les limites imposées par les droits d'inscription sont progressivement supprimées et le système scolarise de plus en plus de jeunes. L'accès aux études secondaires est de plus en plus assuré aux moins favorisés, mais à l'intérieur du système lui-même, c'est le darwinisme social, comme l'a appelé Schrag, qui joue.

La troisième étape (*stage 3*) dans le développement des systèmes sociaux et éducatifs est caractérisée par le souci de l'égalité de résultats (*Equality of Achievement, Equality of Results...*). Ross la qualifie de « *redemptive* ». Depuis les années 60, c'est en effet de plus en plus les facteurs socio-économiques et culturels qui sont incriminés pour expliquer les différences de succès des jeunes dans le système scolaire rendu en principe accessible à tous. L'école a donc à jouer un rôle de soutien et de compensation qui permettra l'égalité des acquis de chacun.

Comme le montre bien Ross, ces trois étapes reçoivent des appellations diverses selon les auteurs, mais recouvrent assez généralement les mêmes concepts.

La notion d'égalité fait progressivement place à celle d'équité. C'est cette dernière que nous allons dès à présent utiliser, pour tenir compte du fait qu'il s'agit moins d'un examen formel de l'égalité entre les individus ou les groupes d'individus que d'un examen des différences qui peuvent être considérées comme justes par opposition à celles qui ne peuvent pas être qualifiées de la sorte.

¹⁵ Michel (1999) propose, pour sa part, une discussion du concept d'égalité des chances dans le contexte éducatif républicain actuel, en France.

Tableau 1.1 – Terminologie adoptée par différents auteurs à propos des modifications relatives à la nature du concept d'égalité (d'après Ross, 1983, p. 10).

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Bell (1977)	Natural Aristocracy	Liberal Ethic	Socialist Ethic
Coleman (1968)	Differentiated Opportunity	[Equality of] Inputs	[Equality of] Results
Crittenden (1978a, 1978b)	---	Liberal	Egalitarian
Gordon (1972)	[The Dichotomy of the] Educable/Uneducable	[The Universality of the] Educable	[Equality of] Survival Skills
Halsey (1972)	---	[Equality of] Access	[Equality of] Achievement
Husén (1972, 1975)	Conservative	Liberal	Redemptive
Jencks & al. (1972)	---	[Equality of] Opportunity	[Equality of] Results
Keeves (1978)	Conservative	Liberal	Needs Based
Mosteller and Monihan (1972)	---	[Equality of] School Inputs	[Equality of] School Outputs
Neave (1979)	Predestinative	Redemptive	Dissenting / Sectarian
Ross (1983)	Conservative	Liberal	Redemptive

L'équité en matière d'éducation est devenue l'une des exigences fondamentales des démocraties contemporaines¹⁶ conduisant même, pour y parvenir, à passer du droit à l'éducation au devoir d'éducation, comme l'indique le concept d'obligation scolaire. Il reste néanmoins à préciser de quelle forme d'équité il est question ici. Le concept d'équité est, en effet, susceptible de bénéficier de plusieurs acceptions (Bonami & al., 1997 ; Meuret, 2001), lesquelles correspondent à des postures éthiques différentes (Crahay, 2000). On peut notamment distinguer les acceptions suivantes (OCDÉ, 1993) et tenter de traduire chacune par une question :

- **L'équité d'accès ou égalité des chances :**

Tous les individus (ou groupes d'individus) ont-ils les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif ?

¹⁶ Par exemple, l'article 26 de la *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 217 A (III) du 10 décembre 1948 :

« 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. »

- **L'équité en termes de confort pédagogique ou égalité de moyens :**
Tous les individus jouissent-ils de conditions d'apprentissage équivalentes ?¹⁷
- **L'équité de production ou égalité d'acquis (ou encore de résultats) :**
Les élèves ou étudiants maîtrisent-ils tous, à un même degré d'expertise, les compétences ou les connaissances assignées comme objectifs au dispositif éducatif ?¹⁸
- **L'équité de réalisation ou d'exploitation des produits :**
Une fois sortis du système, les personnes ou les groupes d'individus ont-ils les mêmes possibilités d'exploiter les compétences acquises, c'est-à-dire de se réaliser en tant que personne ou groupe dans la société, et de valoriser leurs compétences ?

Grisay (1984a) a bien synthétisé les idées sous-tendant ces quatre conceptions de l'équité. Son analyse peut être résumée en un tableau (Tableau 1.2) qui s'éloigne peu de celui de Ross, mais l'explique davantage¹⁹. Elle a également le mérite de préciser un système d'indicateurs qui rencontre chacune des quatre conceptions qu'elle présente et d'inclure dans le modèle l'équité de réalisation sociale qui est souvent négligée dans les analyses menées par les spécialistes de l'école et qui était absente dans le tableau de Ross. Nous y avons ajouté une cinquième conception qui prend place en tête du tableau. À ce niveau, il n'y a visiblement aucun intérêt manifeste pour les problèmes d'équité. C'est la « sélection naturelle » qui joue. On occupe « sa place » en fonction d'une sorte d'ordre naturel. Ce niveau correspond aux conceptions médiévales, par exemple, où trois ordres se côtoient et où l'appartenance à chacun d'eux détermine devoirs et droits. Cette description peut également correspondre à la société athénienne classique si on y inclut, non seulement les citoyens, mais aussi les autres groupes, numériquement plus importants, comme celui des esclaves, des étrangers... ou des femmes.

Il nous semble aussi pouvoir placer, par exemple, le courant libertarien à ce premier niveau, ce qui justifie l'intérêt plus que simplement historique de cette

¹⁷ Cette question prend généralement la signification concrète suivante : les personnes ou les groupes défavorisés bénéficient-ils d'un confort pédagogique équivalent à celui dont jouissent les personnes ou les groupes favorisés en termes de niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif, de taux d'encadrement, de nombre et de qualité des infrastructures scolaires, de quantité et de qualité des outils didactiques ?

¹⁸ Plus particulièrement, les individus d'origines sociales différentes sont-ils dotés, au terme de la période d'enseignement ou de formation étudiée, de compétences égales ? Ou encore, tous les individus ont-ils les mêmes chances de jouir des mêmes degrés de qualification (ex.: le diplôme) à la sortie et ceci, indépendamment de leurs caractéristiques d'origine ? Ce souci de réaliser l'égalité des acquis se fonde sur un idéal de justice corrective (Crahay, 2000) et s'accompagne inévitablement d'une volonté de réduire l'écart existant entre les forts et les faibles en termes de performances scolaires entre le début et la fin d'une action pédagogique (Bressoux, 1995) en améliorant l'efficacité des pratiques scolaires (Jarousse & Leroy-Audouin, 1999).

¹⁹ Pour une discussion approfondie de ce tableau, on peut notamment se reporter à l'ouvrage de Crahay (2000).

distinction supplémentaire. En effet, dans ce type de conception (cf. Nozick), le point focal est la liberté des acteurs. Tout transfert contraint est injuste s'il s'applique à une situation qui, bien qu'enregistrant des différences entre individus et groupes, est bâtie sur une suite d'acquisitions justes. Cette position nous semble cependant difficile à tenir car nous avons déjà signalé le problème des acquisitions justes, en dehors des cas de figures théoriques exposés par Nozick.

Il semble que la représentation sociale dominante fasse, de l'efficacité et de l'équité en matière d'éducation, deux concepts opposés et, partant, deux visées inconciliables dans la pratique. Autrement dit, les systèmes efficaces seraient, par nature, peu équitables et les systèmes égalitaires seraient inéluctablement voués à l'inefficacité ou, plus précisément, au *nivellement par le bas* ou à la *baisse de niveau* (ce que ne manquent pas de contester, par exemple, [Baudelot & Establet, 1989](#)).

Cette conception est aujourd'hui discutable et est remise en cause dans de nombreuses études très documentées ([Crahay, 1996, 2000](#)). Tant que l'école était réservée aux classes sociales dominantes et qu'il semblait acceptable de ne scolariser qu'une frange limitée de la population destinée à occuper les positions supérieures dans la hiérarchie sociale, la problématique de l'égalité en matière d'éducation ne se posait guère. L'éducation ne constituait pas un droit pour tous, mais plutôt un bien de position que l'État méritocratique et bourgeois accordait en fonction de la naissance, et ceci afin d'asseoir l'ordre social établi. Dès lors que l'obligation scolaire contraint tous les individus à fréquenter l'école, il devient difficile d'admettre – du moins, dans les pays les plus développés et, principalement, pour l'école de base – que l'éducation de qualité soit réservée à un petit nombre, à la fois pour des raisons éthiques et économiques.

Ceux qui, aujourd'hui, réclament un système équitable le font au nom du refus d'attribuer aux différences de résultats scolaires une origine *naturelle et intangible* (ou inchangeable), liée à des *aptitudes* propres à chacun et définies une fois pour toute ([Fisher & al., 1996](#); [Gould, 1983](#)). La société rendue responsable – au moins partiellement – des inégalités de réussite professionnelle, l'école se voit attribuer une mission démocratique : celle de diminuer les écarts, d'éviter la reproduction des différences d'une génération à l'autre et surtout, leur amplification ([Bourdieu & Passeron, 1966](#)). Les effets de l'institution scolaire se mesurent donc aussi à l'aune de sa capacité à assurer à chacun un accès équitable au savoir et ensuite, au bien-être. Dans cette perspective, l'équité constitue l'un des paramètres de l'efficacité du système puisqu'il s'agit de l'un de ses objectifs principaux, mentionnés dans les textes législatifs et les déclarations politiques.

Tableau 1.2 – Présentation synoptique des idées pédagogiques sous-jacentes à cinq conceptions différentes de l'égalité (adaptée de [Grisay, 1984a](#), p. 7).

On pose	On admet	On dénonce	On prône
Niveau 0 : Pas d'intérêt pour l'équité: position "naturelle"			
La naissance, la force ou l'appartenance à un groupe particulier détermine les droits. La liberté ne peut souffrir de redistributions contraintes.	La reproduction et le maintien de l'ordre "naturel" et des différences basées sur des acquisitions justes.	Eventuellement, les inégalités dans les groupes de pairs. Les interventions contraires à la liberté.	Un ordre stable, un partage des fonctions (société de castes, d'ordres) ou un système basé sur la liberté des acteurs.
Niveau I : Égalité d'accès ou des chances			
L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles. Celles-ci définissent le niveau ou seuil que l'individu peut espérer atteindre.	Des résultats inégaux, à condition qu'ils soient proportionnels aux aptitudes de départ. L'existence de filières de valeur inégale. Une inégalité de traitement.	Le fait que le mérite ne soit pas le seul critère d'accès aux filières nobles. Les biais socioculturels affectant les tests d'orientation. Les imperfections des évaluations responsables du fait qu'à valeur égale, tel élève réussisse et tel autre échoue.	Une détection objective ou scientifique des talents, et des procédures scientifiques d'orientation. Une égalité d'accès aux filières longues, à aptitudes égales, pour les enfants de milieu favorisés et défavorisés. Une école sur mesure, c'est-à-dire un système d'options variées et des filières d'enseignement adaptées aux aptitudes des élèves. Une aide aux défavorisés doués (bourses, etc.).
Niveau II : Égalité de traitement			
La capacité de tous à réaliser les apprentissages fondamentaux et donc à bénéficier d'un enseignement de base.	L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles. Des résultats inégaux à condition que les élèves aient pu bénéficier de conditions d'apprentissage de qualité équivalente.	L'inégale qualité de l'enseignement, responsable d'acquis inégaux. Les écoles sanctuaires et les écoles-ghettos, les classes de niveaux, les filières explicites et implicites qui engendrent une inégale qualité d'enseignement.	L'Ecole Unique ou l'enseignement compréhensif et, notamment, le tronc commun pour l'enseignement secondaire inférieur.
Niveau III: Égalité des acquis ou de réussite scolaire			
Des potentialités d'apprentissage extensibles. Des caractéristiques individuelles (cognitives et affectives) modifiables. Des différences de rythme d'apprentissage.	Des différences de résultats au-delà des compétences essentielles.	L'idéologie des dons. Les discriminations négatives (parmi lesquelles les classes de niveau, les filières, les écoles-sanctuaires et les écoles ghettos) c'est-à-dire toutes les situations où l'inégale qualité d'enseignement amplifie les inégalités de départ.	L'égalité des acquis pour les compétences essentielles. La discrimination positive, la pédagogie de maîtrise, l'évaluation formative ainsi que tous les dispositifs de soutien qui visent à réduire les inégalités de départ.
Niveau IV : Égalité de réalisation sociale (output social)			
Des caractéristiques individuelles, motivationnelles et culturelles différentes, mais sans qu'il existe de hiérarchie entre celles-ci.	Des différences de profil des résultats.	L'existence d'une norme unique d'excellence. Une culture "noble" et une "sous culture".	Une pédagogie différenciée.

Certains spécialistes de l'école, y compris [Crahay \(2000\)](#), n'incluent malheureusement pas le dernier niveau (égalité de réalisation sociale) dans leurs propres analyses et semblent ainsi limiter l'école à la production des titres scolaires. D'autres – principalement issus des domaines de l'économie et de la sociologie – posent quant à eux le problème à partir de la sortie de l'école et l'entrée dans la vie active. Cette opposition classique d'intérêts – qui donne l'impression que certains ouvrent la « boîte noire », en oubliant qu'elle a aussi une finalité externe, alors que d'autres en utilisent uniquement les « outputs » – empêche certainement une compréhension des problèmes d'équité. Mais, une telle analyse pose des questions complexes. Nous ne manquerons pas, à ce niveau de pointer la très grande ambition du décret du 30 juin 1998, déjà présente dans le décret « missions », lorsqu'il s'agit d'assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale. C'est-à-dire de considérer l'école, non plus pour elle-même, mais dans son implication dans la construction des adultes et des citoyens.

Les milieux économiques peuvent aussi afficher un intérêt apparent assez fort pour l'équité, aussi bien dans l'école qu'à sa sortie. Il convient cependant d'y déceler la part de réflexion « morale » de l'approche pragmatique et utilitaire. Ainsi, dans une déclaration relativement récente, les [Ministres de l'OCDE](#) proclament : « *L'éducation " pour tous " suppose qu'on accorde une plus haute priorité à ceux qui sont moins bien servis par le système éducatif : permettre à tous de tirer profit de l'enseignement est aussi important du point de vue économique que sous l'angle de l'équité sociale et de l'égalité des chances devant l'éducation ; les pays ne peuvent se permettre de laisser inexploitées d'importantes réserves de talents* » (1997, p. 18). Dans cette perspective, le système éducatif est assimilé à un organe ou à un outil producteur de ressources cognitives et, partant, d'une réserve suffisante de main d'œuvre qualifiée. Dès lors, l'équité n'est pas définie comme objectif en tant que tel, mais constitue un corrélat automatique de l'exigence d'efficacité. La population des élèves est assimilée à un réservoir humain dont les capacités doivent être développées autant que possible par le système de formation initiale et/ou continuée ([Sweetland, 1996](#)). Le manque de compétences d'une frange plus ou moins importante de cette population doit alors être considéré comme un indice d'inefficacité de l'école puisqu'elle laisse un potentiel de ressources humaines inexploité ou, dit autrement, qu'elle néglige de valoriser l'ensemble du capital humain qui pourrait l'être ([CERI, 1996, 1998](#)).

De plus, la théorie du *capital humain*²⁰, qui sous-tend la déclaration des Ministres de l'OCDE, s'accorde aisément avec une « exploitation » différenciée des potentialités des uns et des autres et, par là, rejoint les conceptions des pédagogues qui adhèrent à l'éthique de l'égalité des chances et non à celles des résultats. Autrement dit, la rentabilité éducative peut consister à accroître les

²⁰ Nous aborderons plus largement ce sujet dans le chapitre 8, section 3.2.

compétences de tous, mais dans des registres différents et avec des possibilités inégales de valorisation. La question clef posée ici consiste bien à déterminer si l'on assigne à tous la poursuite des mêmes objectifs ou si, au contraire, on choisit de spécialiser les individus dans des expertises différenciées, et de rentabilité variable.

En principe, l'école de base échappe à cette interrogation difficile : les enseignants ont pour mission de promouvoir la maîtrise d'un éventail de compétences de base, jugées indispensables à tout individu pour s'intégrer dans la société moderne. Dès lors que l'on s'attache à développer les mêmes compétences chez tous les individus, il y a une liaison nécessaire entre efficacité et équité. En effet, si l'on prend pour indicateur d'efficacité la moyenne des résultats atteints par l'ensemble des élèves et la variance de ces résultats comme indicateurs d'équité, il arrive un moment où l'augmentation de la moyenne implique « mécaniquement » la réduction de la variance. Supposons, pour les besoins de l'explication, une compétence X, dont les niveaux de maîtrise correspondent à une échelle s'étalant de 0% à 100%, c'est-à-dire d'une incompétence totale jusqu'à une maîtrise parfaite. Il est difficile, pour cette compétence, que la moyenne de 80%, obtenue dans une population donnée résulte d'une aussi large dispersion qu'une compétence moyenne de 50%, observée dans une population identique. Au fur et à mesure que la moyenne de la population s'élève, passant par exemple de 80 à 90%, la marge de variation théorique au sein de celle-ci se réduit d'ailleurs d'autant²¹.

En définitive, l'idée de lier efficacité et équité semble consubstantielle du principe d'égalité des acquis et de leur valorisation sociale. Dans cette perspective, on tiendra pour efficace *le système d'enseignement qui, tout en élevant le niveau moyen des connaissances, réduit la variance générale des résultats internes et externes au système éducatif*. C'est notamment l'idéal préconisé par Bloom (1976) puisque, selon lui, un enseignement efficace se caractérise par trois effets conjoints à l'issue de chaque phase d'apprentissage:

- 1) une élévation de la moyenne des résultats ;
- 2) une réduction de la variance des résultats ;

²¹ Cette relation se traduit, de manière analytique, par l'équation $\sigma^2 = p \cdot q$, où σ^2 est la variance, p la proportion de réussite et $q = 1 - p$. La variance $[\sigma^2]$ est minimale lorsque $p = 1$ ou $p = 0$, elle est maximale pour $p = 0,5$. Cette explication ne vaut que lorsqu'il s'agit de compétences parfaitement définies dans des domaines où il existe une limite supérieure qu'il est, au moins théoriquement, possible de fixer (sans nécessairement impliquer qu'il est possible de l'atteindre). Dans la pratique, les objectifs se déplacent avec le temps : ce qui était supposé constituer le « sommet » à une époque peut, plus tard, être jugé comme juste suffisant. Cela ne constitue pas un élément décisif à l'encontre de la démonstration : nous posons dès le départ l'étude de l'efficacité en relation avec les objectifs qui sont assignés à un moment donné au système éducatif. Le fait de modifier les objectifs en cours de route, voire pour certains individus, de les dépasser, pose d'autres questions que celle que nous traitons ici, notamment celles liées à l'éducation comme bien de position ou l'égalité de réalisation.

- 3) une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de l'élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et le rendement^{22 23}.

Pour Cronbach (1967, p. 23, traduit par Birzea, 1982, p. 108) qui définit l'aptitude comme « *un complexe de caractéristiques personnelles qui détermine les résultats individuels à la fin d'une action éducative* », il est évident qu'elle « *détermine quoi, combien et en combien de temps apprend un élève* ». En définissant alors l'efficacité de toute procédure d'enseignement comme la mesure selon laquelle les résultats obtenus correspondent aux aptitudes de départ des élèves, c'est-à-dire en définitive comme respectueuse d'une stricte égalité des chances en fonction de la dotation initiale de chacun, ce type de conceptions place leurs tenants dans une perspective que Birzea qualifie d'amplificatrice des différences initiales et les oppose clairement aux tenants de la pédagogie de la maîtrise et de Bloom en particulier. Cronbach & Snow (1977, p. 500, traduits par Birzea, 1982, pp. 62-63) opposent ainsi à la pédagogie de la maîtrise la critique suivante: « *On a ainsi espéré trouver des méthodes d'instruction dont les résultats ont une faible corrélation avec la capacité générale (des élèves). En dernière analyse, cela apparaît comme un objectif irréaliste car les résultats de l'instruction ont toujours une forte corrélation avec les capacités de départ, en dehors du fait qu'on impose artificiellement un certain plafond maximal* ». D'une certaine manière, c'est en limitant les prétentions du système éducatif à une ensemble de compétences à maîtriser par tous que le système belge francophone tente de répondre au problème posé par ces deux auteurs. La question principale concerne ce qu'ils appellent un « *plafond maximal artificiel* » et interroge chercheurs et praticiens sur ce qu'il est raisonnable d'atteindre avec l'ensemble d'une cohorte et si ce niveau prescrit correspond à un niveau satisfaisant pour l'ensemble de la société.

²² Coleman (1966, p. 72) écrit à ce sujet : « *Another way of putting this is to say that the schools are successful only insofar as they reduce the dependence of a child's opportunities upon his social origins. We can think of a set of conditional probabilities : the probability of being prepared for a given occupation or for a given college at the end of high school, conditional upon the child's origins. The effectiveness of the schools consists, in part, of making the conditional probabilities less conditional – that is, less dependent upon social origins.* »

²³ Miller (1977) indique bien le danger de ne considérer qu'un seul aspect à la fois: la réduction de la corrélation entre les résultats obtenus et l'appartenance à un groupe particulier peut simplement masquer l'accroissement des différences individuelles non imputables à cette appartenance. Ainsi, on peut constater que l'appartenance à la minorité noire n'est plus aussi défavorable en soi, par rapport au rendement scolaire ou la possession de certains biens, mais se rendre compte, par ailleurs, que l'écart entre les plus favorisés et les moins favorisés s'est accru dans le même intervalle de temps. C'est en cela que les trois critères proposés par Bloom sont intéressants et doivent être considérés simultanément.

Walzer dans son ouvrage baptisé, en français, « *les sphères de justice* » (1983, 1997 pour la traduction française) fait référence à cette nécessaire indépendance entre les biens de manière à assurer une égalité complexe, faute de pouvoir réaliser une égalisation simple et absolue de tous les individus dans tous les domaines (voir aussi Meuret, 2000a, p. 243). Michel (1999, pp. 76-77) fait explicitement le lien entre ce concept d'indépendance des « *sphères* » et celui, plus familier aux lecteurs de Bourdieu, de « *capitaux spécifiques* ». Ces deux façons d'envisager la justice par une distribution indépendante de différents capitaux ou avantages à travers des sphères économique, administrative, éducative, familiale, religieuse... indépendantes, comme le propose Walzer, peuvent être rapprochées de la troisième condition posée par Bloom (l'absence de liaison entre statut socio-économique des parents et réussite scolaire).

Cette volonté d'assurer une véritable égalité des résultats implique d'admettre le postulat d'éducabilité proposé par Bloom (Bloom, 1976; Slavin, Karweit & Madden, 1989), d'accepter que l'école donne plus à ceux qui ont moins et de rompre avec les idéologies basées sur les dons ou les aptitudes. Sur le plan de l'action, il importe de s'assurer que le système éducatif s'assigne, dans ses finalités, un tel objectif. Convaincus de ce que les performances des élèves ne sont pas fixées à un niveau donné et permanent par des aptitudes stables, ceux qui adhèrent à ces principes tentent de réduire l'ampleur d'une série de discriminations négatives et réclament des politiques volontaristes qui se concrétisent par la mise en œuvre de discriminations positives (Crahay, 2000; Demeuse & Monseur, 1999; Slavin, Madden, Dolan & Wasik, 1996), dont il convient de démontrer l'efficacité réelle (Slavin & Fashola, 1998).

D'évidence, il appartient à l'école d'assurer un substrat culturel commun à tous et de garantir à chacun les moyens cognitifs pour participer activement à la vie démocratique. Cette mission fondamentale implique le développement de compétences expertes en lecture, mais aussi en arithmétique et dans bien d'autres domaines. À cet égard, la Communauté française de Belgique, par exemple, a adopté le concept de *socles de compétences*, signifiant par là qu'il existe un éventail de compétences jugées à ce point indispensables pour s'épanouir dans nos sociétés modernes que tous doivent les maîtriser à un haut niveau d'expertise²⁴. Mais, d'égale évidence, l'école ne peut conduire tous les individus vers les mêmes compétences professionnelles. La bonne marche de la société exige une certaine diversification des fonctions et donc des compétences. Dès lors que l'école assume sa mission de spécialisation des compétences, des décisions politiques s'imposent ; elles impliquent nécessairement de délicats choix éthiques : quels individus spécialiser vers quelles compétences professionnelles ? Une fois les étudiants orientés vers telle ou telle filière, le principe de l'égalité des acquis peut s'appliquer à l'intérieur du dispositif de formation qui correspond à chaque trajectoire de spécialisation. On ne voit pas pourquoi, en effet, certains médecins, par exemple, pourraient *a priori* être moins compétents que d'autres, ne serait ce que du point de vue des usagers, tout en portant le même titre et en exerçant les mêmes fonctions.

La citation de John Dewey²⁵ mise en exergue de ce chapitre vient fort à propos pour éclairer le débat qui entoure le sujet qui nous occupe. Dans la discussion sur l'égalité éducative qui est au centre des préoccupations lorsque l'on s'intéresse à l'institution scolaire, Dewey rappelle qu'il s'agit avant tout d'une

²⁴ Ce sont les termes *high level of proficiency* qui sont généralement utilisés en anglais, ce qui rend mieux le concept que le recours aux termes français de *compétences minimales*, plutôt péjoratifs pour la plupart des lecteurs.

²⁵ Bien que docteur en philosophie (avec une thèse sur la psychologie de Kant), J. Dewey intitule son premier ouvrage *Psychology* (1887). Il devient titulaire de la chaire de philosophie, de psychologie et d'éducation de l'Université de Chicago en 1894 et crée son « école laboratoire ». Il démontre tout au long de la carrière qu'il poursuit à la Columbia University (à partir de 1904) son intérêt pour les trois disciplines et la complémentarité de celles-ci, et son engagement social (Cometti, 1995; Wechter, 1995; Winn, 1959).

position philosophique ou légale, et non d'un donné psychologique, les hommes étant par nature différents, c'est la Loi qui leur assure des droits égaux. Depuis Dewey, l'éducation compensatoire et la volonté d'assurer à chacun des droits égaux en terme d'accès, mais aussi de réussite, ont conduit à tenir compte de l'élève lui-même dans la détermination des moyens qui doivent être attribués aux différentes institutions : un enfant n'est alors plus égal à un enfant, du moins lorsqu'il s'agit d'attribuer les moyens nécessaires à chacun en fonction de besoins différents, mais d'objectifs communs. C'est ce que déclare le décret du 30 juin 1998 dont il est ici question puisque celui-ci vise à donner à chacun les moyens nécessaires, non pas à prospérer en suivant « sa pente naturelle » ou à développer des « dons », mais à assurer des chances égales d'émancipation sociale, notamment en prenant une part active dans la société, en donnant les moyens nécessaires pour y parvenir et en acceptant que ceux-ci soient différents d'un élève à l'autre et d'une école à l'autre, sur la base de critères objectifs.

Certains vont très loin dans le souci de rendre l'école et la société plus justes. Ainsi, [Husén \(1972, p. 42\)](#), dans un document publié par l'OCDE, n'hésite-t-il pas à écrire : *« Il ne suffit pas d'instaurer l'égalité formelle d'accès à l'éducation, encore faut-il donner aux enfants issus de milieux sociaux divers plus de possibilité d'accéder à l'intelligence et, pour ce faire, accentuer l'égalité dans les établissements préscolaires ou à l'école proprement dite. En ce qui concerne la différenciation du Q.I., elle est déjà accomplie en grande partie avant même que l'enfant n'entre à l'école. La famille, et surtout le niveau culturel de ses camarades (Coleman, 1961) continuent à exercer une influence importante. Pour mieux égaliser les résultats scolaires, il faut donc que la société prenne des mesures spéciales destinées à compenser les carences du milieu où l'enfant grandit, et à compléter ce qui aurait éventuellement été fait à la maison. Pour atteindre à tout prix l'objectif de l'égalité, on pourrait même être amené à agir contre le gré des familles qui se montreraient indifférentes, voire hostiles, aux mesures envisagées par la société.²⁶ Le rapport de la Commission royale suédoise sur les établissements préscolaires confirme ces données. »* [Husén \(1972\)](#) souligne combien une approche basée sur les dons peut constituer une forme de darwinisme social : l'école exerce une pression identique sur tous, tout en sélectionnant impitoyablement et en reportant « la faute » sur les parents qui n'assurent pas un suivi suffisant ou l'élève qui n'a pas les dons, les capacités ou la volonté nécessaires pour aller plus loin.

[Coleman \(1973, p. 135, traduit par Birzea, 1982, p. 129\)](#) nuance quelque peu les actions à entreprendre réellement en matière d'égalité des chances : *« Pour ces deux raisons, premièrement parce qu'il est irréalisable et deuxièmement parce que, s'il était réalisé, il abaisserait le niveau général des chances offertes aux enfants, l'idéal de l'égalité des chances est un faux idéal. Une société ne peut pas prendre une décision, et la rendre réalisable, de créer des chances égales*

²⁶ C'est nous qui soulignons.

pour tous les enfants qui en font partie. Ce qu'elle doit faire, c'est de décider jusqu'où son investissement de ressources publiques peut aller afin de réduire l'importance des inégalités causées par les ressources privées. »

La place de chacun, affirme le Législateur belge francophone, ne peut pas être déterminée par des variables essentiellement non changeables, au sens de Bloom (1976), l'école ne devant en effet pas servir à révéler des potentialités principalement innées ou tributaires d'avantages liés aux ressources familiales qui cautionnent la logique des « héritiers » dénoncée notamment par Bourdieu et Passeron (1966; Bourdieu, Passeron & Chamboredon, 1970). Les chances de départ sont encore très inégales dans notre société. Il convient donc, si l'on souhaite atteindre les objectifs déclarés, d'accroître les moyens et de les attribuer de manière appropriée en fonction de besoins aussi correctement identifiés que possible. Husén (1972, p. 43) propose une formule élégante : « *Paradoxalement, on pourrait dire qu'il faut donner à tous des chances égales à un traitement inégal en ce qui concerne les différences sociales* », bien avant la formule attribuée, en France, au ministre Savary : « *Donner plus à ceux qui ont moins* ».

Tous les mécanismes du décret, décrits en termes relativement abstraits, consistent à identifier des établissements dont les élèves constituent des populations qu'il faut aider davantage que d'autres pour avoir des chances raisonnables d'atteindre les mêmes objectifs. C'est sur ces mécanismes d'identification, majoritairement basés sur des variables extrascolaires²⁷, que porte notre étude. Il s'agit donc bien de s'intéresser avant tout à des individus, à en mesurer les chances de bénéficier d'un système donné et d'en tirer avantage pour s'insérer harmonieusement dans la société. Ce problème de mesure, compliqué par la nécessité de mettre en œuvre un système portant sur plus de 800 000 individus, est une question qui concerne d'habitude le psychologue, scolaire ou non : en fonction des caractéristiques d'un environnement, quel est le niveau d'adaptation des individus qui y sont confrontés et, le cas échéant, quelles modifications de l'environnement et quelles aides seraient souhaitables pour faciliter la situation des individus en question.

²⁷ Le décret ne retient que deux facteurs scolaires: le retard externe et le taux d'élèves inscrits dans l'enseignement professionnel, et encore à titre de facteurs aggravants. Nous examinerons ces mécanismes en détail dans le chapitre 6.

II. Les politiques de discriminations positives

« In all countries the socio-economic status of the home and the literacy of the home had a very strong influence on students' science achievement. This reinforces the old adage that the best thing a child can do is to choose good parents. It must be remembered that there is more variance between homes than between schools. After all, there is no entry requirement to become a parent. Teachers must pass examinations to become a teacher and schools falling below a particular standard are closed. If there was less variance among homes the effect would be weaker. It is to be assumed that the parents who are richer and with more education have more books at home, provide a richer vocabulary context and encourage their children in their science learning more than do poor homes with few books. »

[T.N. Postlethwaite et D.E. Wiley \(1991, p. 131\).](#)

1. Donner plus à ceux qui ont moins

Tout d'abord, il convient de bien préciser ce qui est appelé « discriminations positives » en Belgique francophone, et ce que d'autres appellent « programme d'éducation prioritaire » ou « actions positives ». Dans tous les cas, il s'agit d'un système tourné vers les écoles ou les établissements d'enseignement (voire vers une partie de ceux-ci¹). Il ne s'agit pas d'aider les élèves directement, à travers l'attribution de bourses individuelles ou d'autres avantages personnels qui compenseraient une faiblesse économique ou sociale, comme la fourniture de repas gratuits. Ce sont les écoles, identifiées comme devant être aidées de manière spécifique, qui vont recevoir des moyens supplémentaires que les autres écoles ne recevront pas : moyens de fonctionnement, facilités diverses pour accéder à certains biens culturels, comme des titres de transport ou des entrées pour des musées, et personnels hors cadre ordinaire, pour citer les principaux². Le modèle qui sous-tend cette approche s'inscrit dans le courant de la pédagogie compensatoire et postule qu'il convient de traiter différemment ceux qui semblent bénéficier, à l'origine, de chances inégales, plutôt que d'offrir un service unique et identique qui creuserait encore les inégalités de départ par un traitement indifférencié. Ce modèle postule aussi que l'école ou l'établissement scolaire constitue une unité pertinente et identifiable qui peut agir comme facteur d'égalisation des chances réelles de succès.

[Chauveau \(2000, pp. 56-57\)](#) résume bien les questions posées par l'adage « donner plus à ceux qui ont moins : *« Ceux qui ont moins... de quoi ? Moins de ressources matérielles et financières ? Ou moins de soutien, moins de soin, moins d'éducation dans leur milieu socio-familial ? Ou moins de goût et d'intérêt pour apprendre à l'école ? Ou moins de capacités langagières, instrumentales, cognitives ? Ou moins d'enseignement efficace ? Moins de « bons » établissements et de « bons » enseignants ? Bref, la question est de savoir si les élèves des zones prioritaires, et plus généralement les enfants des milieux « très populaires », sont des handicapés socio-culturels ou des mal enseignés.*

Donner plus... de quoi ? Donner plus de socialisation (apprendre à vivre ensemble) ? Ou plus d'instruction (apprendre et comprendre le monde) ? S'agit-il de privilégier le péri-scolaire et la périphérie des processus

¹ C'est ce qui est appelé « implantation » dans le système belge francophone et dans la suite du texte.

² Nous n'abordons pas, dans ce texte, les plans de « rattrapage » ou de « développement » qui consistent à mettre en conformité certains établissements avec des normes nationales (sanitaires, eau courante, électricité, équipement didactique, logement pour les enseignants...) ou l'aide de premier niveau, accordée aux élèves en situation extrême (programmes de nutrition, scolarisation des populations déplacées...). Il va de soi que les mécanismes qui sont abordés ici sont destinés à compenser les chances inégales de réussite dans un système éducatif où l'accès à l'enseignement (de base) est généralisé et, au moins formellement, garanti à tous. Les discriminations positives ou les programmes d'éducation prioritaire ne sont donc pas destinés à se substituer aux autres formes d'aide, mais constituent, en quelque sorte, une action de second niveau, une fois « l'ordinaire » assuré.

d'enseignement/apprentissage : actions et animations socio-éducatives, sanitaires, physiques et sportives, culturelles... ? Ou de se centrer sur la transmission-acquisition des connaissances et des apprentissages scolaires ? Donner plus « de la même chose » : plus de cours, plus d'enseignement traditionnel ? Ou plus « d'autre chose » : plus d'innovation pédagogique, plus d'aide personnalisée, plus de stimulation, plus de plaisir d'apprendre, plus de sens à l'école et aux savoirs ? Donner plus de quantitatif : postes, crédits, heures d'enseignement, allègement des effectifs ? Ou plus de qualitatif : dynamisme, mobilisation, énergie, engagement, volonté de réussir et de faire réussir l'ensemble des élèves ?

Donner combien... en plus ? Peut-on se limiter à « un petit plus » ou faut-il apporter « un gros plus » ? À partir de quel seuil le plus peut-il avoir des effets positifs réels sur l'enseignement et les acquisitions scolaires ? » Mais, il n'est pas aisé de répondre à cet ensemble d'interrogations et encore moins d'aménager le système éducatif pour y parvenir.

D'un point de vue théorique, les discriminations positives peuvent être conçues comme une généralisation de l'équation de [Carroll \(1963\)](#) à propos de la relation entre niveau atteint et temps d'apprentissage³. On pourrait ainsi écrire :

$$\text{niveau_apprentissage} = f \left[\frac{\text{moyens_réels}}{\text{moyens_nécessaires}} \right]$$

Le niveau d'apprentissage serait dès lors fonction du rapport entre les moyens consentis et les moyens nécessaires. Comme pour la formule de Carroll, les moyens réellement consacrés aux apprentissages seraient pour une part apportés par l'école, prise au sens large (enseignants, qualité de l'enseignement, qualité de l'environnement, du matériel, du curriculum...) et, pour une autre part, apportés par l'élève (pré-requis, aide à la maison, temps consacré au travail scolaire...). Une part des caractéristiques de l'élève sont changeables alors que d'autres caractéristiques (comme par exemple le niveau d'éducation des parents) ne le seraient que très difficilement ou pas du tout. Les moyens nécessaires

³ Celle-ci peut s'écrire : $\text{niveau_enseignement} = f \left[\frac{\text{temps_réel}}{\text{temps_nécessaire}} \right]$ ou, de manière plus développée :

$$\text{niveau_apprentissage} = f \left[\frac{\text{engagement} + \text{opportunités_apprentissage}}{\text{aptitude} + (\text{qualité_enseignement} + \text{capacité_utilisation})} \right]$$

où l'*engagement* est le temps consenti par l'élève à la tâche d'apprentissage, les *opportunités d'apprentissage* sont les occasions qui lui sont réellement offertes d'apprendre (temps x fréquence), l'*aptitude pour la matière* est le temps nécessaire pour apprendre, dans les conditions optimales, la matière considérée, la *qualité de l'enseignement* est la proximité entre la situation réelle et la situation idéale d'apprentissage et la *capacité d'utilisation* est la possibilité réelle qu'à l'étudiant de tirer profit de l'enseignement qui lui est prodigué. Dans la première équation, *temps réel* et *temps nécessaire* représentent respectivement le temps réellement consacré aux apprentissages et le temps qui serait nécessaire à l'individu pour le maîtriser (d'après [Birzea, 1982, pp. 17-18](#)).

seraient constitués par le produit du temps nécessaire à l'apprentissage, de la qualité de l'enseignement et de la capacité réelle de l'apprenant à en bénéficier.

La logique compensatoire des discriminations positives viserait à substituer, pour les élèves dont les caractéristiques personnelles non changeables du numérateur seraient trop faibles, des caractéristiques scolaires plus avantageuses, de manière à atteindre un niveau d'apprentissage comparable à celui des élèves mieux dotés au départ.

De manière à prendre en compte d'éventuels apports complémentaires, l'équation pourrait alors s'écrire :

$$\text{niveau_apprentissage} = f \left[\frac{\text{moyens_r\^els_ordinaires} + \text{apports_compl\^mentaires}}{\text{moyens_n\^cessaires}} \right]$$

Les apports complémentaires pourraient prendre des formes variées (accroissement de l'encadrement et des moyens didactiques, formation complémentaire dans des domaines connexes, comme la langue d'enseignement, temps plus long pour maîtriser la matière...).

Cette équation suppose aussi que, dans une certaine mesure, les moyens sont substituables et que, par exemple, une absence d'aide à la maison ou un « déficit culturel » peut bel et bien être comblé par un surcroît de moyens scolaires.

Cette approche pose un problème central : comment identifier les écoles, et à travers elles, les élèves qui seront aidés ? Ce choix doit s'effectuer de manière aussi juste et efficace que possible, puisque l'objectif est d'accroître les chances de ceux qui sont supposés en avoir le moins au départ. Ces deux critères, justice et efficacité, sont d'autant plus importants que les inégalités qu'il convient de combler sont fortes et que les moyens disponibles sont limités !

C'est dans cette perspective que se sont développées deux approches principales d'identifications : la première, basée sur des indicateurs scolaires, la seconde, sur des indicateurs socio-économiques. Mais, il existe aussi, entre ces deux approches, toute une variété de méthodes mixtes, qui favorisent plutôt l'un ou l'autre de ces deux pôles.

Les modes d'égalisation des chances peuvent aussi prendre deux formes :

- soit un système de quotas, réservant certaines places aux élèves issus des groupes identifiés comme défavorisés⁴, en dépit parfois d'une moins bonne réussite à un concours d'entrée. C'est à cette approche qu'est classiquement réservé le terme « discriminations positives »⁵ ;

⁴ Il ne s'agit pas toujours de groupes minoritaires dans la population. Le cas des femmes en est un très bon exemple !

⁵ « Nous avons volontairement restreint la notion de discrimination positive, de façon peut-être arbitraire, afin de la ramener à son expression la plus pointue : la préférence dans l'attribution d'une place ou d'un avantage accordée à une personne en raison de son appartenance à un groupe défavorisé. Il nous a semblé utile d'envisager la discrimination positive dans ce sens restreint, ce qui la distingue de l'ensemble plus large des « actions positives », précise par exemple Renauld (1997, p. 426).

- soit une aide supplémentaire aux établissements identifiés en fonction de leur population défavorisée que [Smeesters \(1998a et b\)](#) et [Renauld \(1997\)](#) préfèrent appeler « actions positives », principe que recouvre également le concept « d'éducation prioritaire ».

1.1. Favoriser certains groupes d'individus réputés défavorisés à travers un système de quotas et de « places réservées »

Nous l'avons vu, au sens strict, les discriminations positives sont basées sur des systèmes plus ou moins explicites de quotas, c'est-à-dire de places ou d'avantages réservés à certaines catégories de personnes en raison de leurs caractéristiques propres ou celles, plus générales, de leur groupe. Si cette solution ne soulève pas beaucoup d'émotion, lorsque la relation entre la situation de la personne est en rapport direct avec l'avantage accordé⁶, l'attribution d'avantages à des individus particuliers, au détriment d'autres, en raison des caractéristiques de leur groupe est généralement plus complexe à fonder en termes d'équité. Il en est ainsi, par exemple, des préférences accordées aux personnes du sexe le moins représenté dans certaines administrations publiques, à compétences jugées égales. L'arrêt *Kalanke vs Land de Brême de la Cour de Justice des Communautés européennes*, rendu le 17 octobre 1995, est particulièrement intéressant au sens où il fournit les limites à ce type de préférences en adoptant une logique de droit formel⁷ : le principe d'égalité de traitement n'admet aucune discrimination basée sur le sexe. Les seules mesures autorisées visent à rétablir les conditions de départ, c'est-à-dire assurer une *égalité des chances*. Si la sous-représentation des femmes dans certains segments du marché de l'emploi existe, elle est principalement liée à des conditions étrangères au domaine de l'emploi et donc, c'est dans les domaines où existent des conditions discriminatoires que doit s'exercer les actions positives, pas sur le marché de l'emploi lui-même.

Mais les choses ne sont pas toujours aussi claires. Si, par exemple, la loi britannique interdit les systèmes de quotas, l'enregistrement d'informations à caractère ethnique permet la mise en place d'un système d'objectifs chiffrés (*numerical targets*) qui fournissent des tendances utiles à certains services gouvernementaux d'aide, par exemple en matière de logements sociaux ou d'emploi ([Lassalle, 1998, pp. 616-617](#)).

Par contre, la notion de quota est étrangère au fonctionnement du système éducatif belge qui ne connaît, en principe, aucune forme de sélection à l'entrée ou de concours. La seule trace, à notre connaissance, d'un tel recours, dans un passé récent, peut être trouvée dans l'article 2 de la loi du 29 mai 1959 relative à

⁶ Personne ne contestera certainement qu'il semble, par exemple, assez raisonnable de réserver des places dans les transports en commun aux personnes handicapées ou aux femmes enceintes.

⁷ Pour une discussion approfondie de cet arrêt, on peut consulter [Vogel \(1997\)](#) et [Charpentier \(1996\)](#).

la définition de la neutralité de l'enseignement⁸. La mise en œuvre de quotas s'applique, dans ce cas, non aux élèves, mais aux enseignants en fonction de l'institution qui a délivré leur diplôme. Cette mesure visait, à l'origine, à garantir le caractère neutre de certains établissements, dont ceux organisés par l'État.

Le recours à des quotas, méthode mise en œuvre dans certains pays, dont les États-Unis dans leurs tentatives de déségrégation, pose de nombreux problèmes de droit⁹ et semble étrangère à nos systèmes éducatifs européens. Cette solution est néanmoins appliquée dans d'autres domaines, nous l'avons évoqué, comme la législation sur l'emploi, offrant à qualité égale, un choix prioritaire aux femmes, ou la mise en œuvre des listes électorales où certaines places sont réservées aux personnes du sexe le moins représenté.

1.2. Mettre en œuvre des actions positives et une éducation prioritaire ou agir en favorisant certains établissements scolaires qui accueillent des élèves réputés défavorisés

La distinction conceptuelle qui vient d'être évoquée n'a pas été opérée en Communauté française de Belgique où ce sont les termes « discrimination positive » qui ont été choisis pour désigner, dans les faits, un mécanisme d'action positive sans aucune mise en œuvre de quotas en faveur de groupes particuliers. Nous nous concentrerons à présent sur cette forme particulière et nous ne traiterons plus, par la suite, des systèmes de quotas lorsque nous ferons référence aux discriminations positives, adoptant en cela la terminologie du décret du 30 juin 1998.

La [Cour d'Arbitrage belge \(1994\)](#), en réponse à une question préjudicielle dans un tout autre domaine que celui de l'éducation, pose les principes relatifs à la possibilité de discrimination et de traitements différents dans un système basé sur l'égalité entre les citoyens :

« Les règles constitutionnelles de l'égalité et de la non-discrimination n'excluent pas qu'une différence de traitement soit établie entre des catégories de personnes, pour autant qu'elle repose sur un critère objectif et qu'elle soit raisonnable justifiée.

L'existence d'une telle justification doit s'apprécier en tenant compte du but et des effets de la mesure critiquée ainsi que de la nature des principes en cause ; le principe d'égalité est violé lorsqu'il est établi qu'il n'existe pas de rapport raisonnable de proportionnalité entre les moyens employés et le but visé.[...]

⁸ Sont réputées neutres, les écoles qui « respectent toutes les conceptions philosophiques ou religieuses des parents qui leur confient leurs enfants et dont au moins trois quart du personnel enseignant sont porteurs d'un diplôme de l'enseignement officiel et neutre ». [Cincinnati \(1967a, pp. 374 et suivantes\)](#) analyse ce système de quotas de manière très approfondie et montre en quoi il était nécessaire à l'échafaudage complexe qui mit fin à la seconde guerre scolaire par la signature du Pacte de 1958, confirmé par la loi du 29 mai 1959.

⁹ Voir, à ce sujet, [De Schutter \(1991\)](#).

L'on peut certes admettre que dans certaines circonstances, des inégalités ne soient pas inconciliables avec le principe d'égalité et l'interdiction de discrimination, lorsqu'elles visent précisément à remédier à une inégalité existante. Encore faut-il, pour que de telles inégalités correctrices soient compatibles avec le principe d'égalité et l'interdiction de discrimination, qu'elles soient appliquées dans les seuls cas où une inégalité manifeste est constatée, que la disparition de cette inégalité soit désignée par le législateur comme un objectif à promouvoir, que les mesures soient de nature temporaire¹⁰, étant destinées à disparaître dès que l'objectif visé par le législateur est atteint, et qu'elles ne restreignent pas inutilement les droits d'autrui. »

Pour [Renauld \(1997, p. 427\)](#), « trois éléments nous permettent de donner un contenu à la notion de discrimination positive [...]. Pour identifier une discrimination positive, il faut que l'on soit en présence d'un groupe d'individus suffisamment défini, d'une discrimination structurelle dont les membres de ce groupe sont victimes, et enfin d'un plan établissant des objectifs et définissant des moyens à mettre en œuvre visant à corriger la discrimination envisagée. Selon les cas, le plan est adopté, voire imposé par une autorité publique ou est le fruit d'une initiative privée. »

Ce qui est proposé pour les discriminations positives, prises au sens strict, semble valoir également pour les autres formes d'actions positives. Dans la suite du texte, nous l'avons dit, il ne sera plus question que des actions positives qui accordent des moyens supplémentaires aux établissements scolaires. Le texte s'inscrit dans les limites tracées par la Cour d'Arbitrage belge et par Renauld : identification précise et objective des bénéficiaires, définition d'un plan d'action visant à corriger les discriminations (négatives) et les désavantages objectifs initiaux, moyens proportionnés et limite stricte aux objectifs posés. Il se concentrera sur le premier aspect : l'identification des bénéficiaires, c'est-à-dire les établissements qui scolarisent des populations spécifiques et jugées défavorisées.

Mais, la méthode d'identification des établissements scolaires à soutenir est d'autant plus complexe que le système statistique national est peu performant. Dans certains cas, il faudra construire un système totalement neuf de manière à permettre la sélection des écoles à aider. Dans d'autres cas, comme en Belgique francophone, c'est à la faveur de la mise en place d'un système destiné à contrôler l'obligation scolaire qu'il sera possible de passer d'un système s'appuyant sur des zones prioritaires (ZEP) à un nouveau mode d'attribution des moyens qui intègre les populations scolaires de chaque établissement.

¹⁰ Dans le domaine qui nous occupe, les fonds fédéraux américains, connus sous le nom de *Title I* font l'objet, depuis 1965, d'autorisations successives pour une période de cinq ans et ne sont donc pas définis de manière permanente ([Jennings, 2001, p. 1](#)), comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre. Le décret du 30 juin 1998 ne possède pas ce caractère temporaire, même s'il inclut des mesures d'ajustement périodique des listes de bénéficiaires et si le texte suivant (décret du 27 mars 2002), précise les mécanismes de sortie des établissements qui ne sont plus reconnus en discrimination positive.

L'un des aspects importants à prendre en compte dans l'analyse est aussi la portée des mesures et leur champ d'application. De ce point de vue, un système d'attribution basé sur des critères locaux est particulièrement questionnable : en quoi favorise-t-il réellement les chances de chacun si les exigences et les critères fluctuent d'un point à l'autre du pays alors que la réussite scolaire est « monnayable » sur l'ensemble du territoire à travers un système unique de diplômes et de titres, et une appréciation relativement homogène de la réussite lors d'examens nationaux ? C'est pourtant un tel système, défini au niveau de chaque académie, qui est mis en œuvre à travers les ZEP françaises, ce qui n'a pas manqué notamment d'attirer les critiques du premier ministre lors de leur relance, comme nous le verrons.

Il est aussi plus complexe de mettre en œuvre une méthode juste et efficace dans un système éducatif qui connaît un marché très ouvert et concurrentiel¹¹. Les problèmes sont accrus d'autant qu'il existe des structures politiques et administratives susceptibles de soutenir les clivages et les intérêts divergents de certaines écoles ou de certains groupes d'écoles, de certains élèves au détriment d'autres. La liberté de choix des élèves et de leurs parents accentue la difficulté de planifier et organiser un système compensatoire qui doit s'adapter très rapidement à des changements de population, parfois beaucoup plus rapides que les prises d'informations statistiques.

Il faut encore prendre en compte le fait que le système d'aide ne peut pas enfreindre d'autres principes de droit, comme ceux définis en matière de choix d'établissement ou de liberté d'enseignement, ni ceux, plus fondamentaux peut-être, de protection de la vie privée. Il convient donc de bien réfléchir à la manière d'acquérir et d'utiliser les données qui seront nécessaires à la bonne marche du système et s'assurer que la solution ne pose pas plus de problèmes qu'elle n'en résout. Les actions positives doivent aussi, même si elles sont mises en œuvre en fonction d'idées politiques ou d'idéaux nobles, être construites sur des bases scientifiques solides et des sources fiables, ce qui est parfois coûteux ou plus lent à mettre en œuvre et peut dépasser le « temps politique », c'est-à-dire la durée de vie normale d'un gouvernement.

Les approches compensatoires devraient essentiellement être basées, pour l'identification des établissements, sur des critères socio-économiques. Ce sont des indicateurs de ce type qui doivent être mis en œuvre, après une analyse des chances respectives de chacun au sein et, surtout, à la sortie du système éducatif. En effet, l'objectif n'est pas de permettre aux moins favorisés d'atteindre une réussite limitée, mais de bénéficier de chances égales vis-à-vis des biens les plus enviables. Pour être plus clair, l'objectif n'est certainement pas tant de permettre

¹¹ On peut consulter au sujet de la notion de marché scolaire et du choix des établissements Walford (1996), éditeur scientifique d'un numéro des *Oxford Studies in Comparative Education* qui traite ce sujet dans huit pays différents (Pays-Bas, Suède, Angleterre et Pays de Galles, France, Allemagne, États-Unis, Australie et Nouvelle-Zélande).

aux plus pauvres d'atteindre les échelons les plus bas de la société ou un niveau un peu supérieur à celui de leurs parents, mais de véritablement « rebattre les cartes » et de leur offrir aussi la possibilité, en proportion identique, d'atteindre les niveaux les plus élevés. Cette définition, très généreuse, est celle qui guide la mise en œuvre de ce type de mesure en Communauté française de Belgique.

Par contre, les critères scolaires sont particulièrement utiles pour apprécier l'efficacité de la méthode : après l'identification, vient l'action, puis l'évaluation de l'ensemble du processus¹². Cette évaluation est vitale pour le système, sous peine de souffrir une double contestation permanente, la première quant à son efficacité, la seconde, quant à son caractère véritablement juste. Le système est d'autant plus vulnérable à ces critiques qu'elles peuvent aussi bien lui être adressées, et pour des motifs opposés, par les plus favorisés que par les moins favorisés, les premiers soulignant le gaspillage, les seconds, les insuffisances. Naturellement, ce n'est pas ultimement la hiérarchie scolaire elle-même qui doit justifier les mesures prises, mais le positionnement de chacun dans la vie civile. On constate en effet souvent que lorsqu'un titre scolaire se généralise, ce sont d'autres aptitudes et d'autres formes de capitaux qui sont mobilisées (les relations familiales, un capital de départ pour permettre d'installer un cabinet médical ou continuer une spécialisation à l'étranger...).

Le cadre de référence (tableau 1.2) que nous avons adopté permet de positionner plus clairement la réflexion à propos du choix des indicateurs conduisant à sélectionner les établissements scolaires à aider¹³. La problématique des discriminations positives se place clairement aux Niveaux III (*Egalité des acquis*) et IV (*Egalité de réalisation sociale*) du référentiel. Les deux premiers niveaux font, par contre, généralement appel à des aides centrées directement sur les élèves (bourses d'études attribuées aux « plus méritants » au Niveau I, système général de bourses pour les élèves les plus défavorisés pour qu'ils puissent se procurer le matériel scolaire au Niveau II) ou à la mise en place d'une offre accessible à tous, par exemple à travers un déploiement des écoles de base sur l'ensemble du territoire ou la formation unifiée de l'ensemble des maîtres, au Niveau II.

¹² Dans le contexte anglais, West, Pennell et West (2000) analysent la possibilité d'utiliser non pas les résultats des établissements eux-mêmes, mais les résultats des élèves qui y entrent, de manière à déterminer les besoins de chaque structure éducative. Cette approche originale, praticable en Angleterre où sont organisés des examens nationaux, est très intéressante et pourrait éviter d'utiliser un ensemble de variables distales de nature socio-économique alors qu'une estimation des besoins éducatifs réels pourrait être mieux réalisée, à la condition que les examens nationaux constituent de bons indicateurs.

¹³ La réflexion proposée par Crahay (2000) à propos de ce qu'il appelle une école juste et efficace est principalement interne à l'institution scolaire. Par rapport au modèle de Grisay (1984a), sa réflexion porte sur les Niveaux I, II et III. L'établissement de critères d'efficacité devrait également intégrer le Niveau IV. C'est d'ailleurs ainsi que le décret de la Communauté française (1998) pose le problème puisqu'il vise à *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*, et pas uniquement à assurer des chances égales de réussite scolaire. Cependant en posant des objectifs très ambitieux et lointains, le risque est grand de ne pas pouvoir les atteindre et d'ainsi être critiqué. Il convient donc de les opérationnaliser à travers des objectifs intermédiaires plus limités, tout en ne perdant pas de vue le cadre général. Ce sujet est au cœur de notre analyse.

La mise en œuvre des Niveaux III et IV nécessite la satisfaction des critères du Niveau II. Ainsi, il est inconcevable de tenter d'atteindre une égalité dans les réalisations sociales si l'accès à l'enseignement de base n'est pas, dans les faits, assuré à tous ou, plus grave encore, si l'ensemble des élèves ne peut même pas obtenir la satisfaction de ses besoins vitaux, comme un accès satisfaisant à la nourriture, aux soins de santé, à la paix... et s'il existe, de toute manière, un système de hiérarchie implicite ou explicite entre les différentes composantes de la société (préférence envers les garçons, ségrégation envers certains groupes ethniques ou minorités religieuses...).

Les moyens supplémentaires, dégagés à travers les politiques de discrimination positive, sont destinés à compenser les difficultés inhérentes aux caractéristiques des élèves, non à donner une prime aux écoles qui obtiennent de moins bons résultats en regard des critères scolaires (réussite aux examens nationaux ou à des tests, taux de placement des diplômés...). Cette affirmation, sans doute évidente, est pourtant bien la pierre angulaire de ces actions : la dotation ordinaire devrait suffire à atteindre les objectifs du système, cependant certaines écoles doivent prendre en charge des élèves qui sont affectés d'un certain handicap de départ. Les aides supplémentaires sont destinées à permettre à ces écoles de combler le retard lié aux handicaps de leurs élèves. Il ne s'agit en rien de combler les handicaps des établissements eux-mêmes ! Ce dernier problème doit être géré d'autres manières par l'encadrement (direction de l'établissement, inspection ou responsables du système). Si une équipe enseignante est insuffisamment formée, peu motivée, chroniquement absente ou négligente envers les élèves, il s'agit bien de mettre en œuvre d'autres solutions.

Si on n'opère pas cette distinction et si les critères scolaires servent à décider de l'attribution des moyens supplémentaires, en lieu et place des critères socio-économiques, on s'achemine vers une série de paradoxes et d'injustices :

- 1) une école qui n'atteint pas les objectifs sera aidée alors même que le problème (par exemple, gestion défailante, manque de motivation...) n'est pas lié à l'aide consentie (par exemple, plus de moyens pour assurer des cours d'adaptation à la langue d'enseignement) et privera peut-être une autre école d'une aide adaptée,
- 2) une école qui scolarise des élèves socio-économiquement peu favorisés et qui obtient des résultats attendus sera moins ou pas aidée alors qu'une école qui scolarise des élèves favorisés, mais ne parvient pas à des résultats satisfaisants, le sera davantage !
- 3) une école qui obtient les résultats attendus grâce à l'aide fournie se voit assez logiquement retirer les moyens accordés puisqu'elle n'est plus dans les conditions d'être aidée. Cela pose à la fois un problème de motivation chez les enseignants (quelle est la gratification puisqu'on perd une partie de nos moyens lorsqu'on atteint les objectifs ?) et de

logique (l'école peut-elle atteindre les objectifs sans les moyens une fois qu'elle y est parvenue avec ceux-ci ?).

Les seuls critères scolaires qui peuvent être pris en compte devraient porter sur des handicaps objectifs dont l'école n'est pas la source directe, par exemple, il pourrait s'agir d'un niveau de compréhension insuffisant de la langue d'enseignement, détecté chez les nouveaux arrivants, ou d'un retard scolaire anormalement élevé chez les primo arrivants d'un établissement donné¹⁴.

2. Quelques « modèles » pour alimenter le réflexion

C'est sur la définition des critères objectifs et sur la détermination des bénéficiaires que divergent le plus les différents systèmes mis en œuvre jusqu'ici. Ross (1983, p. 3) précise cette idée : « *Les trois programmes en vigueur aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie [...] dépendent tous du recours à des indicateurs construits à partir de données objectives destinés à identifier les destinataires légitimes des allocations supplémentaires fournies par le gouvernement. Les groupes cibles de chacun de ces programmes sont décrits de manières différentes. Aux États-Unis, le programme est destiné aux enfants vivant dans la pauvreté, au Royaume-Uni, l'objectif est d'aider les élèves qui fréquentent des écoles implantées dans des zones spécifiques, alors qu'en Australie, l'attention est portée sur les élèves inscrits dans des écoles défavorisées.* » Cette distinction conduit à des solutions pratiques différentes dès les origines de ces programmes.

D'autres systèmes éducatifs adoptent également des solutions qui poursuivent les mêmes objectifs. La France, en 1981, et la Belgique francophone, en 1989, adoptent un système basé sur des zones d'éducation prioritaire. Le Chili, le Québec, la Communauté flamande de Belgique ou la Tunisie, parmi d'autres, choisissent également de traiter de manière différente certains élèves de façon à rétablir une certaine forme d'équité éducative. Nous allons parcourir un certain nombre de ces exemples de manière à illustrer la diversité des solutions adoptées. Il n'est pas aisé de décrire parfaitement ce type de mesures et les indicateurs qui ont été retenus dans chaque système. En effet, les données ne sont pas toujours accessibles et sont rarement publiées dans des revues ou des ouvrages largement diffusés, à l'exception des États-Unis qui facilitent l'accès à leurs publications officielles et où les analyses sont très abondantes (Parsad & al., 2000; Rubenstein & al., 2000; Sinclair & Carroll, 2000; Stullich & Donly, 1999; Tashjian, 2000; Turnbull & al., 1999; United States Department of

¹⁴ Il s'agit de l'un des deux critères scolaires reconnus par le décret de 1998 en Communauté française de Belgique sous le vocable de retard externe, c'est-à-dire un retard scolaire résultant par exemple de redoublements antérieurs dans d'autres établissements. Cette définition restrictive est destinée à éviter de « donner une prime » au redoublement décidé par les écoles elles-mêmes.

Education, 1999a et 1999b, par exemple¹⁵). Les paragraphes suivants reflèteront, en partie, la richesse de la moisson réalisée. Nous distingueront d'abord trois pays : les États-Unis, la France et le Royaume-Uni, pour des raisons historiques. Nous proposerons ensuite deux exemples d'indicateurs principalement socio-économiques (Québec et Australie) et deux autres exemples d'indicateurs principalement scolaires (Chili et Tunisie).

Il est important de considérer d'autres systèmes que le nôtre, même si notre étude porte sur celui-ci en particulier, pour plusieurs raisons. La première est certainement parce qu'il s'inspire largement de certaines initiatives étrangères. Ainsi, les ZEP qui sont mises en place en 1989, chez nous, doivent beaucoup à leurs aînées, apparues quelques années plus tôt en France. Par contre, le système des discriminations positives qui est élaboré à partir du décret du 30 juin 1998 et dont le critère de répartition des moyens est basé sur la population scolaire de chaque établissement et ses caractéristiques socio-économiques trouve son origine dans des solutions anglo-saxonnes (États-Unis et Australie). Les différents modèles étrangers doivent également nous aider à réfléchir aux évolutions possibles, en considérant d'autres solutions. Ainsi, bien que nous n'ayons pas choisi d'utiliser des critères scolaires pour décider des bénéficiaires, il n'est pas inutile d'observer que cette solution a été adoptée dans certains pays, et parmi ceux-ci, comment les choses peuvent différer. La sortie des écoles « P-900 » du programme chilien, alors que rien n'est prévu jusqu'ici en Tunisie pour permettre aux écoles de quitter le programme d'éducation prioritaire, permet de réfléchir plus largement le problème de la permanence des discriminations positives. La mise en réseau des ZEP peut aussi constituer un sujet d'intérêt, comme la nécessaire efficacité des programmes financés par *Title I*, aux États-Unis.

2.1. Trois modèles « historiques »

2.1.1. États-Unis

2.1.1.1. Evolution historique

Clary (1999, p. 27) distingue trois périodes qui conduisent les États-Unis au système actuel de discriminations positives. La première période se déroule de 1964 à 1972 et correspond à l'essor des politiques d'*affirmative action*. Le premier acte « historique » anti-discrimination avait été posé bien avant par le président Roosevelt lorsqu'il signe le décret qui doit mettre fin à la discrimination à l'emploi dans les industries relevant de la Défense nationale (25 juin 1941). Naturellement, cet acte « fondateur » n'est pas indépendant des événements qui se déroulent alors et du soutien à l'effort de guerre

¹⁵ Tous les documents officiels cités sont disponibles via une commande gratuite sur le site officiel du département de l'éducation des États-Unis.

britannique¹⁶. C'est le président Kennedy qui emploiera le premier les termes d'*affirmative action* dans un décret présidentiel à l'origine du « Comité présidentiel sur l'égalité de l'emploi » en 1961. Trois ans plus tard, c'est la naissance d'une agence fédérale, l'*Equal Employment Opportunity Commission*, qui vise à contraindre les employeurs qui pratiquent la discrimination raciale ou sexiste à verser des compensations aux victimes (Titre VII du *Civil Rights Act*, 1964). En septembre 1965, le président Johnson attache lui aussi son nom à l'histoire en signant le décret présidentiel 11 246. La prospérité du moment pousse également les conservateurs et, notamment, le président Nixon à poursuivre cette politique, relativement bien acceptée par l'ensemble de la population.

La seconde période s'étend de 1972 à 1980 et voit la mise en place de normes de discriminations positives, notamment dans les universités, avec l'apparition d'amendements à l'*Equal Employment Opportunity Act* qui ne les concernait initialement pas. Cette période voit aussi la mise en cause progressive des systèmes de quotas stricts en faveur des étudiants issus des minorités ethniques, comme en témoigne le célèbre arrêt *University of California v. Bakke* (1978) émis par la Cour Suprême. De l'idée de protection à accorder aux minorités, on passe de plus en plus à l'idée de compensation.

La troisième période, qui débute en 1980 se prolonge jusqu'au delà de 1992. C'est alors que les programmes d'*affirmative action* sont les plus contestés, y compris par les milieux intellectuels et progressistes, et que les critères sexuels ou d'appartenance ethnique sont remis en cause, notamment parce qu'ils fondent à nouveaux des discriminations.

Tout au long des débats et des discussions à propos des programmes d'*affirmative action* deux thèses s'opposent : celle qui vise à exercer un contrôle sur les procédures en assurant à chacun les mêmes chances de faire reconnaître ses droits et ses compétences et celle qui postule qu'il est nécessaire de contrecarrer les inégalités actuelles, fondées principalement sur le sexe ou l'appartenance ethnique, en accordant des avantages plus importants ou des préférences aux membres de groupes défavorisés. À la seconde, est notamment opposé le concept de discrimination à rebours ou *reverse discrimination* qui conduit à accorder des préférences strictes indépendamment de la qualité d'un candidat ou des droits à un traitement égal en fonction des mêmes critères que ceux qui sont condamnés comme discriminatoires. Une approche dite *color blind* est, au contraire, prônée par les tenants d'une approche basée sur le contrôle des procédures.

La contestation des systèmes préférentiels stricts porte également sur les avantages accordés à des individus particuliers au nom de discriminations subies par des groupes dans un passé plus ou moins proche. N'est-ce pas le tort

¹⁶ L'attaque de Pearl Harbour se déroulera quelques mois plus tard, le 7 décembre de la même année.

réellement subi par des individus particuliers qui doit être réparé et non un tort collectif ou révolu ? C'est en substance la critique fondamentale qu'avance notamment Goldman (1979). Les chiffres montrent cependant que, d'un point de vue collectif, les discriminations persistent toujours, mais les contestations, le coût des politiques de discrimination positive et la période de crise, tout comme le relativisme post-moderne et l'occultation de la culture dominante par la prétendue mise en valeur de cultures alternatives et un multi-culturalisme de façade¹⁷, érodent un peu plus chaque jour les politiques d'*affirmative action*.

Dans le cadre de l'attribution des fonds de *Title I*, c'est une perspective essentiellement économique qui est adoptée, comme le précise le texte de la Chambre des Représentants (United States House of Representatives, 1978, cité par Ross, 1983, p. 4) : « Ce sont *les besoins particuliers des élèves provenant des familles à faibles revenus et l'impact de la concentration de telles familles sur les moyens des agences locales chargées de l'éducation pour organiser des programmes adaptés* qui déterminent les moyens à attribuer. Ce principe se traduit, à l'origine, à travers trois critères construits sur la base des données du recensement et d'un comptage des enfants appartenant à chacune des trois catégories suivantes (United State Department of Health, Education and Welfare, 1976) :

- «1. *Les enfants âgés de 5 à 17 ans provenant de familles considérées comme pauvres selon la formule de Orshansky (1965) appliquée aux données du recensement de 1970;*
2. *Les deux tiers des enfants âgés de 5 à 17 ans provenant de familles qui perçoivent une aide dans le cadre du programme « Aid to Families with Dependant Children (AFDC) »;*
3. *Les enfants âgés de 5 à 17 ans qui sont pris en charge par des fonds publics et qui vivent dans des familles d'accueil et des institutions pour enfants abandonnés ou délinquants. »*

Ritzen & al. (1997), citant Bierlein (1993), pointent les grandes disparités entre les districts éducatifs aux États-Unis. Ils mentionnent par exemple la très grande différence (6 000 dollars en 1989) qui existe, en termes de moyens consacrés par élève au sein même de l'État de New York. Cette différence est particulièrement spectaculaire lorsque l'on sait qu'elle est supérieure à la dépense moyenne par élève d'un très grand nombre d'états. Ces disparités résultent d'un financement local de l'éducation, les districts les plus pauvres disposant en moyenne de moins de moyens financiers que les plus riches. De manière à limiter ces différences, des moyens provenant des états ont été progressivement ajoutés aux

¹⁷ C'est ce que Crahay (2000, p. 78), reprenant la phrase célèbre de Simone de Beauvoir, stigmatise en opposant « égalité dans la différence » – en soi sympathique – et « différences dans l'égalité », établies sous le prétexte d'un respect mutuel du droit de chacun à s'autodéterminer. Cette idée est d'autant plus perverse qu'elle conduit naturellement à rejeter « la faute », c'est-à-dire sa condition, sur le plus défavorisé, « comme s'il avait choisi d'être pauvre ».

moyens locaux, d'abord timidement au début du siècle puis de manière plus importante à la suite de la crise de 1929 et à partir des années septante, à nouveau.

2.1.1.2. Le programme « *Title I* »

Le programme *Title I* est mis en œuvre dès 1965, dans le cadre de l'*Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*, de manière à aider les enfants économiquement et éducativement défavorisés. Ce programme fait l'objet de reconductions successives pour des périodes de 5 ans depuis sa création. Celles-ci sont décidées par le Président et le Congrès (Jennings, 2001).

Ces aides fédérales ne sont pas les premières à avoir été accordées en matière d'éducation, bien que cette compétence soit du ressort des états. Dès la fin du XVIII^e siècle, le Congrès encourage en effet la création d'établissements scolaires, notamment par la mise à disposition de terrains. Il en va de même pour les universités, dès la guerre civile, et à l'issue de celle-ci. Le Congrès sollicite chaque nouvel état admis dans l'Union pour qu'il crée des écoles gratuites et publiques. Dès le début du XX^e siècle, des encouragements, notamment sous la forme de déductions fiscales, sont accordés pour favoriser le développement du système éducatif. La fin de la seconde guerre mondiale voit la création d'un programme de repas gratuits et l'ouverture de l'enseignement supérieur aux militaires démobilisés (*GI Bill of Rights*). La course technologique avec les Russes dès les années 50 conduit le Congrès à investir dans l'enseignement des sciences et des mathématiques.

D'autres éléments permettent également de comprendre la naissance du programme *Title I* et l'intervention du fédéral en matière d'éducation. Parmi ceux-ci, l'effort de déségrégation dont le début formel peut être indiqué par l'arrêt célèbre de la Court suprême dans l'affaire *Brown v. Board of Education*, en 1954. Pauvreté et appartenance ethnique se recouvrent en effet en grande partie. Les efforts du président Kennedy se heurtent cependant à plusieurs obstacles, dont la peur de certains états du sud face aux fonds fédéraux qui obligeraient à une intégration complète de la minorité noire dans l'ensemble des écoles. Les conservateurs voient aussi d'un très mauvais œil l'emprise du fédéral sur les compétences des états. Les écoles catholiques et les autres écoles privées qui ne recevraient pas une telle aide manifestent également leur opposition.

C'est au président Johnson que l'on doit la signature du *Civil Rights Act* (1964) qui vise à supprimer les barrières à la participation des noirs dans l'ensemble de la société américaine. La Commission Gardner (*Gardner Commission*) mise en place par le Président propose un système d'aides ciblées et spécifiques de manière à répondre aux différents besoins des enfants pauvres plutôt qu'un système « aveugle » de financement de manière à contrer la plupart des oppositions à l'intervention du fédéral. Le principe, dégagé par la commission et suivi par le Président dans l'*Elementary and Secondary Education Act (ESEA)* de 1965, peut se formaliser de la manière suivante : une fois identifié comme tel, un enfant pauvre devra être aidé, quelle que soit l'école qu'il fréquente. Les fonds seront cependant administrés par une autorité publique, le district (*local public school district*). Des limites sont aussi fixées de manière à ce que

l'autorité fédérale ne puisse exercer aucun contrôle ou décision en matière de curriculum ou de gestion du personnel, par exemple. Dans la foulée de la guerre à la pauvreté menée par le Président Johnson, de nombreux programmes sont mis en œuvre, dont le *Head Start Program* destiné aux enfants pauvres en âge préscolaire. Par la suite, des programmes spécifiques sont élaborés à l'intention des enfants de migrants, des jeunes dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, des délinquants et des enfants abandonnés ou négligés, des enfants handicapés physiquement ou mentalement.

C'est surtout la concentration de jeunes pauvres ou à besoins particuliers qui fait l'objet de l'intervention du niveau fédéral. Cet apport supplémentaire est d'autant plus nécessaire que le financement ordinaire est local et doit, en grande partie, se satisfaire des ressources parfois très limitées, des personnes qui résident dans certains districts particulièrement déshérités. Les moyens attribués par *Title I* aux écoles sont disponibles pour tous les enfants de celles-ci, qu'ils soient ou non personnellement issus de familles pauvres. Tant qu'ils rencontrent des problèmes ou des difficultés scolaires, ils bénéficient des services supplémentaires offerts dans ce cadre. C'est au niveau des services offerts que l'unanimité est la moins forte parmi les décideurs. Si l'importance des moyens et les formules qui permettent leur attribution constituent l'objet central des débats parlementaires, la façon de les utiliser est très peu envisagée, laissant cette compétence à ceux qui sont chargés de s'occuper des élèves pour deux raisons principales : la peur de certains de voir le fédéral contrôler d'une manière indirecte l'éducation et la conviction de beaucoup qu'il existe un problème de moyens financiers, non de compétences en matière d'éducation des plus défavorisés. Cette absence de précision quant à l'usage des moyens ainsi attribués permet, en 1969, à Martin et McClure (cités par Jennings, 2001, p. 9), dans un rapport intitulé *Title I of ESEA : Is It Helping Poor Children ?*, de pointer des pratiques très différentes selon les écoles et les districts, allant jusqu'à des augmentations salariales ou l'équipement des bureaux des responsables scolaires, notamment de téléviseurs couleur. Ces critiques renforcent progressivement les réformateurs qui souhaitent mieux cadrer l'usage qui est fait des moyens supplémentaires, dévolus en principe au développement des moins favorisés en évitant que ces fonds ne remplacent les moyens locaux, mais s'y ajoutent bel et bien. La tension entre les « traditionalistes » qui prônent l'attribution de moyens non spécifiquement dévolus et les « réformateurs » qui veulent plus de moyens ciblés sur les plus défavorisés est cependant manifeste tout au long de l'histoire de *Title I*. Le mérite de *Title I*, dès ses débuts, comme le pointe Hughes & Hughes (1972, cités par Jennings, 2001, p. 11) est double : il souligne l'importance, dans l'opinion publique, de parvenir à éduquer tous les enfants en leur consacrant les moyens requis par leurs besoins et il élève les attentes dans les groupes défavorisés. Les apports du programme sont cependant modestes et ne peuvent compenser tous les désavantages que peuvent connaître les jeunes les plus défavorisés, y compris en matière de services scolaires moins

performants (enseignants moins qualifiés, peu motivés ou ayant des attentes relativement faibles envers les jeunes qu'ils scolarisent).

L'arrivée du président Reagan en 1981 marque une modification sensible dans les programmes d'aides fédéraux, même si celui-ci ne parvient pas à modifier autant qu'il le souhaitait les mécanismes en vigueur. Il parvient néanmoins, avec l'aide du Congrès, à limiter la portée de ce type de programme de manière importante, au point que [Jennings](#) estime qu'en termes d'élèves aidés, il faudra dix années pour revenir à la situation qui présidait avant l'arrivée de Ronald Reagan aux affaires. C'est à la même époque qu'apparaissent les critiques les plus sévères vis-à-vis du système scolaire américain (notamment à travers le Rapport « *A Nation At Risk* » de la [National Commission on Excellence in Education](#) publié en 1983), critiques relayées par l'occupant de la *Maison Blanche* et la sphère des affaires qui associent récession économique et faillite du système scolaire. Se développe alors une série d'arguments en faveur des « *vouchers* » permettant aux élèves pauvres d'accéder à l'enseignement privé et d'autres pratiques supposées revigorer l'école, comme par exemple, la réintroduction de la prière dans les écoles publiques !

Ce n'est qu'en 1988 que, dans le cadre de la prolongation du programme *Title I*, les autorités fédérales assignent aux états la responsabilité de fixer le niveau des performances à atteindre. Jusque là, les fonds avaient été attribués de manière à renforcer les moyens destinés aux élèves les plus défavorisés, sans toutefois fixer des objectifs clairs en matière de résultats à atteindre. Commence alors l'ère des « *School-developed Improvement Plans* » qui responsabilisent les acteurs et fixent des objectifs à atteindre et des étapes à parcourir pour y parvenir. Les règles d'utilisation des fonds sont aussi assouplies, en termes de public à scolariser pour en bénéficier, mais renforcées quant aux performances à atteindre au bout de trois années avec les élèves réputés en difficulté. Cette modification est notamment destinée à limiter la persistance des écoles ghettos qui scolarisent séparément les élèves défavorisés sans atteindre des résultats comparables à ceux des autres établissements, en dépit des moyens supplémentaires. Le sommet de Charlottesville, en 1989, qui voit la mise au point, par les gouverneurs et le Président Bush, d'objectifs nationaux pour l'éducation, s'inscrit dans ce processus et fournit des repères généraux pour l'ensemble des états ([Joint Statement on the Education Submit with the Nation's Governors](#), Charlottesville, 1989). Le président Bush poursuit son effort et en 1991, il propose le document « *America 2000* » qui fixe des standards nationaux et les épreuves qui permettent d'en vérifier la maîtrise, mais l'administration républicaine ne parvient pas à faire passer ce texte dans la législation. Bill Clinton, qui participait au « Sommet de Charlottesville » en tant que gouverneur, poursuit dans la même ligne que son prédécesseur. L'administration démocrate propose, en 1993, le texte « *Goals 2000* » qui octroie, pour la première fois, un droit de regard au niveau fédéral et le lie aux états. Alors que la définition de standards est inscrite dans la Loi, un amendement liant l'égalité de résultat à la

prise en compte d'une égalité réelle d'opportunité d'apprentissage est rejeté tant par l'administration démocrate que par les membres républicains au Congrès. Le motif central avancé pour appuyer ce rejet est la centration excessive sur les moyens alors que ce qui importe à présent, ce sont les résultats et qu'il convient d'insuffler des aspirations aussi élevées que possibles dans les classes les plus défavorisées. Les élections de 1994 donnent aux républicains le contrôle de l'appareil législatif alors que l'administration Clinton est toujours aux affaires. Les attaques se multiplient à l'encontre des fonds sociaux et de « l'ingérence » du fédéral dans les affaires des états, notamment en matière d'éducation, au point que le Président doit utiliser son droit de *veto* que ne parvient pas à renverser le Congrès. Ces attaques renforcent le soutien populaire à ces mesures, contrairement à l'effet recherché par la majorité républicaine. Le changement de majorité au Congrès voit assuré l'accroissement des moyens à travers le « *Comprehensive School Reform Demonstration Program* » déposé par le démocrate David Obey et le républicain John Porter. Ce « programme » permet l'accroissement des moyens dévolus à des pratiques qui impliquent des écoles de manière globale (et non à travers un programme ciblé sur l'une ou l'autre matière ou une année scolaire spécifique) pour autant que celles-ci aient démontré clairement leur efficacité.

2.1.2. Royaume-Uni

En Angleterre, à la suite du rapport de Lady Plowden (Central Advisory Council For Education (England), 1967a et b) et de l'importance qu'il accorde aux attitudes parentales dans la réussite scolaire, une série d'indicateurs ont été identifiés de manière à permettre une attribution différenciée des moyens et la mise en œuvre d'*Education Priority Areas* (EPA). Ross (1983, p. 5) précise : « *L'indicateur le plus largement reconnu est celui construit pour la "Inner London Authority" par Little et Maybey (1971). Cet indice est basé sur 10 mesures : le taux d'emploi, la proportion d'enfants qui reçoivent des repas gratuits, des enfants handicapés et des enfants d'immigrants, des habitations surpeuplées, le manque de confort des logements, l'instabilité des enseignants, l'instabilité des élèves, l'absentéisme et la taille des familles. Ces variables sont standardisées sur la base d'une formule qui tient compte de leur amplitude et sont additionnées ensemble de manière à représenter chacune le même poids dans la constitution de l'indicateur (Halsey, 1972).* » Mais chaque autorité locale (LEA) dispose de son propre système¹⁸.

La mise en œuvre de ce type de politique, comme celui des écoles complètes, une vingtaine d'années plus tôt, n'a pas été exempte de critiques. Comme le signale, par exemple Meuret (2000a, p. 239), c'est au nom d'une forme extrême de méritocratie que, dans les années 50, certains opposants

¹⁸ West, Pennell et West (2000) analysent le système actuel de financement des écoles et des autorités locales (LEA), notamment à travers une critique de l'affectation des moyens aux LEA's.

à l'école compréhensive ont fait remarquer qu'il valait mieux, pour les pauvres, de permettre aux mieux doués d'entre eux de fréquenter les meilleures écoles de la classe supérieure plutôt que d'égaliser la qualité moyenne de l'ensemble des établissements scolaires¹⁹.

Malgré les initiatives menées depuis le rapport Plowden et face à l'ampleur des phénomènes d'exclusion en Grande-Bretagne, Tony Blair précise, en 1997, son ambition par rapport à l'éducation dans un document intitulé « *Excellence in Schools : the White Paper* ». Les axes principaux de ce texte sont : la refonte des programmes et l'aménagement des structures, l'amélioration de la formation des enseignants et l'évaluation des élèves, des enseignants et des établissements scolaires. L'objectif de la réforme est clairement d'améliorer le niveau (*Raising standards*) pour le plus grand nombre, notamment dans les domaines jugés essentiels comme la lecture, l'écriture et les mathématiques (Rowles, 2001; West, Pennell et West, 2000).

Depuis 1998, un nouveau système²⁰ a été mis en place et 35, puis 48²¹ *Education Action Zones (EAZ)* ont été mises en place. Ces 73 zones larges impliquent à la fois deux ou trois écoles secondaires et les écoles primaires, y compris l'enseignement spécialisé, et des partenaires publics et privés, les parents et la *Local Authority Area (LEA)*. Chaque zone reçoit un financement annuel allant jusqu'à 750 000 livres sterling, conditionné à l'obtention d'un sponsoring privé équivalent à 250 000 livres. Au départ d'une proposition locale de partenariat, ces zones sont reconnues par le *Department for Education and Employment (DfEE)* pour une période de 3 ans, étendue à 5 ans pour les premières zones reconnues. Ce sont certainement la nécessité d'un partenariat privé, qui finance en liquide ou offre du matériel et des services, et l'initiative qui revient au partenariat local de proposer sa reconnaissance comme EAZ qui sont les deux aspects les plus originaux dans le modèle anglais.

« *Les dossiers devaient comporter un état des lieux qui justifiait la création de la zone (difficultés de toutes sortes, bas niveau scolaire, absentéisme élevé, peu d'implication des parents, situation grave vis-à-vis de l'emploi, etc.) ainsi qu'un contrat d'objectifs à atteindre dans les délais précis sur plusieurs années éventuellement. Un guide était proposé aux candidats pour soutenir leur candidature.* » (Rowles, 2001, p. 218).

Alors que les EPA étaient sous la responsabilité des autorités locales (LEA), les EAZ sont sélectionnées, sur la base d'un projet, par le département de l'éducation (DfEE). Les critères adoptés pour la sélection des projets sont multiples. Le principal semble avoir été le taux de repas gratuits offerts aux

¹⁹ C'est un raisonnement analogue qui a favorisé l'émergence des « vouchers » dans certains états américains.

²⁰ Emin (2001), du Ministère français de l'Éducation nationale propose une présentation du système anglais des EAZ.

²¹ 146 demandes avaient été introduites lors du second appel lancé en janvier 1999. Seules 48 zones ont été acceptées (Rowles, 2001, p. 217).

élèves des écoles de la zone (au moins 25%), comme le précise Jackie Turner (DfES, communication personnelle). La répartition géographique dans les différentes parties du royaume a aussi déterminé la sélection de certaines zones plutôt que d'autres (David Rowles, communication orale lors des « Rencontres internationales pour l'Éducation et la Formation », IUFM d'Auxerre – France, 28 mars 2002).

Les EAZ anglaises sont considérées comme des *charitable bodies*, dirigées par un *Action Forum*. Il s'agit pour ces ensembles de développer des partenariats locaux et d'adopter une approche imaginative de manière à atteindre les standards fixés pour l'ensemble des écoles et contrôlés par l'inspection et l'office des standards en éducation (OFSTED). Quatre domaines sont en principe privilégiés : l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, la *social inclusion*, l'aide aux élèves et à leur famille et la collaboration avec les entreprises et d'autres organisations. Différentes solutions sont offertes aux zones pour améliorer les résultats obtenus, notamment en offrant aux enseignants des opportunités accrues de développement personnel. [Bouveau \(1999, p. 65\)](#) signale cependant « qu'une telle démarche [incluant l'offre de salaires plus élevés] avait été instituée dans certaines EPA en Grande-Bretagne afin de stabiliser le corps enseignant. », mais « qu'une évaluation universitaire avait souligné son inefficacité ». Les syndicats d'enseignants s'opposent d'ailleurs à ces mécanismes de dérégulation et les directions se refusent généralement à y recourir. L'accroissement du nombre d'assistants et de spécialistes dans certains domaines, l'attention spécifique portée à l'absentéisme, la collaboration avec d'autres partenaires publics, comme les *Employment Zones*, les *Health Action Zones* et les services sociaux, la mise en œuvre d'actions impliquant les parents, l'utilisation de technologies nouvelles et l'implication de partenaires privés constituent, dans les grandes lignes, les moyens nouveaux mobilisés par les EAZ.

L'*Office for Standards in Education (OFSTED)* a publié une synthèse des rapports d'inspection réalisés dans les six premières zones, inspectées à l'automne 2000²² et des rapports sur chacune des zones visitées sont disponibles sur le site de l'OFSTED²³. Ils sont élaborés selon un canevas commun, également disponible. Ces inspections portent à la fois sur l'efficacité de la gestion, y compris la planification, la mise en œuvre de partenariats, le suivi et l'évaluation du programme et la dissémination des résultats, et sur l'impact des activités, y compris l'adéquation des résultats et des objectifs, l'amélioration des résultats des élèves en rapport avec les standards, l'insertion sociale et la diminution de l'absentéisme, les bénéfices retirés en fonction de l'investissement et la capacité à maintenir les résultats obtenus précédemment. Le rapport relève de bons résultats dans 4 des 6 zones et signale de meilleurs

²² Office for Standards in Education (2001). *Education Action Zones : commentary on the first six zone inspections*. London : Office for Standards in Education.

²³ <http://www.ofsted.gov.uk>

résultats dans l'enseignement primaire. La gestion donne parfois satisfaction, même si les débuts ont parfois été difficiles.

Le *National Audit Office* a également publié un document de synthèse relatif aux leçons apprises lors des visites des 25 premières EAZ. Ce document²⁴ porte sur la gestion, notamment financière. Il relève ainsi une série de problèmes rencontrés qui vont d'engagements financiers qui ne respectent pas les règles en vigueur à des problèmes de suivi et de gestion des dossiers ou des questions liées au paiement de la TVA (*Value-Added Tax* ou *VAT*).

Le travail des forums est complexe. Ces conseils d'administration sont composés de personnes provenant d'horizons très variés. Ces dernières ne possèdent pas toujours les compétences de gestion voulues. Chaque zone doit, en général, appointer au moins un directeur exécutif pour mener à bien le travail quotidien. Les premiers audits relèvent également, dans certains cas, la faiblesse des contributions privées au budget de certaines EAZ. Le *Department for Education and Employment* a publié, avec la collaboration de Pricewaterhouse Coopers, une agence de consultants, un document de synthèse relatif au fonctionnement des EAZ et des forums chargés de leur gestion. Chaque zone possède son site internet, ce qui lui assure une bonne visibilité.

« À côté des 73 EAZ déjà mentionnées, il existe aussi une quarantaine de small EAZ dans le cadre du programme Excellence in Cities (EIC). Ces zones réduites comportent en général uniquement une école secondaire et les écoles primaires qui l'entourent. Leur budget est de 250 000 livres sterling par an, à charge du département de l'éducation, et un financement privé complémentaire de 50 000 livres est en principe attendu. Ces zones travaillent sur un ou deux objectifs, généralement en rapport avec le programme Excellence in Cities. Le projet initial des EAZ se réorganise progressivement vers le système des small EAZ et le programme Excellence in Cities²⁵. Plus aucun appel à de nouvelles candidatures n'est en effet prévu, au-delà des 73 zones existantes dont le budget ne devrait pas être reconduit au-delà des 3 ou 5 ans prévus » (Rowles, 2001, pp. 224-225).

2.1.3. France

Meuret (2000b, pp. 112-113) analyse de la manière suivante l'émergence des discriminations positives en France : *« Il n'a pas toujours été évident que l'école avait une quelconque responsabilité dans « l'échec scolaire »²⁶ ou encore que la justice envers les pauvres demandait davantage que d'offrir aux plus brillants*

²⁴ National Audit Office (2001). *Education Action Zones. Meeting the Challenge – The lessons identified from auditing the first 25 zones. Report by the Comptroller and Auditor General*. London : The Stationery Office.

²⁵ Il s'agit d'un programme, lancé en 1999 et, au départ, dans six grandes agglomérations (Londres, Birmingham, Manchester/Salford, Liverpool/Knowsley, Leeds/Bradford et Sheffield/Rotherham), puis étendu progressivement à d'autres villes.

²⁶ On peut se reporter à ce propos au texte d'Isambert-Jamati (1985).

d'entre eux l'accès aux études des riches. L'idée de discrimination positive est apparue aux USA, en 1965, par le premier article (« Title 1 ») de la loi qui constituait le volet éducatif de la « guerre à la pauvreté » lancée par le président Johnson. Ces politiques se sont assez rapidement répandues dans le monde anglo-saxon (Royaume-Uni, Australie, Pays-Bas). Souvent, on en attendait des résultats spectaculaires à court terme, qui ont été déçus dès les premières évaluations. En France, en revanche, cette approche a longtemps été critiquée comme « paternaliste et réductrice ». Il est d'ailleurs intéressant de noter que la théorie de Bourdieu (l'école crée des inégalités par son insensibilité aux différences des élèves) a été à l'origine de cette politique aux Pays-Bas (Ritzen et al., 1997), alors qu'on en tirait en France une conclusion inverse (il était naïf de penser qu'une simple politique éducative pourrait enrayer le mécanisme si puissant de la reproduction sociale). Ces critiques, l'attachement français à l'égalité républicaine, et aussi le fait que la droite était au pouvoir alors que ces politiques ont été en générale mises en place par des partis de gauche à l'étranger, ont fait qu'il a fallu attendre 1981 pour qu'apparaissent les ZEP. »

Dès la rentrée 1981 donc, le ministre Alain Savary, qui vient d'arriver aux affaires, met en œuvre les Zones d'Éducation prioritaires²⁷ (Moisan, 2001b). Ce sont les académies qui seront responsables de la délimitation des zones et de l'identification des établissements. La circulaire adressée en juillet aux recteurs leur laisse une assez grande autonomie (Éducation Nationale, 1981) : « Les courts délais qui nous séparent de la rentrée scolaire, l'importance que vous devez accorder à la concertation avec les personnels de l'Éducation nationale, les usagers et les élus locaux, ne laissent pas le temps de mener des études détaillées et approfondies sur des critères scientifiques qui vous permettraient une délimitation rigoureuse de zones géographiques, rurales ou urbaines (centres ou banlieues de villes), où vous estimer que des actions éducatives spécifiques se révèlent urgentes et nécessaires. Il serait en tout état de cause peu souhaitable de figer l'état de situations jugées difficiles comme de s'en tenir à des critères théoriques. [...] Dans l'immédiat, l'observation des établissements par les corps d'inspection, les indications fournies par les chefs d'établissement eux-mêmes, par les partenaires du système éducatif ou par les organisations

²⁷ Ces zones sont déjà évoquées dans le « Plan socialiste pour l'éducation nationale » (Mexandeau & Quilliot, 1978, p. 43) : « Promouvoir une « école inégalitaire » pour créer les conditions d'une véritable égalité. Une école formellement égalitaire profite aux favorisés. Il s'agit au contraire de donner plus à ceux qui, actuellement, sont exclus de l'école en apportant en priorité des moyens supplémentaires aux zones et aux catégories scolairement défavorisées. » « Pour les socialistes, l'égalité formelle est un préalable indispensable mais non suffisant. [...] Mais au-delà de cette égalité formelle, il faut compenser les inégalités d'origine géographique, économique, sociale, ou culturelle et, notamment, combattre les discriminations entre garçons et filles. Seule une politique inégalitaire favorable aux actuels défavorisés permettra d'avancer vers plus d'égalité réelle. [...] Pour les milieux défavorisés par des conditions sociales, géographiques ou culturelles particulières, il y aura lieu de définir des programmes d'éducation prioritaires. Placés sous la responsabilité de l'État, ceux-ci seront dotés de moyens supplémentaires et seront définis avec les représentants locaux intéressés (y compris ceux des immigrants). » (Mexandeau & Quilliot, 1978, pp. 160-161).

représentatives constituent à l'évidence les principaux éléments de l'analyse que vous devez mener. La concertation que vous conduirez pourra s'appuyer pour l'enseignement du premier degré et pour le niveau des collèges sur quelques indicateurs d'ores et déjà disponibles dans chaque secteur scolaire. Il vous appartiendra de tenir compte dans la situation de chaque secteur : de son implantation géographique ; de la composition socio-économique des familles ; de la présence d'enfants étrangers ou non francophones ; des retards scolaires ; de la part des élèves de CPPN²⁸/CPA par rapport à l'ensemble des élèves ; des abandons de scolarité au niveau des collèges. Vous confronterez ensuite ces éléments aux conditions moyennes d'encadrement dans les différents secteurs scolaires. »

Une première réflexion sur cette question est rapidement menée et aboutit, en 1982, au rapport Legrand qui conduit à la reconnaissance d'une nécessaire discrimination, mais d'une discrimination positive, entre les élèves. Il s'agit de « corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative ». Le système français, extrêmement centralisé, qui pose le principe d'égalité comme une égalité, voire une uniformité, de traitement aussi parfaite que possible entre tous les élèves (Moisan, 2001a), n'est pas préparé à la notion de discriminations positives.

Le rapport Legrand préconise de traiter la question sous deux angles :

- lutter contre l'échec scolaire par une répartition inégalitaire des moyens : c'est la création des *Zones d'Éducation prioritaires* (ZEP) ;
- accorder aux établissements l'autonomie qui leur est indispensable pour mettre en œuvre, de façon adaptée aux réalités locales, l'organisation pédagogique des enseignants. Chaque établissement est invité à se doter d'un projet qui décline cette mise en œuvre au plus près des besoins de ses élèves.

Cette réflexion s'inscrit dans le contexte plus global des lois de décentralisation de 1982-1983 et de la déconcentration des services de l'État qui a été leur corollaire obligé, avec la marge d'initiative dont sont désormais investis les niveaux régionaux et locaux de décision. En 1985, le décret n°85-924 prend acte de cette nouvelle donne et transforme les lycées et les collèges, jusqu'alors établissements publics nationaux, en établissements publics locaux d'enseignement (Damas, 1998, p. 26).

La délimitation des ZEP reste actuellement encore une prérogative rectorale et elle peut se baser sur des critères distincts d'une académie à l'autre. Ce sont essentiellement des critères sociaux et économiques qui sont retenus (Cuvier, 2001; Chauveau, 2001). Cette précipitation dans la mise en œuvre semble avoir conduit, selon les politiques des différentes académies, à des situations parfois

²⁸ Classe préprofessionnelle de niveau.

assez différentes, même si, globalement, les ZEP couvrent naturellement des établissements scolarisant des élèves plus défavorisés ([Direction de la Programmation et du Développement, 1998](#)). La volonté politique de revoir les critères est périodiquement réaffirmée, notamment en 1997, par Ségolène Royal ([Éducation Nationale, 1997, p. 2758](#)), ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire : « *Afin de procéder aux évolutions souhaitables de la carte des ZEP et à la définition des réseaux d'éducation prioritaires, il vous faut établir des critères objectifs, transparents et négociés. Ces critères doivent mesurer la concentration des difficultés sociales, économiques et culturelles.* » Elle est à nouveau rappelée par Lionel Jospin, premier ministre, dans son discours de clôture des *Assises nationales des ZEP*, en juin 1998 : « *Etablie pour la première fois en 1983, révisée en 1989, la carte des ZEP devait être revue en 1993. Cela n'a pas été fait par les responsables de l'époque. Un temps important a ainsi été perdu. Cette question doit maintenant être réglée pour la rentrée 1999 conformément aux orientations arrêtées dans le plan de relance des ZEP. Cette révision doit permettre de remédier à certaines incohérences. Comment expliquer que 39% des collégiens de la Nièvre ou 26% de ceux de Corse du sud soient en ZEP alors que ce n'est le cas que de 19% des collégiens de Seine-Saint-Denis ? [...] Ces situations doivent être revues et le seront.* » ([Jospin, 1998](#)).

[Bouveau \(1999\)](#) distingue plusieurs étapes dans la mise en œuvre des ZEP. La première est naturellement la plus connue. Elle correspond au lancement par Alain Savary lors de l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981. Elle a pourtant été précédée par d'autres initiatives, comme les G.A.P.P. (Groupes d'Aide Psychopédagogique), destinés à aider les élèves en difficulté²⁹, ou des démarches comme celle de la Commune de Roubaix qui fait adopter par le conseil municipal, en 1979, une motion souhaitant l'instauration de « Zones d'Intervention Pédagogique Prioritaires » dans certains quartiers de la ville. Le changement à la tête de l'État s'accompagne de beaucoup d'espoir et notamment d'une volonté d'investir largement dans le secteur public et de relancer la consommation. Trois mille six cents emplois vont alors être injectés dans l'Éducation nationale pour permettre la création des ZEP. La carte comprend 360 zones très hétérogènes dans leur structure (aussi bien en zone rurale qu'en zone urbaine) et de tailles très variables. Les années nonante voient la création de nouvelles zones, principalement en milieu urbain, et un autre ministre socialiste, Lionel Jospin, souhaite une meilleure définition des critères, révisables tous les trois ans. On passe d'une lutte contre l'échec scolaire à une lutte contre les situations difficiles et notamment violentes, même si la lutte contre l'échec n'est pas abandonnée, dans les discours au moins. Les REP (réseau d'éducation prioritaire) sont mis en place : il s'agit de travailler en

²⁹ Ces « groupes d'aide » avaient fait l'objet d'une évaluation négative de la part de [Mingat et Richard \(1990\)](#). Cette évaluation a conduit [Grisay \(2001\)](#) à une ré-analyse approfondie qui remet en cause les résultats et, surtout, la méthode employée pour les produire.

réseau. Alors qu'elles fêtent leur vingt ans d'existence, les *Zones d'Éducation prioritaire* sont appelées à « renverser la vapeur » et à devenir des « zones d'excellence pédagogique » en se focalisant sur les facteurs éducatifs et pédagogiques de la réussite (Chauveau, 2000).

2.2. Modèles basés sur une identification du niveau socio-économique

2.2.1. Le Québec

En 1996, le *Conseil supérieur de l'éducation* conclut à l'urgence de s'attaquer aux problèmes des écoles publiques montréalaises. Le Ministère de l'Éducation met en place une ligne d'action intitulée « Soutenir l'école montréalaise » sur la base d'une analyse que décrit Gilbert Moisan, agent de recherche et de planification socio-économique (s.d., p. 2) : « le défi à relever dans la mise en œuvre d'un dispositif d'aide aux écoles [urbaines] en milieu défavorisé pourrait bien se traduire en une proposition simple : comment faire en sorte que 1) l'élève soit soutenu dans ses efforts vers la réussite, 2) en rapprochant l'école de son milieu de vie et, 3) en misant sur toutes les ressources de la grande ville ».

Nonante-cinq écoles primaires et 23 écoles secondaires, scolarisant 50 000 jeunes, sont considérées comme particulièrement défavorisées lors de la première année d'implantation et d'expérimentation (1997-1998). Le but ultime du programme est de « favoriser la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre ». La « réussite éducative » peut avoir une signification particulière à chaque établissement, compte tenu des priorités locales, mais la « réussite scolaire » doit se mesurer à l'aune des indicateurs ministériels. Les élèves « à risque » sont particulièrement suivis. Les indicateurs ministériels, construits à partir des données du recensement, permettent de décrire les caractéristiques socio-économiques des établissements scolaires. Deux groupes d'indicateurs sont ainsi constitués : les indicateurs relatifs aux caractéristiques des familles et les indicateurs de « cheminement scolaire ».

Les indicateurs relatifs aux caractéristiques familiales comprennent une information sur la nature des familles comprenant des enfants de 0 à 17 ans selon la typologie suivante :

- la mère est sans diplôme ;
- aucun parent n'est diplômé ;
- les deux parents ont accompli des études post-secondaires ;
- aucun parent ne travaille à temps plein ;
- les deux parents ont moins de 30 ans ;
- la famille vit sous le seuil de quasi pauvreté.

Le revenu moyen des familles est aussi pris en compte.

Trois informations importantes permettent d'établir les indicateurs de « cheminement scolaire » :

- le non-retard à 8 ans ;
- le non-retard à 12 ans ;
- l'obtention du diplôme à 19 ans.

La mise en relation des indicateurs socio-économiques et des parcours scolaires permet actuellement d'identifier une relation statistique forte.

Dix millions de dollars canadiens sont consacrés à ce programme et l'évaluation est plutôt positive de la part des établissements qui conservent leur autonomie. Une enquête auprès de la direction des écoles-cibles, menée en 1998, a permis d'identifier, chez les élèves, trois familles de besoins éducatifs principaux à couvrir :

- le français, la communication orale et écrite, la lecture ;
- les besoins culturels ;
- l'estime de soi et la valorisation, la discipline et l'encadrement, la stimulation et la motivation, l'aide aux devoirs.

Deux autres problèmes « en émergence » ont aussi été signalés :

- le développement psychosocial de l'élève ;
- les problèmes de comportement et la prévention de la violence.

La seconde année est une phase de réorientation et d'innovation. Trois orientations sont données au programme :

- favoriser chez les élèves un cheminement scolaire qui tienne compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins ;
- favoriser l'ouverture de l'école sur sa communauté ;
- favoriser l'autonomie et la responsabilité de l'école.

Le programme comprend, dans une approche intégrée, des actions obligatoires et d'autres, laissées à l'appréciation des écoles. Le pilotage des actions et leur planification sont particulièrement améliorés et acceptés par les établissements scolaires.

La troisième année (1999-2000) constitue une phase de consolidation et de diffusion. De nombreuses actions d'évaluation du projet, y compris la mise en œuvre d'un tableau de bord informatisé, sont lancées durant cette phase.

L'informatique est pointée comme un outil utile, non seulement d'un point de vue didactique, mais aussi dans la perspective de fournir des données quantitatives et qualitatives : « la géomatique, les données de recensement, les données administratives et les résultats scolaires peuvent dorénavant être combinés pour offrir à chaque école un portrait raffiné de sa clientèle, de son

environnement social et économique et de son fonctionnement. Le défi consiste maintenant à traduire ces informations dans les formats utiles à la prise de décision de même qu'au suivi des projets, des écoles ou des élèves » (Moisan, s.d., p. 11).

2.2.2. Australie

En 1973, le gouvernement australien prend en compte certaines recommandations du [Report of the Interim Committee of the Australian Schools Commission \(Karmel, 1973\)](#). Celui-ci propose de mettre en œuvre un programme destiné aux *disadvantaged schools* de manière à fournir des ressources supplémentaires aux écoles qui scolarisent des proportions importantes d'élèves issus de communautés pauvres. Les recommandations du rapport suggèrent de consacrer environ 3% des fonds fédéraux pour l'enseignement primaire et secondaire dans ce cadre, dès 1974. L'échelle socio-économique (*socio-economic scale*) construite en 1973 est établie sur la base de variables du recensement de 1971. Les principales variables retenues sont : le statut socio-économique, l'appartenance ethnique, la durée des études, le chômage, la mobilité résidentielle, certains aspects liés à la famille, l'appartenance religieuse, le nombre d'aborigènes et les conditions d'habitation (Ross, 1983, p. 23). Ces variables sont « assemblées » en un seul indicateur à l'aide d'une analyse factorielle en composantes principales (avec rotation). Les scores attribués aux écoles sur l'échelle socio-économique sont établis à partir d'une mise en correspondance des secteurs statistiques (*Collector's Districts*) et des écoles, sur la base de leur aire de recrutement. [Ross \(1990\)](#) insiste, dans l'exemple qu'il propose, sur la nécessité d'une coopération entre les différents acteurs et la nécessité de développer des indicateurs adéquats. La population soutient assez largement cette initiative, mais au début du programme, peu de données sont disponibles de manière à permettre l'identification des écoles et l'attribution des moyens supplémentaires. Des indicateurs sont alors construits en toute hâte à partir des données du recensement national, mais aucune information n'est rendue publique sur les procédures ou les indicateurs utilisés. Un certain malaise naîtra naturellement lorsque la première liste sera rendue publique et que certaines anomalies seront constatées dans cette liste. Beaucoup d'états et d'organismes non-gouvernementaux abandonneront alors rapidement les indicateurs proposés pour développer leur propre système, tout aussi contestable, comme le souligne [Ross \(1983\)](#). Lors de la révision de 1979, sur la base des données du recensement de 1976, l'*Australian Bureau of Statistic* rend la liaison entre les secteurs statistiques et les écoles impossible pour des raisons de confidentialité. Le système se modifie alors et permet de délimiter des zones défavorisées dans lesquelles la répartition entre écoles doit s'opérer selon d'autres critères. [Ross \(1984\)](#) recense 12 familles différentes d'indicateurs à partir de 1979. Ces indicateurs sont relativement peu accessibles et peu documentés. Une très large consultation, dans l'état de Victoria, permettra

cependant de trouver un consensus (Victoria, 1990) et d'établir un système d'indicateurs à la fois bien documenté et bien accepté, ce qui fait de cet état celui qui a le plus développé ses programmes d'aide aux écoles accueillant des élèves issus de familles défavorisées. Ce système d'indicateurs a même été utilisé dans d'autres domaines, comme celui des bibliothèques publiques.

2.2.3. Pays-Bas

Aux Pays-Bas, les parents bénéficient, comme en Belgique, d'une grande liberté de choix. De manière à compenser les effets de ségrégation entre écoles, plutôt que de lutter contre ceux-ci, des moyens supplémentaires sont accordés aux établissements qui scolarisent un grand nombre d'enfants désavantagés de manière à assurer à tous une éducation de qualité (Ritzen, van Dommelen & de Vijlder, 1997).

Ritzen et ses collègues posent deux questions essentielles à propos du système néerlandais : 1° La liberté de choix des parents a-t-elle un effet positif sur la qualité de l'éducation ? 2° Comment le financement des écoles peut-il être organisé de manière à accroître l'égalité des chances ? Ils tentent d'y répondre en comparant leur système au système en vigueur aux États-Unis, de manière à clarifier certains aspects. Notamment, les subsides aux écoles privées (environ 70% de l'ensemble des établissements), constituées sur une base religieuse (catholique ou protestante) ou pédagogique (écoles Montessori, par exemple), serait déclarés inconstitutionnels aux États-Unis alors que l'égalité de financement a été consacrée par la Constitution hollandaise en 1917 à la suite de ce qui correspond chez nous à une « guerre scolaire ». Cette structure de financement est connue sous le nom de « pilarisation ». Jusque dans les années soixante, la liberté de choix des parents n'est pas considérée comme un droit individuel accordé à un consommateur, mais comme la possibilité de scolariser ses enfants dans une école du caractère religieux des parents ou qui correspond à leurs convictions. Il n'existe pas alors de différences en termes de qualité entre ce que nous appellerions les réseaux : les enfants, quelle que soit leur origine socio-économique, sont scolarisés dans le réseau qui correspond aux convictions des parents et il existe, au sein de ceux-ci, une mixité sociale équivalente à celle qui prévaut dans l'ensemble de la région.

Progressivement, avec l'arrivée de migrants, principalement dans les centres urbains, la sécularisation de la société hollandaise et le développement d'un comportement plus individuel de consommateur scolaire, se développe une importante dualisation du système éducatif. Le choix, et donc la ségrégation, sont d'autant plus importants que la densité de population est élevée et l'offre étendue, notamment dans les villes. Les caractéristiques confessionnelles ou non des établissements deviennent de plus en plus secondaires. C'est après la seconde guerre mondiale que ce système de financement unique, quelles que soient les différences socio-économiques des élèves, apparaît comme n'offrant

pas des garanties d'égalité d'opportunité. Des modifications entreront en vigueur dans les années septante de manière à introduire des mécanismes compensatoires à travers un système de « financement pondéré » en faveur des établissements scolaires de l'enseignement fondamental qui accueillent des enfants issus de familles défavorisées et des établissements qui se situent dans des zones où se regroupent de nombreuses familles défavorisées. Les élèves issus de minorités ethniques reçoivent ainsi un coefficient 1,9 et les élèves d'origine hollandaise mais défavorisés, un coefficient 1,25, alors que chaque élève en dehors de ces catégories est affecté d'un coefficient 1,00. C'est sur la base des coefficients que sont alors calculées les subventions des établissements.

Les moyens supplémentaires dégagés sont principalement utilisés pour réduire la taille des classes et rarement pour poursuivre par d'autres méthodes les objectifs assignés. De plus, il existe encore peu d'actions concertées dans l'école et en dehors de celles-ci à l'intention des enfants et des familles défavorisés. Cela résulte, notamment, selon les auteurs, d'une certaine appréhension des autorités centrales et du public en général de voir se développer des politiques particulières, destinées à des publics ciblés. De plus, les autorités municipales sont aussi regardées avec une certaine méfiance car elles peuvent toujours être soupçonnées de favoriser les écoles qu'elles organisent directement par rapport aux écoles privées, or l'égalité de traitement et de financement doit être assurée, à situation égale.

2.2.4. Communauté flamande de Belgique

Il existe, en Communauté flamande de Belgique, un système de périodes additionnelles, attribuées en faveur des établissements et implantations scolaires fréquentées par des élèves suivant un enseignement prioritaire. Les élèves réputés suivre un enseignement prioritaire sont identifiés par les établissements eux-mêmes. Ceux-ci ont la responsabilité de collecter les déclarations qui permettent d'établir qu'un certain nombre de leurs élèves appartiennent à la population cible. La démarche est volontaire. Il n'y a pas d'automatisme dans cette aide : si l'établissement n'en fait pas la demande, aucune aide ne lui sera octroyée. La philosophie qui préside à la définition du public est basée exclusivement sur une approche d'appartenance nationale et sur le niveau de formation initiale de la mère. Le système est clairement défini comme temporaire, dans son titre même, et fonctionne sur une base annuelle.

Les élèves du public-cible sont définis (article 2, 4° de l'arrêté du Gouvernement flamand du 14 juillet 1998 concernant le projet temporaire « enseignement prioritaire » dans l'enseignement fondamental) de la manière suivante :

« *Elève régulier dans l'enseignement maternel ou primaire :*

- a) *dont la mère a suivi l'enseignement au plus tard jusqu'à la fin de l'année scolaire pendant laquelle elle a atteint l'âge de 18 ans et;*
- b) *dont la grand-mère maternelle n'est pas née en Belgique et n'est pas belge ou néerlandaise de naissance ».*

Les écoles d'enseignement spécial bénéficient également de ces périodes supplémentaires. Chaque établissement qui souhaite recevoir ces périodes supplémentaires doit en faire la demande auprès du *Département de l'Enseignement*. Pour ce faire, l'établissement scolaire doit réunir les conditions suivantes :

- « 1° *l'école compte à la date du comptage au moins 20 élèves suivant un enseignement prioritaire pour l'enseignement fondamental ordinaire ou au moins 10 pour l'enseignement fondamental spécial ou 10% du total des élèves. L'appartenance au groupe-cible d'enseignement prioritaire se fait sur la base d'une déclaration écrite sur l'honneur, datée et signée par une personne exerçant l'autorité parentale ou ayant la garde en droit ou de fait d'un élève mineur soumis à l'obligation scolaire;*
- 2° *l'autorité scolaire introduit une demande auprès du Département de l'Enseignement dont il ressort qu'il y a un nombre suffisant d'élèves suivant un enseignement prioritaire;*
- 3° *l'autorité scolaire introduit une demande assortie d'un plan d'utilisation;*
- 4° *l'Inspection de l'Enseignement n'a pas rendu un avis négatif sur l'utilisation des périodes additionnelles pendant l'année scolaire précédente. »*
(article 3).

L'attribution de ces périodes additionnelles se fait dans les limites budgétaires et en fonction des demandes introduites. Elle est subordonnée à la définition d'un plan d'utilisation (article 4) qui :

« 1° *décrit la méthode de travail dans les champs d'action suivants :*

- a) *prévenir et remédier aux retards de développement et scolaires;*
- b) *enseignement d'aptitudes linguistiques néerlandaises;*
- c) *enseignement interculturel;*
- d) *l'engagement des parents;*

2° *décrit pour chacun des quatre champs d'action :*

- a) *comment les périodes additionnelles sont utilisées afin d'obtenir des résultats;*
- b) *comment l'ensemble du capital-période dans l'école est utilisé pour obtenir des résultats;*

- c) *comment la concertation au sein de l'équipe scolaire est interprétée et la façon de travailler avec des instances externes;*
- d) *comment l'école évalue le fonctionnement et les résultats;*
- 3° *s'engage à faire guider l'école par l'encadrement pédagogique, à collaborer avec les centres psycho-médico-sociaux et à faire participer les enseignants concernés à une formation axée sur les champs d'action;*
- 4° *démontre qu'en vue de l'engagement des parents, il est collaboré avec un établissement d'aide sociale agréé ou socio-culturel ou avec un Centre d'Intégration ou un Service d'Intégration pour migrants tels que fixés au décret du 28 avril 1998 relatif à la politique flamande envers des minorités ethno-culturelles. »*

Un jury exerce un contrôle sur l'utilisation effective de ces moyens supplémentaires.

2.3. Modèles basés sur le niveau de performances des établissements scolaires

2.3.1. Chili

Au Chili, comme dans un grand nombre de pays, le système éducatif est passé, avec le retour à la démocratie en 1990, d'une préoccupation relative à l'égalité d'accès, pratiquement atteinte dès les années 70, à une préoccupation centrée sur l'égalité des résultats (Garcia-Huidobro, 1994). Il existe, à la fin de la dictature militaire, un grand décalage entre les différents établissements, dont certains, totalement privés et payants, sont fréquentés par les élèves les plus favorisés, alors que d'autres sont dans un état désastreux et scolarisent une frange particulièrement déshéritée de la population. Les résultats obtenus à des tests de performance en 1982, 1984 et 1988, sous le régime militaire, donnent une sérieuse impulsion en faveur d'un programme de discrimination positive qui voit le jour dès le lendemain du changement de régime et l'arrivée au pouvoir du président Aylwin, le 11 mars 1990 (Guttman, 1993). Le « Programme des 900 écoles » tend à fournir une réponse aux disparités énormes qui existent dans le système et qui avaient été occultées par le « miracle chilien », dont les dividendes n'ont pas profité à tous de la même manière (4,5% de croissance annuelle, mais 44% de la population jugée incapable de subvenir à ses besoins de base en 1990).

Le programme « P-900 » s'attache à relever le niveau des écoles qui obtiennent les résultats les plus bas dans les apprentissages de base (lecture, écriture et mathématique) durant les quatre premières années de la scolarité. Le programme a été initié grâce à l'aide des gouvernements suédois et danois. Cette aide est ciblée sur les écoles dont les résultats sont les plus faibles au SIMCE (Test national passé en 4^e et 8^e année). Ces écoles sont aussi celles qui scolarisent les

élèves les plus défavorisés. En 1990, le programme débute dans 969 écoles et 416 nouvelles écoles furent ajoutées en 1991. À cette époque, les écoles incluses dans le programme représentent 15,1% des établissements scolaires, soit 222 491 élèves ou 21% de la classe d'âge concernée et 7 267 enseignants. Le coût du programme, hors construction, est estimé à 12 \$ US par élève et par an (Filp, 1993, p. 2). Le programme implique également des « moniteurs », c'est-à-dire des jeunes gens issus de la communauté locale. L'aspect « communautaire » du programme est une composante importante. Sa mise en œuvre est planifiée sur trois années dans les écoles sélectionnées : initiation du programme, travail avec les chefs d'établissement puis, mise en œuvre dans les classes. Le programme n'a pas pour objectif de modifier en profondeur les structures actuelles et les établissements, selon les résultats aux tests nationaux, peuvent sortir du programme pour faire la place à d'autres. Le programme s'appuie sur deux présupposés essentiels :

- tous les enfants peuvent apprendre s'ils sont placés dans les conditions appropriées et s'ils bénéficient d'opportunités pédagogiques adéquates ;
- l'institution scolaire, dont la finalité est de permettre aux enfants d'apprendre et de se former en tant que personnes, peut aussi apprendre et se développer en tant qu'organisation si elle se conçoit, elle-même, comme une communauté d'apprentissage. (Sotomayor, 2001)

Le « programme des 900 écoles », outre l'identification des établissements à aider (en principe, les 10% des établissements les moins performants aux tests nationaux qui scolarisent les élèves les plus pauvres), développe un ensemble d'actions bien ciblé, issu des résultats de recherches et de constats empiriques grâce, notamment aux travaux de centres comme le CIDE (*Centre for Educational Research and Development*) ou du PIIE (*Interdisciplinary Programme for Educational Research*) qui se sont maintenus malgré le régime autoritaire de Pinochet. Cinq lignes de force sont ainsi dégagées (Filp, 1993) :

- L'utilisation de situations problèmes et l'apport de moniteurs issus des communautés elles-mêmes. Les moniteurs sont formés et suivis par une équipe de spécialistes. Les situations-problèmes sont mises en œuvre lors de séances de deux heures, deux fois par semaine, en plus des heures normales d'enseignement. Ces séances mettent en valeur la culture communautaire et le développement de l'estime de soi chez les élèves.
- La formation en cours de carrière des enseignants, sous la supervision du Ministère de l'Éducation, dans le domaine du langage et des mathématiques.

- Le développement de manuels pour les élèves et les enseignants, les moniteurs et les superviseurs.
- La mise à disposition de matériel didactique et de bibliothèques de classe.
- L'amélioration de l'équipement scolaire, impliquant constructions et réparations appropriées.

Ces lignes de force résultent de l'identification des causes d'échec dans le système éducatif chilien. Les actions sont aussi bien destinées à améliorer les résultats scolaires que d'autres paramètres, comme l'estime de soi ou l'implication de la communauté. Cette dernière composante n'est pas neuve en Amérique latine et fait explicitement référence aux écrits de Paulo Freire ([Guttman, 1993](#)).

Le programme s'appuie sur une base de données qui permet d'en suivre le développement et d'en piloter la mise en œuvre en contrôlant les résultats. Ce pilotage est soutenu par le développement de recherches sur la promotion de la qualité. Le programme P-900 ne basant pas la sélection des établissements bénéficiaires sur les caractéristiques socio-économiques des élèves, mais bien sur les performances scolaires, conduit à reconsidérer les écoles et à leur permettre de sortir du programme dès qu'elles satisfont aux critères de résultats. Elles sont alors éventuellement prises en charge par d'autres programmes de manière à pouvoir maintenir les résultats obtenus. Actuellement, seule une centaine d'établissements semble encore incapable de progresser de manière satisfaisante et se rapprocher de la moyenne nationale ([Sotomayor, 2001](#)).

2.3.2. Tunisie

Le programme d'éducation prioritaire tunisien est mis en place à la rentrée scolaire 2001. Les écoles primaires (696) et préparatoires (104) y ont été sélectionnées sur la base d'indicateurs purement scolaires, même si ceux-ci sont très largement corrélés avec le niveau socio-économique des populations. Cette solution a été préférée, notamment parce que les données socio-économiques sont relativement peu disponibles au niveau d'agrégation considéré (la population d'un bassin scolaire) alors que les informations scolaires, contrairement à la situation belge francophone, sont disponibles et relativement comparables d'un établissement à l'autre, du moins en ce qui concerne les examens régionaux et les examens de fin d'études de l'école de base. Lors de la mise en place du programme, 24 indicateurs ont été retenus pour identifier les écoles primaires prioritaires ([Ktari & Zaiem, 2001](#)) :

- les taux de redoublants par niveau scolaire pour les années 1998 et 1999 (soit 12 indicateurs) ;

- le taux d'abandon volontaire et le taux d'abandon réglementaire³⁰ en 1998 ;
- le taux de passage en 7^e année en 1998 et en 1999 ;
- la distribution des candidats à l'examen régional en 1998 et en 1999, après répartition des scores obtenus en 4 catégories.

La sélection des écoles préparatoires s'est effectuée sur la base de 18 indicateurs :

- les taux de redoublants par niveau scolaire pour les années 1998 et 1999 ;
- les taux d'abandon volontaire et réglementaire en 1998 ;
- les taux d'admis à l'examen de fin d'études de l'école de base en 1998 et en 1999 ;
- la distribution des candidats à l'examen de fin d'études de l'école de base en 1998 et en 1999, après avoir réparti les scores obtenus en 4 catégories.

C'est une analyse en composantes principales qui a permis de dégager un indice synthétique pour chaque établissement des deux niveaux scolaires de l'école de base. Après examen de la distribution des écoles primaires et des écoles préparatoires en fonction de leur indice, un seuil a été établi de manière à permettre la sélection des écoles appartenant au programme prioritaire. Contrairement à beaucoup d'autres programmes de ce type, menés dans des pays fortement industrialisés et urbanisés (comme les États-Unis, la France, l'Angleterre ou la Belgique), ce sont principalement des écoles rurales qui sont identifiées comme prioritaires.

Après sélection des établissements, une analyse de la situation a été menée auprès des écoles appartenant au programme prioritaire. Cette analyse s'est opérée par la voie de questionnaires adressés aux chefs d'établissement. La gestion de l'enquête a été confiée aux directions régionales, avec l'aide de l'inspection et des conseillers pédagogiques qui connaissent bien le terrain. La majorité des écoles primaires (90,9%) sont situées en milieu « non communal » (c'est-à-dire « rural »). Seuls 58,9% disposent de l'eau potable et 1,3% disposent d'un local pour y installer une bibliothèque. Un photocopieur n'est disponible que dans 18% d'entre elles. C'est essentiellement le manque de soutien familial qui est pointé comme première cause d'échec des élèves, selon les enseignants. La seconde cause citée est la faiblesse des ressources disponibles. Une analyse en clusters a permis d'identifier cinq types d'établissements dont la situation peut varier en fonction de plusieurs paramètres (taille, situation, équipement, soutien familial, population particulièrement défavorisée – analphabétisme, chômage, niveau socio-économique faible, ...). Cette analyse secondaire doit permettre de mieux cibler les interventions. Le même type d'analyses a

³⁰ Même durant l'obligation scolaire, un nombre jugé excessif de redoublements conduit à « l'abandon réglementaire », c'est-à-dire à l'exclusion de fait de l'élève.

également été mené dans les écoles préparatoires et conduit au même type de résultats.

Nous ne disposons actuellement d'aucun résultat sur ce programme puisqu'il a été lancé en début d'année scolaire 2001-2002.

III. Les politiques de discrimination positive sont-elles efficaces ?

« [...] equality of educational opportunity implies, not merely « equal » schools, but equally effective schools, whose influences will overcome the differences in starting point of children from different social groups. »

[J. Coleman \(1966, p. 72\).](#)

« L'école, payée pour l'effort commun de toute la nation, voudra-t-elle se soustraire sous de fallacieux prétextes, au légitime contrôle de ses résultats ? Peut-on encore comme le voulaient les PESTALOZZIENS, se contenter de juger son efficacité en estimant les valeurs humaines qu'elle produit ? N'est-ce pas là reculer beaucoup trop loin une part du contrôle que chacun estime nécessaire.

Et n'y a-t-il pas en dehors des fins transcendantes de l'éducation que seule la vie est capable de révéler, et qui, du reste, sont pour une bonne part son œuvre, puisque leur réalisation provient surtout de l'expérience personnelle, des buts immédiats ou prochains que l'on doit être à même de mesurer dès l'âge scolaire ? Nous pensons pour notre part que tout ce qui doit être enseigné par le maître, donc appris par l'élève, c'est-à-dire, tout ce qui est matière d'instruction, est susceptible de mesure. »

[O. Decroly & R. Buyse \(1929, p. 11\).](#)

1. Équité et efficacité : les deux faces d'une même pièce

Avant d'aborder le problème de l'efficacité des politiques de discrimination positive, nous entreprendrons une réflexion à propos de la notion d'efficacité dans le domaine qui nous occupe. Nous tenterons ainsi de préciser les termes d'efficacité et d'efficience, notamment, et d'en donner une définition aussi opérationnelle que possible. La seconde section de ce chapitre portera, à proprement parler, sur l'efficacité de la mise en œuvre de discriminations positives. Nous analyserons trois systèmes : celui qui a été mis en place en Communauté française de Belgique à partir de 1989, sous la forme de *Zones d'Éducation prioritaires*, le programme *Title I* aux États-Unis et les ZEP en France. Beaucoup de systèmes éducatifs ont développé des programmes de discrimination positive. Nous avons fourni un nombre assez large et diversifié d'exemples dans le chapitre 2. Dans ce chapitre-ci, nous tentons de présenter les preuves ou, le plus souvent, les indices de l'efficacité de tels programmes. Le développement de trois programmes, dont celui qui a précédé les discriminations positives telles qu'elles ont été définies en Communauté française de Belgique par le décret du 30 juin 1998, nous semble suffisant dans cette perspective. À la suite de cette seconde section, nous envisagerons encore quelques critères qui devraient nous permettre d'évaluer l'efficacité de la méthode de sélection des bénéficiaires, ce qui constitue le cœur de notre étude. Nous terminerons ce chapitre par une section relative aux indicateurs d'équité. Il nous a semblé en effet indispensable, dans la perspective d'un pilotage (Demeuse & Baye, 2001) des programmes de discrimination positive, de définir un cadre et un support qui permettent la régulation.

Coleman (1966, p. 72), traduit par Husén (1972, p. 40), souligne que « *l'égalité des chances devant l'éducation ne signifie pas seulement des écoles « égales pour tous » mais aussi des écoles « également efficaces », dont l'influence est capable de surmonter au départ, les différences entre enfants issus de catégories sociales différentes* »¹. C'est notamment pour cette raison qu'en rédigeant la version française de notre texte (Demeuse, Crahay & Monseur, 2001) nous lui avons donné le titre : « Équité et efficacité : les deux faces d'une même pièce ». Il nous semblait en effet très clair qu'une école équitable devait aussi être une école particulièrement performante.

C'est aussi pour cette raison qu'il n'est pas superflu de définir ce qu'il convient d'entendre par une école efficace en matière d'équité ou, dit autrement, une école juste et efficace, pour reprendre le titre de Crahay (2000).

¹ Cf. la citation originale de Coleman placée en exergue de ce chapitre.

1.1. Qu'est-ce que l'efficacité en matière d'équité ?

Miller (1977) pose bien le problème de justice et les conclusions parfois très divergentes des études qui s'intéressent à ce sujet : de quoi parlons-nous vraiment lorsque nous employons le terme « inégalité » ? Elle se propose d'analyser différents types d'inégalités et, surtout, présente un système d'indicateurs que nous allons utiliser pour introduire notre propre système d'évaluation. Cette approche pragmatique a le mérite d'explicitier les objectifs que les réformes peuvent viser et d'offrir des critères pour en évaluer l'atteinte. Ce n'est malheureusement pas, comme nous le verrons, une approche habituelle dans les pays de langue française et, en particulier, en Communauté française de Belgique. Mais, avant cela, il convient de préciser le concept d'efficacité qui, lui aussi, est assez étranger aux réformateurs belges, malgré l'appel que lançaient il y a plus de 70 ans Decroly & Buyse², notamment au nom de ce que nous appellerions actuellement une approche citoyenne.

Si « *en mécanique, le rendement est un rapport entre le travail fourni et le travail utilisé, de même, en éducation, l'efficiency d'un système scolaire se mesure en mettant en rapport le coût, le temps et l'effort dépensé pour l'œuvre scolaire et ses résultats pratiques* », précisent Decroly & Buyse (1929, p. 11). Ils insistent notamment sur la notion de « pédagogie des résultats », introduite par Alfred Binet, il y a plus de cent ans, et soulignent la nécessité de s'intéresser aux résultats des élèves lorsque l'on prétend s'attacher à l'étude (et l'amélioration) des processus d'enseignement.

Pour de Landsheere (1982, p. 106), « *est efficace la personne ou le traitement qui atteint l'objectif visé* ». Ce terme correspond à l'*effectiveness* des auteurs anglo-saxons. L'efficiency, anglicisme dérivé d'*efficiency*³, constitue, pour cet auteur, « *la relation entre les facteurs d'input et les mesures d'output* », c'est-à-dire la relation entre les résultats obtenus et les moyens mobilisés. Si l'efficacité se mesure à l'atteinte d'objectifs ou à l'adéquation entre les résultats escomptés et les résultats réellement obtenus, l'efficiency suppose que cette adéquation soit obtenue aux moindres coûts ou à des coûts moins élevés que par d'autres méthodes. Ces coûts ne sont pas uniquement monétaires, mais peuvent prendre la forme d'une dépense en temps d'apprentissage, par exemple.

Pour Swanson (1971, p. 209), comme pour Good (1959, p. 195), auteur d'un dictionnaire de l'éducation en langue anglaise, le concept d'*efficiency* correspond bien à l'habileté à atteindre un résultat escompté en tenant compte du temps et des efforts à fournir. Un tel concept, poursuit Good, est utilisé de manière plus

² Cf. citation en exergue de ce chapitre.

³ « *Du point de vue formel, efficient ne saurait évidemment être un américanisme puisque, selon Dauzat, il est attesté pour la première fois en 1290 ! C'est donc un emploi avec le sens d'actif, efficace qui est considéré comme un américanisme par Etiemble. L'emploi au sens de « compétent » est particulièrement condamnable: on peut réussir par hasard, sans être compétent; on peut échouer par malchance malgré une grande compétence.* » (Keller, 1972, p. 780)

précise par les physiciens et les ingénieurs qui définissent le terme comme un rapport entre le travail effectivement accompli et l'énergie dépensée pour le produire, c'est-à-dire le rapport entre outputs et inputs ou, en français, entre les résultats et l'effort consenti. Pour les physiciens et les ingénieurs, le travail produit et l'énergie dépensée constituent des quantités mesurables, même si l'énergie peut prendre des formes variées (mécanique, électrique, thermique...). Comme on le voit, cette définition correspond bien à celles proposées par Decroly, Buyse et de Landsheere. Elle pose néanmoins le problème de la mesure des résultats obtenus et des moyens consentis pour y parvenir.

Pour Paul (1999, p. 356), économiste français de l'éducation, « *l'efficacité fait référence au rapport des quantités produites aux facteurs de production engagés. L'efficacité sera maximale quand la production sera maximale pour une quantité de facteurs donnée, ou quand la quantité de facteurs sera minimale pour une quantité de produit donnée* ». Il ne distingue pas nettement le concept d'efficacité de celui d'efficience (p. 357) : « *L'efficience est un concept voisin de celui d'efficacité. Certains auteurs préfèrent réserver ce terme aux cas où les facteurs de production sont mesurés de façon monétaire* », précise-t-il seulement. Pour Swanson (1971, p. 209) cependant, cette acception implique davantage la prise en compte d'aspects sociaux, psychologiques ou politiques qu'économiques. Cela n'empêche naturellement pas les économistes, dans le domaine de l'éducation, de tenter de mesurer les activités éducatives et leurs bénéfices pour la nation en termes financiers.

Pour sa part, Danvers (1992, p. 99) propose de distinguer l'efficacité de l'efficience parce que cette dernière peut être « *considérée séparément des objectifs qu'une organisation cherche à atteindre et [...] s'évalue par rapport au succès d'une tâche et à la satisfaction de l'individu, par opposition à l'efficacité qui se mesure au degré de pertinence en considérant les objectifs recherchés par l'organisation* ». La distinction opérée par Danvers ne nous semble pas devoir être retenue ici : ce sont les effets attendus qui doivent servir à évaluer les innovations et les changements, même si des effets fortuits (positifs ou non) peuvent apparaître et doivent être rapportés et analysés.

Il nous semble par contre que la distinction qu'introduit de Landsheere, même si elle n'est pas toujours opérée par la majorité des auteurs, y compris anglo-saxons, est utile. Elle correspond en effet assez bien à des préoccupations plus tournées vers l'identification des facteurs qui permettent d'atteindre les objectifs éducatifs qu'à la rationalisation des moyens. Nous ne pourrions pas faire l'impasse, dans un sujet comme le nôtre, sur le coût des solutions adoptées, et donc de l'efficience.

1.2. Quelles inégalités doivent être réduites ? Un système d'indicateurs inspiré par Miller

Miller (1977) distingue cinq types d'objectifs dans le domaine de la réduction des inégalités :

- augmenter l'égalité d'accès aux ressources ou la probabilité d'entrée dans le système;
- augmenter l'égalité de reconnaissance du mérite;
- augmenter l'égalité de résultats des groupes avantagés et désavantagés;
- éliminer les avantages et les handicaps extrêmes;
- réduire les différences individuelles en termes de résultats.

On peut tenter de mettre ces objectifs en rapport avec l'analyse que nous avons faite dans le premier chapitre et qui a été formalisée dans le tableau 1.2, adapté de Grisay (1984a). Le premier objectif est à rapporter soit à l'égalité de traitement (niveau II) ou à l'égalité des chances (niveau I). Le second objectif est aussi interprétable en termes d'égalité des chances (niveau II). Son troisième objectif s'apparente au niveau III du modèle inspiré de Grisay, c'est-à-dire à l'égalité des acquis ou de réussite. Son quatrième objectif concerne l'égalité de traitement (niveau II), appliquée aux groupes les plus contrastés. Son cinquième objectif, selon qu'il est considéré à l'intérieur du système éducatif, ou en dehors de celui-ci, s'apparente soit à l'égalité des acquis scolaires (niveau III), soit à l'égalité de réalisation sociale (niveau IV). Tous ensemble, ils définissent un système qui conduit à plus de justice.

Nous allons à présent envisager chacun de ces cinq objectifs en détail, en tentant de les expliciter et les formaliser davantage.

1.2.1. Augmenter l'égalité d'accès aux ressources ou la probabilité d'entrée dans le système

À ce niveau, il s'agit d'accroître l'égalité d'accès aux moyens et aux services éducatifs, non seulement en quantité, mais aussi en qualité. Cela signifie qu'il convient de s'assurer que chaque élève, dans le système éducatif, bénéficie réellement d'un service de qualité équivalente à celle dont bénéficient tous les autres élèves. On peut donc être amenés, dans ce cadre, à se poser la question suivante : en termes d'expériences, tous les élèves ont-ils les mêmes chances d'être confrontés à des enseignants chevronnés et motivés ou certains élèves, parce qu'ils fréquentent des écoles réputées plus difficiles, installées dans des zones d'habitat dégradé ou connaissant un climat plus défavorable, sont-ils de fait exposés à recevoir uniquement des maîtres débutants ? Cette question est d'autant plus intéressante à poser que le système lui-même met parfois en œuvre des mécanismes qui risquent de favoriser de tels effets pervers (comme le

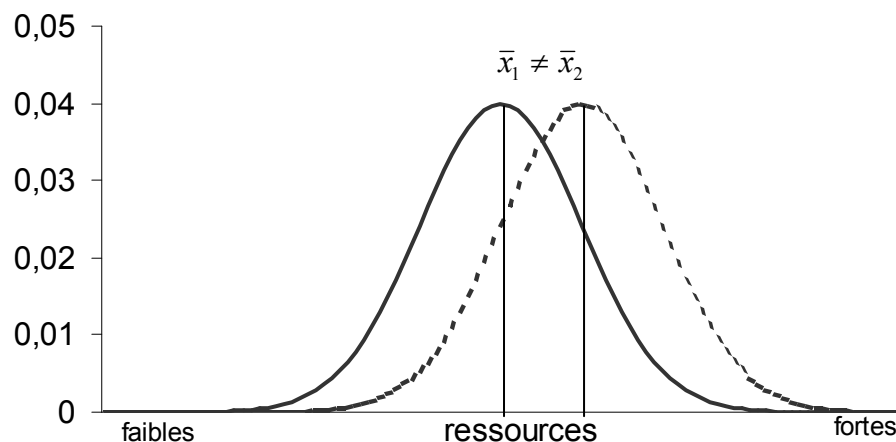
système d'affectation des enseignants à l'ancienneté ou le paiement de primes lorsqu'ils exercent dans des établissements « difficiles », par exemple).

À ce niveau, les indicateurs doivent être construits sur la base d'une comparaison de moyennes entre différents groupes par rapport à la variable d'intérêt. L'exemple fourni par Miller porte sur la différence (d) entre les moyennes des groupes d'élèves blancs (\bar{x}_1) et noirs (\bar{x}_2) en matière de ressources éducatives. Cet exemple peut aisément être transposé à d'autres domaines, comme l'égalité entre filles et garçons ou entre élèves de quartiers pauvres et de quartiers plus favorisés.

Dans ce type d'analyses, un système d'enseignement A sera préférable à un système B si et seulement si $d_A < d_B$ avec $d_A = |\bar{x}_1 - \bar{x}_2|$ dans le système A et $d_B = |\bar{x}_1 - \bar{x}_2|$ dans le système B.

Figure 3.1 – Inégalité de ressources entre deux groupes.

En abscisse : niveau des ressources disponibles, en ordonnée : proportion d'élèves. Les deux courbes indiquent la distribution des élèves en fonction des ressources, le trait continu se rapporte aux élèves noirs, le trait discontinu, aux élèves blancs.



La différence entre les deux moyennes aura d'autant plus de chances d'être significative, au sens statistique du terme, que les moyennes observées seront distinctes, cela va de soi, mais aussi que les données individuelles dans chacun des deux groupes seront peu dispersées. Cela entraîne que des différences entre groupes risquent d'être d'autant mieux acceptées par l'observateur naïf (et peu significatives, d'un point de vue statistique) qu'il existe de grandes différences au sein de ceux-ci⁴. Cela implique de distinguer le problème des différences interindividuelles et de celui des différences intergroupes.

⁴ Ou au moins dans l'un des deux groupes, en général le groupe majoritaire. Des réussites exceptionnelles dans le groupe minoritaire et désavantagé permettent également au groupe majoritaire de justifier le traitement réservé aux membres de l'autre groupe.

On sait que toutes les comparaisons ne sont pas possibles dans tous les systèmes et, par exemple, que l'origine ethnique n'est certainement pas un critère socialement acceptable⁵ en Belgique pour étudier les différences d'accès aux biens éducatifs, contrairement à la tradition anglo-saxonne où cette information peut être enregistrée (Lassalle, 1998). D'autres problèmes se posent également. Si on peut, par exemple, assimiler de manière un peu rude la qualité de l'enseignement à l'expérience des enseignants, il n'est pas toujours simple de croiser les informations issues des fichiers relatifs aux élèves et celles issues des fichiers relatifs aux enseignants.

Une diminution de la différence entre les moyennes des deux groupes peut résulter à la fois d'une augmentation plus importante des ressources moyennes du groupe le plus faible, mais aussi d'une augmentation des différences interindividuelles dans l'ensemble de la population ou dans l'un des groupes au moins.

Dit autrement, l'égalisation des deux moyennes peut résulter⁶ :

- soit d'un accroissement d de chacune des valeurs individuelles du groupe défavorisé (si $d = |\bar{x}_1 - \bar{x}_2|$), les valeurs du groupe favorisé restant stables; [1]
- soit d'une diminution d de chacune des valeurs individuelles du groupe favorisé (si $d = |\bar{x}_1 - \bar{x}_2|$), les valeurs du groupe défavorisé restant stables; [2]
- soit d'une situation mixte à partir des deux précédentes (les individus du groupe défavorisé connaissent un accroissement moyen de $d/2$ et les individus du groupe favorisé une diminution moyenne de $d/2$, ou tout autre solution consistant en un transfert équivalent des individus du groupe favorisé vers ceux du groupe défavorisé); [3]
- soit de l'accroissement des moyens d'une partie seulement d'élèves du groupe défavorisé de manière suffisante pour accroître la moyenne de ce groupe de d ; [4]
- soit de la diminution des moyens d'une partie seulement des élèves du groupe favorisé de manière suffisante pour diminuer la moyenne de ce groupe de d ; [5]

⁵ « Socialement acceptable » ne signifie pas qu'il n'existe pas de différences entre groupes d'origines ethniques différentes ou que ces différences sont particulièrement bien supportées en Belgique, mais que la prise d'informations à propos de ce type de différences n'est généralement pas entreprise, ni tolérée, notamment au motif qu'il pourrait s'agir d'une intrusion dans la vie privée et que cela renforcerait potentiellement le racisme en stigmatisant des populations plus fragiles, au risque, en n'objectivant pas les différences, de les laisser persister.

⁶ Pour simplifier le problème, nous considérerons que les deux groupes sont d'effectifs égaux. Sous cette hypothèse, peu réaliste sans doute, à l'exception des comparaisons entre filles et garçons, l'importance des moyens à transférer entre les groupes est plus aisée à formuler que dans le cas de groupes de tailles différentes, mais cela ne modifie en rien le raisonnement général.

- soit une situation mixte à partir des deux précédentes (deux sous-groupes d'individus issus respectivement des groupes défavorisé et favorisé bénéficient respectivement soit d'un accroissement, soit d'une réduction de leurs moyens de manière à constituer un transfert équivalent dans les deux groupes). [6].

Toutes les solutions de [1] à [6] conduisent à une réduction de la variance totale. Les solutions [1] à [3] conservent la variance intra-groupe inchangée. Les solutions [4] à [6] accroissent la variance intra-groupe si les élèves les plus favorisés du groupe défavorisé et /ou les élèves les plus défavorisés du groupe favorisé sont affectés. À l'inverse, la variance intra-groupe est diminuée si ce sont les élèves les plus défavorisés du groupe défavorisé et/ou les élèves les plus favorisés du groupe favorisé qui sont affectés.

Les solutions [3] et [6] sont opérées « à ressources constantes » et la moyenne générale n'est pas affectée. Ces deux solutions sont du type "Robin des Bois". La moyenne générale est diminuée dans les solutions [2] et [5] et ce ne sont certainement pas des solutions perçues comme très positives (nivellement par le bas des ressources). Les solutions [1] et [4] entraînent un accroissement de la moyenne générale, et donc des coûts.

On peut imaginer une solution qui accroît proportionnellement plus les moyens accordés aux plus défavorisés du groupe défavorisé qu'aux plus favorisés de ce groupe (ou, au contraire, diminue plus fortement les moyens des plus favorisés du groupe favorisé) de manière à réduire la variance à l'intérieur du groupe tout en en élevant la moyenne. Une solution mixte peut aussi être envisagée de manière à réduire la variance dans les deux groupes, ainsi que la variance totale, en faisant converger les deux moyennes vers une valeur unique. Comme on le constate rapidement, même pour égaliser deux moyennes, les choses peuvent se compliquer rapidement et produire des effets non prévus ou non désirés (comme l'accroissement de la variance intra-groupe, par exemple).

Cette discussion sur l'égalisation des ressources n'est pas, en Communauté française de Belgique, une affaire réglée puisque le débat autour du financement des écoles des différents réseaux a encore été à l'ordre du jour lors de la discussion des accords de la « Saint-Polycarpe » et de la mise en œuvre des accords « intra-francophones », notamment à travers le décret du 12 juillet 2001 visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire ([Moniteur belge : 2 août 2001](#)). Il est cependant très délicat de connaître les moyens, ne serait-ce que financiers réellement mis en œuvre dans chaque établissement, en dehors du réseau qu'organise elle-même la Communauté française. Le refrain lancinant de certains représentants de l'enseignement catholique est à ce niveau d'autant moins légitime qu'il est impossible de contrôler l'ensemble des ressources privées (dons, bâtiments, avantages en nature...) qui s'ajoutent aux subventions. Par ailleurs, pour qu'un « enfant égale un enfant », il faudrait encore s'assurer,

mais c'est un problème que nous envisagerons dans la suite de ce texte, que les publics sont réellement équivalents en termes de besoins. Rendre inégal un système éducatif pour tenter de compenser les inégalités sociales, c'est bien là le cœur des discriminations positives, alors que traiter de manière égale des situations qui ne le sont pas conduit à aggraver les inégalités.

1.2.2. Augmenter l'égalité de reconnaissance du mérite

Cette approche vise à réduire les inégalités qui ne résulteraient pas de différences de mérites. Cela suppose qu'il existe une définition opérationnelle de ce concept et un instrument de mesure utilisable à grande échelle. Laissons de côté le mérite vu sous l'angle de l'investissement personnel (par exemple, le temps consenti pour apprendre quelque chose), car il est à la fois difficile, sinon impossible, à mesurer et il n'existe pas nécessairement un accord large, sinon parmi les courants conservateurs, pour dire que l'école doit reconnaître l'effort au sens que deux élèves qui obtiendraient les mêmes résultats devraient être distingués par le fait, par exemple, que l'un a consacré plus de temps à apprendre ses leçons que l'autre ! De même, ne prenons pas en compte le mérite au sens de dépassement de handicaps sociaux ou culturels, sans quoi nous serions amenés à « donner plus de points » aux élèves qui sont confrontés à une situation familiale plus précaire, à résultats objectifs égaux, ce qui n'est pas communément admis. Concentrons-nous sur le mérite mesuré par les notes obtenues lors d'une étape précédente et comprenons mérite au sens de valeur avérée, de compétence vraie. Dans ce cas, c'est la valeur de l'élève qui doit seule guider ses chances ultérieures, par exemple, d'accéder au niveau supérieur. À proprement parler, ce type d'approche semble peu développée dans notre système éducatif qui ne serait pas spontanément qualifié de « méritocratique » contrairement à celui de nos voisins français.

On peut cependant trouver quelques traces de méritocratie chez nous également. Citons, par exemple, le système des bourses d'études. Celui-ci, en première analyse, appartient nettement à l'approche qui vise à l'égalisation des ressources à l'entrée. Pourtant, si on considère le fait qu'une bourse⁷ est retirée à l'élève de l'enseignement supérieur qui double son année – alors que le minerval n'est pas augmenté pour l'élève qui ne bénéficie pas de bourse et qui redouble – on peut y voir un souci méritocratique ancien : il faut égaliser les chances, mais encore faut-il qu'ils (les plus défavorisés) le méritent ! Quelques autres traces peuvent encore être identifiées de ci, de là, comme l'examen d'entrée en section d'ingénieur ou le *numerus clausus* en médecine où, par exemple, les étudiants doublant l'une de leurs candidatures seront pénalisés dans le calcul des points obtenus à l'ensemble des épreuves.

⁷ Le sujet des bourses d'étude sera abordé également dans le chapitre suivant (chapitre 4).

D'autres mécanismes beaucoup plus généraux sont pourtant à l'œuvre dans l'ensemble du système belge francophone qui devraient mobiliser bien davantage les volontés d'égalisation en fonction du mérite, prise au sens d'une plus "juste rétribution des compétences réelles". La liberté d'enseignement a conduit tout le système, depuis l'enseignement fondamental, jusqu'aux plus hauts degrés universitaires, à certifier et à décider des réussites et des échecs au niveau local. Le manque de précision ou l'absence de définition des compétences à posséder, a conduit, comme de nombreux collègues l'ont démontré (Grisay, 1984b, Crahay, 1996), à octroyer ou non les viatiques alors que l'administration de certaines épreuves montrait l'équivalence de performances, sinon de compétences, chez des élèves dont les destins étaient pourtant singulièrement distingués. On sait à ce niveau combien des facteurs extérieurs à la compétence prétendument mesurée peuvent vicier les jugements lorsqu'ils sont peu étayés et ne peuvent s'appuyer sur des instruments relativement standardisés. L'absence, jusqu'ici, d'épreuves d'évaluation étalonnées, pourtant purement exemplatives et prévues par décret « missions », et les mécanismes à l'œuvre lors de la conception des épreuves dites de pilotage sont deux exemples d'une priorité accordée à la liberté plutôt qu'à l'égalité dans notre système éducatif. Le système qui rend possible la délivrance de titres réputés identiques par des établissements aux exigences très différentes permet aussi une rétribution particulièrement injuste des compétences et un traitement peu équitable des individus. Chez nous, c'est le parcours, et non le papier, qui donne la valeur au titre, comme on le verra plus avant. Cela ne rend naturellement pas aisée l'action égalisatrice en cette matière puisque le système, au moins en apparence, semble égalitaire et très peu sélectif, alors qu'il cache parfois des différences très nettes dans le traitement réservé à des élèves de compétences égales.

1.2.3. Augmenter l'égalité de résultats des groupes avantagés et désavantagés

Par opposition à la première approche, basée sur la réduction des différences en termes d'accès, cette troisième approche se centre sur les résultats réellement obtenus par les différents groupes. On peut, à ce niveau, parler d'égalité de résultats, au sens où nous l'avons envisagée dans le chapitre 1. Comme le précise Miller, cette égalité ne porte pas uniquement sur les compétences purement cognitives, sans quoi la sélection pourrait bien se porter sur d'autres domaines lors de l'étape suivante, comme lors de la prise d'emploi ou de la poursuite de la scolarité.

Le raisonnement est identique à celui que nous avons adopté pour l'augmentation de l'égalité d'accès : il s'agit de rapprocher les moyennes des groupes qui sont distingués au départ, avec les problèmes liés notamment à la dispersion au sein de chacun des groupes. L'approche par l'analyse de la variance qui est classique dans le domaine occulte malheureusement cet aspect puisque l'accroissement de la variance dans chacun des groupes peut réduire

l'importance relative de la variance intergroupes, à écart entre moyenne inchangé, donnant ainsi l'impression d'une diminution des écarts entre groupes alors que c'est essentiellement la variabilité des sujets au sein des groupes qui s'est accrue.

1.2.4. Eliminer les avantages et les handicaps extrêmes

Cette quatrième approche du problème est, d'un point de vue intellectuel, plus simple à concevoir que les précédentes. Elle porte sur le traitement qui est réservé aux individus les plus défavorisés et à leur position absolue quant à un domaine particulier. Mais, la tolérance à la pauvreté extrême peut varier d'un pays à l'autre. Elle est parfois accrue par la valorisation d'une mobilité sociale ascendante (mais aussi descendante) importante qui semble légitimer socialement la position occupée par chacun en faisant reporter la responsabilité de ce positionnement sur les individus eux-mêmes. Il n'empêche que les situations d'extrême pauvreté sont généralement prises en compte par la majorité des états industrialisés et qu'une sorte de plancher est fixé en dessous duquel des actions doivent être entreprises. Ce plancher est défini de manière très variable, selon deux principes⁸ : soit un principe absolu (il est impossible de vivre décemment avec des revenus inférieurs à un montant particulier), soit un principe relatif (sont considérés comme étant sous le seuil de la pauvreté, les individus qui s'écartent de plus de deux écarts-types de la moyenne nationale des revenus). Ces deux approches ne conduisent pas nécessairement à des actions de même nature et posent des problèmes distincts. La première approche suppose de définir, de manière absolue – les pédagogues diraient « critériée » – ce qui est nécessaire à chaque individu, de façon à vivre dignement dans une société considérée. La seconde approche pose le problème de manière relative (ou « normative », au sens que donnent les pédagogues à ce terme) : c'est un écart trop important qui n'est pas tolérable. Cet écart est établi à partir de la distribution des revenus observés et donc, si les revenus sont relativement dispersés, le plancher risque d'être particulièrement bas. Cette approche dans un pays très pauvre, en moyenne, mais connaissant de grandes disparités de revenus entre les quelques privilégiés et la masse des plus pauvres pourrait théoriquement conduire à l'aberration d'un revenu minimum négatif⁹ !

Dans le domaine éducatif, ce sont certainement les enfants souffrant de handicaps organiques, mais éducatifs (enfants sourds ou aveugles, principalement) qui constituent le meilleur exemple d'un investissement spécifique et important de manière à éliminer autant que possible les répercussions du handicap sur la sphère scolaire.

⁸ Touboul (2000) décrit encore une troisième méthode qui consiste à utiliser une définition subjective de la misère et la pauvreté et qui est construite sur l'interrogation des individus eux-mêmes.

⁹ C'est pourquoi on recourt généralement à d'autres indices moins sensibles aux valeurs extrêmes élevées, comme la valeur correspondant à la moitié du revenu médian.

Les classes pour enfants de migrants récents (cf. [décret sur les primo-arrivants en Communauté française de Belgique dont il sera question dans le chapitre 4](#)) constituent aussi des réponses spécifiques à des problèmes scolaires parfaitement circonscrits à une population de taille définie et relativement réduite.

Les bourses d'études qui étaient attribuées jadis aux enfants pauvres, mais brillants, de manière à leur permettre de poursuivre leur scolarité peuvent sans doute aussi être classées dans la même catégorie. Elles étaient réservées à un petit nombre et leurs bénéficiaires devaient pouvoir être identifiés sans équivoque par les donateurs. Elles ne constituaient pas une solution générale à une répartition inégale des richesses, mais permettaient de traiter certains cas très particuliers et peu nombreux.

D'une manière générale, à ce niveau, on peut considérer que le point central de cette approche est constitué par la rupture qui est admise entre deux groupes : ceux qui ne doivent pas être aidés et ceux qui doivent l'être. On n'est plus face à un continuum, par exemple l'échelle des revenus, mais face à deux ensembles d'individus identifiables sans problème. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les discriminations positives, au sens strict, notamment comme solution à la ségrégation sur une base raciale aux États-Unis.

Les discriminations positives constituent une approche à la fois généralisée et permanente des différences sociales. L'aide n'est en principe plus subordonnée à d'autres critères, comme une réussite scolaire exceptionnellement brillante, on serait même tenté de dire, au contraire, puisque certains systèmes lient cette aide à des résultats particulièrement faibles (cf. le système chilien des 900 écoles et la sélection des établissements en Tunisie abordés dans le chapitre 2).

On peut d'abord s'interroger sur le critère de sélection des individus à aider lorsqu'il ne s'agit plus de critères « visibles » comme la couleur de la peau ou le groupe ethnique d'origine. On peut aussi s'interroger sur le volume du groupe des bénéficiaires lorsqu'on est confronté à un véritable critère continu, sans discontinuité « naturelle ». Doit-on admettre que 10 à 15%, parfois davantage dans certaines régions des pays industrialisés, doivent bénéficier d'une aide spéciale en raison de leurs caractéristiques sociales et économiques ? À ce niveau, la solution des formules de calcul généralisées de financement ([Ross & Levacic, 1999](#)) constituent peut-être une solution moins stigmatisante et dont le mérite est certainement d'assouplir le système pour lui assurer une plus grande progressivité. Nous rediscuterons ce sujet lorsque nous envisagerons le système mis en place en Belgique francophone (chapitre 6) et son analyse critique (Quatrième partie).

Pour compléter l'analyse entreprise par Miller, il conviendrait aussi de traiter des groupes ou des individus bénéficiant d'avantages extrêmes. Cet aspect est rarement envisagé en tant que tel, à l'exception, dans le domaine scolaire, des

enfants doués ou surdoués¹⁰. Dans ce cas particulier, il n'est pas question d'éliminer les avantages que pourraient avoir ces enfants. Au contraire, ce sont des écoles ou des classes spéciales qui leur sont parfois réservées, avec des moyens qui peuvent s'avérer supérieurs à ceux réservés à la population « ordinaire », ne serait-ce que du point de vue de l'enrichissement des contenus. On est donc, en quelque sorte, plus souvent placés face à des discriminations négatives qu'à un rééquilibrage de la situation : ceux qui ont le plus d'un point de vue scolaire reçoivent davantage. Gary-Bobo (2001) analyse de manière très intéressante cet aspect à travers un modèle économique simplifié. Il montre ainsi, dans une perspective de plus grande efficacité du système, à l'avantage des plus défavorisés d'un point de vue scolaire, comme le veut la théorie rawlsienne, qu'il pourrait être préférable de renoncer à leur formation pour leur verser une rente, tout en favorisant l'avancée académique des plus doués. Cette réflexion est assez éloignée du discours pédagogique dominant et semble constituer une sorte d'effet Matthieu scolaire avec compensation sociale. Elle pose par ailleurs le problème de la scolarisation en soi et des compétences qui doivent être acquises par tout citoyen.

Si on considère le système globalement, il existe généralement des transferts entre les mieux nantis et les autres. Une taxation non strictement proportionnelle (c'est-à-dire progressive) des revenus constitue une forme souvent considérée comme plus juste qu'une taxation totalement proportionnelle aux revenus. Ainsi, nous connaissons, en Belgique, un système de tranches progressivement taxées de manière plus sévère selon l'importance croissante des revenus. D'autres systèmes, comme la taxe sur les grandes fortunes, en France, constituent également une sorte de système « à handicap », comparable à celui en vigueur dans les courses de chevaux. Dans la course à handicap cependant, le système vise principalement à rétablir l'équilibre en réduisant l'avantage, réel ou supposé, des plus favorisés, sans réellement améliorer la situation des plus faibles, sinon en s'abstenant de les pénaliser. Dans le domaine de l'éducation, nous n'imaginons pas d'application concrète de ce type de solutions, qui s'apparente à la méthode « Robin des Bois » (prendre aux riches) sans redistribution (c'est-à-dire sans rendre aux pauvres). Même si les systèmes qui tentent d'améliorer la situation des moins favorisés sont souvent critiqués pour leur nivellement par le bas et la menace qu'ils font peser sur les élites, il semble assez difficile de mettre en évidence un tel nivellement qui permettrait aux plus faibles d'égaliser les plus forts, en « bridant » ces derniers (Baudelot & Establet, 1989; Crahay, 1996, pp. 258-263). Les socles de compétences constituent une solution qui permet de fixer un seuil commun tous et qui doit gouverner

¹⁰ Nous ne débattons pas ici des problèmes liés à l'identification des élèves réputés surdoués, ni sur l'intérêt de les placer dans des classes ou des écoles spécifiques.

l'investissement des moyens : la priorité est la maîtrise par tous des compétences de base, avant d'investir dans les dépassements¹¹.

1.2.5. Réduire les différences individuelles en termes de résultats

Ce dernier cas de figure est à rapprocher de la question de l'égalité de résultats entre groupes. Nous avons vu que dans ce cas-là, un accroissement des différences inter-individuelles pouvait donner l'illusion d'une amélioration de la situation. Ce cinquième cas, basé sur l'égalité entre individus en termes de résultats est certainement le plus complexe à obtenir. Il constitue l'un des trois critères posés par Bloom (cf. chapitre 1). Dans la plupart des analyses, reposant sur des régressions ou des analyses de la variance, c'est dans le résidu, ce qui n'est pas explicable par les variables du modèle, que se retrouve cette variabilité entre individus. Comme elle est « inexplicable », au sens statistique du terme, elle est souvent peu exploitée et c'est en valeur relative et non en termes absolus que les modèles sont décrits. L'absence d'explication, le caractère fortuit, voire aléatoire, de cette variabilité, lui donne souvent un caractère légitime : « c'est de l'erreur »¹². Il n'en reste pas moins que les individus se distinguent entre eux quant au critère retenu et que donc ils sont bel et bien différents. Pourquoi ce type de différence semble-t-il plus légitime que celui attaché à l'appartenance ethnique, sociale ou au sexe du sujet ? Parce qu'il s'agit de différences liées intrinsèquement au sujet lui-même (sa motivation, ses compétences,...). Et s'il s'agissait pourtant d'une mauvaise spécification du modèle, de l'absence d'informations sur certains déterminismes cachés ?

Le fait de maximiser la distinction entre individus, pour autant que les différences ne soient pas imputables à l'appartenance à des groupes qu'il ne convient pas de ségréguer dans une société « politiquement correcte », en attribuant ces différences à des facteurs nobles (le travail, la persévérance, l'effort...), permet de légitimer une relative inefficacité du système éducatif à mener le plus grand nombre à la maîtrise de compétences clairement identifiées et reconnues comme importantes. C'est l'apprenant qui endosse la responsabilité de l'échec (relatif ou absolu) puisque aucune « excuse » ne peut lui être trouvée et que « toute chose par ailleurs égale », d'autres y arrivent pourtant¹³.

Une approche critériée permet de réduire de manière importante les différences qui sont générées par le système d'évaluation lui-même, notamment parce que celui-ci tente généralement d'accroître les différences, c'est-à-dire d'augmenter

¹¹ La définition des compétences communes ne signifie pas que celles-ci doivent être faibles ! L'analyse des socles de compétences et des compétences terminales en Communauté française permet de s'en convaincre.

¹² D'autres (Heuchenne, [communication personnelle](#)) voient dans le résidu une certaine forme de liberté !

¹³ L'expression « toute chose par ailleurs égale » que l'on rencontre habituellement dans les études qui utilisent régressions et analyses de la variance, est particulièrement trompeuse dans la mesure où seuls quelques explicateurs potentiels ont été pris en compte. Il serait beaucoup plus conforme à la vérité de dire « ayant pris en compte les variables suivantes... ».

la précision¹⁴, au détriment de la validité. Une approche critériée se fonde davantage sur une dichotomisation qui distingue les sujets compétents de ceux qui ne le sont pas, relativement à une compétence particulière alors que l'approche classique et normative distingue les sujets les uns par rapport aux autres sur un ensemble souvent hétéroclite de performances (de Landsheere, 1988).

2. Que sait-on en général de l'efficacité des politiques de discrimination positive ?

2.1. Peu d'évaluations systématiques

Comme le signale Grisay (1984a, p. 3), « *alors que l'inégalité elle-même, sous ses divers aspects, a fait l'objet d'innombrables études – au point qu'il serait vain de vouloir citer ici ne fût-ce que les plus importantes – l'on peut se demander pourquoi les mesures prises pour réduire cette inégalité, très nombreuses elles aussi, ont si rarement fait l'objet d'évaluations chiffrées. Pour ne prendre que quelques exemples belges, comment savoir si le développement de l'enseignement spécial, l'introduction d'un cycle 5-8, la réforme des programmes de l'enseignement fondamental, le tronc commun de l'enseignement secondaire, etc., ont eu un effet significatif sur la démocratisation de l'école ?* »

Lorsque de telles évaluations sont menées, en Communauté française de Belgique, elles sont souvent ou bien techniquement contestables ou bien idéologiquement marquées, comme l'a bien montré, il y a peu, la tentative d'évaluer la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire (La Revue nouvelle, 2000 ; Collectif, 2000; Van Haecht, 2001, pp. 77-78).

Par ailleurs, les décideurs disposent de très peu de moyens d'information fiables sur des périodes suffisantes et très peu d'intérêt est porté à la prise de mesures avant l'introduction de chaque réforme, notamment parce que le politique vit à un rythme peu compatible avec une recherche en éducation sérieuse, fiable et indépendante.

La politique des discriminations positives n'échappe pas à la règle et l'évaluation de ses résultats n'est pas aisée. Plusieurs paramètres compliquent singulièrement ce type de travaux. Au premier rang de ceux-ci, on peut citer le fait que les résultats attendus sont définis de manière souvent vague et à très long terme. De plus, si les mécanismes d'identification des bénéficiaires sont généralement bien définis et décrits, les actions menées en leur faveur sont, le plus souvent, extrêmement variées et peu standardisées. Il est donc particulièrement délicat de distinguer les erreurs de ciblage, des actions peu

¹⁴ La précision est liée au pouvoir de discrimination des instruments de mesure, c'est-à-dire leur capacité à distinguer deux objets qui possèdent des « valeurs vraies » distinctes, en minimisant les erreurs de type 1 et de type 2 et donc en évitant à la fois les « faux négatifs » et les « faux positifs ».

efficaces ou de l'inadéquation des moyens, pour ne citer que les trois problèmes principaux.

De manière plus concrète, nous allons successivement aborder trois situations différentes et tenter de préciser l'efficacité des différentes politiques mises en œuvre. Nous commencerons par la Belgique francophone, à travers le fonctionnement de ses ZEP et le début des discriminations positives. Nous envisagerons ensuite le cas des États-Unis et du programme *Title I*. Le sujet est assurément mieux documenté. La France et ses zones d'éducation prioritaire, qui viennent de fêter leur vingtième anniversaire, constitueront le troisième cas que nous envisagerons. À travers ceux-ci, nous ne parviendrons malheureusement que très difficilement à nous faire une idée de l'efficacité réelle des discriminations positives, en général, parce que, le plus souvent, les données manquent ou les plans d'évaluation sont assez peu satisfaisants.

2.1.1. En Belgique francophone

2.1.1.1. Les ZEP

À notre connaissance, les *Zones d'Éducation prioritaires*, lancées en septembre 1989 en Belgique, n'ont fait l'objet que de deux rapports « officiels » de la part de deux équipes interuniversitaires ([Legiest, Pohl, Blondin, Lafontaine, Hogge & Houx, 1993](#); [Hogge, De Vleeschouwer, Waterschoot, Blondin, Manço, Chavepeyer & Claus, 1995](#)). Il existe par ailleurs très peu de littérature scientifique portant sur l'évaluation des effets des ZEP, pour plusieurs raisons qui se renforcent mutuellement :

- peu d'équipes de recherche travaillent sur l'évaluation des politiques éducatives en Belgique francophone en dehors des études internationales et au niveau « macro » ;
- l'évaluation est peu sollicitée par le politique qui ne souhaite pas, le plus souvent, voir publier des résultats et,
- les revues typiquement belges francophones font défaut ce qui empêche souvent la publication d'articles jugés trop spécifiques ou nécessitant de longues explications liées au contexte préalables à la description de l'étude proprement dite.

Les deux rapports « officiels » mentionnés ont été rédigés par les chercheurs de quatre universités francophones : l'Université catholique de Louvain, l'Université de Liège, l'Université libre de Bruxelles et l'Université de Mons-Hainaut. Selon une tradition bien implantée, ces rapports n'ont jamais été publiés¹⁵.

¹⁵ À côté de ces deux rapports, une commission ZEP et des accompagnateurs ont été mis en place pour suivre le travail mené dans ces zones. Chaque équipe ZEP devait déposer un rapport annuel d'auto-évaluation ([Legiest et al., 1993, p. 3](#)), nous n'avons pas eu accès à ces rapports.

Le premier rapport, établi sur la base d'un travail d'évaluation de quatre mois (du 1er janvier au 30 avril 1993), avait pour objectif « *de recenser les différentes approches pédagogiques retenues, d'évaluer leur mise en œuvre et d'en tirer les conclusions eu égard aux objectifs généraux poursuivis.* » (Legiest & al., 1993, p. 3) Ce travail a été mené dans trois domaines principaux :

- la réussite scolaire, au moyen de tests linguistiques (2^e année primaire)¹⁶, de tests de lecture (5^e année primaire¹⁷ et 2^e année d'enseignement secondaire¹⁸) et des questionnaires aux enseignants ;
- l'intégration des familles, au moyen d'entretiens avec les agents ZEP et des parents ainsi que des questionnaires aux enseignants ;
- la qualité de l'accueil, par des questionnaires socio-effectifs¹⁹ et des questionnaires aux enseignants.

Les agents ZEP, interrogés sur l'impact des actions mises en œuvre dans le cadre de leurs activités, sont relativement modestes, comme l'indique leurs réponses, reprises dans le tableau 3.1. C'est au niveau du bien-être et de l'épanouissement que les réponses sont les plus favorables. Dans les quatre autres domaines envisagés (motivation scolaire, discipline, résultats scolaires et expression linguistique), c'est plutôt un effet modéré qui est mis en évidence. Ces constats, effectués par les agents eux-mêmes, sont enregistrés après la première période de quatre ans. Mais, l'ensemble des agents interrogés n'était pas nécessairement en fonction dès le départ des projets.

¹⁶ Plusieurs tests ont été utilisés à ce niveau (test de lecture de Lobrot portant sur 25 phrases à compléter, test de vocabulaire « California » A (perception des formes de mots) et B (signification de mots), épreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale de Khomsi). Il n'existe malheureusement pas de mesure d'entrée et tous les tests ne possèdent pas un étalonnage belge approprié.

¹⁷ Le test de 5^e année primaire est composé de deux parties : un déchiffrement de mots isolés (20) à effectuer en 1 minute et un test de compréhension à la lecture de 24 items. Ce test est issu de l'épreuve I.E.A. (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) passée en 1991 en 4^e année primaire (Lafontaine, 1996). Il est complété par un questionnaire de renseignements généraux et une prise d'informations relatives aux attitudes et pratiques des élèves en matière de lecture.

¹⁸ Le test de 2^e année d'enseignement secondaire est, lui aussi, issu de l'épreuve I.E.A. de 1991. Il est complété par un questionnaire de renseignements généraux et un questionnaire relatif aux attitudes et pratiques en matière de lecture.

¹⁹ En deuxième année primaire, utilisation du test d'intérêt pour les situations scolaires de Pasquier et d'une adaptation d'un test *américain* (*Process for the Assessment of Effective Student Functioning* de Lambert, Hartsough et Bower). En cinquième primaire et en deuxième secondaire, un test composé de 65 questions issues de différentes études menées par Aletta Grisay dans le cadre d'une recherche commanditée par le Ministère de l'Éducation nationale français (Direction de l'Évaluation et de la Prospective) sur l'efficacité des collèges (Grisay, 1993). Ces tests sont adaptés de différents instruments, dont l'échelle « *Quality of the School Life* » de Williams & Batten (1981).

Tableau 3.1 – Fréquence des réponses des agents ZEP à cinq questions portant sur l'impact des actions mises en œuvre dans le cadre de leurs activités (Blondin & Lafontaine, 1993a, p. 4).

	Un effet très net	Un léger effet	Pas d'effet visible
Motivation pour le travail scolaire	12	22	9
Bien-être, épanouissement	33	18	0
Discipline	7	19	16
Résultats scolaires	3	18	18
Expression linguistique	9	26	8

Sur les 724 enseignants interrogés par questionnaire, 326 réponses ont été obtenues à une grande variété de questions. Ces réponses se répartissent de manière inégale entre les enseignants du fondamental (249 sur 412) et ceux du secondaire (77 sur 312). Bien que les réponses positives à la question de l'efficacité du projet ZEP l'emporte sur les réponses négatives, quel que soit le domaine considéré (tableau 3.2), on peut également être frappé par la modestie des enseignants. Cette relative modestie dans l'appréciation de l'efficacité peut être interprétée par rapport au travail qui reste à accomplir et à la faiblesse des moyens engagés.

Tableau 3.2 – Fréquence des réponses des enseignants à neuf questions portant sur l'impact des actions mises en œuvre dans le cadre des ZEP (Blondin & Lafontaine, 1993a, p. 42).

	Total +	++	+	0	-	--	Total -	Non-réponses
Langage oral	57,1	15,9	41,2	25,8	4,7	12,6	13,3	12,5
Ouverture	53,7	18,8	34,9	25,2	3,9	15,1	19	13,5
Psycho-affectivité	53,6	15,6	38	29,5	4,4	12,8	17,2	12,1
Accueil	51,1	15,3	35,8	30,2	4,2	14,8	19	14
Socialisation	49,6	13,2	36,2	31,8	4,8	13,9	18,7	11,9
Développement corporel	49,6	17,8	31,8	33,7	4,9	17,3	22,2	15,1
Langage écrit	48,8	11,8	37	31,8	4,6	15,6	20,2	14,4
Santé	43,7	11,2	32,6	37,4	4,3	14,6	18,9	16,6
Scolarité	38	7,8	30,2	36,5	6,1	19,4	25,5	16,3
Moyenne	49,5	14,2	35,3	31,3	4,7	15,1	19,3	

L'amélioration des résultats scolaires (scolarité) est particulièrement modeste, en regard des autres réponses des enseignants, puisqu'il s'agit à la fois du domaine qui reçoit la plus faible proportion d'avis positifs (38%) et le taux le plus élevé d'avis négatifs (25,5%).

L'évaluation globale du projet ZEP par les enseignants est cependant positive. Ils considèrent en effet que celui-ci constitue une expérience positive de très

grande portée pour 16,7% d'entre eux, qu'elle est constructive dans ses résultats pour 24,5% et qu'elle est plus utile qu'inutile dans 24,1% des cas. Un peu plus d'un enseignant sur 10 (10,5%) considère cependant cette expérience comme neutre ou sans effet et, la même proportion, qu'elle est plus inutile qu'utile. Aucun ne considère l'expérience comme dommageable, mais ils sont 15,8% à la trouver trop confuse pour pouvoir se prononcer. Cette dernière réponse est particulièrement intéressante : elle indique l'honnêteté des enseignants impliqués face à une évaluation qui pouvait être ressentie comme une menace quant à la pérennité du projet et surtout l'absence de repères clairs. Les appréciations varient selon la ZEP considérée, ainsi qu'en fonction du niveau auquel les enseignants travaillent. Les enseignants des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement primaire sont les plus sévères par rapport à l'efficacité du projet.

Comme le rappellent [Blondin & Lafontaine \(1993b, p. 2\)](#) : « *Rigoureusement parlant, pour évaluer l'effet d'une action pédagogique, il conviendrait :*

- *d'effectuer une mesure avant et après l'action (prétest/post-test) ;*
- *de comparer l'évolution de la population « expérimentale » à celle de populations contrôles équivalentes.*

Ces deux conditions ne sont pas réunies en tant que telles dans le présent cas ; la première parce qu'on n'a pas fait de mesures d'entrée, la seconde faute de temps et de moyens. »

Par ailleurs, il conviendrait de pouvoir isoler les facteurs qui contribuent à l'amélioration de certains résultats par une analyse fine de ceux-ci de manière à comprendre ce qui favorise réellement les apprentissages et les progrès des élèves. Pour se placer dans une perspective de véritable amélioration des pratiques éducatives ([Reezigt, 2001](#)), il faudrait en isoler l'impact en comparant, par exemple, des élèves de groupes équivalents bénéficiant de telle ou de telle autre méthode, de tel ou tel autre moyen... Toutes ces considérations méthodologiques élémentaires ne sont pas habituellement prises en compte dans notre système éducatif, même lorsqu'il s'agit d'améliorer la situation des plus démunis. Dans le cas présent, l'équipe interuniversitaire a dû se limiter à une seule passation d'épreuves standardisées aux élèves des deuxième et cinquième années primaires, ainsi qu'aux élèves de deuxième année de l'enseignement secondaire. Ces investigations fournissent néanmoins quelques informations intéressantes, mais insuffisantes pour pouvoir à proprement parler, d'une évaluation des actions menées dans les ZEP de la Région de Bruxelles-Capitale, d'autant que ces actions sont parfois difficiles à définir de manière précise.

Les résultats obtenus lors de la passation d'épreuves dans 24 écoles en deuxième année primaire (374 enfants) indiquent des faiblesses en lecture et un vocabulaire relativement limité par rapport à une population « tout venant »²⁰

²⁰ On ne peut naturellement pas considérer les élèves testés comme un public « tout venant » puisque, par exemple 188 d'entre eux parlent une autre langue à la maison et que 121 y utilisent le français et une autre

(Pohl, 1993). La compréhension orale ne semble par contre pas poser de problème. Il existe une certaine variabilité entre les différentes ZEP qui peut sans doute s'expliquer par des compositions différentes des populations respectives, notamment en ce qui concerne l'origine nationale. Les résultats aux tests socio-affectifs sont très positifs, par rapport à une population « tout venant », en ce qui concerne l'intérêt pour les situations scolaires. Les élèves semblent avoir une assez bonne image d'eux-mêmes et voient positivement les relations avec les adultes. Ici aussi, les résultats varient de manière significative d'une ZEP à l'autre. Il est malheureusement impossible, faute de mesure d'entrée, d'établir l'effet lié au travail accompli grâce aux moyens supplémentaires alloués²¹.

En cinquième année primaire²² et en deuxième année secondaire, c'est une variante des tests IEA Literacy, utilisés en 1991, qui a été choisie. Les tests ont été présentés dans une version plus courte, mais sans temps limité de passation, excepté pour le test de déchiffrage. En cinquième, le test comportait une épreuve de déchiffrage de 20 mots isolés en une minute et un test de compréhension de lecture de 24 items. En deuxième année de l'enseignement secondaire, le test comportait 40 items de compréhension à la lecture. Un questionnaire général a également été soumis, ainsi qu'une échelle d'attitude face à la lecture et relative aux pratiques des élèves dans ce domaine. Un questionnaire socio-affectif de 65 items a, lui aussi, été soumis à ces élèves. Il est adapté d'un test utilisé par Grisay (1993) dans une étude sur les collèges français. C'est un échantillon d'élèves²³ qui a été soumis aux différents tests.

De ces prises d'informations, il ressort un grand nombre d'informations dont nous ne présenterons que celles qui sont le plus en rapport avec notre sujet. La plupart des comparaisons et des analyses ont été rendues possibles grâce aux points de comparaisons qui existent avec l'étude IEA, menée deux ans auparavant. Ces comparaisons permettent surtout d'estimer l'écart entre la situation des élèves en ZEP et celle des élèves d'un échantillon « tout venant ». Il apparaît notamment que les élèves des ZEP déclarent posséder beaucoup moins de livres à la maison que les élèves interrogés lors de l'étude IEA (Lafontaine, 1996), comme l'indique le tableau 3.3 (Blondin & Lafontaine, 1993b, p. 11).

langue. Ils sont seulement 45 à utiliser exclusivement le français avec les membres de leur famille (on ne dispose pas de cette information pour 30 enfants).

²¹ Même si l'auteur de ce chapitre du rapport (Pohl, 1993, p. 40) précise : « Les actions ZEP semblent être un moyen efficace pour améliorer les compétences de ces enfants ».

²² Lors de l'étude de l'IEA, ce sont les élèves de 4^e année primaire et non ceux de cinquième année qui ont été soumis au test (Lafontaine, 1996).

²³ Les auteurs signalent que toutes les consignes relatives, notamment, au tirage aléatoire des élèves dans les établissements, n'ont pas toujours été respectées par les personnes chargées de l'administration du test.

Tableau 3.3 – Nombre de livres possédés à la maison d’après l’enquête ZEP, d’une part, et l’enquête IEA-Literacy 1991, d’autre part (Blondin & Lafontaine, 1993b, p. 11).

	Enquête ZEP (1993)		Enquête IEA Literacy (1991)	
	5 ^e primaire	2 ^e secondaire	4 ^e primaire	2 ^e secondaire
Aucun livre	8,9 %	5,9 %	1,5 %	1,0 %
1 à 10	34,6 %	34,5 %	6,9 %	7,2 %
11 à 50	28,7 %	31,5 %	16,1 %	15,4 %
51 à 100	13,8 %	15,1 %	18,6 %	19,2 %
101 à 200	7,4 %	7,8 %	17,2 %	17,0 %
Plus de 200	6,6 %	5,3 %	38,1 %	35,0 %

La « sur-consommation » de la télévision par les élèves fréquentant des écoles ZEP est également mise en évidence de la même manière (tableau 3.4).

Tableau 3.4 – Temps moyen passé devant la télévision chaque jour d’après l’enquête ZEP, d’une part, et l’enquête IEA-Literacy 1991, d’autre part (Blondin & Lafontaine, 1993b, p. 11).

	Enquête ZEP (1993)		Enquête IEA Literacy (1991)	
	5 ^e primaire	2 ^e secondaire	4 ^e primaire	2 ^e secondaire
Je ne regarde pas la télé ni la vidéo	4,1 %	2,5 %	7,2 %	5,7 %
Une heure ou moins	19,0 %	12,0 %	30,0 %	21,7 %
Entre 1 et 2 heures	25,9 %	24,3 %	27,7 %	27,8 %
Entre 2 et 3 heures	17,0 %	23,4 %	13,1 %	18,1 %
Entre 3 et 4 heures	11,0 %	13,8 %	7,6 %	10,3 %
Entre 4 et 5 heures	11,8 %	12,7 %	6,6 %	5,3 %
Plus de 5 heures	11,3 %	11,3 %	5,9 %	6,1 %

Le même type de comparaisons (Blondin & Lafontaine, 1993b, p. 12) à propos de la fréquence des emprunts de livres à la bibliothèque est par contre beaucoup plus positif, notamment par rapport aux objectifs poursuivis et aux actions mises en œuvres par les écoles ZEP : les élèves qui fréquentent une école ZEP empruntent davantage de livres que les élèves interrogés en 1991 (tableau 3.5).

Tableau 3.5 – Fréquence des emprunts de livres dans une bibliothèque d'après l'enquête ZEP, d'une part, et l'enquête IEA-Literacy 1991, d'autre part. (Blondin & Lafontaine, 1993b, p. 12).

	Enquête ZEP (1993)		Enquête IEA Literacy (1991)	
	5 ^e primaire	2 ^e secondaire	4 ^e primaire	2 ^e secondaire
Jamais	19,8 %	26,3 %	24,7 %	35,9 %
Presque jamais	14,0 %	24,7 %	14,5 %	23,8 %
Une fois par mois	15,4 %	25,6 %	21,9 %	22,6 %
Une fois par semaine	37,2 %	18,5 %	24,4 %	10,5 %
Plus d'une fois par semaine	13,6 %	4,8 %	12,8 %	2,7 %

L'étude de la fréquence de lecture (avoir ou non lu un livre ou une bande dessinée la semaine qui précède) montre que les élèves des ZEP lisent autant que les élèves de l'échantillon IEA-Literacy en cinquième année primaire. La comparaison n'est pas possible pour les élèves de deuxième secondaire par manque de données dans l'étude IEA²⁴.

Contrairement aux idées reçues, les auteurs de cette enquête rapportent que « *les élèves interrogés considèrent leurs parents comme relativement disponibles, qu'il s'agisse du primaire ou du secondaire. Lorsque les parents ne peuvent aider leurs enfants, au secondaire, c'est, dans la moitié des cas, parce qu'ils ne connaissent pas le français ou n'ont pas été assez à l'école* ».

Les élèves de cinquième primaire en ZEP se déclarent, dans leur écrasante majorité (93%) intéressés par le travail scolaire et se disent enthousiastes d'apprendre (99%). Ils sont 84% à se considérer comme travailleurs et capables de réussir s'il travaillent assez (95%). Ils sont plutôt heureux à l'école et ne s'y ennuiant pas. Leurs enseignants sont perçus comme justes avec eux et ouverts au dialogue. Les relations avec les autres élèves sont parfois plus difficiles (32% affirment avoir été victimes d'un vol, 41% de menaces de la part d'autres élèves et 23% disent avoir peur d'au moins un autre élève). En deuxième année de l'enseignement secondaire, les résultats sont en général plus mitigés, même si les élèves sont encore 78% à se déclarer intéressés par le travail scolaire et 93% enthousiastes d'apprendre. S'ils s'estiment plutôt travailleurs (70%) et capables de réussir en travaillant (95%), 48% reconnaissent avoir du mal à se mettre à leur travail scolaire. Ils sont 60% à se dire heureux à l'école, mais 30% s'y ennuiant et 34% souhaiteraient changer d'établissement scolaire. La discussion avec les adultes est plus difficile que dans l'enseignement primaire (40% l'affirment et 30% signalent n'avoir eu aucune discussion avec l'un de leurs

²⁴ Le nombre de lecteurs de livres ou de bandes dessinées diminue à ce niveau dans les écoles secondaires en ZEP par rapport aux données relatives aux élèves des écoles primaires en ZEP, sans qu'il soit possible de mettre en évidence un caractère plus marqué de cette diminution dans les ZEP.

professeurs depuis le début de l'année). Par contre, les problèmes entre élèves semblent moins importants (16% de vols, 17% de menaces par un autre élève et 16% qui disent avoir peur d'un autre élève). Malheureusement, pour l'ensemble de ces variables, nous ne disposons pas de points de comparaison avec les écoles hors ZEP.

Le niveau en lecture des élèves de cinquième année primaire dans les ZEP est comparable à celui de la moyenne de la population de l'enquête IEA. Celle-ci a cependant été menée, non pas en cinquième, mais en quatrième année. Naturellement, les résultats de la population des ZEP devraient aussi pouvoir être comparés à ceux d'une population hors ZEP de mêmes caractéristiques, ce qui n'a pas été fait. En deuxième année de l'enseignement secondaire, les élèves des ZEP affichent en moyenne des résultats 9% inférieurs à ceux des élèves de l'étude IEA entreprise exactement au même niveau scolaire. D'après les auteurs de cette étude, on pourrait estimer leurs résultats comme équivalents à ceux des sections professionnelles de l'enquête de l'IEA.

En cinquième primaire, *« le contact avec les livres, notamment via la bibliothèque, dont on peut penser qu'il résulte, au moins en partie, des activités organisées dans le cadre de la ZEP, paraît ainsi davantage associé avec des indicateurs socio-affectifs liés à l'élève (intérêt, bien-être) ou au climat de l'école qu'avec les performances en lecture en tant que telles. Il est peut-être trop tôt pour que le climat positif créé autour du livre ait pu avoir des retombées sur les performances de type scolaire »*. Blondin & Lafontaine poursuivent : *« d'un autre côté, on peut penser qu'une amélioration significative des performances en lecture requiert l'organisation d'un apprentissage systématique, plus soutenu que la sensibilisation organisée dans le cadre des activités ZEP »*. Il est cependant assez difficile, nous l'avons déjà signalé, de préciser les activités réellement organisées dans les ZEP de manière à les rapporter aux résultats obtenus. Néanmoins, Blondin & Lafontaine tentent une telle analyse, mais précisent *« compte tenu des différentes réserves et limites énoncées, on aura compris qu'il ne convient pas de donner à ces résultats, quel que soit leur sens, une portée autre qu'indicative »*. D'ailleurs, la lecture des résultats de cette analyse *« incline au scepticisme »* comme elles le précisent et peu d'effets significatifs peuvent être rapportés.

Le second rapport sur les ZEP wallonnes (Hogge, De Vleeschouwer, Waterschoot, Blondin, Manço, Chavepeyer & Claus, 1995) est encore bien plus difficile à exploiter dans la perspective de répondre à la question essentielle : les ZEP ont-elles permis d'atteindre les objectifs de départ ? Ce rapport est en effet une synthèse d'interviews d'acteurs. Aucun résultat tangible, en matière de progrès des élèves, notamment dans le domaine scolaire ou de l'insertion sociale, n'est rapporté. On peut, tout au plus, y étudier les conditions de la mise en place du système. Les auteurs précisent d'ailleurs : *« Si une première évaluation interuniversitaire effectuée dans les ZEP bruxelloises s'est penchée sur la population scolaire et a procédé à un bilan des variables socio-*

relationnelles et de certaines compétences scolaires, l'évaluation présentée dans ce rapport se centre davantage sur la pertinence et la cohérence des stratégies socio-éducatives mises en œuvre dans les projets réalisés en Wallonie. La présente évaluation a en effet pour but d'examiner quelles sont les stratégies privilégiées par les écoles dans les différents projets et dans quelle mesure celles-ci s'insèrent dans la philosophie générale des ZEP telle qu'elle est décrite dans les circulaires ministérielles y afférant. [...] La préoccupation première de la recherche est ainsi davantage de faire émerger des tendances générales – un « esprit ZEP », en quelque sorte – rencontrées à de nombreuses reprises que de décrire précisément des pratiques spécifiques, fussent-elles positives, observées dans l'une ou l'autre zone, en particulier. L'approche est par ailleurs totalement qualitative : hormis quelques ordres de grandeur donnés à titre de simple indication, la quantification systématique et rigoureuse des faits relevés n'a pas fait partie des méthodes de l'équipe interuniversitaire. »

On ne peut malheureusement pas aller plus loin dans le travail d'évaluation des ZEP telles qu'elles furent mises en place en 1989. Il semble réellement impossible d'affirmer sérieusement qu'elles ont amélioré véritablement la situation des élèves qui devaient en bénéficier, même si on a l'intime conviction que cette expérience a dû être globalement positive, qu'elle a permis un certain nombre d'améliorations ou, simplement, qu'elle a assuré un environnement assez favorable pour permettre un réel travail. Il faut bien regretter que, dans un domaine aussi important, il soit impossible d'être plus affirmatif et de rendre hommage, sans réserve, au travail accompli en pointant des résultats tangibles et positifs, recueillis dans des conditions sérieuses qui permettent de telles conclusions.

2.1.1.2. Les discriminations positives

La première année scolaire (2000-2001) de la mise en place des discriminations positives, conformément au décret de 1998, a fait l'objet d'une évaluation de la part de l'inspection de l'enseignement fondamental. Celle-ci a pris la forme d'une mission d'information menée par les inspecteurs auprès d'établissements sélectionnés (dont 87 dans l'enseignement subventionné). Cette mission comportait deux visites sur place, la consultation de documents, dont les projets d'établissement et les procès verbaux des réunions de concertation, et des contacts avec les directions et les enseignants. Un rapport de synthèse ([Inspection de la Communauté française pour l'enseignement fondamental subventionné, 2001](#)) a été rédigé. Il décrit la situation dans l'enseignement fondamental subventionné et propose six recommandations qui impliquent des modifications du décret.

Dans ce rapport, l'inspection, comme le suggère la circulaire ministérielle du 24 février 2000, procède par analyses successives : elle envisage d'abord l'utilisation adéquate des moyens supplémentaires, ensuite l'implication réelle

de toute l'équipe éducative puis, les résultats obtenus. L'utilisation adéquate des moyens est envisagée dans trois perspectives :

- 1° l'adéquation entre les objectifs du projet et les besoins locaux,
- 2° l'adéquation entre les actions entreprises et les objectifs du projet,
- 3° la cohérence entre le projet proposé dans le cadre des discriminations positives et le projet d'établissement.

L'inspection considère que l'adéquation aux besoins est assez généralement rencontrée, même si ceux-ci sont peu analysés ou organisés selon une série de priorités, ce qui conduit à « *l'affirmation constante de l'insuffisance des moyens complémentaires* » (p. 4). L'adéquation des actions et la cohérence entre le projet mené dans le cadre des discriminations positives et le projet d'établissement sont par contre généralement plus problématiques. L'inspection mentionne même la situation de 4 écoles qui ne souhaitent pas mentionner leur appartenance aux discriminations positives dans leur projet d'établissement. Les actions et leur impact sont, par ailleurs, rarement évalués de manière précise. L'implication de l'équipe éducative est très variable selon les implantations et les ressorts d'inspection : elle est déclarée totale par certains inspecteurs et superficielle par d'autres, voire même nulle. Elle est plus forte en maternelle et au premier degré de l'enseignement primaire, comme on a pu le montrer dans les rapports sur les ZEP. Les maîtres spéciaux sont quant à eux généralement peu impliqués.

Les résultats obtenus au niveau des élèves sont difficilement mis en évidence, notamment par manque d'évaluation de la situation initiale, de recul temporel et à cause de l'instabilité de la population scolaire²⁵. Du côté des enseignants, l'inspection relève une série de points positifs, de l'ordre de la prise de conscience : prise de conscience des ressources culturelles, prise de conscience de l'inadéquation du projet initial, prise de conscience de l'importance d'un regard pluriel sur l'enfant. Un seul point négatif est explicité : la tendance à se décharger des problèmes sur le « spécialiste ». L'instabilité des postes offerts et une certaine pénurie des enseignants, mise en évidence par l'inspection, rendent le travail difficile. L'attribution des postes s'effectue principalement en faveur de jeunes enseignants sortis l'année précédente de l'école normale.

Un point positif de cette mission, impliquant deux visites à chaque implantation sélectionnée, est son effet propre en matière de conseil sur place, mais aussi d'aide au déblocage de certains problèmes administratifs, comme la liquidation des crédits. Certaines évolutions, parfois formelles, sont aussi constatées,

²⁵ Il serait cependant possible de considérer l'augmentation de la stabilité de la population scolaire comme un objectif évaluable, comme c'est par exemple le cas en Angleterre.

comme l'habitude de laisser des traces dans les procès verbaux des réunions de concertation²⁶.

Il faut souligner que le décret du 30 juin 1998 a prévu, dans son article 6, §1er, que « *la Commission des discriminations positives évalue annuellement*²⁷ :

- *la qualité de l'accueil des enfants dans les différents établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives ;*
- *les résultats de la prévention de la violence dans les différents établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives et d'en faire rapport au Gouvernement ;*
- *les résultats de la prévention du décrochage scolaire dans les différents établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives et d'en faire rapport au Gouvernement. »*

Par ailleurs (article 6, §2), « *le gouvernement fait évaluer tous les trois ans l'ensemble des actions de discrimination positive, notamment par le biais de recherches en éducation. À la demande du Gouvernement, la Commission apporte son concours à ces travaux de recherche. Le rapport d'évaluation est transmis au Parlement.* » On peut cependant s'inquiéter du fait que la commande de telles recherches ne soit pas prévue dès le départ et, qu'une fois encore, aucune mesure d'entrée ne soit envisagée. Le décret du 27 mars 2002 visant à modifier le décret du 30 juin 1998 corrige cette situation et, dans les missions de la Commission des discriminations positives, prévoit (article 5, §1^{er}) qu'elle coordonne le plan d'évaluation et de suivi visé au §2 ». Dans ce §2, il est précisé que : « *le gouvernement, sur proposition de la Commission des discriminations positives, arrête tous les trois ans et pour la première fois en 2003 un plan d'évaluation et de suivi de l'application du présent chapitre. Le plan d'évaluation et de suivi est transmis à la Commission commune de pilotage définie par l'article 61, §2, du décret du 24 juillet 1997* ». Le décret laisse supposer que ce plan pourra s'étaler sur l'ensemble des trois années. Il n'impose cependant aucune contrainte minimale, comme la collecte de données permettant réellement de mesurer l'efficacité du dispositif. Le lien avec la Commission commune de pilotage est par contre assuré. La mention des recherches en éducation est supprimée, ce qui ne permet pas de préjuger de la mobilisation des chercheurs. Le parlement n'apparaît plus à ce niveau comme destinataire du rapport.

²⁶ Il semble cependant que ces réunions concernent principalement des tâches d'organisation et consistent peu en des moments de réflexion et d'échange sur les pratiques, les problèmes pédagogiques ou les résultats obtenus avec les élèves.

²⁷ C'est nous qui soulignons.

2.1.2. Aux États-Unis

Aux États-Unis, comme le soulignent [Borman & D'Agostino \(1996, 2001\)](#), en dépit d'une série d'évaluations menées au niveau local et de deux études principales menées au niveau fédéral, l'évaluation de l'impact des discriminations positives à travers le programme *Title I* reste sujet à débat. Il s'agit pourtant de la première loi fédérale en matière d'éducation qui précise la nécessité de réaliser des évaluations annuelles de l'efficacité du programme. Cependant, en raison de l'urgence de mettre en place le programme, le volet « évaluation » souffre d'une grande imprécision. De plus, comme l'éducation n'est pas une matière fédérale, une grande marge d'autonomie est laissée aux autorités locales, tant en matière d'utilisation des moyens que dans le domaine de l'évaluation de l'efficacité de leur utilisation. La collaboration des autorités locales est très variable d'un état à l'autre et s'apparente parfois à de l'obstruction (données incomplètes, absence de réponse). [McDill & Natriello \(2001\)](#) tentent de dresser un inventaire des travaux menés dans ce domaine et d'analyser les résultats obtenus, notamment dans une perspective d'*accountability*²⁸.

Dès le début du programme *Title I* des recommandations sont données de manière à collecter des données au niveau local et à les analyser, mais celles-ci sont souvent disparates et peu utilisables. Les consignes et les volontés d'analyse se marquent de plus en plus au fur et à mesure de l'évolution du programme. En 1973, le rapport de Lynn indique que les programmes compensatoires, dont *Title I*, ont peu d'effet sur les performances scolaires des élèves qui en bénéficient. À partir de 1974, le Congrès se donne les moyens légaux d'évaluer l'impact du programme et les autorités locales doivent mettre en œuvre l'un des trois protocoles reconnus²⁹ de manière à rapporter les résultats obtenus. Ces résultats sont collectés par l'*U.S. Office of Education*. Des agences techniques (*Technical Assistance Centers, TACs*) sont mises en place pour aider les écoles et les autorités locales dans leur tâche à travers un système baptisé *Title I Evaluation and Reporting System (TIERS)*. Dès 1975, parallèlement à ce système, une étude longitudinale (*Sustaining Effects Study, SES*) est aussi mise en place pour s'assurer des effets à long terme du programme. Cent vingt mille élèves de plus de 300 écoles élémentaires répartis sur trois années scolaires consécutives sont suivis dans le cadre de ce programme. Des gains significatifs

²⁸ Responsabilisation des acteurs.

²⁹ Ces trois modèles d'évaluations reposent soit sur un système de comparaisons des progrès annuels à une norme nationale, soit sur l'usage d'un groupe de contrôle, soit sur un système de suivi et d'analyse à partir d'une ligne de base. Ils mettent tous les trois en œuvre des tests standardisés. C'est la première solution, la plus simple à mettre en œuvre, qui est généralement utilisée. Cette méthode est remise en cause par un certain nombre de chercheurs, notamment à cause de l'erreur de mesure importante qui peut exister dans ce type d'études. Le second type d'approche pose le problème du pairage entre les bénéficiaires de *Title I* et ceux qui ne le sont pas. À titre d'exemple, nous avons rapporté ([Demeuse & Denooz, 2001](#); [De Jong, Demeuse, Denooz & Reezigt, 2001](#)) les discussions particulièrement houleuses qui opposent Stanley Pogrow à Robert Slavin à propos des deux premières méthodes dans la perspective de démontrer qu'un programme est ou non efficace.

en mathématique et en lecture, surtout durant la première année, et plus en mathématique qu'en lecture, sont mis en évidence. C'est surtout les élèves qui souffrent de problèmes modérés qui bénéficient du système alors que les plus défavorisés ne semblent pas en tirer le même profit. Mais, pour Carter (1984, p. 5), on ne peut dégager une relation entre les sommes investies dans l'éducation de chacun et l'amélioration des résultats obtenus.

Le *National Institute of Education (NIE)*, à la demande du Congrès et à la suite de sa décision de poursuivre le programme *Title I* en 1974, reçu pour tâche de réaliser une étude très large et systématique du programme et de ses résultats. Il publie, en 1978, un volumineux rapport, fruit de la collaboration de nombreuses équipes de recherche. Des résultats très positifs sont mis en évidence en mathématique et en lecture, mais de nombreuses critiques méthodologiques ont malheureusement été soulevées à cette occasion.

[Mullin & Summers \(1983\)](#) résumant de façon assez sévère les connaissances accumulées à propos de *Title I* :

- le programme montre des améliorations limitées dans le domaine des performances scolaires chez les plus pauvres et ceux qui avaient les moins bons résultats au départ ;
- la plupart des évaluations dans le domaine cognitif surestiment les résultats à cause de biais méthodologiques ;
- une atténuation progressive de l'impact du programme apparaît rapidement après les premières années durant lesquelles des gains plus importants pouvaient être mesurés ;
- le programme est relativement inefficace en termes de coûts puisqu'on ne peut rapporter l'importance de ceux-ci à celle des gains obtenus ;
- aucun modèle particulier d'éducation compensatoire ne semble l'emporter en matière d'efficacité.

D'autres auteurs, dont [Slavin \(1987\)](#), mettent en évidence des résultats analogues.

Les années '90, en réponse aux interrogations de plus en plus fermes du Congrès lors de chaque nouvelle reconduction du programme, voient la naissance de programmes beaucoup plus larges, impliquant l'ensemble des établissements scolaires dans un plan concerté et articulé d'actions. Ces programmes sont mis en œuvre par des équipes de chercheurs ou des organismes qui peuvent compter sur des équipes hautement qualifiées. Une évaluation systématique des résultats obtenus est réalisée par ces équipes, voire par des services indépendants, à la demande de celles-ci. [McDill & Natriello \(2001\)](#) en citent plusieurs : *the School Development Plan, the Accelerated Schools Program, Success for All* et *the Coalition of Essential Schools*. [Slavin & Fashola \(1998\)](#) en étudient un grand nombre dans leur ouvrage intitulé « *Show Me the Evidence! Proven and*

Promising Programs for America's Schools »³⁰. Même si le Congrès, dès 1988, insiste sur l'importance de l'évaluation des résultats³¹, notamment en regard des coûts-bénéfices des différents programmes mis en œuvre, *Title I* reste, comme d'autres programmes du même type³², essentiellement un mode d'attribution de moyens financiers et ne parvient pas à coordonner recherche, développement, dissémination et évaluation. [McDill & Natriello \(2001\)](#) résument les résultats mis à jour par l'étude de Puma et ses collaborateurs en 1997 à partir des données collectées dans le cadre du programme *Prospects* :

- les enfants qui fréquentent les écoles dont le public est le plus défavorisé débutent leur scolarité avec des résultats scolaires en dessous de ceux qui fréquentent des écoles dont le public est moins défavorisé et ne parviennent pas à combler l'écart au fur et à mesure de l'avancement ;
- les standards varient de manière notoire entre les écoles défavorisées et les autres ;
- les quelques écoles les plus défavorisées qui réussissent mieux que les autres, fréquentées par le même public, se caractérisent par un programme « *Chapter I* » qui concerne toute l'école, un plus grand recours à un regroupement des élèves en fonction de leur niveau, un chef d'établissement plus expérimenté, un taux plus faible de mobilité des enseignants et des élèves, un meilleur équilibre entre remédiation et leçons visant des compétences élevées, un support important de la part de la communauté, des parents et des enseignants ;
- les aides sont mieux ciblées vers les élèves qui en ont le plus besoin.

Cette étude est de type corrélationnel, elle ne peut donc être assimilée à une approche expérimentale et ses conclusions ne doivent pas être prises comme l'identification de liens de cause à effet. Comme le précisent les auteurs, rien ne permet donc de savoir ce qu'auraient été les résultats en l'absence d'aide.

[Borman & D'Agostino \(1996, 2001\)](#) étudient un certain nombre de paramètres³³ à travers une réanalyse de 17 rapports et études après en avoir examiné 150 au

³⁰ Voir aussi [Fashola & Slavin, 1997](#).

³¹ Amendements Hawkins-Stafford au programme *Title I*. Cet accroissement des exigences du Congrès se marque concrètement par la mise en œuvre du programme *Prospects (The Congressionally Mandated Study of Educational Growth and Opportunity)*. Ce programme implique la collecte de données à propos d'un échantillon représentatif de 40 000 élèves issus de trois cohortes et de 365 écoles durant les années 1991-1994. Les données proviennent aussi bien des élèves eux-mêmes que de leurs parents ou des enseignants, des directeurs et des responsables locaux en matière d'éducation.

³² On peut notamment citer *Head Start*, destiné à des interventions précoces auprès des populations défavorisées.

³³ Les auteurs tentent d'étudier 1° l'impact global de *Title I* sur les résultats des élèves, 2° les variations de cet impact à travers le temps, depuis la mise en œuvre du programme, 3° les différences liées à la définition du groupe de contrôle, 4° les variations selon les moments de l'évaluation (cycles annuels ou méthode « *fall-to-spring* »), 5° les résultats en mathématique et en lecture et 6° les différences d'impact selon le niveau d'étude considéré.

total. Ils précisent des critères stricts d'entrée³⁴ et calculent un *effect size*, c'est-à-dire l'ampleur de l'effet du programme par rapport à un groupe de référence. Ils dégagent un effet plus important en mathématique qu'en lecture, alors même que les programmes liés à la lecture sont plus nombreux. Cet effet est d'autant plus marqué que les mesures sont effectuées en cours d'année selon un schéma « fall-to-spring », c'est-à-dire deux mesures effectuées l'une en automne, en début d'année scolaire, et l'autre au printemps, à la fin de celle-ci. Les vacances semblent réduire les différences entre les deux mesures lorsque celles-ci sont prises chacune en début d'années scolaires consécutives. Cette réduction est plus marquée en mathématique qu'en lecture. Les auteurs considèrent que les effets plus marqués en mathématique sont liés à une discipline plus « circonscrite » que la lecture à une matière particulière. L'effet des vacances est cohérent avec cette interprétation. Le plus petit nombre de programmes va aussi de pair avec des groupes plus homogènes et faibles en mathématique. Dans ce type de situation, la mesure d'entrée est davantage susceptible d'être entachée d'erreur et favorise une surestimation des progrès. L'avantage des mathématiques décroît avec le niveau scolaire considéré.

Malheureusement, le *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* ne permet pas d'étudier à travers le temps l'impact de *Title I* en distinguant les bénéficiaires de ce programme des autres élèves. Mais, les réanalyses tendent à montrer que les résultats de *Title I* s'accroissent avec le temps, depuis la première année de sa mise en œuvre jusqu'au moment de l'étude. Les auteurs imputent notamment cette amélioration au plus grand contrôle exercé par l'autorité centrale et à la volonté de fournir et d'implémenter des standards communs. La variété des résultats obtenus, surtout dans les premières années du programme, permet à [Borman & D'Agostino](#) d'affirmer qu'il s'est agi davantage d'une démarche de distribution de moyens supplémentaires, venus du niveau fédéral, que d'un réel programme d'amélioration des performances des élèves les plus défavorisés. Plus qu'un grand « égalisateur », *Title I* semble avoir surtout constitué une sorte de « filet de sécurité » empêchant la relégation définitive, d'un point de vue scolaire, des plus défavorisés³⁵. La relative modestie des résultats obtenus peut s'expliquer par le caractère sporadique et limité dans le temps des aides qui sont accordées à chaque élève. La mobilité des élèves bénéficiaires accentue encore ce côté limité des aides.

³⁴ Disponibilité des données de pré- et post-test, comparabilité des groupes, données disponibles séparément en mathématique et en lecture, singularité des données (pas de prise en compte de plusieurs rapports relatifs aux mêmes résultats), résultats par niveau d'étude, programmes implantés réellement et non programme « de démonstration », évaluations commandées par une autorité d'un état ou fédérale.

³⁵ « *The evidence from Title I evaluations indicates that the program has not fulfilled its original expectation : to close the achievement gap between at-risk students and their more advantaged peers. However, Title I alone cannot be expected to serve as a great equalizer. The results do suggest, however, that without the program, children served since the 1960s would have fallen further behind academically.* » (Borman & D'Agostino, 2001, p. 49).

Avec [McDill & Natriello \(2001\)](#), on peut pointer, parmi les évolutions souhaitables, l'évolution des méthodes et surtout le passage d'un système d'évaluations au fil des demandes du Congrès à un système récurrent et planifié de prises d'informations et d'analyses. Ces prises d'informations doivent aussi porter sur des tendances à long terme, plus que sur des modifications des performances des élèves au cours d'une année d'étude ou entre deux années consécutives. Les résultats pris en compte doivent être de plus en plus larges et ne pas se limiter aux évaluations spécifiques des programmes compensatoires. Ce système d'évaluation doit être bâti dans une perspective de responsabilisation des acteurs et en s'appuyant sur des standards communs, précisent les auteurs.

La législation permet actuellement, aux États-Unis, de recourir à des échantillons aléatoires d'écoles de manière à valider certaines méthodes en les y expérimentant et en les comparant à des groupes de contrôle³⁶.

[Clary \(1999, p. 26\)](#), dans une importante étude sur les discriminations positives aux États-Unis, propose une analyse historique et philosophique intéressante qui repositionne bien le débat relatif à l'efficacité de cette politique : *« La ségrégation de droit a marqué les États-Unis jusqu'au milieu du XXe siècle, renforçant l'idée de la supériorité blanche. La ségrégation de fait dans le logement, l'emploi, la vie au quotidien avec ses us et coutumes a atteint le même résultat et persiste à le consolider. Les conclusions de la National Advisory Commission on Civil Disorders, en 1962, ont clairement fait apparaître que les États-Unis évoluaient vers une société clivée : l'une noire, l'autre blanche, séparées et inégales. Mais le pays est, à présent, en passe de se scinder non plus en deux mais en trois sociétés, toujours séparées, tout aussi inégales, l'une noire, l'autre blanche et la troisième hispanique. Des progrès ont assurément été accomplis, tendant à réduire les inégalités inhérentes à la politique raciale des États-Unis. Dans le sillage du mouvement pour les droits civiques des années soixante, marquées par l'éveil de la conscience sociale américaine, la mise en place de la discrimination positive a été perçue comme l'esquisse d'une politique devant conduire à une meilleure intégration des minorités ethniques au sein du système social et économique des États-Unis. Si la discrimination positive se rattache, d'une part, au concept de promotion sociale, de mobilité propre à la société américaine, elle illustre, d'autre part, le contraste entre le désir de susciter le changement social et le souci d'assurer le maintien du statu quo. Elle est le reflet d'une rhétorique sociale axée sur l'idée d'intégration, mais aussi d'une réalité sociale qui pratique l'exclusion. »* Cette réflexion doit attirer notre attention sur la place de l'école et ses possibilités réelles, comme moyen d'action pour plus d'équité, dans une société par ailleurs fortement clivée.

³⁶ Cela semble contraire à « l'esprit » du système belge francophone, même si de telles expérimentations, d'un point de vue formel, ont pu y voir le jour, par exemple lors de la mise en place du « rénové » ou du « premier cycle de l'enseignement secondaire », sans qu'aucun accompagnement digne de ce nom ne permette cependant d'en tirer des conclusions solides.

2.1.3. En France

Il n'est pas aisé de faire une évaluation des ZEP en France, même si on y dispose davantage de données qu'en Belgique francophone. Les difficultés sont multiples. Au niveau des moyens, comme le rappellent [Peignard & Van Zanten \(1998, p. 71\)](#), « *il s'avère aujourd'hui impossible, faute d'un cadre de collecte de l'information appliqué nationalement, d'évaluer ce que représente de manière précise l'effort consenti par redéploiement au profit des ZEP de la part de l'Éducation nationale, ainsi que la part des financements en provenance d'autres instances nationales ou locales ou des collectivités territoriales. En outre, du fait de la déconcentration et de la décentralisation, les moyens alloués au titre ZEP sont très variables en nature et en importance d'une ZEP à l'autre et, au sein d'une même ZEP, entre les niveaux d'enseignement, voire entre les établissements (Moisan & Simon, 1997).* » Mais, selon les mêmes auteurs, « *les établissements en ZEP ont néanmoins réellement bénéficié de moyens spécifiques par rapport à d'autres établissements. D'après le bilan établi par la Direction de l'évaluation et de la prospective en 1992 (MEN-DEP, 1992), la préscolarisation y est un peu plus développée, les classes dans le premier degré et les divisions de sixième et de troisième y sont en moyenne un peu moins chargées, les crédits d'actions pédagogiques dans le second degré y sont 2,7 fois plus élevés. En outre, au collège, l'offre de langues vivantes est plutôt meilleure et dans les lycées professionnels le baccalauréat professionnel est presque autant développé qu'ailleurs.* »

Au niveau des résultats eux-mêmes, les choses sont encore plus complexes, faute notamment d'un système planifié d'évaluation. On peut cependant faire référence à quelques études qui tentent de dégager les effets des ZEP. En premier lieu, on peut renvoyer à l'examen des politiques éducatives par l'OCDE, dont l'analyse est assez générale.

Les trois examinateurs³⁷ de l'OCDE consacrent un chapitre de leur rapport ([OCDE, 1996, deuxième partie, chapitre 2](#)) à la prévention de l'exclusion par l'échec scolaire. Ils y traitent du cas particulier des zones d'éducation prioritaires et en proposent une évaluation, suivie de recommandations. Ce chapitre, qui comporte une vingtaine de pages, aborde les ZEP de manière très globale et synthétise un certain nombre de constats, sans malheureusement renvoyer aux études qui les sous-tendent. On peut y lire que la France est, depuis longtemps, confrontée à l'importance de l'échec scolaire et que le système fonctionne sous la forme d'une « distillation fractionnée » (p. 189) où les mécanismes de sélections jouent, qu'ils soient directs ou indirects, de manière puissante. La massification et la nécessité de scolariser un nombre très important de jeunes, en conduisant 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat,

³⁷ Les trois examinateurs étrangers qui ont rédigé le rapport présenté dans l'ouvrage de la série des *Examens des politiques nationales d'éducation* consacré à la France étaient Roberto Carneiro (Portugal), Burkart Lutz (Allemagne) et Hilary Steedman (Royaume-Uni). Burkart Lutz était le rapporteur.

posent au système des problèmes qu'il ne parvient pas encore à résoudre totalement. La concentration de populations défavorisées, la pression importante liée à la raréfaction de l'emploi et à l'élévation des exigences à l'embauche aggravent encore la situation. Par ailleurs, si l'objectif des 80% parvenait à être satisfait, la question des 20% restants n'en serait certainement que plus dramatique, soulignent les examinateurs (OCDE, 1996, p. 190; Michel, 1999, p. 81).

Pourtant, le système éducatif français jouit de plusieurs avantages : un taux de scolarisation élevé, le plus élevé du monde soulignent les examinateurs, au niveau maternel, « *une longue tradition d'acculturation des groupes sociaux* » (p. 191) et des possibilités, mais en nombre limité, de passerelles. Pour terminer, le caractère historiquement centralisé du système et de sa gestion, basé sur la notion de stricte égalité, évite en principe les dérives locales.

Au passif, le caractère abstrait et peu adapté du système aux populations à scolariser et sa grande sélectivité, comme son orientation par l'échec et le redoublement, sont pointés.

Les examinateurs envisagent diverses mesures prises pour réduire l'échec scolaire depuis le dernier rapport de l'OCDE, datant de 1971, avant d'entreprendre l'analyse des ZEP. Nous nous concentrerons sur cet aspect. Ils soulignent d'abord, durant la période 1982-1989 le manque de cohérence de la politique menée, alors que dans ce domaine, la continuité est essentielle, mais saluent le fait que les ZEP conservent les mêmes objectifs que ceux posés pour l'ensemble du système, évitant ainsi de se limiter à « du comportemental », pour reprendre les termes du rapport (p. 195). Ce sont éventuellement les parcours qui sont adaptés et un soutien psychologique et socio-culturel visant à assurer « *un socle indispensable d'un apprentissage effectif et d'une intégration ou ré-intégration sociale progressive* » est mis en place. L'élève est placé au centre d'un système de soutien multiple et un effort est fait en direction des familles. Une ouverture vers la communauté est aussi visée, même si celle-ci n'est pas comparable avec le système des EAZ anglaises et leur partenariat privé obligé. Cette ouverture doit aussi s'accompagner d'une collaboration élargie entre divers acteurs publics nationaux (différents ministères, dont par exemple celui de la défense à travers la mise à disposition d'appelés du contingent) et locaux. La rédaction de projets spécifiques et l'articulation des projets d'établissement sont aussi des aspects jugés positifs.

Mais, « *tant en ce qui concerne les ZEP que pour ces autres actions [à destination des établissements dits « sensibles »], un suivi attentif des expériences dès le début aurait pu aider les divers partenaires à se situer par rapport aux finalités du changement mis en œuvre. Mais la nouveauté de l'approche et l'insuffisante culture de l'évaluation généralement commune aux secteurs éducatifs des pays évolués, n'ont pas toujours permis de rapidement dresser un premier bilan assis sur une évaluation tant prédictive et formative*

que récapitulative. Les quelques enquêtes, évaluations et points de vue disponibles ont eu pour base des méthodologies différentes et il est parfois difficile d'en concilier les résultats pour présenter dans toutes leurs dimensions, les forces et les faiblesses de ces nouvelles stratégies. Néanmoins les examinateurs considèrent qu'il existe dans les ZEP [...] des potentialités de progrès se situant actuellement plus au niveau d'une expérience limitée que d'applications pratiques d'une certaine ampleur. » (p. 196).

Ils jugent notamment comme des résultats positifs le fait qu'alors que la situation économique et sociale s'est dégradée depuis leur instauration, les résultats scolaires s'y sont plutôt maintenus, sans pourtant connaître de progrès importants. De même, des indicateurs de fonctionnement très légèrement favorables dans les ZEP, comme le rapport élèves/maître ou le taux scolarisation à trois ans, sont aussi pointés comme des aspects positifs. Les examinateurs regrettent cependant que la réponse aux difficultés rencontrées par certains élèves consiste à regrouper les élèves en difficulté, plutôt qu'à adopter une gestion plus souple et plus originale de l'hétérogénéité. Les aides sont souvent peu spécifiques et pas toujours bien ciblées. La politique d'affectation est aussi épinglée : ce sont les enseignants les plus jeunes, les moins expérimentés et les moins qualifiés qui sont affectés aux établissements les plus difficiles. L'avantage financier qui est accordé aux agents qui travaillent en ZEP peut, de son côté, conduire à plusieurs types d'effets pervers lorsque c'est cet aspect qui est privilégié chez les agents ou rendre impossible la redéfinition des zones par le simple fait que certains enseignants perdraient des « avantages acquis ».

Mais, « *ce qui finalement apparaît le plus gros de conséquence pour la logique même de l'expérience des ZEP, c'est l'ambiguïté même prévalant dans les critères de classement ou non des établissements en ZEP. Il existe des contraintes diverses qui font que certains établissements qui devraient se trouver en ZEP pour bénéficier des divers avantages ne s'y trouvent pas, tandis que d'autres n'ont rien ou n'ont plus rien à y faire*^{38 39}. Ainsi l'évaluation de la

³⁸ Le rapport Moisan et Simon (1997, p. 12) signale, par exemple, une trentaine de ZEP dont le taux d'enfants issus de familles défavorisées, à la rentrée 1996, est inférieur à la moyenne nationale (42% alors que la moyenne des ZEP est de 62%). Ce taux est établi sur la base de la profession du chef de famille (ouvrier ou inactif).

³⁹ Radica (1995) présente une étude de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) sur les « taux plafonds » d'élèves en zones d'éducation prioritaires » (voir aussi Euriat, 1993). Elle précise l'idée générale de l'étude (p. 32) : « définir, à partir des caractéristiques sociales et scolaires des académies et dans le cadre d'une enveloppe nationale de moyens connue, des proportions maximales d'élèves à scolariser dans les établissements de l'académie classés en ZEP, le choix final des établissements relevant évidemment du recteur ». Comme on le voit, il existe bien certaines velléités de planification centrale, de manière à rattraper certaines aberrations, même si celles-ci affirment s'inscrire strictement dans un système déconcentré. Une tentative antérieure (1992) n'avait pas abouti « en raison de l'ajournement du redécoupage de la carte des ZEP ». La proposition de la DEP est plutôt conservatrice puisqu'elle consiste « à trouver la fonction mathématique qui approche le mieux la liaison entre le pourcentage d'élèves en ZEP observé actuellement dans chaque département et les variables « explicatives » prises en compte dans le modèle » (p. 33). Trois des variables retenues ont été construites à partir des données du recensement de 1990 au niveau du canton (sauf à Paris, où c'est le niveau du quartier qui est retenu). Les variables sont : 1° la proportion d'enfants de 0 à 16 ans habitant un canton socialement défavorisé, c'est-à-dire comportant plus de 13,7% d'enfants issus

DEP indique que 62 pour cent seulement des collèges dits « sensibles » sont inclus dans les ZEP. Un certain nombre de lycées relevant également du concept d'établissement « sensible » ou « difficile » ne sont pas situés en ZEP, tout en recevant néanmoins des ressources additionnelles correspondant aux besoins de leur environnement et de leur développement. Certaines collectivités territoriales – qui au nom de la décentralisation sont responsables des dépenses d'investissement et des dépenses courantes non liées aux coûts des personnels – et des équipes pédagogiques refusent en effet le classement en ZEP par peur de « l'étiquetage ». On peut ajouter à cela une répartition nationale relativement égale des ressources ZEP, avec plus des trois quarts des académies regroupées à une distance de moins d'un écart type autour de la moyenne de la répartition en pourcentage des établissements, en ZEP, par académie. Sauf peut-être dans le cas de Paris où 20 pour cent de tous les établissements sont en ZEP, le risque de la stratégie employée est un « saupoudrage » des moyens, empêchant une forte concentration de moyens additionnels sur des objectifs prioritaires et bien ciblés. » (p. 200)

Les examinateurs soulignent également le grand nombre d'initiatives prises sans parfois beaucoup de coordination. Ils insistent sur la nécessité de formations spécifiques, sur le développement d'une véritable recherche-action articulée au niveau des établissements, sur l'importance de la diffusion des informations et sur la mise en œuvre de nouveaux modèles d'action pédagogique adaptés.

Le rapport [Moisan & Simon \(1997\)](#), qui est un peu postérieur à l'examen effectué par l'OCDE, envisage le problème sous l'angle des « *déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire* ». Comme le précisent les auteurs, membres des inspections générales de l'éducation nationale et de

de ménages dont la personne de référence est « soit ouvrier agricole, soit ouvrier non qualifié, soit personnel de service, soit chômeur n'ayant jamais travaillé, soit en chômage (si cette personne n'est pas cadre) », 2° la proportion d'enfants de 0 à 16 ans habitant des cantons faiblement diplômés (32% d'enfants au moins vivant dans des familles dont ni le père, ni la mère n'ont un diplôme supérieur au certificat d'études primaires), 3° la proportion d'enfants de 0 à 16 ans habitant dans des cantons à forte proportion de personnes étrangères (plus de 19,5% d'enfants dont soit le père, soit la mère, est de nationalité étrangère non européenne. Deux autres variables « socio-économiques » ont encore été prises en compte au niveau du département : le nombre de ménages bénéficiaires du revenu minimum garanti pour 1000 habitants (référence : décembre 1993) et le taux de chômage moyen, au sens du *Bureau International du Travail*, dans le département en 1993. La dernière variable prise en compte est de nature scolaire, il s'agit « du pourcentage d'élèves fréquentant les écoles publiques du département appartenant aux 11% (1/9^e) des écoles qui ont obtenu les scores moyens les plus faibles de l'ensemble des écoles publiques et privées du territoire à l'évaluation de 1989 en français au niveau CE2 ». Toutes ces variables sont largement inter-corrélées. Une régression linéaire du nombre d'élèves en ZEP, par département, sur les 6 variables sélectionnées, permet la prise en compte de 61,6% de la variance totale, après exclusion de 6 départements (Cantal, Corse du Sud, Haute Corse, Nièvre, Pyrénées Orientales et Seine Saint-Denis), sur un ensemble de 90 départements. Cette analyse qui prend comme critère le nombre actuel d'élèves en ZEP permet donc de pointer un certain nombre de départements qui se singularisent par rapport aux autres, si on veut bien admettre le modèle comme ayant une certaine validité (cf. le discours de L. Jospin lors des Assises nationales des ZEP en 1998, dans le chapitre 2).

[Cuvier \(2001\)](#) présente la « nouvelle » carte de l'éducation prioritaire de 1998 et parle à son sujet de « Construction rationalisée » puisque « afin de prendre au mieux en compte les décisions prises sur le terrain [...], il fallait que l'application de ces critères objectifs donnât naissance à une carte qui ne remette pas trop fondamentalement en cause l'existant » (p. 41).

l'administration de l'éducation nationale (p. 5), « *ce rapport, résultat d'un an d'étude sur le terrain par une trentaine d'inspecteurs généraux, [...] vise à identifier les déterminants de la réussite scolaire des élèves en zone d'éducation prioritaire. Plutôt que de tenter une évaluation de la pertinence de la politique des ZEP dans son ensemble (ce qui supposerait de pouvoir mesurer les résultats si les ZEP n'avaient pas existé), nous avons préféré nous centrer sur l'efficacité comparée des ZEP entre elles, afin de mieux identifier les causes de réussite ou d'échec.* » Ce rapport comporte une étude générale menée sur 410 ZEP et une étude très approfondie sur 36 ZEP qui ont été visitées par un duo d'inspecteurs pendant plusieurs jours (de 2 à 7 jours).

De la première étude, destinée notamment à situer les 36 ZEP visitées, il ressort que la taille de celles-ci est un facteur important dans l'explication de la réussite des élèves au test de 6^e⁴⁰. Il en va de même pour le niveau socio-économique moyen, établi sur la base du taux de chefs de famille ouvriers ou inactifs. Une taille trop importante et un taux important d'emplois faiblement qualifiés conduisent globalement à des résultats plus faibles. Au départ d'analyses de régression, les deux auteurs mettent cependant en évidence des disparités de résultats qui ne peuvent pas être expliquées totalement par ces deux facteurs. Ils tentent alors, dans les 36 ZEP sélectionnées, d'identifier les conditions qui améliorent ou, au contraire, amenuisent les résultats et s'intéressent à la valeur ajoutée par certaines ZEP. Cette seconde étude est naturellement beaucoup plus difficile à résumer, d'autant que la majorité des variables considérées ne sont pas quantifiées. On peut néanmoins reproduire la liste de facteurs qui est proposée par Moisan et Simon :

- **les facteurs externes :**

- concentration de niveaux socio-économiques défavorisés ;
- chômage (principalement de longue durée) ;
- indices de grande pauvreté ;
- enfants issus de l'immigration (nombre, langues parlées, degré d'intégration) ;
- instabilité de la population scolaire ;
- niveau de violence autour des établissements ;
- urbanisme et ressources du quartier ;
- définition des périmètres scolaires conduisant à une plus ou moins grande hétérogénéité des publics scolarisés ;
- état des locaux et investissement des collectivités locales ;
- existence d'une collaboration avec les partenaires des collectivités publiques ;
- existence d'un tissu associatif, mode et importance de la collaboration ;

⁴⁰ Ce test national est effectué en début d'année, dès l'entrée au collège. Il permet de situer les acquis des élèves, mais ne constitue pas une évaluation du collège.

- **les déterminants qui dépendent des autorités nationales, académiques et/ou départementales :**
 - découpage et taille de la ZEP ;
 - performances du département ou de l'académie ;
 - pilotage académique et départemental (suivi, accompagnement, valorisation) ;
 - moyens attribués à la ZEP ;
 - gestion des personnel ;
- **les déterminants qui dépendent des équipes au niveau local :**
 - projet, élaboration et priorités de celui-ci ;
 - pilotage de la ZEP et de chacun de ses éléments ;
 - choix de structures des écoles et des collègues ;
 - existence d'équipes et cohérence des pratiques ;
 - attitudes et représentations (fatalisme / volontarisme ; ambition / résignation) ;
 - liens entre les établissements ;
 - calme et respect de la loi dans les établissements ;
 - initiatives en direction des familles ;
 - histoire de la ZEP ;
- **les déterminants qui dépendent de tous les niveaux et tous les acteurs :**
 - scolarisation à deux ans ;
 - équilibre en matière de stabilité des enseignants ;
 - accueil des nouveaux enseignants et formation ;
 - « fuites » pour éviter le collège, image des établissements.

Les 36 études de cas mettent en évidence des constellations de facteurs : c'est rarement un seul de ceux-ci qui permet à une ZEP particulière d'occuper une position élevée en termes de valeur ajoutée, mais un ensemble plus ou moins important de facteurs favorables parmi ceux qui viennent d'être pointés. Cette étude de cas est particulièrement intéressante et invite à la mise en place d'un système de pilotage à tous les niveaux considérés, impliquant la mise en rapport des facteurs qui ont été mentionnés ci-dessus et les résultats scolaires comme :

- les résultats aux évaluations nationales du CE2 ;
- les résultats aux évaluations nationales de 6^e ;
- le niveau de performance par rapport au modèle permettant de calculer la valeur ajoutée après avoir neutralisé le niveau socio-économique moyen et la taille de la ZEP ;
- les résultats au brevet ;
- l'orientation des élèves en fin de troisième ;
- le devenir des élèves des collèges de la ZEP après leur passage en seconde ;
- l'évolution de ces résultats dans le temps.

À côté des deux évaluations déjà citées, [Meuret \(2001b\)](#), qui connaît particulièrement bien le sujet, ne mentionne que trois études sur les ZEP et leur

efficacité. Il précise : *« on dispose de trois études sur les progressions en français et en maths, permettant de savoir si, à niveau initial, origine sociale, et nationalité identiques, on réussit mieux en ZEP qu'ailleurs. »* Il cite la publication de [Mingat \(1983\)](#), résultant d'une étude menée au niveau du cours préparatoire (CP), immédiatement après l'instauration des ZEP, l'étude de [Brizard \(1995\)](#), au CE2 et celle qu'il a entreprise lui-même (1994). Ces trois études, bien qu'intéressantes, ont malheureusement une portée limitée et fournissent uniquement une sorte d'instantané de la situation à un moment particulier de la scolarité en mettant en rapport les résultats obtenus par les élèves en ZEP et ceux qui n'y sont pas scolarisés, mais ont des caractéristiques comparables. Il est notamment difficile, à ce niveau, de faire la part entre les différents niveaux de responsabilité (mauvais ciblage, méthodes peu adéquates, absence ou insuffisance de moyens...) et d'évaluer l'impact exact de l'effet lié à la concentration des problèmes dans les ZEP sur les résultats individuels. Meuret (2001b, pp. 69-70) résume brièvement les résultats obtenus par ces trois études, espacées de 12 ans et qui concernent des niveaux différents. *« Ces études montrent que l'appartenance à une ZEP :*

- *au Cours Préparatoire, a un effet égalisateur mais un effet négatif sur l'efficacité moyenne (Mingat, 1983) ;*
- *entre le CE2 et la sixième, elle a un effet que, selon l'exigence que l'on a en matière de significativité statistique, on pourra juger nul ou négatif (Brizard, 1995) ;*
- *au collège, elle a un léger effet négatif (Meuret, 1994), d'autant plus grand que l'on a un niveau faible au départ, que l'on est d'origine ouvrière ou d'origine étrangère. »*

Et de poursuivre, *« encore faut-il préciser qu'il s'agit là d'évaluations du fait d'appartenir à une ZEP et non d'évaluations de la politique ZEP »*

À ce niveau, d'une manière très générale, pour [Peignard & Van Zanten \(1998, p. 74\)](#), *« la politique des ZEP est révélatrice des difficultés à greffer une logique de la différence et de l'équité sur la tradition républicaine, universaliste et égalitaire de l'école française (Martucelli, 1996). Les hésitations concernant la reconnaissance et le traitement des spécificités, tant au niveau national qu'au niveau local, sont d'autant plus compréhensibles dans le contexte actuel qu'il est fort possible qu'une élimination des cadrages étatiques qui ne serait pas accompagnée de la mise en œuvre de nouvelles régulations locales contribue à exacerber les processus d'exclusion des populations par l'entrée en force d'une logique de marché (Henriot-Van Zanten, 1994). Mais le fonctionnement des ZEP, que ce soit au niveau des problèmes de pilotage, de la mobilisation des acteurs ou du contenu des actions est aussi révélateur des difficultés du passage d'un modèle organisationnel fondé sur la conformité aux normes à un autre fondé sur l'obligation de résultats et d'un état bureaucratique à un état managérial. Ces résistances, qui ne sont pas de même ordre mais se conjuguent*

généralement sur le terrain, doivent être prises en compte par tous ceux qui cherchent à améliorer l'efficacité des ZEP. »

Comme on peut le constater, on est très loin encore, chez nos voisins français, en dépit d'une plus longue expérience et d'un appareillage statistique bien plus développé que les nôtres, d'une évaluation satisfaisante de la politique des *Zones d'Éducation prioritaires*.

2.2. Des critiques qui s'appuient sur l'absence d'évaluations systématiques

Comme nous venons de l'envisager dans trois systèmes éducatifs différents, il n'est pas aisé d'estimer, à défaut de la mesurer réellement, l'efficacité des politiques de discrimination positive. Cette absence ou cette faiblesse de l'évaluation n'est pas sans poser problème.

À juste titre, [Meuret \(2000b, p. 113\)](#) précise : *« l'efficacité de ces politiques est, on le verra, contestée. Or, comme l'indique une chercheuse américaine, si ces politiques sont inefficaces, le problème n'est pas seulement que l'on dépense de l'argent pour rien, il est surtout qu' « une occasion précieuse est perdue pour toujours » (Vinovskis, 1999). Il existe en effet d'autres politiques qui contribuent à diminuer l'écart de réussite entre les élèves en situation sociale difficile et les autres, qui sont bien sûr compatibles avec des politiques de discrimination positive, mais pourraient leur être préférées si elles s'avéraient plus efficaces :*

Au lieu de donner plus de moyens aux zones où se concentrent les élèves en difficulté, on peut lutter contre cette concentration. Les États-Unis ont à la fois une politique de discrimination positive et une politique antiségrégation (le busing⁴¹), politique critiquée, abandonnée aujourd'hui dans certains districts, dont les résultats scolaires semblent minces, mais dont les résultats sur la vie sociale et professionnelle après l'école semblent avérés. Les systèmes éducatifs scandinaves, qui sont plus égalitaires que les autres, ont des écoles où la ségrégation est faible.

Les politiques de développement d'un enseignement professionnel de qualité avec une forte composante d'éducation générale, comme en Suède, – ou, en France, le bac Professionnel et les BTS – peuvent avoir un impact plus positif sur les jeunes de catégorie ouvrière que des politiques visant à améliorer leur accès aux sommets de l'enseignement général, comme au Royaume-Uni ([Hickox & Lyon, 1998](#)).

⁴¹ [Vandenbergh \(1999, p. 73\)](#) précise : *« l'idée du busing consiste à transporter d'un bout à l'autre du district des élèves d'origines et de groupes ethniques différents de façon à « forcer » l'émergence d'un paysage scolaire où le public de chaque école soit le reflet fidèle de la population du district. Les faiblesses du « busing » sont aujourd'hui bien établies. Le brassage ethnique et social que l'on a tenté d'imposer par ce biais a engendré une mobilité résidentielle accrue (connue sous le nom de « white flight ») et, à terme, une ségrégation résidentielle plus forte entre districts ».*

Certains chercheurs estiment que, dans les pays où les inégalités scolaires d'origine sociale ont diminué, c'est davantage à cause d'une baisse des inégalités de revenus qu'à cause de la mise en place de politiques proprement scolaires.

Pour considérer si la discrimination positive est une politique souhaitable, il nous faut donc à la fois l'observer du point de vue de la justice et de l'efficacité. »

Cependant, « l'efficacité de ces politiques, nécessaire à leur légitimité, suppose remplie une série de conditions : qu'une action au sein de l'école pourra lutter contre les difficiles conditions externes, que l'octroi de moyens supplémentaires pourra permettre de mener une action efficace, et que l'on pourra inciter les écoles à mener ces actions-là, plutôt que des actions inefficaces ou que ne rien faire. En 1965, personne aux États-Unis ne doutait que ces conditions ne fussent réalisées. Paradoxalement, c'est un rapport commandé dans le cadre de la même guerre contre la pauvreté, le célèbre rapport [Coleman \(1966\)](#) qui refroidit les enthousiasmes. Il montrait que les ressources des écoles n'avaient pas d'effet sur la réussite de leurs élèves, laquelle dépendait à peu près exclusivement de leur seule origine sociale. Cela n'excluait cependant pas que certaines écoles fussent plus efficaces que d'autres ni que, sous certaines conditions, un surcroît de ressources pût permettre un surcroît d'efficacité » ([Meuret, 2000b, pp. 114-115](#)).

3. Quelques critères pour apprécier la solution adoptée

Lors de l'examen de l'efficacité de quelques politiques de discrimination positive, nous avons notamment constaté l'importance de l'identification adéquate des bénéficiaires. Nous consacrerons la suite de ce travail à ce sujet, mais comme nous avons déploré la difficulté d'estimer l'efficacité des politiques dans leur ensemble, il semble judicieux de préciser quelque peu les qualités que devrait présenter la méthode de sélection des bénéficiaires. Dans le cas qui nous occupera, ce sont les écoles et les établissements scolaires, voire leurs implantations, qui seront visés.

Tout d'abord, comme il s'agit de distribuer des moyens supplémentaires à destination d'un public défavorisé, la méthode de sélection des établissements doit être d'un coût raisonnable. Elle ne peut occasionner au système des frais tels qu'il serait plus judicieux de distribuer de manière « aveugle » les moyens disponibles. Les frais généraux doivent donc être réduits au strict minimum de manière à préserver les sommes à répartir.

À cette qualité économique, couplée à une bonne validité, démontrée ou postulée sur la base d'études solides et établies, la méthode doit aussi ajouter une bonne validité apparente. En effet, comme elle vise à établir un système éducatif plus juste en créant des distinctions entre écoles et donc entre élèves,

elle doit être reconnue comme juste par l'ensemble des acteurs, sous peine d'être attaquée au titre qu'elle introduit des discriminations négatives à l'encontre de ceux qui n'en bénéficient pas.

La solution adoptée doit pouvoir s'appliquer à tous. Elle doit offrir le moins possible d'occasions de contournement en intégrant au maximum les cas problématiques dans un système général de résolution. Ainsi, elle doit pouvoir s'appliquer aux frontières du territoire national, même si certains établissements sont fréquentés par les ressortissants de pays tiers. Elle doit aussi prendre en compte aussi bien les situations urbaines que rurales, même si des moyens spécifiques peuvent en outre être accordés aux zones rurales, comme par exemple les moyens liés aux transports scolaires ou à la création et la subvention d'internat, ou aux zones urbaines.

De manière à éviter les effets pervers, la méthode ne doit pas présenter un caractère attractif tel que certains établissements pratiquent une politique de ségrégation plus forte que les pratiques en vigueur auparavant et qui sont généralement combattues par le système. Ainsi, elle ne doit pas favoriser la création d'écoles « ghettos ». À l'inverse, elle doit rendre impossible l'utilisation des données collectées à des fins de sélection par les établissements qui ne souhaiteraient pas accueillir les élèves identifiés comme ayant des chances de départ moins grandes. Dit autrement, si les critères doivent être clairement définis, ils ne doivent pas faciliter un « marketing » scolaire, ni des mécanismes de sélection indésirables. La méthode doit ainsi éviter les effets pervers qui sont aisés à constater dans d'autres domaines, comme par exemple, celui du logement social massé : la construction et l'attribution de logements sociaux de type « HLM » en périphérie de certaines grandes villes à un public défavorisé a conduit assez naturellement, et d'une manière prévisible, à la constitution de banlieues difficiles ou sensibles, selon la terminologie actuellement en vigueur. En cette matière, la solution particulièrement radicale, consistant à construire un habitat homogène et peu coûteux en dehors du tissu urbain, destiné à une population particulière, a favorisé l'émergence d'une homogénéité maximale et... des problèmes paroxysmiques en périphérie, en plus d'un dépeuplement des centres urbains.

La méthode doit encore être intégrée dans un système global de pilotage qui permet de vérifier sa véritable efficacité, en regard des critères déclarés par le législateur. Sans quoi, elle risque d'offrir un certain confort aux établissements, sans que, pour autant, les usagers bénéficient réellement de chances accrues. Ce point est souvent rendu très problématique par les définitions généreuses, mais trop floues ou générales pour pouvoir servir de véritable critère. Cela conduit alors souvent les détracteurs des politiques compensatoires à en fustiger et le coût élevé, et le manque d'efficacité, et donc les fondements en droit. Cela conduit parfois aussi à limiter les actions au « périphérique », sans lien avéré avec une réussite réellement reconnue (Chauveau, 2000).

Des mécanismes de contrôle de la méthode doivent être prévus dès l'origine, et une révision ou un ajustement périodique des mécanismes d'identification des établissements, sans nécessité de changement complet de la législation, doit aussi être intégré à la loi qui régit le système compensatoire. Le suivi doit être assuré par un organisme jugé compétent et suffisamment indépendant pour éviter les critiques de partialité, d'autant plus qu'il existe plusieurs types d'établissements scolaires et qu'une concurrence forte les anime.

Enfin, les actions positives devraient, au moins en théorie, posséder une limite d'application, c'est-à-dire que le législateur devrait définir au préalable un état du système qui en justifierait la fin, ou imposerait une nouvelle définition de critères opérationnels. Cela éviterait la critique évoquée ci-dessus et qui porte sur le caractère vague ou trop général du critère posé par le législateur. La « ré autorisation » périodique qui a lieu au Congrès des États-Unis est une réponse formelle à cette exigence, même si celle-ci, du moins au début, s'est surtout limitée à un débat politique entre républicains et démocrates, et a laissé peu de place à l'analyse de données précises et fiables.

4. De la nécessité de définir des indicateurs d'équité et de justice éducative pour piloter le système éducatif

Pour pouvoir piloter le système et juger de son efficacité, il faut disposer d'indicateurs performants et articulés entre eux de manière à couvrir l'ensemble de la problématique. Les données doivent être collectées de manière récurrente et avec une périodicité suffisante pour pouvoir agir en temps utile sur le système.

En Communauté française de Belgique, l'idée de rassembler des indicateurs autour d'une thématique en éducation n'est pas neuve, mais elle est bien lente à se mettre en place (de Landsheere, 1994; Magy, 1992, 1998). Grâce au travail de grandes organisations comme l'OCDE, l'UNESCO, l'IEA ou EURYDICE, on dispose actuellement d'un matériel sans cesse plus important, développé à l'aide de techniques statistiques très sophistiquées. Malheureusement, il manque encore une volonté claire de mettre en œuvre un système aussi complet que possible d'indicateurs dans ce domaine, même si la proposition de décret relatif au pilotage du système éducatif déposée en décembre 2001 laisse entrevoir un avenir beaucoup plus positif⁴². C'est en effet la seule manière de s'assurer que les mesures prises, souvent sur des bases généreuses, servent réellement ceux à qui elles sont destinées au départ.

La problématique de l'équité éducative, telle que nous l'avons définie jusqu'ici, est pourtant au cœur des préoccupations tant nationales qu'internationales. L'approche comparative, qui implique la possibilité de mettre en rapport les

⁴² Ce décret a été voté le 24 mars 2002 par le Parlement de la Communauté française.

données de plusieurs systèmes éducatifs, permet d'envisager le problème de l'équité sous un angle important : il est en effet parfois très difficile de fixer des objectifs réalistes de manière absolue. Le « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » constitue un bel exemple de slogan. Pourquoi 80% ? Et les autres ? Voilà certainement deux questions qui viennent à l'esprit immédiatement. L'examen de la situation belge, sans baccalauréat, ou celle d'autres pays ayant déjà atteint un tel niveau, s'il en est, permettrait d'élargir la réflexion. Bien sûr, comparaison n'est pas raison. Se confronter à ces voisins et à leurs réalisations permet néanmoins d'envisager le possible, d'étudier des solutions à l'échelle d'un système, d'analyser les effets pervers éventuels...

L'OCDE, par exemple, dans les déclarations des Ministres, réaffirme régulièrement son intérêt pour l'équité et a créé un groupe spécifique, au sein du réseau INES, pour étudier la mise en œuvre d'indicateurs d'équité. L'Union européenne se préoccupe par ailleurs d'élaborer des indicateurs de qualité dans l'éducation. La qualité implique naturellement une qualité également accessible à l'ensemble des citoyens de l'Union et donc, de fait, pose le problème de l'équité. Il convient à présent de tenter de proposer un système cohérent d'indicateurs qui pourra compléter les indicateurs déjà plus anciens, par exemple, dans le domaine du rendement scolaire. On ne peut en effet plus se satisfaire d'indicateurs qui ne portent que sur des niveaux moyens. Les variations interindividuelles et intergroupes (filles/garçons, zones urbaines/zones rurales...), tout comme les informations relatives à l'importance des groupes « sous le seuil de compétences » nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté véritable, doivent être rassemblées et organisées de manière à fournir une vision complète des problèmes et des tendances actuelles.

À la suite des travaux d'un groupe de chercheurs au sein de l'OCDE (*Ad hoc group on equity issues*) qui s'est réuni pendant deux ans à Genève et qui a rédigé l'ouvrage sur la mise en œuvre d'indicateurs internationaux d'équité (Hutmacher, Cochrane & Bottani, 2001), un projet de définition et de collecte d'indicateurs permettant de comparer l'équité des systèmes éducatifs des pays de l'Union européenne a vu le jour en 2000 et est coordonné actuellement par des membres du Service de Pédagogie expérimentale (Demeuse, Baye, Straeten & Crahay, 2001). Il est mené en collaboration avec d'autres universités européennes (Espagne, Italie, France et Royaume Uni). L'objectif principal du projet consiste en l'élaboration d'un système d'indicateurs d'équité cohérent et pertinent, généralisable à l'ensemble des États-Membres, et utile tant pour les décideurs que pour les usagers des différents pays.

Pour atteindre cet objectif; un certain nombre d'objectifs intermédiaires doivent être rencontrés :

- 1° établir un cadre théorique cohérent et pertinent, et en contrôler la cohérence tout au long des étapes suivantes;
- 2° assurer la traduction opérationnelle de ce cadre en indicateurs fiables et valides;
- 3° vérifier que ces indicateurs peuvent être collectés avec des moyens raisonnables dans chaque système éducatif;
- 4° acquérir, si nécessaire, selon un principe strict de subsidiarité, des données essentielles non disponibles et/ou préparer leur acquisition à un niveau national ou local;
- 5° s'assurer de la comparabilité internationale des données et de leur fiabilité;
- 6° proposer une présentation des indicateurs qui permette un usage aisé tout en évitant les interprétations erronées.

Les résultats de ce projet s'adressent en particulier aux décideurs politiques des différents pays partenaires afin de les aider à définir de nouvelles politiques d'action en matière d'éducation, à en contrôler les impacts attendus et à en limiter les effets pervers. Le citoyen est lui aussi directement concerné : à l'aide de ces informations, il pourra poser un regard critique et nuancé sur les systèmes éducatifs des pays européens, et sur le sien en particulier. Il pourra ainsi exercer activement une citoyenneté responsable. L'évaluation de l'efficacité des politiques telles que la mise en œuvre de discriminations positives doit pouvoir tirer parti de ce type d'outils dont les résultats sont attendus en mai 2003.

DEUXIÈME PARTIE
Le système belge francophone

IV. Évolution du système belge francophone

« Une chose est sûre : l'édifice scolaire belge porte en lui toutes les tensions de la société d'hier, d'aujourd'hui et sans doute de demain. De turbulences en réformes, il évolue, mais parfois comme un navire plongé en plein brouillard. Qui pourrait dire à présent s'il évitera les récifs qui jalonnent sa route ? »

P. Wynants (1998, p. 85).

1. D'une école pour quelques privilégiés à une école qui privilégierait les moins favorisés

Il existe un certain nombre de « méthodes » ou de dispositifs qui visent à assurer aux systèmes éducatifs une efficacité relativement homogène et des droits identiques à chacun des élèves. Encore faut-il s'entendre, nous en avons déjà discuté, sur les droits dont il est question. Nous n'aborderons ici que les solutions qui ont été et sont toujours utilisées, en Belgique, de manière à assurer au moins à chacun une égalité d'accès (niveau II), voire une égalité des acquis (niveau III). Nous nous intéresserons principalement aux solutions qui tentent de pallier les différences de statuts socio-économiques et culturels des élèves parce que, d'une part, c'est l'objet explicite des mesures de discriminations positives et que, d'autre part, il semble bien qu'il s'agisse de la source principale des différences entre individus et entre établissements scolaires¹. C'est ce que nous rappelle notamment le premier rapport de l'OCDE (2001b, p. 223) relatif aux résultats du PISA² : « *En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le milieu familial personnel des élèves et le statut socio-économique moyen des établissements expliquent entre 11 et 12 pour cent de la variation de la performance des élèves au sein des établissements dans les trois domaines d'évaluation*³. *En revanche, ces deux variables sont responsables de 66, 62 et 63 pour cent de la variation de la performance entre établissements respectivement en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique. Enfin, un tiers environ de la variation entre pays des performances en compréhension de l'écrit et en culture mathématique est imputable à ces deux variables* ».

À travers l'histoire de l'enseignement en Belgique, on peut suivre le fil qui mène d'une école réservée à quelques privilégiés à une école qui veut privilégier les moins favorisés. Cette évolution, comme le pointe [Grootaers \(1998\)](#), suit d'abord un cheminement parallèle à celui des revendications sociales pour le suffrage universel pur et simple⁴. Grootaers dégage cinq étapes dans l'évolution

¹ Nous étudierons cette question dans le chapitre 5.

² Programme international de suivi des acquis des élèves (voir chapitre 5). Ce programme, coordonné par l'OCDE, met en œuvre dans plus de trente pays, une collecte récurrente de données sur les élèves de 15 ans à travers des tests (lecture, mathématique et sciences) et des questionnaires. La première prise d'informations a eu lieu en 2000. La prochaine aura lieu en 2003. La Communauté française de Belgique participe à cette large enquête.

³ Les trois domaines sont : la lecture dans la langue d'enseignement, la culture mathématique et la culture scientifique.

⁴ L'évolution du système scolaire en parallèle au système électoral, mais avec une légère avance sur celui-ci, n'est pas un hasard. C'est une position de principe notamment défendue par Mill (1861) dans ses « Considérations sur le Gouvernement représentatif », comme le souligne [Cherkaoui \(2001, pp. 26-28\)](#). Elle repose sur la nécessité d'une culture suffisante pour être pleinement citoyen ou citoyenne, comme l'indique le texte de l'exposé des motifs d'un loi sur l'obligation scolaire présentée au Parlement belge par Van Humbeek en juillet 1883. Buisson (1887, p. 2142) en rapporte le texte : « *Le projet de loi sur la réforme électorale, dont la Chambre est actuellement saisie, fixe à six années la durée des cours d'instruction primaire que doivent avoir préalablement achevés les candidats qui se présentent, à partir de dix-huit ans, à l'examen en vue d'obtenir le droit au suffrage. L'obligation scolaire assurera l'accomplissement de cette condition... Les deux projets de loi sur la réforme électorale et sur l'instruction obligatoire appartiennent*

du système depuis la naissance de l'État belge en 1830. La première étape, la plus longue, s'étend jusqu'à la fin de la première guerre mondiale, en 1918. Elle voit s'établir progressivement l'instruction élémentaire pour tous à travers une massification et une démocratisation quantitative⁵. Assez rapidement, la bourgeoisie industrielle voit un certain intérêt à scolariser, à un niveau élémentaire, la population ouvrière qu'il faut moraliser et instruire de manière à pouvoir la mobiliser dans des tâches qui deviennent progressivement plus complexes. Le relais est pris par les libéraux radicaux, puis les socialistes et les sociaux chrétiens, qui voient dans l'éducation non un outil de domestication de la classe laborieuse, mais un instrument d'émancipation. Les écoles industrielles sont notamment créées pour permettre aux ouvriers de s'élever au-dessus de leur condition de manœuvre. Ces cours doivent être suivis en plus des heures de travail. Les filières sont encore étanches et on ne passe pas de l'enseignement primaire à l'athénée si on est un « fils du peuple ». Celui-ci peut cependant espérer bénéficier du quatrième degré de l'enseignement primaire qui ne sera supprimé qu'en 1975 ! Durant toute cette période, une autre tension est présente dans le système : la lutte entre cléricaux et anticléricaux. Les premiers souhaitent maintenir l'exclusivité dont ils bénéficiaient sur l'enseignement et les moyens de financement, accordant tout au plus à l'État un rôle supplétif lorsque l'initiative privée (et catholique) est déficiente. Les seconds souhaitent par contre la prise en charge de l'éducation par l'État ou, du moins, l'organisation de l'instruction en dehors de toute intervention de la hiérarchie catholique. Pour eux, la liberté garantie par la Constitution dès la naissance de la Belgique signifie que l'État a le devoir d'organiser un enseignement public au service de tous⁶. Cette opposition culmine avec la première guerre scolaire et la rupture des relations entre la Belgique, dont le gouvernement est aux mains des libéraux depuis 1878, et le Vatican.

Cette étape s'achève avec la loi sur l'obligation scolaire ([Loi du 19 mai 1914](#)). La mise en œuvre effective de l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans, bien que très avancée dans les faits au début des hostilités, devra attendre la fin de la guerre. Cette loi est contemporaine de celle qui interdit logiquement – bien qu'elle souffre quelques exceptions – le travail des enfants de moins de 14 ans ([Loi du 26 mai 1914](#)). Cette dernière loi sera renforcée par la suppression des exceptions en 1921. Le régime politique, de strictement censitaire dès la naissance de l'État belge, passe par une phase baptisée « suffrage universel tempéré par le vote

ainsi à un même système ; ils se complètent et se sanctionnent mutuellement. » La loi électorale sera adoptée, pas la loi sur l'obligation scolaire, le parti catholique étant revenu aux affaires en 1884, avant son vote au Parlement.

⁵ Voir notamment, [Wynants \(1998\)](#), pour l'évolution du système, [Depaepe, De Vroede, Minten & Simon \(1998a\)](#), pour l'enseignement primaire et la formation des instituteurs, [Depaepe, De Vroede, Minten & Simon \(1998b\)](#), pour l'enseignement maternel. On peut aussi consulter l'article « Belgique » de [Léon Lebon \(pp. 180-185\)](#) dans le dictionnaire de [Buisson \(1882\)](#) pour ce qui concerne l'enseignement depuis l'Antiquité jusqu'aux environs de la première guerre scolaire.

⁶ Ce sujet fait l'objet d'un excellent texte déjà fort ancien, mais toujours actuel, dans le « Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire » de Ferdinand [Buisson \(1887, pp. 1575-1587\)](#).

plural »⁷, en 1893 (révision de la Constitution), la représentation proportionnelle⁸, en 1899, puis, finalement, le suffrage universel pur et simple, pour les Belges de sexe masculin⁹ âgés de 25 ans ([Loi du 9 mai 1919](#)). Il faudra attendre la fin de la seconde guerre pour obtenir l'extension du suffrage aux femmes ([Loi du 27 mars 1948](#)).

La seconde étape du développement des institutions scolaires s'étend de la fin de la première guerre mondiale (1918) à la fin de la seconde (1945) et est baptisée période de « promotion des meilleurs » par Grootaers (1998, p. 92). Progressivement se met en place un système méritocratique qui permet aux meilleurs des classes défavorisées d'être « repêchés » et orientés vers les filières nobles, les études post-primaires et l'enseignement supérieur. Les bourses et prêts d'études sont progressivement mis en place pour soutenir financièrement cette « élévation » liée au mérite personnel. Parallèlement, l'enseignement technique se met en place.

La troisième étape, qui s'étend de l'après-guerre (1945) à 1960 peut être considérée comme la période de massification de l'enseignement secondaire¹⁰ et de son organisation progressive en un système intégré. Elle correspond aussi au développement de l'État providence. C'est à cette époque que la sécurité sociale, dans sa forme moderne, est progressivement mise en place. L'État, troisième partenaire de la concertation sociale, travaille avec les employeurs et les syndicats à la mise en œuvre d'un système cohérent et de plus en plus présent dans tous les secteurs de l'activité économique et sociale. C'est alors l'enseignement secondaire qui fait l'objet d'une démocratisation quantitative. Celle-ci passe notamment par le développement d'un réseau d'enseignement directement organisé par l'État et qui occupe tous les espaces du territoire de manière à renforcer le maillage à tous les niveaux scolaires. L'enseignement primaire et l'enseignement technique sont alors aussi organisés sous l'autorité directe de Bruxelles, à côté des écoles subventionnées, publiques ou privées. Le paiement des salaires des enseignants est, lui aussi, quel que soit le réseau, pris en charge par l'État et versé directement aux intéressés, à la suite du pacte scolaire.

La quatrième étape (1960 à 1975) est l'étape qui voit progresser à la fois l'égalité des chances et la relégation scolaire. La rénovation vise à supprimer la hiérarchie entre filières, mais ne parvient pas à empêcher les mécanismes de relégation de plus en plus puissants qui, remplaçant la sélection sociale externe, se mettent en place à l'intérieur même du système scolaire. Le quatrième degré de l'enseignement primaire, comme nous l'avons vu, perd progressivement toute

⁷ Système d'élection où tous les Belges de sexe masculin et de plus de 25 ans domiciliés depuis plus d'un an dans la même commune possèdent une voix alors que certains propriétaires, chefs de famille et personnes jugées capables (par exemple, ayant accompli des études) peuvent en détenir chacune jusqu'à trois.

⁸ Notamment pour éviter la disparition des libéraux et la montée en puissance du parti ouvrier.

⁹ Quelques femmes « patriotes » obtiennent le droit de vote également.

¹⁰ La population de l'enseignement secondaire triple de 1950 à 1970 ([Grootaers, 1998, p. 97](#)).

raison d'être du fait de l'harmonisation des filières et du passage rendu possible entre l'école primaire, d'une part, et l'enseignement secondaire, d'autre part. En 1953 sont mis en place les deux cycles (inférieur et supérieur) de l'enseignement secondaire. L'enseignement supérieur, lui aussi, commence à se massifier et tend à se démocratiser quantitativement, mais c'est durant la cinquième étape qu'il connaît une véritable explosion démographique¹¹.

La cinquième étape, qui s'étend jusqu'à nos jours, est qualifiée d'étape vers l'égalité des résultats. Grootaers ajoute néanmoins un point d'interrogation au nom qu'elle donne à la période contemporaine, pour indiquer que soit cette marche, soit ses résultats, sont incertains. Elle rapproche cette étape de la première, avec un glissement de l'enseignement primaire vers la fin de l'enseignement secondaire en vue de permettre aux élèves de devenir des citoyens responsables et actifs dans une société plus complexe.

Les discriminations positives s'inscrivent dans ce cheminement. Mais bien avant, une série d'initiatives ont permis d'accroître progressivement les chances des jeunes issus des familles les plus déshéritées d'accéder aux biens éducatifs et d'en tirer profit.

Dans ce chapitre, nous tenterons de parcourir ce chemin qui mène jusqu'au décret de 1998 en nous concentrant sur les aspects qui ont, dans les mesures envisagées, favorisé une démocratisation du système scolaire belge francophone.

2. Agir sur l'accès et accroître l'égalité formelle : l'école obligatoire et gratuite pour tous

2.1. La gratuité de l'enseignement

La Belgique introduit l'obligation scolaire et la gratuité généralisée de celle-ci relativement tard, par rapport à ses voisins. De nos jours, cette gratuité est d'ailleurs toujours questionnée et fait l'objet d'âpres débats et de projets législatifs. Pourtant, l'idée d'accorder la gratuité de l'enseignement aux élèves les moins favorisés n'est pas neuve. Le *Rapport décennal présenté aux Chambres législatives par M. le Ministre de l'Intérieur* le 28 janvier 1842 ([Ministère de l'Intérieur, 1842](#)) fait état d'une proportion d'environ 2/5 [en fait, de 42,63%] d'élèves scolarisés gratuitement dans les écoles du Royaume au 31 décembre 1840, soit 193 290 élèves sur les 453 381 qui sont scolarisés (tableau 4.1)¹². Encore faut-il préciser que tous les jeunes en âge de fréquenter les bancs de

¹¹ L'enseignement supérieur non universitaire voit sa population doubler (2,2) de 1975 à 1995 et une multiplication par 1,4 de la population universitaire s'opère durant la même période (Grootaers, 1998, p. 101).

¹² Les élèves – les garçons uniquement – scolarisés gratuitement en France constituent 22,8% des élèves scolarisés en 1834. Ils représentent 31,5% des élèves en 1837 ([Ballet-Baz, 1882, p. 1202, dans le dictionnaire de Buisson](#)).

l'école n'y sont pas inscrits et que, de ce point de vue, tous les groupes sociaux ne sont pas logés à la même enseigne.

Tableau 4.1 – Effectifs scolaires par province (total des filles et des garçons, effectifs totaux, effectifs scolarisés gratuitement et proportion des élèves scolarisés gratuitement). (Référence : 31 décembre 1840, Ministère de l'Intérieur, 1842, pp. 71-73).

Province	Effectifs scolarisés	Effectifs scolarisés gratuitement	Proportion d'élèves scolarisés gratuitement
Anvers	42 483	16 655	39,20%
Brabant	67 900	32 111	47,29%
Flandre occidentale	70 234	36 882	52,51%
Flandre orientale	72 946	25 438	34,87%
Hainaut	75 743	26 054	34,40%
Liège	43 400	23 482	54,11%
Limbourg	18 313	5 490	29,98%
Luxembourg	26 002	7 596	29,21%
Namur	36 360	19 582	53,86%
ROYAUME	453 381	193 290	42,63%

La proportion d'élèves instruits gratuitement est variable d'une province à l'autre (de 29-30% dans les provinces de Luxembourg et du Limbourg à plus de 50% dans les provinces de Flandre occidentale, de Liège et de Namur). Ces taux différents sont notamment liés à l'industrialisation et au développement urbain plus avancés de certaines provinces.

Le rapport poursuit (p. 73) : « *De ces 193 290 enfants indigents, 129 074 ont été instruits gratuitement dans les écoles communales et mixtes¹³, et 64 216 dans les écoles privées. Il y a progrès sous ce rapport pour l'année 1840. Toutefois, comme le font observer avec raison plusieurs députations permanentes dans leurs exposés administratifs, un assez grand nombre de parents appartenant à la classe indigente ne songent guère à faire profiter leurs enfants de l'instruction gratuite qui leur est offerte. C'est une insouciance¹⁴ dont MM. les bourgmestres et les curés des communes chercheront à triompher en commun¹⁵ ».*

Le rapport identifie 6 sources distinctes de revenus pour les 5 320 instituteurs primaires que comptent les écoles du Royaume (Tableau 4.2) : le trésor public (210 787,12 francs, soit 6,72%), les fonds provinciaux (42 916,28 francs, soit

¹³ Il ne s'agit pas ici d'écoles mixtes au sens d'écoles regroupant des élèves de sexes différents, mais d'écoles de statut mixte.

¹⁴ On notera au passage la nature de l'explication : la classe indigente est qualifiée d'insouciant alors même que c'est le travail de certains enfants qui lui permet de survivre (rappelons que le travail des enfants de moins de 14 ans ne sera véritablement interdit qu'en 1921 !).

¹⁵ Par contre, à la même époque (1837), le ministre de l'Instruction publique de Salvandy, dans son « rapport au Roi [de France] sur la situation de l'enseignement primaire » déplore la trop grande proportion d'élèves gratuits (Ballet-Baz, 1882, pp. 1202-1203, dans le dictionnaire de Buisson).

1,37%), les fonds communaux (423 548,86 francs, soit 13,51%), les bureaux de bienfaisance¹⁶ (124 366,95 francs, soit 3,97%), les fondations d'instruction publique (44 861,08 francs, soit 1,43%), et enfin les rétributions scolaires exigées des élèves eux-mêmes (2 288 899,64 francs, soit 73,00%). Ces différentes sources fournissent une rétribution annuelle moyenne de 589,35 francs par enseignant, même si celle-ci est très variable selon qu'il s'agisse d'un instituteur travaillant en ville ou à la campagne. Dans ce dernier cas, son revenu est généralement de 350 à 400 francs seulement, précise le rapport.

En 1874, selon [Lebon \(1882, p. 183, dans le dictionnaire de Buisson\)](#), les dépenses totales consacrées à l'instruction primaire s'élèvent à 19 320 017 francs, dont 1 620 350 francs, soit 8,32% seulement, proviennent de la rétribution des élèves solvables¹⁷.

¹⁶ "Bureau de bienfaisance" : organisme précurseur des actuels « Centres publics d'aide sociale » qui prennent en charge certaines dépenses, notamment en matière de scolarité des indigents.

¹⁷ Les autres sources principales sont les budgets de l'état, des communes et des provinces, et la bienfaisance publique et privée.

Tableau 4.2 – Subventions accordées aux enseignants dans les différentes provinces du Royaume selon leur origine (sommes et nombre d'enseignants concernés). (Référence : 31 décembre 1840, Ministère de l'Intérieur, 1842, pp. 74-80).

Province	Trésor public ¹⁸		Fonds provinciaux		Fonds communaux		Fonds des bureaux de bienfaisance		Fondations d'instruction publique		Total des subventions (hors trésor public)
	Nombre d'enseignants	Somme	Nombre d'enseignants	Somme	Nombre d'enseignants	Somme	Nombre d'enseignants	Somme	Nombre d'enseignants	Sommes	Sommes
Anvers			39	2 380,00	124	44 125,84	---	1 794,60	---	725,00	49 025,44
Brabant			23	1 775,00	113	43 786,29	---	29 571,21	---	10 496,28	85 628,78
Flandre occidentale			12	3 100,00	208	49 009,43	---	8 746,21	---	3 704,71	64 560,35
Flandre orientale			1	150,00	119	42 597,76	---	7 242,65	---	2 960,27	52 950,68
Hainaut			34	4 865,00	157	62 847,72	---	34 453,89	---	8 644,68	110 811,29
Liège			86	10 000,00	144	66 513,17	---	17 466,66	---	7 423,17	101 403,00
Limbourg			80	6 696,28	105	19 768,20	---	5 572,14	---	244,67	32 281,29
Luxembourg			74	6 000,00	145	37 502,37	---	3 455,19	---	7 013,41	53 70,97
Namur			97	7 948,00	259	57 397,68	---	16 064,40	---	3 648,89	85 058,97
ROYAUME	1 000	210 787,12	446	42 916,28	1 374	423 548,86	---	124 366,95	---	44 861,08	635 693,17

¹⁸ Les données par province ne sont pas mentionnées dans le rapport par province.

Ces différentes subventions, hors traitement à charge de l'État, donnent des différences notables en ce qui concerne les efforts par habitant et par élève scolarisé gratuitement ou non, selon les différentes provinces, comme l'indique le tableau 4.3.

Tableau 4.3 – Subventions accordées aux enseignants dans les différentes provinces du Royaume selon leur origine (sommes en centimes consenties par élève, par élève gratuit et par habitant résidant dans la province). (Référence : 31 décembre 1840, Ministère de l'Intérieur, 1842).

Province	Par élève gratuit	Par élève scolarisé	Par habitant
Anvers	294	115	13
Brabant	267	126	14
Flandre occidentale	175	92	10
Flandre orientale	208	73	7
Hainaut	425	146	18
Liège	432	234	25
Limbourg	588	176	19
Luxembourg	710	208	31
Namur	434	234	36
ROYAUME	438	187	21

Il est malheureusement assez difficile de se faire une idée à propos de la prospérité relative des habitants des différentes provinces et donc d'étudier plus finement la pertinence des mécanismes de redistribution vers les élèves indigents bénéficiant de la gratuité. Le bénéfice de cette gratuité est de la responsabilité des communes, il est impossible, sans consulter les documents communaux, d'identifier jusque là les critères adoptés pour établir les listes des élèves dispensés de contribuer aux frais scolaires.

Entre 1880 et 1900, la législation précise mieux les conditions d'octroi de la gratuité¹⁹. Ainsi, l'article 3 de la loi du 20 septembre 1895 permet de mieux appréhender les critères objectifs qui conduisent à exempter certains élèves du paiement de la rétribution scolaire²⁰ : « *La commune veille à ce que tous les*

¹⁹ On peut notamment consulter :

- l'article 3 de la loi du 20 septembre 1884 relatif à l'instruction gratuite des enfants pauvres ;
- l'Arrêté ministériel du 26 juin 1886 relatif à l'instruction gratuite dans les écoles primaires communales ou adoptées (Moniteur belge du 29 juin 1886) ;
- la Circulaire ministérielle du 19 juin 1894 relative aux conditions requises pour que certains élèves soient admis gratuitement dans les écoles primaires communales, en raison de l'insolvabilité de leurs parents (Bulletin du ministère de l'intérieur et de l'instruction Publique, p. 109) ;
- la Circulaire du 1er octobre 1895 ;
- l'Arrêté royal du 15 septembre 1895 concernant les admissions gratuites dans les écoles primaires soumises au régime de l'inspection légale.

²⁰ L'arrêté ministériel du 21 septembre 1884 affirmait (article 1, 3^o) que le bienfait de l'instruction gratuite doit être accordé « *à tous les enfants habitant la commune, à l'égard desquels il est reconnu que les personnes qui*

enfants qui ont droit à l'enseignement gratuit et qui ne fréquentent pas les écoles privées puissent recevoir l'enseignement, soit dans une école communale, soit dans une école adoptée²¹. Ont droit à l'instruction gratuite pour leurs enfants : ceux qui payent en principal et en additionnels au profit de l'État : dans les communes au-dessus de 5 000 habitants, moins de 10 francs; dans celles de 5 000 à 20 000 habitants, moins de 15 francs; dans celles de plus de 20 000 habitants, moins de 30 francs de contribution personnelle. Le conseil communal dresse, chaque année, la liste des enfants qui ont droit à l'instruction gratuite en vertu de la disposition qui précède. Il détermine, s'il y a lieu, la rétribution par élève due, de ce chef, aux instituteurs des écoles communales et des écoles adoptées. Cette liste, ainsi que la quotité de la rétribution, est approuvée par la députation permanente, sauf recours au Roi. Les communes, ainsi que les chefs des écoles adoptées et des écoles adoptables²², ont la faculté d'accorder gratuitement l'instruction primaire à des élèves autres que ceux qui y ont droit en vertu de la présente loi²³. La députation permanente, après avoir pris l'avis du bureau de bienfaisance et du conseil communal, détermine, sauf recours au Roi, la part qui incombe au dit bureau dans les frais d'écolage des enfants ayant droit à l'instruction gratuite; la part assignée au bureau de bienfaisance est portée à son budget et doit être répartie entre les écoles communales, les écoles adoptées et les écoles adoptables, au prorata du nombre d'enfants ayant droit à l'instruction gratuite qui les fréquentent régulièrement. » (Greyson, s.d., pp. 203-204).

L'article 5 de l'Arrêté royal du 15 septembre 1895 concernant les admissions gratuites dans les écoles primaires soumises au régime de l'inspection légale précise que l'admission à l'instruction gratuite ne prive pas les parents du choix de l'école communale, adoptée ou adoptable de leur localité (Greyson, s.d., p. 206). L'article 7 précise en outre : « *Les administrations communales ou les instituteurs, chefs des écoles primaires communales, ainsi que les chefs des écoles adoptées et des écoles adoptables ouvrent, du 1er au 15 septembre, les registres d'inscription des enfants, ayant droit à l'instruction gratuite, qui se proposent de fréquenter leurs écoles. Ils sont tenus d'inscrire tous les enfants qui se présentent munis d'un avis de l'administration communale délivré en exécution de l'article 5 du présent arrêté et de les recevoir gratuitement dans leur école, jusqu'à concurrence du nombre de places dont ils disposent.* » (Greyson, s.d., pp. 206-207) On pourra, sans grand effort intellectuel, rapprocher

en sont chargées ne se trouvent pas dans une position aisée » sans toutefois définir ce concept, comme le précise Greyson (s.d., pp. 215-215) avant la loi du 15 septembre 1895.

²¹ « Ecole adoptée » : école privée adoptée par une commune.

²² « Ecole adoptable » : école privée qui, bien que n'étant pas adoptée par une commune, serait dans les conditions de l'être.

²³ Ces élèves n'entrent pas en ligne de compte pour le calcul de la part des subventions émanant du bureau de bienfaisance (Arrêté royal du 15 septembre 1895, article 9, Greyson, s.d., p. 208).

ce système de celui des « vouchers » et y voire une préfiguration des « bons scolaires » du projet de loi Schollaert²⁴ en 1911.

Bien que l'obligation scolaire et la gratuité totale n'interviennent effectivement, pour les enfants de 6 à 14 ans qu'en 1919, la part des élèves qui bénéficient de la gratuité augmente régulièrement pour atteindre quasiment 100% au moment où la loi entre en vigueur (Tableau 4.4, d'après les données de Minten *et al.*, 1991, 1992 et 1993)²⁵.

À présent, en Belgique, l'enseignement maternel, primaire et secondaire de plein exercice est gratuit, comme le prescrit la loi dite « du Pacte scolaire »²⁶. La Belgique respecte, en cela, le prescrit de l'article 28 de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant du 2 novembre 1989 et l'article 2 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels du 19 décembre 1966. Ce droit est également inscrit dans la Constitution (article 24, §3) pour la durée de l'obligation scolaire. Ce droit est d'ailleurs spécifiquement étendu à l'éducation morale et religieuse. La Constitution (article 24, §4) dispose également que « *tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.* » En Communauté française, aucun droit d'inscription, même au-delà de l'âge de fin d'obligation scolaire ne peut être réclamé aux élèves qui fréquentent l'enseignement fondamental ou secondaire, mais un certain nombre de frais sont cependant exigibles (Encart 4.1).

Encart 4.1 – De la gratuité de l'enseignement en Communauté française de Belgique (décret « missions » du 24 juillet 1997, tel que modifié par le décret du 12 juillet 2001).

CHAPITRE XI. - De la gratuité de l'accès à l'enseignement

Article 100. -

§1er. *Aucun minerval direct ou indirect ne peut être perçu hors les cas prévus d'une part par l'article 12, § 1erbis de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, d'autre part par l'article 59, §1er, de la loi du 21 juin 1985 concernant l'enseignement.*

§2. *Ne sont pas considérés comme perception d'un minerval dans l'enseignement fondamental les frais appréciés au coût réel afférent aux services ou fournitures suivants :*

1° *les droits d'accès à la piscine et aux activités culturelles et sportives s'inscrivant dans le projet pédagogique du pouvoir organisateur ou dans le projet d'établissement ainsi que les déplacements qui y sont liés;*

²⁴ Voir chapitre 1 et Desmed, 1986.

²⁵ Le tableau 4.4 présente uniquement la proportion d'enfants scolarisés gratuitement parmi tous les enfants scolarisés et non la part d'enfants susceptibles de bénéficier de la gratuité parmi l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés.

²⁶ Loi du 29 mai 1959.

[2° d'éventuelles photocopies remises aux élèves en complément des manuels scolaires visés à l'article 102;] (2° abrogé, en vigueur au 01/09/2007)

[3° du journal de classe lorsqu'il s'inscrit dans le projet pédagogique du pouvoir organisateur ou dans le projet d'établissement.] (3° abrogé, en vigueur au 01/09/2005)

Ne sont pas considérés comme perception d'un minerval dans l'enseignement secondaire les frais appréciés au coût réel afférent aux services ou fournitures suivants :

1° les droits d'accès à la piscine et aux activités culturelles et sportives s'inscrivant dans le projet pédagogique du pouvoir organisateur ou dans le projet d'établissement ainsi que les déplacements qui y sont liés;

2° les photocopies distribuées aux élèves; [sur avis conforme du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire, le Gouvernement arrête le montant maximum annuel du coût des photocopies par élève qui peut être réclamé] ; (phrase ajoutée, en vigueur au 01/09/2004)

3° le prêt de livres scolaires, d'équipements personnels et d'outillage;

[4° le journal de classe.] (4° abrogé, en vigueur au 01/09/2007)

§3. Les achats groupés, pour autant qu'ils soient facultatifs, les frais de participation à des activités facultatives, les abonnements à des revues pour autant qu'ils soient facultatifs ne sont pas non plus considérés comme minerval.

[Ils sont réclamés à leur coût réel pour autant qu'ils soient liés au projet pédagogique.] (phrase ajoutée, en vigueur au 01/09/2004)

§4. Les pouvoirs organisateurs sont tenus dans la perception des frais visés au §2 de respecter les dispositions de l'article 11.

Le non-paiement des frais visés à l'alinéa 1er ne peut en aucun cas constituer un motif ni de refus d'inscription ni d'exclusion.

Les pouvoirs organisateurs peuvent mettre en place :

1° un mécanisme de solidarité entre les élèves pour les frais visés au §3;

2° un paiement forfaitaire correspondant au coût moyen réel pour les frais visés au §2.

[§4. Les pouvoirs organisateurs sont tenus, dans la perception des frais, de respecter les dispositions de l'article 11.

Avant le début de l'année scolaire, et à titre d'information, une estimation du montant des frais réclamés et de leur ventilation est portée par écrit à la connaissance de l'élève s'il est majeur, ou de ses parents ou de la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur.

Le non-paiement des frais ne peut en aucun cas constituer un motif de refus d'inscription ou d'exclusion.

Les pouvoirs organisateurs peuvent mettre en place un paiement forfaitaire correspondant au coût moyen réel des frais.] (§ 4 remplacé, en vigueur au 01/09/2004)

[]

Article 102. -

Des subventions de fonctionnement annuelles et forfaitaires sont accordées pour couvrir les frais afférents au fonctionnement et à l'équipement des établissements, et à la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires aux élèves soumis à l'obligation scolaire.

La gratuité est également assurée aux élèves étrangers, pour autant qu'ils soient ressortissants d'un des 14 autres pays de l'Union européenne. Elle est en outre assurée aux autres élèves étrangers si leurs parents ou tuteurs légaux résident en Belgique, s'ils sont réfugiés ou pris en charge par un *Centre public d'aide sociale* (CPAS), s'ils sont inscrits dans l'enseignement fondamental, s'ils exercent une activité professionnelle en Belgique ou bénéficient d'un revenu de remplacement ou si leur conjoint, résidant en Belgique, est dans l'une de ces deux dernières conditions.

Comme l'indique l'encadré 4.1, cette gratuité souffre quelques exceptions comme certains droits d'accès aux infrastructures sportives ou culturelles pour autant que cet accès soit inscrit dans le projet pédagogique, le prix de photocopies complémentaires, le journal de classe ou même des frais d'outillage ou le prêt des livres dans l'enseignement secondaire. Comme le précisent [Rongé et Jonckheere \(2000, p. 98\)](#) : « *on en vient à s'étonner de comprendre, à la lecture des textes légaux, que la distribution des livres est gratuite alors que leur prêt est payant...* ». Et de poursuivre, à propos de frais « facultatifs » (pp. 99-100) : « *Cette faculté laissée aux écoles risque de causer une dérive dangereuse : tout ce qui n'est pas considéré comme obligatoire peut devenir payant. Les écoles « de riches » se distingueront de plus en plus des écoles « de pauvres », d'autant que dans ce cas, l'école n'est plus dans l'obligation de tenir compte des origines sociales et culturelles de ses élèves pour établir le prix de ces services et fournitures.* » Ces deux auteurs poursuivent leur raisonnement plus avant (p. 100) : « *On doit enfin s'interroger sur le caractère réellement facultatif d'activités organisées pendant les heures de cours et faisant l'objet d'une évocation dans le cadre des activités obligatoires de l'enseignement, voire encore lorsque leur organisation est prévue dans le projet d'établissement (classes vertes, spectacles, excursions). On doit considérer que leur caractère facultatif n'est plus qu'un prétexte à faire payer tous ceux qui y participent, et les ranger désormais dans les activités obligatoires auxquelles la présence de tous les élèves doit être assurée, coûte que coûte...* »

Pour assurer la gratuité et permettre un certain nombre d'activités en rapport avec le projet pédagogique ou d'établissement, certains pouvoirs organisateurs publics (villes, communes et provinces) offrent des avantages sociaux aux élèves qui fréquentent les établissements qu'ils organisent. Ceux-ci prennent des formes variées (gratuité à la piscine, activités diverses, classes vertes ou de mer...) (Encart 4.2). Cette matière a fait l'objet d'une réglementation spécifique récente, non pas tant qu'elle entraîne des problèmes individuels que des

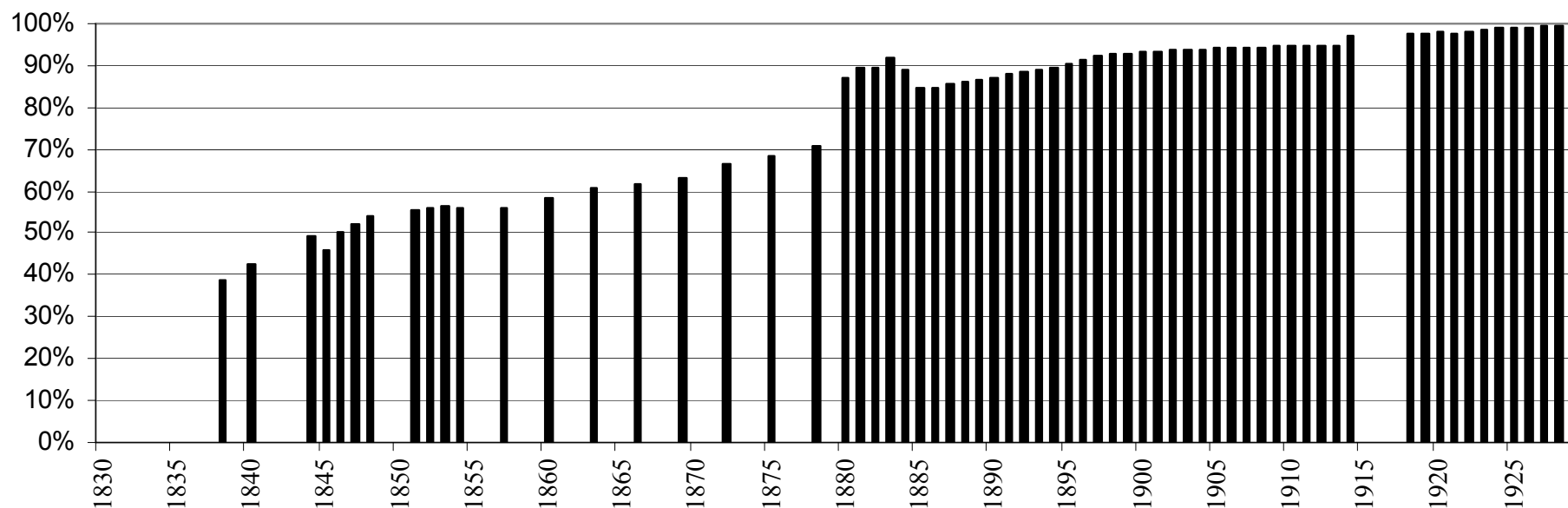
contestations importantes de la part des pouvoirs organisateurs libres (catholiques) à l'encontre des pouvoirs publics communaux ou provinciaux qui les accordent ([décret du 7 juin 2001 relatif aux avantages sociaux](#). [Moniteur belge : 26 juin 2001](#)). De très longue date, ces avantages sont en effet mis en cause. Depuis quelques années, une insécurité juridique importante entourait l'attribution de ces moyens supplémentaires. Le décret relatif aux avantages sociaux du 7 juin 2001 précise ce qu'il faut entendre par ces termes et la manière dont ces avantages doivent aussi être accordés aux élèves de l'enseignement libre subventionné²⁷.

Encart 4.2 – Liste exhaustive des avantages sociaux définis par l'article 2 du décret du 7 juin 2001 relatif aux avantages sociaux.

- 1° *l'organisation de restaurants et de cantines scolaires, (à) l'exception des restaurants d'application liés à des sections du secteur de l'hôtellerie et de l'alimentation;*
- 2° *la distribution d'aliments et de friandises ainsi que de jouets hors matériel propre aux activités d'enseignement;*
- 3° *l'organisation de l'accueil des élèves, quelle qu'en soit la forme, une heure avant le début et une heure après la fin des cours;*
- 4° *la garderie du repas de midi dont la durée, pour entrer dans le champ d'application du présent article, est comprise entre une demi-heure et une heure;*
- 5° *la distribution de vêtements hors les vêtements propres à l'enseignement;*
- 6 *l'organisation de colonies scolaires spécifiques pour enfants présentant une santé déficiente;*
- 7° *l'accès aux piscines, accessibles au public, ainsi que le transport y relatif dans le cas où la piscine fréquentée pendant l'horaire scolaire n'est pas située sur le territoire de la commune;*
- 8° *l'accès aux infrastructures communales, provinciales et de la Commission communautaire française permettant une activité éducative, à l'exception des bâtiments scolaires en ce compris les piscines, sauf celles visées au 7°;*
- 9° *l'accès aux plaines de jeux organisées et aux cures de jour pendant le temps scolaire et pendant les vacances sur le territoire de la commune;*
- 10° *les aides financières ou en nature à des groupements, associations ou organismes, dont un des objets est l'octroi d'aides sociales qui seraient réservées aux élèves.*

²⁷ Assez curieusement, le décret limite ce droit aux élèves de l'enseignement libre subventionné et n'accorde pas les mêmes avantages à ceux qui, sur le même territoire et dans les mêmes conditions, fréquenteraient une école organisée directement par la Communauté française !

Figure 4.1 – Evolution de la proportion d'élèves scolarisés ayant accès gratuitement à l'enseignement primaire entre 1830 et 1929 en Belgique (d'après Minten & al., 1991, 1992 et 1993).



L'article 5, §2 dispose notamment que certaines distinctions objectives peuvent être faites et que les avantages ne doivent pas nécessairement être accordés à tous les établissements établis sur le territoire du pouvoir public qui dispense cette aide²⁸. Cet article fait, par exemple, mention de la reconnaissance de certains établissements en discriminations positives comme critère distinctif.

2.2. L'obligation scolaire généralisée et prolongée jusqu'à 18 ans

2.2.1. Une mise en place en deux temps

Au-delà de la gratuité qui n'est réelle que pour les élèves qui n'assurent pas une partie des revenus de la famille et si on néglige les coûts occasionnés par la fréquentation scolaire, l'obligation qui est faite à chaque chef de famille de scolariser sa progéniture matérialise la volonté du législateur d'assurer à chaque enfant une véritable scolarité. La durée de celle-ci ne sera allongée qu'en 1983. L'obligation scolaire en Belgique devient alors l'une des plus longues du monde, en étant prolongée jusqu'à 18 ans, au moins à temps partiel²⁹.

La modification de la durée de la scolarité obligatoire, qui n'est pas dictée uniquement par des motifs « humanistes », a d'autres effets que la seule prolongation jusqu'à 18 ans de la fréquentation scolaire, dont celui d'accélérer les parcours dans l'enseignement primaire et celui d'amplifier les orientations précoces au début de l'enseignement secondaire, en conduisant notamment les élèves les plus faibles vers les filières techniques, mais surtout professionnelles. [Cabitsis et ses collègues \(1994, pp. 28-29\)](#), dans un rapport interuniversitaire commandité par le ministre Mahoux, à l'occasion des 10 ans de la loi sur la prolongation de l'obligation scolaire, précisent ces mécanismes : « *cette modification de la durée de la scolarité obligatoire s'est accompagnée d'une limitation du temps de passage dans l'enseignement primaire. Pour A. Bertouille (Ministre de l'Éducation nationale en 1983), le temps passé dans l'enseignement primaire ne peut en principe aller au-delà de 7 années (ce qui implique qu'un seul redoublement est admis en cours des études primaires). En tout état de cause, ajoute le Ministre, la scolarité primaire ne pourra jamais dépasser huit ans.*

Pour justifier ce changement, le Ministre déclare qu'il n'est pas souhaitable pédagogiquement et psychologiquement de maintenir un enfant dans un niveau d'enseignement alors que manifestement, il a dépassé l'âge. De plus, il convient de veiller à une certaine homogénéité d'âge dans les classes . »

²⁸ « Toutefois, dans le mode d'octroi des avantages sociaux, les communes, les provinces et la Commission communautaire française établissent des distinctions justifiées par la notion d'établissements ou d'implantations bénéficiaires de discriminations positives et peuvent établir des distinctions justifiées par la capacité contributive des parents. »

²⁹ Loi du 29 juin 1983 (Moniteur belge : 6 juillet 1983)

Les auteurs de l'étude interuniversitaire poursuivent leur analyse (pages 123 et suivantes) : « *Au niveau de l'enseignement primaire, il a été difficile de déterminer l'impact de la loi sur la limitation des redoublements; en effet, celle-ci intervient dans le cadre d'une diminution régulière des retards scolaires intervenue depuis le début des années 70. On notera cependant une stagnation dans cette évolution dès le milieu des années 80; il semblerait qu'un plancher ait été atteint. L'effet le plus caractéristique se situe en fait, au niveau de la diminution nette des élèves qui ont 2 ans de retard et de la quasi-disparition de ceux qui ont accumulé trois redoublements. En fait, l'analyse des taux de retards dans l'enseignement fondamental met en évidence que la limitation du temps de passage dans le primaire coïncide avec l'apparition d'une augmentation constante du nombre d'élèves maintenus une année supplémentaire dans l'enseignement maternel. En outre, si dans les premières années qui ont suivi la mise en application de la loi, l'enseignement spécial ne semblait pas avoir absorbé les élèves ayant plusieurs années de retards, les données des dernières années sembleraient au contraire indiquer un passage plus fréquent des élèves en difficulté vers les structures de l'enseignement spécial. [...]*

Par ailleurs, nous avons constaté une diminution sensible des élèves en retard scolaire inscrits en Ire B. En 1992-1993, 25% des élèves inscrits en Ire B avaient 11 ans accomplis au 31 décembre 1992. Cela peut paraître étonnant dans la mesure où on s'attend principalement à retrouver dans cette structure des élèves qui n'ont pu obtenir en 7 (voire en 8 ans) leur certificat d'étude de base. »

*L'Inspection générale de l'Enseignement Préscolaire et Primaire subventionné, dans son « Evaluation de l'Institution scolaire » relative à l'année scolaire 1992-1993 (p. 48), signale que 878 élèves qui quittent une cinquième année primaire et changent d'établissement, sur les 3 244 dans cette situation, le font pour rejoindre une école secondaire, sans avoir obtenu leur *Certificat d'Etudes de Base* (CEB), soit 27,06 %. Ils sont, par contre, 212 à passer dans l'enseignement secondaire avec un CEB. Les autres élèves soit changent d'école pour rejoindre un autre établissement d'enseignement primaire (2 007 élèves), soit sont inscrits dans l'enseignement primaire spécial (147 élèves).*

Nous avons, nous aussi (Demeuse, 1996), constaté ce type de phénomène d'accélération du cursus scolaire dans l'enseignement primaire, sur la base d'études de cas. Ainsi, une école de notre échantillon envoie-t-elle par exemple directement 6 élèves de quatrième primaire en première année B sur 44 élèves de cette année d'étude³⁰.

Du fait qu'il est impossible, jusqu'à l'instauration de la « fiche élève », de suivre les parcours réels des élèves, les auteurs du rapport interuniversitaire (Cabitsis & al., 1994), doivent bien écrire : « *Il ne nous est pas possible, au vu des données*

³⁰ Ce cas est détaillé dans le chapitre 10.

analysées, de déterminer dans quelle mesure il s'agit surtout là d'un choix délibéré de cette forme d'enseignement par certains élèves qui terminent leur scolarité primaire sans avoir connu d'échecs (et donc éventuellement porteurs du C.E.B) ou s'il s'agit d'une tendance à envoyer systématiquement et de plus en plus précocement (sans inscription en 6e primaire [et même en cinquième primaire]) un certain nombre d'élèves en difficulté dans le primaire vers la 1re B. [...] En synthèse, notre hypothèse est donc que si des modifications ont bien été observées lors de la mise en application de la loi, essentiellement au niveau du primaire et des premières années d'études du secondaire, le système éducatif a retrouvé, au début des années 1990, un mode de fonctionnement sélectif où coexistent des filières "fortes" (qui recrutent des élèves aux parcours scolaires non perturbés) et des filières "faibles" de second choix, pour les élèves en difficulté. Ce scénario semble se confirmer par l'analyse des statistiques sur les diplômés. [...] [une augmentation générale du nombre de diplômés] ne doit pas nous faire perdre de vue que l'augmentation des CEB par exemple n'a pas amené un plus grand nombre d'étudiants dans la filière générale et que les plus hauts taux d'obtention des CESI [Certificat d'Enseignement Secondaire Inférieur] et des CESS [Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur] s'observent toujours dans la filière générale. Ce qui laisserait supposer qu'il existe toujours d'un côté, une filière noble accueillant une population ayant accumulé moins de retards scolaires durant les premières années de leur scolarité et ayant de fortes probabilités d'obtenir un CESS et d'un autre côté, les filières moins attractives où les probabilités d'obtenir un diplôme équivalent sont plus minces. »

2.2.2. La mise en place d'un contrôle des refus d'inscription et des exclusions

La liberté de choix de l'établissement scolaire par le chef de famille est assurée par la Constitution et la [Loi du 29 mai 1959 \(article 4\)](#). Les pressions qui pourraient être exercées sur lui sont, du moins en théorie, sévèrement réprimées. Il n'en reste pas moins que le législateur a dû mettre en œuvre, notamment à travers le décret « missions », puis de manière encore plus claire, dans le décret relatif au refinancement de la Communauté ([décret du 12 juillet 2001](#)), de nouvelles contraintes légales pour s'assurer du réel accès au service éducatif. Celui-ci a cependant été écorné, comme droit automatique, pour les jeunes de plus de dix-huit ans qui fréquentent l'enseignement obligatoire et qui doivent demander annuellement leur réinscription³¹.

Dans les faits, il reste cependant assez difficile d'assurer un contrôle effectif des motifs de refus. Il conviendrait à cette fin d'instaurer l'obligation de déclaration préalable des places disponibles dans chaque établissement, d'ouvrir

³¹ Décret du 5 juillet 2000 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 (Moniteur belge : 25 juillet 2000).

officiellement la période des inscriptions à une date convenue et connue de tous, et d'imposer la tenue d'un registre des demandes d'inscription prises dans l'ordre chronologique. Ce registre pourrait d'ailleurs être tenu, non dans chaque établissement, mais dans chaque commune de résidence par les autorités communales ou dans des centres locaux d'information inter-réseaux. Plusieurs choix prioritaires pourraient être enregistrés de manière à résoudre les situations de refus d'inscription par défaut de place disponible. Les avancées actuelles en matière de réseaux de communication permettraient de procéder à cet enregistrement « en ligne ». Les arbitrages auraient lieu après la date de clôture des inscriptions. Le contrôle du respect de l'obligation scolaire pourrait ainsi être aisément effectué et les rappels à l'ordre réalisés, de manière préventive, avant même le début de l'année scolaire.

3. Modifier les structures : unifier les filières et les rendre « plus égales »

3.1. Un développement lent et parallèle

L'organisation de l'enseignement en filières a été utilisée à des fins différentes et défendue en fonction de conceptions diamétralement opposées. La création et l'organisation en filières distinctes (et étanches) se met en place dès la naissance de l'État belge ou, plus exactement, celles-ci sont déjà, partiellement, en place à ce moment. Le système scolaire s'est même dégradé, pour ce qui est de l'enseignement primaire public, lors de l'indépendance. D'une manière générale, chaque nouvelle filière se constitue en fonction de besoins particuliers, pas nécessairement exprimés par les « bénéficiaires » eux-mêmes, et ne s'articule pas à l'existant de manière à faciliter la mobilité, bien au contraire. Cet ensemble fragmenté qui s'élabore résulte notamment d'un état faible où les antagonismes puissants sont à l'œuvre, le lobby cléricale tentant, par tous les moyens, de maintenir sa souveraineté sur l'éducation en limitant au mieux la place des autorités publiques à un bailleur de fonds pas trop regardant. Avec l'unification progressive du système scolaire, on peut voir l'utilisation des filières comme un mode de sélection interne qui se met en place « en remplacement », en quelque sorte, d'un mode externe de sélection sociale et économique. Pour certains, les filières constituent malgré tout une solution qui permet à chacun de trouver son compte et de se former selon ses aspirations.

La Belgique se caractérise donc, dès le départ, par un système très différencié, non pas à l'intérieur des classes, mais entre celles-ci. Ce système se maintient actuellement et s'organise en filières distinctes dès la seconde année de l'enseignement secondaire (7^e année de l'enseignement obligatoire)³².

³² Si on ne considère pas la 1^{re} B comme une l'ébauche d'une filière distincte.

Ces filières, par la différenciation qu'elles permettent, mais aussi la hiérarchisation qu'elles induisent entre les filières « intellectuelles » et nobles, d'une part, et les filières « manuelles », moins valorisées, d'autre part, conduisent à des jeux d'acteurs qui visent à s'assurer le meilleur positionnement possible dans le système. À ce jeu, les groupes les mieux avertis ou les plus sensibles, comme la classe moyenne montante, profitent davantage du système. Se met alors en place ce qui est, depuis Merton (1968), connu sous le nom « d'effet Mathieu »³³. Deleecq (1978) en donne une définition relative : « ensemble des mécanismes spécifiques qui agissent dans la société de telle façon que les classes sociales supérieures ont tendance à bénéficier relativement plus des avantages de la politique sociale que les classes plus défavorisées.

Il s'agit ici, il faut bien le spécifier, non d'un volume absolu des avantages attribués mais bien de positions relatives, de sorte qu'on peut soutenir que :

- *le mouvement de redistribution devient incertain ;*
- *le solde des avantages attribués aux groupes plus défavorisés est moins élevé ;*
- *l'influence sociale globale de l'intervention de l'État (impôts, allocations sociales, bien et services collectifs) sur les positions respectives des groupes sociaux par rapport à la prospérité et au bien-être est moins importante ou en tout cas autre que ce que l'on aurait pu supposer au départ. »*

Les filières, alors qu'elles peuvent être pensées comme un moyen d'offrir à chacun un enseignement « adapté » à ses aspirations, sont le plus souvent une solution qui conduit à poursuivre, avec des populations socio-économiquement et culturellement différenciées des finalités et des objectifs différents. Les moyens qui sont consacrés à celles-ci sont, pourtant, en principe, d'autant plus importants qu'il s'agit d'une filière à vocation professionnalisante, mais de puissants effets de pairs et des exigences souvent revues à la baisse entraînent les élèves vers le bas. Les passages permis entre les filières sont exploités dans un seul sens, celui de la « descente » des filières valorisées vers celles qui le sont moins. Nous avons ainsi montré (tableau 4.4), sur la base des données du recensement de 1991 comment pouvaient s'effectuer, en Belgique, les passages entre filières (Mainguet & Demeuse, 1998, Demeuse & Mainguet, 2000) : « *Le parcours scolaire des jeunes qui avaient entre 25 et 34 ans en 1991 dans un*

³³ Deleecq (1978) : « Le terme « effet Mathieu » renvoie au passage souvent cité de l'Évangile selon St. Mathieu, ch. 13, vs. 12 : « Car à celui qui a, l'on donnera, et il aura du surplus ; mais à celui qui n'a pas, on enlèvera même ce qu'il a ». Ici, nous ne le considérerons pas dans son sens religieux. L'emploi de cette citation par RK. Merton est bien connu. Dans son article, « *The Mathew Effect in Science* », *Science*, vol. 159, 1968, p. 56-63, il décrit comment les savants célèbres peuvent obtenir des crédits plus facilement et par conséquent collaborer davantage et de manière plus évidente à la recherche scientifique, ce qui n'est pas le cas pour les auteurs moins connus. Il situe ce phénomène dans un processus de sélection sociale qui conduit à une concentration des moyens scientifiques et des talents. » Pour être complet, Merton (1968) attribue la paternité de cet « effet » à Saytzeff (1875). La référence biblique est ainsi utilisée pour la première fois dans le domaine de la déshydratation des alcools où l'hydrogène est éliminé préférentiellement des atomes de carbone qui sont déjà pauvres en hydrogène.

ystème éducatif, en apparence très ouvert, en termes de choix et de réorientation reste assez déterministe. Le maintien dans la même filière et la formule “ descendre en technique ou en professionnel ” constituent les parcours les plus fréquents dans les deux groupes d’âge, quel que soit le sexe. [...] Si les effectifs des plus jeunes sont globalement plus importants, notamment ceux des femmes, dans les filières les plus valorisées, il n'en reste pas moins que les données recueillies en 1991 permettent de montrer qu'il n'existe pas de grandes différences dans la structure des parcours qualifiants entre le groupe d'âge des 35-64 ans et celui des 25-34 ans, qu'il s'agisse des femmes ou des hommes.

Les probabilités d’avoir un diplôme universitaire, par exemple au départ d’un diplôme secondaire inférieur professionnel ou général reste très différente, comme le montre le tableau 4.4, quel que soit le sexe ou le groupe d’âge considéré. Un peu plus d’un garçon sur cinq, quel que soit son groupe d’âge, pour peu qu’il soit détenteur d’un diplôme de l’enseignement secondaire inférieur général, a obtenu un diplôme universitaire, contre moins d’un pour cent des détenteurs d’un diplôme technique du même niveau. La situation des filles est analogue. C’est surtout au niveau de l’accès des femmes porteuses d’un diplôme de l’enseignement secondaire inférieur général que des progrès se marquent, entre les deux groupes d’âge, en ce qui concerne surtout l’accès à un diplôme de type court ou universitaire. Pour les autres conditions initiales, les probabilités des deux générations sont extrêmement semblables. »

Tableau 4.4 – Probabilité (en %) d’obtenir un diplôme d’enseignement supérieur selon la forme d’enseignement du diplôme secondaire inférieur (25-34 ans, en haut, et 35-64 ans, en bas dans chaque cellule) (D’après Demeuse & Mainguet, 2000. Source : Recensement 1991).

	Supérieur court		Supérieur long		Universitaire		Inconnu ou néant	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Secondaire inférieur général	27,52	40,01	6,07	0,74	21,90	13,95	44,52	45,30
	22,83	30,94	3,77	0,17	22,50	8,71	50,90	60,18
Secondaire inférieur technique	9,18	20,00	1,59	0,10	0,54	0,59	88,68	79,32
	9,40	17,75	1,37	0,03	0,78	0,42	88,46	81,80
Secondaire inférieur artistique	28,06	30,06	2,76	0,79	2,16	1,28	67,02	67,87
	28,38	30,19	3,03	0,39	3,44	1,31	65,15	68,10
Secondaire inférieur professionnel	1,21	3,12	0,04	0,01	0,05	0,04	98,70	96,84
	1,67	2,86	0,10	0,01	0,15	0,04	98,08	97,09
Inconnu ou néant	1,16	1,68	0,18	0,02	0,76	0,51	97,90	97,78
	1,13	1,46	0,15	0,00	0,80	0,23	97,92	98,31

3.2. Un enseignement progressivement unifié et rénové dans ses structures

La loi du 8 juin 1964 « *modifiant, en ce qui concerne les conditions d'admission aux examens des grades académiques, les lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires* », et souvent baptisée « loi d'omnivalence », modifie l'accès aux études supérieures et permet à un éventail plus large de filières (quasiment toutes, à l'exception de l'enseignement professionnel, sans une septième année³⁴) d'ouvrir la voie vers la poursuite des études. Dans la foulée, cette loi doit aussi avoir un impact sur la hiérarchie ancienne qui prévaut entre les différentes voies que peuvent emprunter les jeunes durant l'enseignement secondaire. D'une certaine manière, elle vise à aplanir les barrières et les différences de valeurs accordées aux filières. Cette marche en avant s'inscrit dans le cheminement qui conduira à la rénovation de l'enseignement secondaire. On sait actuellement ce qui est advenu des principes posés il y a plus de 35 ans : l'organisation en filières, si elle n'est, en principe, plus étanche et doit permettre au plus grand nombre de poursuivre des études post-secondaires, n'en reste pas moins à l'heure actuelle un système de « plafonds de verre ». La mixité sociale n'est toujours pas assurée dans les différentes filières, les « choix » s'effectuent toujours, par priorité, vers des filières nobles, puis en fonction d'échecs éventuels, par réorientation vers « le bas ». L'accès aux études supérieures, bien qu'en principe rendu possible, reste très limité pour certains élèves, en fonction de leur parcours, comme nous l'avons montré dans le tableau 4.4. Il existe cependant peu de données permettant de mettre en évidence la ségrégation sociale dans les filières de l'enseignement secondaire. Pourtant, en 1977, le *Service des Statistiques et de la Programmation*, après un premier essai sur un échantillon d'environ 40 000 élèves (*Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1974*) a pu démontrer ce manque d'homogénéité sur l'ensemble de la population scolaire à l'aide de la « fiche élève », outil statistique faisant le lien entre l'élève, sa filière, son école et le registre national (*Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1977*). Cette étude est malheureusement restée unique. Le tableau 4.5 reproduit les résultats publiés³⁵ (p. 92) par origine sociale et par sexe (G : garçons, F : filles et T : garçons + filles), selon le « choix » des différentes formes d'enseignement secondaire inférieur. La lecture de ce tableau fait apparaître nettement une différence entre, d'une part, les catégories : « Cadre supérieur (public) », « Cadre supérieur (privé) », « Professions juridiques », « Professions médicales », « Personnel enseignant », « Cadres moyens », « Cadres inférieurs », et d'autre part, celles des « Agriculteurs et pêcheurs », des « Ouvriers qualifiés » et des « Ouvriers non qualifiés ». Les

³⁴ Comme le précise Grootaers (1998, p. 101), « *malgré son intitulé trompeur, le certificat d'enseignement secondaire supérieur octroyé en 7^e professionnelle n'est pas équivalent au certificat d'enseignement secondaire supérieur obtenu indifféremment en 6^e technique ou en 6^e générale* ».

³⁵ Afin de mieux faire ressortir ces différences, nous avons indiqué en gras tous les pourcentages supérieurs aux pourcentages calculés à travers l'ensemble de la population concernée.

enfants de « Détaillants et d'artisans » ou des « Professions artistiques » se répartissent de manière moins tranchée.

L'enseignement rénové jouit d'un recrutement beaucoup plus homogène, à l'exception des cadres supérieurs du privé et des professions juridiques qui semblent un peu plus réservés. Mais, les chiffres qui sont fournis ne tiennent pas en compte le fait qu'à cette époque, la scolarité n'est obligatoire que jusqu'à 14 ans. On peut donc craindre que les clivages seraient encore bien plus marqués si nous pouvions ajouter la catégorie « ne suit pas d'enseignement » à ce tableau.

Le tableau 4.6, issu de la même étude, présente le pourcentage d'élèves en retard par année d'étude et par origine sociale. Cette présentation ne tient pas en compte la répartition par filière. Comme précise l'auteur de l'étude (p. 36) : *« il est bien évident que si certains retards ont tendance à diminuer surtout dans les deux dernières années et pour les catégories les moins favorisées, il faut en voir l'origine dans les abandons qui se manifestent dans ces années »*. Une fois encore, on constate, sur la base de ces données, les différences importantes qui peuvent exister entre les taux de retard des différentes catégories. À titre d'exemple, on peut pointer le rapport de 1 à 3,16 entre les taux de retard, en première année, des enfants d'enseignants et ceux des personnes sans profession.

On ne peut que souhaiter pouvoir mener ce type d'études à l'heure actuelle, en espérant, sans malheureusement trop y croire, qu'il n'en est plus ainsi !

Tableau 4.5 – Répartition, en pourcentage, des élèves dans les différentes orientations de l'enseignement secondaire inférieur selon leur origine sociale ([Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1977, p. 92](#)).

	Formation générale			Formation technique			Formation professionnelle			Rénové			TOTAL		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Cadre supérieur (public)	55,96	62,14	58,85	7,94	2,47	5,38	1,44	1,23	1,35	34,66	34,16	34,42	100	100	100
Cadre supérieur (privé)	68,70	67,45	68,09	6,51	4,01	5,30	1,08	1,65	1,36	23,71	26,89	25,25	100	100	100
Professions juridiques	71,73	69,85	70,77	2,62	5,03	3,85	1,05	1,50	1,28	24,60	23,62	24,10	100	100	100
Professions médicales	50,43	48,54	49,53	10,40	7,29	8,91	2,76	6,26	4,44	36,41	37,91	37,12	100	100	100
Personnel enseignant	59,08	57,36	58,30	7,62	3,34	6,58	0,23	1,69	0,89	33,07	35,61	34,23	100	100	100
Cadres moyens	52,49	53,99	53,20	12,83	7,08	10,13	2,33	3,60	2,92	32,35	35,32	33,75	100	100	100
Cadres inférieurs	47,72	47,88	47,80	16,35	10,06	13,37	4,29	6,15	5,17	31,64	35,90	33,66	100	100	100
Agriculteurs et pêcheurs	28,65	36,30	32,46	35,22	17,64	26,46	6,04	14,07	10,03	30,09	32,00	31,05	100	100	100
Ouvriers qualifiés	24,41	27,88	26,09	22,64	13,60	18,27	9,00	16,76	12,75	43,95	41,76	42,89	100	100	100
Ouvriers non qualifiés	19,59	21,34	20,45	22,03	14,05	18,12	13,67	23,06	18,28	44,71	41,55	43,15	100	100	100
Détaillants et artisans	41,46	42,48	41,96	21,12	13,77	17,56	5,35	8,50	6,87	32,07	35,25	33,61	100	100	100
Professions artistiques	45,54	41,15	43,36	11,74	9,09	10,43	2,82	6,70	4,74	39,90	43,06	41,47	100	100	100
Sans profession	27,04	27,94	27,49	20,55	11,78	16,18	10,68	21,19	15,92	41,73	39,09	40,41	100	100	100
Professions non définies	38,73	35,58	37,27	17,23	12,26	14,92	6,09	13,00	9,30	37,95	39,16	38,51	100	100	100
TOTAL	36,23	37,53	36,86	19,14	11,71	15,56	7,14	12,87	9,90	37,49	37,89	37,68	100	100	100

Tableau 4.6 – Répartition, en pourcentage, du retard des élèves de l'enseignement secondaire selon leur origine sociale et l'année d'étude (Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1977, p. 92).

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
Cadre supérieur (public)	25,9	36,5	41,0	44,2	47,5	45,5
Cadre supérieur (privé)	21,9	29,1	38,9	44,0	41,9	43,0
Professions juridiques	29,0	29,5	37,9	40,0	44,9	43,1
Professions médicales	30,9	37,0	46,5	45,7	47,5	41,3
Personnel enseignant	16,2	22,4	33,6	37,1	39,6	35,6
Cadres moyens	29,7	36,1	47,9	55,0	53,7	49,1
Cadres inférieurs	33,2	43,5	52,1	56,7	53,9	49,2
Agriculteurs et pêcheurs	31,0	36,5	43,8	51,3	47,4	47,0
Ouvriers qualifiés	43,1	48,5	57,0	60,8	57,1	52,1
Ouvriers non qualifiés	49,6	54,5	60,7	64,3	59,4	53,4
Détaillants et artisans	39,1	47,5	53,5	59,0	55,2	49,8
Professions artistiques	41,4	52,7	54,4	57,1	52,9	45,4
Sans profession	51,2	58,4	64,6	65,8	61,7	54,4
Professions non définies	37,7	43,2	55,6	58,9	55,3	47,9
TOTAL	38,2	45,2	49,3	56,9	53,4	48,8

À la suite de telles études et des travaux sociologiques entrepris à cette époque, « peu à peu, les enseignants ont découvert que l'inégalité des jeunes face à l'enseignement ne dépend pas seulement des moyens matériels et financiers dont disposent les familles. Elle procède aussi d'autres facteurs, dénommés handicaps socioculturels. Dès lors, la démocratisation des études, qui devrait amorcer celle de la société, ne passe pas seulement par l'octroi de bourses ou d'allocations. Elle doit toucher au programme de formation, aux méthodes d'apprentissage et à la structure des institutions. Il s'agit d'abattre les cloisonnements entre les filières jusqu'alors hiérarchisées. Il convient également d'éviter un choix prématuré d'orientation d'études, afin que ce dernier s'opère en fonction des véritables aptitudes de l'élève, non de ses origines sociales. Ainsi prend corps un projet d'école « multilatérale », dont la charpente s'esquisse dès l'entre-deux-guerres. S'appuyant sur la pédagogie scientifique, il est porté par les milieux progressistes mus par une logique « sociale-démocrate » », selon les termes de Van Haecht dans la thèse de doctorat en sociologie qu'elle consacre à l'analyse de la naissance, du développement et de « l'éclipse » que connaîtra le « rénové » (Van Haecht, 1985).

C'est dès 1957 qu'est lancée l'expérimentation qui conduira à la mise en place de cette rénovation à grande échelle de l'enseignement secondaire. En 1969, le réseau officiel francophone se lance dans la réforme et le mouvement se généralise l'année suivante. Celui-ci, plus rapide à se mettre en place dans le sud

du pays que dans le nord, et davantage dans l'enseignement officiel que dans le réseau libre, reçoit une existence légale en 1971 ([Loi du 19 juillet 1971](#)). Il prend la forme de trois cycles de deux ans articulés entre eux : observation, orientation et détermination. Ceux-ci doivent permettre à chaque élève de s'essayer dans différents domaines et d'affiner progressivement ses choix, en dehors de toute sélection sociale externe et prédéterminée. La réforme repose sur un tronc commun, très large dans les activités qu'il propose, et un système de passerelles entre filières qui ne sont, en principe, plus hiérarchisées. L'évaluation continue et la réorientation sont privilégiées par rapport à la sélection et l'échec.

Mais, les résistances sont nombreuses. Le positionnement des familles joue également au niveau du choix de l'école et des options. À la suite des mesures d'assainissement des finances publiques, menées par les ministres libéraux francophones de l'éducation dès 1982, s'amorce une « rénovation du rénové »³⁶ ([Wynants, 1998, p. 71](#)).

D'un lieu de transformation de la société à travers une recherche de plus d'égalité, comme le pensaient les initiateurs de la rénovation, l'école devient un moyen d'épanouissement individuel, c'est dès lors l'accomplissement des potentialités personnelles qui est visé. La pression du financier s'accroît de plus en plus. À force de détricotages, d'un système généreux, mais coûteux dans une période moins favorable aux dépenses publiques, les prétentions du système sont revues progressivement. Après le foisonnement, c'est la définition d'un socle commun et minimum de compétences qui est visé ([Mahoux, 1994](#)). Cette volonté d'assurer une base commune se concrétise à travers le décret « missions » et les décrets qu'il inspire, notamment ceux relatifs à la définition des socles de compétences, des compétences terminales et des profils de qualification.

En 1994, une nouvelle réforme du premier degré est entreprise. Délaissant le foisonnement instauré par le rénové, c'est un premier degré commun rendu beaucoup plus homogène qui est visé, à la fois pour des raisons pédagogiques et financières. La réforme est menée « tambour battant », sans véritable évaluation. En un an, elle est expérimentée dans des établissements pilotes volontaires et généralisée à tous les autres, bon gré, mal gré. Six ans plus tard, avec les mêmes méthodes, la contre réforme est menée, et détricote ce qui n'était pas encore vraiment installé dans les pratiques scolaires. Le « rénové » n'aura donc jamais trente ans !

³⁶ L'observateur attentif du système éducatif belge francophone ne manquera certainement pas de pointer le parallélisme évident entre cette « reprise en main » du rénové et la remise en cause, sans doute entreprise de manière plus adroite par le Ministre libéral de l'enseignement secondaire, du premier cycle de l'enseignement secondaire qu'on parcourt à présent sans redoublement au prix éventuellement d'un « arrêt de l'horloge » pendant un an entre la première et la seconde année, durant une année intercalaire ([Collectif, 2000; La Revue Nouvelle, 2000](#)).

Malgré de nombreuses réformes, dont celle de 1971 qui a conduit à *l'enseignement rénové* (Van Haecht, 1985), l'enseignement secondaire belge francophone reste basé, dans les faits, sur une orientation par choix négatifs. Les élèves en difficulté, au niveau secondaire, puis dans l'enseignement supérieur, passent des filières les plus valorisées, c'est-à-dire à forte composante intellectuelle, vers celles qui sont moins valorisées, plus pratiques ou directement en rapport avec l'exercice d'une profession de type manuel. La réforme du premier degré a d'ailleurs confirmé cet état de fait puisqu'à partir de la première année B de l'enseignement secondaire (dite aussi *1ère accueil*), on accède directement à la deuxième année d'enseignement secondaire professionnel (2P), mais pas à la deuxième année d'enseignement général. Il existe toujours bien une hiérarchie de prestige entre les filières. On rencontre des parcours *descendants* (de l'enseignement général vers l'enseignement technique ou professionnel), mais très peu de parcours *ascendants* (de l'enseignement professionnel ou technique vers l'enseignement général), bien que des solutions existent, au moins sur le papier, pour « remonter le courant ». L'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur, plus particulièrement universitaire, reste très dépendante des filières suivies dans l'enseignement secondaire. Comme dans d'autres pays, « *dont l'Australie et les États-Unis, on a l'habitude d'orienter vers l'enseignement professionnel les élèves dont les résultats sont faibles ainsi que ceux qui semblent particulièrement doués pour les études techniques ou pratiques. En fait, quelles qu'aient pu être les raisons invoquées, beaucoup de ces filières ont rapidement perdu de leur prestige et les élèves qu'elles ont recrutés étaient majoritairement issus de milieux socio-économiques défavorisés. L'enseignement professionnel, instauré pour répondre à de réels besoins de la société et des individus, peut donc en fait renforcer le handicap économique et social* » (Skilbeck, 1990, p. 65).

Les données issues de la « carte élève » confirment celles du recensement. Les transferts, avec ou sans promotion s'effectuent bien dans le sens de l'enseignement général vers enseignement technique et professionnel. C'est l'enseignement général qui garde le moins ses propres élèves, quelle que soit la décision de promotion ou de redoublement. Des analyses plus fines pourront, à l'avenir, être menées sur cette base sans aucun coût particulier lié à l'acquisition de données³⁷.

³⁷ C'est d'ailleurs dans cette perspective que travaillent les responsables du recensement, espérant pouvoir compter sur la collaboration des entités fédérées pour éviter de recourir à des prises d'information redondantes. La limite principale de la base de données de la carte élève, pourtant particulièrement riche, réside dans le fait que n'y figurent pas le parcours des élèves au-delà de l'enseignement obligatoire, ni les décisions prises chaque année ou, au moins, à l'issue de chaque cycle, en termes de certification ou non des acquis. Cette information devrait pouvoir être rendue disponible sans grand surcoût puisqu'elle existe, pour la Communauté française, dans deux autres banques de données, l'une pour le supérieur non universitaire, l'autre pour l'enseignement universitaire.

3.3. Des objectifs communs pour tous : socles de compétences, compétences terminales, épreuves d'évaluation étalonnées et recours face aux décisions des conseils de classe

Les réformes successives et la rénovation de l'enseignement conduisent néanmoins à un certain nombre d'innovations. Le décret « école de la réussite » pour l'enseignement fondamental, puis le décret « missions », pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire, préparent le cadre dans lequel l'évaluation et la certification des élèves doivent prendre place. Un référentiel commun doit être défini et celui-ci aura force de loi. Il servira de définition de base à l'évaluation à visée certificative et devra fournir un système commun auquel chaque équipe éducative et chaque enseignant doit se référer pour construire son système d'évaluation. C'est la définition du minimum à atteindre qui est visée. Elle fait l'objet de plusieurs décrets qui fixent les socles de compétences et les compétences terminales³⁸ (Conseil de la Communauté française de Belgique, 1999a, 1999b, 1999c et 2000). La possibilité de recours internes et externes face aux décisions des conseils de classe est assurée, dans l'enseignement secondaire.

L'idée centrale est d'éliminer une part de l'arbitraire lié à la définition du niveau à atteindre à chaque étape de la scolarité. Cette définition est couplée avec la mise en œuvre de cycles qui doivent être parcourus sans redoublement de manière à permettre à chaque élève de se développer à son rythme et d'acquérir les compétences définies.

Des mécanismes de recours, basés sur les compétences à atteindre et sur une explicitation de celles-ci à travers des épreuves étalonnées doivent, eux aussi, éliminer une part de l'arbitraire qui existe au sein d'un système scolaire très peu contrôlé et dans lequel la liberté est souvent interprétée comme l'interdiction de tout contrôle de la qualité. Les programmes, qui définissent les moyens que chaque pouvoir organisateur se donne pour atteindre les objectifs communs, sont approuvés par le ministre sur la base de l'avis d'une commission de programme qui regroupe les représentants des différents réseaux. Les programmes doivent être compatibles avec les socles de compétences, définis pour l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Un bémol doit cependant être mis lorsque l'on se penche de manière plus précise sur cet édifice : la montée en puissance des réseaux dans un modèle du type « chacun maître chez soi, mais selon des règles plus explicites » est consacré par

³⁸ Mais, « par un arrêt du 18 avril 2001, et sous l'impulsion de l'asbl libre Ecole Steiner, la Cour d'arbitrage a annulé certaines dispositions de ce décret, ouvrant ainsi la possibilité de solliciter des dérogations limitées, concernant l'acquisition de ces compétences, pour certains établissements scolaires. Le Gouvernement de la Communauté française a rapidement réagi par l'adoption d'un projet de décret qui confirme l'importance et le caractère incontournable des socles de compétences et qui insiste sur l'aspect limitatif des procédures dérogatoires. » (Communiqué de presse du Ministre chargé de l'enseignement fondamental). Il s'agit du décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée (Moniteur belge : 23 août 2001).

le décret « missions ». Ainsi, si les recours existent bien dans les faits, ils sont instruits séparément par deux commissions distinctes selon le caractère³⁹ de l'établissement (AGERS, 2001; Dermagne, 1998, 2001; Jonckheere, 1998).

Par ailleurs, il semble bien que les épreuves étalonnées prévues par le décret soient réduites à des cadres de références (appelés « matrices ») et que la notion d'étalonnage soit relativement ignorée. Le contrôle effectif du niveau des études dont le ministre a la charge ne semble pas être renforcé - il n'a jamais été réellement exercé par le passé - et le pilotage central du système est réalisé sur une base légale faible et une approche volontaire⁴⁰. Le rôle des réseaux est renforcé par la place qui est faite à leurs représentants dans les différentes commissions qu'institue le décret « missions ».

Si le décret « missions » porte en germes l'idée généreuse d'un enseignement plus homogène, assurant à chacun des chances égales, il existe peu de mécanismes effectifs pour s'en assurer.

Le problème de la régulation n'est pas simple et ne peut être résolu par la seule voie légale. Par exemple, le récent décret (Conseil de la Communauté française, 2001a) qui précise et opérationnalise le concept de travaux à domicile et en réglemente la durée et la fréquence souffre, lui aussi, de l'absence de moyens permettant de s'assurer de sa réelle application sur le terrain.

4. Au-delà de l'égalité formelle : donner plus à ceux qui ont moins

4.1. Assurer un accès à l'enseignement aux élèves qui ont des besoins spéciaux

À côté de la mise en œuvre et de la coordination progressive des filières générale, technique, professionnelle et artistique, un enseignement spécial est mis en place, tant au niveau fondamental que secondaire. S'il est pensé depuis longtemps⁴¹, et notamment par Decroly (1905, 1925) et Boon (1921), c'est seulement en 1971 qu'il prend la forme que nous lui connaissons actuellement. Il distingue essentiellement quatre formes qui sont adaptées à des publics souffrant de handicaps de gravités différentes, permettant une scolarité dont les finalités sont comparables à l'enseignement ordinaire, moyennant des

³⁹ Le caractère d'un établissement peut être « confessionnel » ou « non-confessionnel ».

⁴⁰ Une proposition de décret intitulée « Proposition de décret relative au pilotage du système éducatif de la Communauté française » a été déposée par les trois chefs de groupe de la majorité (Christian Dupont - PS, Jean-Paul Wahl - PRL et Marcel Cheron - ECOLO) le 18 décembre 2001 (session parlementaire 2001-2002, document n° 229). Nous avons eu l'occasion de nous exprimer à ce propos lors d'une audition de la commission « Éducation » du Parlement (6 février 2002). Ce décret a été voté par le Parlement le 26 mars 2002.

⁴¹ Boon (1921) cite plusieurs initiatives – en dehors des établissements pour enfants aveugles ou sourds – déjà en place au début du XXe siècle (dont l'*Institut d'Enseignement spécial pour garçons et filles*, créé en 1901 par Decroly à Bruxelles). Il pointe l'intérêt des grandes villes belges (Bruxelles en 1897, Anvers en 1899, Gand en 1904 et Liège en 1913) et la création d'écoles, de sections ou de classes d'enseignement spécial pour enfants irréguliers dans ces différentes villes.

adaptations « techniques » dans le cas de la *forme 4*, ou une scolarité beaucoup plus « occupationnelle », dans le cas de la *forme 1*. Entre ces deux situations, existent deux autres formes (3 et 4) qui possèdent leurs spécificités et leur public propre.

L'enseignement spécial est très diversifié puisqu'il scolarise aussi bien les enfants souffrant de handicaps ou déficits physiques, comme les déficients auditifs ou visuels, que les enfants souffrant de déficiences intellectuelles. Huit types sont reconnus (Types 1 à 8), chacun accueillant des enfants dont la nature des troubles est différente. Depuis 1970 (Loi, 1970; Conseil de la Communauté française, 1991, 1997), tous les enfants en âge scolaire - en fait de 2 ans et demi à 21 ans - peuvent ainsi bénéficier d'un enseignement qui est particulièrement adapté à leurs difficultés et à leurs besoins spécifiques (Bouvier, 2001). L'offre, extrêmement variée, permet la prise en charge de jeunes qui pourront éventuellement poursuivre une scolarité identique à celle des élèves de l'enseignement ordinaire.

L'une des spécificités de l'enseignement spécial en Belgique, c'est qu'il est organisé dans des structures distinctes de celles de l'enseignement ordinaire : il se donne non seulement dans des bâtiments différents, mais aussi dans d'autres établissements scolaires. Il existe cependant quelques tentatives d'intégration de certains élèves le plus souvent déficients visuels ou auditifs dans les établissements ordinaires, avec un accompagnement adapté.

4.2. Les aides individuelles : allocations et prêts d'études

Parmi les aides individuelles, on peut citer les allocations et bourses d'études et les prêts à des taux préférentiels ou sans intérêt.

En Belgique, les allocations d'études sont disponibles pour les élèves réguliers qui fréquentent l'enseignement secondaire de plein exercice, mais aussi l'enseignement supérieur, hors obligation scolaire⁴². Les élèves de l'enseignement fondamental ne bénéficient pas d'allocations ou de prêts d'études au motif qu'à ce niveau l'enseignement est totalement gratuit. Ces « avantages » ne sont pas liés au mérite⁴³, mais constituent un droit associé à la situation financière de ces élèves ou de ces étudiants. Le montant de l'allocation dépend des revenus et du nombre de personnes à charge du ménage dont fait

⁴² Nous construisons cet exposé sur les allocations d'études en nous inspirant largement de Rongé & Jonckheere (2000, pp. 245-268), pour les aspects réglementaires, et de Wynants (1998), pour les aspects historiques.

⁴³ Mais, « aucune allocation ou prêt n'est accordé à l'élève qui répète une année d'études ou suit une année de niveau égal ou inférieur à une année accomplie antérieurement. Une dérogation à cette disposition sera accordée une seule fois au cours des études secondaires » (Rongé & Jonckheere, 2000, p. 247). La réorientation de l'enseignement professionnel vers l'enseignement artistique, technique ou général, via une année inférieure à l'année accomplie est autorisée. Le montant de l'allocation doit être remboursé si l'élève fréquente irrégulièrement les cours, s'il abandonne en cours d'année ou s'il ne passe pas tous les examens d'une session complète. Ce remboursement est d'autant plus important que l'abandon survient précocement en cours d'année.

partie l'élève ou l'étudiant. Ce montant est établi à partir des revenus imposables d'une année de référence (par exemple, revenus de 1998 pour l'année scolaire 2000-2001) et doit être versé avant le 1^{er} janvier de l'année scolaire en cours. La possession d'un immeuble ayant un revenu cadastral de 100 000 francs (2 478,93 €) indexé supprime le bénéfice de l'allocation ([A.E.C.F. du 26 avril 1993](#)). Le plafond de revenus des ménages des élèves qui fréquentent l'une des deux premières années de l'enseignement secondaire est plus bas que celui relatif aux autres années de l'enseignement secondaire. Le fait d'être interne ou externe et de bénéficier d'allocations familiales, éventuellement majorées dans le cas d'enfants orphelins, est aussi pris en compte pour établir le montant de l'allocation. Cette allocation peut varier de 10 600 francs (262,77 €) pour un élève externe et scolarisé dans l'une des deux premières années de l'enseignement secondaire à 99 800 francs (2 473,98 €) pour un élève interne inscrit en année complémentaire du 3^e cycle de l'enseignement professionnel. À titre d'exemple, le plafond des revenus annuels pour une famille comptant 3 personnes à charge est de 13 284,61 € dans le premier cas et de 22 052,61 € dans le second cas.

L'estimation moyenne des dépenses scolaires annuelles ([Mouraux, 1993, p. 9](#)) effectuée sur la base d'un échantillon de 459 familles volontaires durant l'année scolaire 1990-1991 s'élève à 5 267 francs (130,57 €) pour l'enseignement maternel, 10 888 francs (269,91 €) pour l'enseignement primaire et 18 044 francs (447,30 €) pour l'enseignement secondaire. Ces frais ne couvrent que les dépenses proprement scolaires (livres, matériel, documentation...) et les frais de transport et de garde (garderie, études). Si on y ajoute les autres frais comme les dépenses liées à des activités extérieures (classes vertes, visites, séjours), sociales (fêtes, photo de classe...), les repas, l'habillement scolaire (y compris l'équipement sportif, les vêtements spécifiques...) et l'argent de poche, le total des dépenses s'élève alors respectivement à 22 443 francs (556,35 €), 34 135 francs (846,18 €) et 51 422 francs (1274,72 €). Plus que ces moyennes, c'est la variabilité qui est éclairante. Les dépenses pour le premier, le second (médiane) et le troisième quartile de l'échantillon s'établissent de la manière suivante :

Enseignement maternel :	7 189 francs 178,21 €	14 400 francs 356,97 €	29 076 francs 720,78 €
Enseignement primaire :	11 440 francs 283,59 €	22 746 francs 563,86 €	40 720 francs 1 009,42 €
Enseignement secondaire :	19 830 francs 491,57 €	37 552 francs 930,89 €	62 460 francs 1 548,34 €

Le percentile 95 vaut respectivement, pour ces trois niveaux : 68 761 francs (1 704,54 €), 86 993 francs (2 156,50 €) et 149 789 francs (3 713,17 €). Entre juin et août 2000 ([Mouraux, 2001](#)), sur la base d'une enquête auprès de 300 familles interrogées en face à face et dont un enfant fréquente

l'enseignement primaire, on a pu estimer les frais réclamés par les écoles (257 répondants) : 43,6 % estiment les frais annuels à moins de 10 000 francs (247,89 €), 37,7 % à une somme allant de 10 000 francs (247,89 €) à 19 999 francs (495,76 €) et 18,7 % à une somme de 20 000 francs (495,79 €) et plus. Le poids du coût scolaire ne semble pas directement lié au niveau des revenus. [Vander Gucht \(1995, paru en 1998, pp. 242-243\)](#) a mené une enquête auprès de 1 000 familles en Communauté française de Belgique (septembre – octobre 1995). Les dépenses scolaires moyennes des familles belges d'expression française ayant au moins un enfant s'élèvent à 24 391 francs (604,64 €) par famille et à 13 550 francs (335,90 €) par enfant et par an, tous niveaux confondus. Les dépenses scolaires des familles dont le revenu mensuel net est supérieur à 100 000 francs (2 478,94 €) s'élèvent à 200 568 francs (4 971,95 €) par an, soit environ 8 fois les dépenses scolaires moyennes calculées sur l'ensemble des familles. Les frais pris en compte couvrent : les droits d'inscription, les frais de garde et d'internat, les assurances, les cotisations, les cours de rattrapage, les voyages scolaires, les transports et les abonnements, le logement en kot, les livres et les fournitures scolaires, les repas.

Ces quelques chiffres permettent de relativiser l'ampleur des allocations d'études et mettent nettement en évidence les très grandes disparités qui existent au niveau des dépenses privées en matière d'éducation.

Ce n'est qu'à partir de 1957-1958 que les bourses universitaires, sous l'impulsion de Léo Collard, ne sont plus subordonnées à l'obtention d'au moins une distinction. Auparavant, Jules Destrée, alors Ministre des Sciences et des arts, avait fait voter la Loi du 15 octobre 1921 qui instaure le « Fonds des Mieux Doués » destiné à « découvrir l'élite de la jeunesse » en soutenant, à l'aide de prêts remboursables, les familles pauvres dont un enfant manifeste des « aptitudes exceptionnelles » pour les études moyennes, techniques ou normales. Ces enfants sont suivis par un « notable-protecteur » de manière à leur éviter de démeriter. La Fondation Universitaire, organisme privé créé par la loi du 6 juillet 1920, accorde pour sa part des bourses et prêts d'études aux élèves titulaires d'un diplôme d'enseignement secondaire issus de familles défavorisées. Des dispenses et des réductions de minerval sont aussi accordées dans l'enseignement moyen et secondaire. Cette approche méritocratique a un effet très limité sur l'accès aux études de la frange défavorisée de la population. La loi du 19 mars 1954, votée à l'initiative de Pierre Harmel, assouplit le système, parle d'élèves « biens doués » et remplace les prêts par des bourses. C'est un fonds unique qui centralise les attributions.

Loi du 12 juillet 1971 modifie fondamentalement le système antérieur en accordant un droit à tout jeune qui rencontre les critères financiers, sans les clauses méritocratiques antérieurs ([Wynants, 1998, pp. 67-69](#)).

Les élèves de l'enseignement secondaire spécial bénéficient également d'un nombre d'années d'allocation d'études en fonction de la forme fréquentée puisqu'il y est difficile de parler d'années d'études et de redoublement.

Une loi de 1864, toujours en vigueur, règle l'attribution de certaines bourses accordées par des fondations privées⁴⁴. Ces bourses peuvent être réservées à des publics très particuliers, y compris définis par la naissance, comme les enfants des familles nobles désargentées !

Les étudiants étrangers bénéficient de bourses d'études identiques à celles accordées aux jeunes Belges sous certaines conditions : que l'un de leurs parents soient ressortissant d'un état membre de l'Union européenne et qu'il soit ou ait été employé en Belgique, qu'il bénéficie du statut de réfugié et réside en Belgique depuis au moins un an, qu'il soit de nationalité turque ou ressortissant d'un pays en voie de développement⁴⁵, réside sur le territoire national avec sa famille et y poursuive ses études depuis cinq ans au moins, qu'il soit issu d'un pays non membre de l'Union européenne, mais qu'il réside sur le territoire national avec ses parents et y poursuive ses études depuis 5 ans au moins, à la condition que le même droit soit octroyé aux ressortissants belges dans son pays d'origine.

Le paiement de droits d'inscription réduits peut être accordé dans certaines conditions. Il en va ainsi dès la 7^e année de l'enseignement secondaire où le droit d'inscription exigible est réduit de moitié pour les bénéficiaires d'allocations d'études⁴⁶.

Des prêts d'études peuvent également être obtenus en Belgique. Les conditions d'octroi sont très semblables, bien qu'un peu moins sévères, à celles qui ont été exposées à propos des allocations d'études⁴⁷. Cette opportunité est relativement peu prisée en Belgique francophone, au point que la Communauté française de Belgique a par exemple diffusé des messages d'information télévisés à ce sujet en début d'année scolaire 2001-2002.

4.3. Les aides accordées aux établissements scolaires

4.3.1. Les ZEP

À partir de 1989, la Belgique francophone connaît des *Zones d'Éducation prioritaires* (Communauté française de Belgique, 1989) dont la philosophie est relativement proche de celle qui a prévalu lors de leur mise en place, en France,

⁴⁴ Loi du 19 décembre 1864, article 18 et suivants. Citée par Rongé & Jonckheere, 2000, p. 248.

⁴⁵ Il existe une liste de ces pays établie par les Nations-Unies.

⁴⁶ Rongé & Jonckheere (2000, p. 95) pointent, à ce niveau, un premier risque d'exception à la gratuité de l'enseignement durant la période d'obligation scolaire puisque certains élèves, sans doute peu nombreux, pourraient s'inscrire en 7^e année, tout en étant en âge d'obligation scolaire.

⁴⁷ Le revenu maximum autorisé pour une personne comptant 3 personnes à charge est de 26 747,71 euros pour l'enseignement secondaire. Les montants accordés, par année d'études, remboursables en 5 ans, s'élèvent à 297,47 euros ou 495,79 euros. L'intérêt est de 4% l'an, sur le solde restant dû.

à partir de 1981. Comme dans le cas du « rénové » à ses débuts, elles ont un statut « expérimental » et elles sont régies par des circulaires. Ce n'est qu'une demi-douzaine d'années plus tard qu'un décret fixe un statut plus stable et des critères mieux définis aux aides spécifiques, notamment dans le cadre de « l'école de la réussite », puis des « discriminations positives ».

Une note du Conseil de l'Éducation et de la Formation (1997) résume la solution adoptée en 1989 : « *Sur base de critères scolaires et socio-économico-culturels mis au point par des scientifiques, les ZEP ont été délimitées par la « Commission de sélection, d'accompagnement et d'évaluation des projets de promotion de la réussite scolaire ». Celle-ci est composée d'un exécutif (président, vice-président, secrétaire) désigné par l'autorité ministérielle responsable de l'éducation francophone, et de 17 membres, ayant voix délibérative, représentant les pouvoirs organisateurs d'enseignement, les Centres psycho-médico-sociaux, les associations de parents d'élèves et les organisations syndicales représentatives d'enseignants. L'aspect novateur de l'initiative ZEP est lié à la nature même des zones qui sont définies. Elles ne correspondent pas à un découpage administratif, mais à des « unités complexes, vivantes et agissantes : des communautés d'individus et d'institutions »⁴⁸. Elles sont déterminées en fonction de critères. Dans l'expérience belge francophone, deux catégories de critères ont été retenues. Des critères scolaires (filiale, orientation, taux de redoublement, nombre de 1ère B, etc.) et des critères socio-économico-culturels (paramètres structurels, comme le faible niveau d'étude des parents, la pauvreté, le chômage, l'inconfort des habitations, l'inadaptation à la langue ou à la culture, etc.). Entre ces deux séries de critères, un regroupement parfait fut observé. Ces critères sont nécessairement évolutifs, fluctuants dans le temps. Les zones définies à partir d'eux présentent donc un caractère provisoire, temporaire. Aussi convient-il absolument de suivre l'évolution des critères au cours du temps et d'actualiser leur valeur en permanence. »*

Contrairement à la solution adoptée en France, la solution belge repose sur une définition unique des critères et une sélection centralisée des établissements. La définition « théorique » de ces zones conduit cependant à des interprétations indispensables au niveau des établissements, parfois très anciens et scolarisant des élèves favorisés, mais implantés dans des zones urbaines à population défavorisée. C'est le dépôt de projets par les établissements d'enseignement ou les pouvoirs organisateurs qui conduit à l'octroi de moyens supplémentaires et pas un système purement mécanique d'accroissement de l'encadrement. Malheureusement, les ZEP belges francophones ont subi, au niveau de l'enseignement fondamental, de fortes pressions politiques et un très grand éparpillement des moyens entre de nombreuses écoles.

⁴⁸ « Réussite et échec scolaire en Europe » Rapport de Robert RIVIERE à la Communauté Economique Européenne, septembre 1988.

Un premier rapport interuniversitaire dont nous avons analysé les résultats dans le chapitre 3 (Legiest & al., 1993, p. 2) précise le fonctionnement des ZEP de la Région de Bruxelles-Capitale : « Dans les zones II et III, on trouve huit projets ZEP regroupant 37 écoles (26 écoles fondamentales et 11 écoles secondaires). On peut y voir illustré un éventail des modes de regroupement possibles dans les projets : trois projets ne concernent qu'un seul établissement, trois projets inter-niveaux regroupent cinq écoles (un communal, un libre et un inter-réseaux – 3 réseaux), un projet inter-niveaux (inter-réseaux officiel) compte 8 établissements et le dernier projet – inter-niveaux et inter-réseaux (3 réseaux) – associe 11 écoles.

L'ensemble de ces écoles (fondamentales et premier degré du secondaire) compte environ 11 000 élèves (9 600 dans le fondamental + 1 400 dans le secondaire). Quelques cinquante agents ZEP travaillent dans ces deux zones dont la moitié à temps plein, l'autre moitié à mi-temps.

La répartition des agents ZEP entre projets et, dans le projet, à l'intérieur des établissements, est inégale : certaines écoles comptent jusqu'à deux et demi à trois équivalents temps plein agents ZEP tandis que d'autres ne reçoivent pas plus qu'un agent à mi-temps. Le fonctionnement des agents ZEP est également très variable : certains sont attachés à un seul établissement, d'autres se partagent entre plusieurs établissements, d'autres enfin sont « transversaux » et interviennent ponctuellement dans différents établissements.

Dans le cadre de la politique ZEP, tous les établissements reçoivent, en proportions variables, des crédits destinés à l'achat de matériel et des frais de fonctionnement.

Les principaux axes développés dans les zones II et III sont : logopédie, psychomotricité, ludothèque, activités sportives, bibliothèque, lecture, expression corporelle ou théâtrale, éducation à la santé, contacts parents, ouverture sur le quartier, socialisation, activités artistiques, école de devoirs et rattrapage. »

On ne dispose pas, comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, de données permettant véritablement d'évaluer les résultats des ZEP dans notre pays.

4.3.2. Des mécanismes de solidarité entre écoles et les précurseurs du décret du 30 juin 1998

Avant le décret du 30 juin 1998 et en dehors des ZEP que nous venons d'évoquer, une série de mécanismes ont déjà été mis en place pour assurer un certain rééquilibrage entre les écoles.

D'après le décret de la Communauté française relatif à la « promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental » (14 mars 1995, Moniteur belge : 17 août 1995), les écoles fondamentales jugées prioritaires sont celles qui

répondent à deux types de conditions : « 1° œuvrer dans le cadre des orientations générales visées aux articles 3 et 4; 2° répondre à des critères objectifs d'identification fondés entre autres sur un taux élevé de retard scolaire, un nombre important d'élèves étrangers et des situations socio-économiques défavorables. Le Gouvernement détermine ces critères sur avis conforme du Conseil général visé à l'article 21 qui délibère à la majorité des trois quarts » (Chap. III, art. 8, § 2). Des moyens supplémentaires sont dévolus au soutien de ces écoles. Cependant, ces « moyens sont répartis entre les réseaux proportionnellement à leur population scolaire globale pour l'ensemble de la Communauté française » (Chap. III, art. 2, § 3), même si « en ce qui concerne les actions de soutien visées au § 1er, 2°, les moyens sont affectés prioritairement aux écoles situées dans des zones cumulant un nombre important d'élèves étrangers et des situations socio-économiques défavorables⁴⁹ et sont répartis selon des modalités fixées par le Gouvernement ». C'est l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 9 octobre 1996 portant exécution de l'article 8 du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental (Moniteur belge : 20-12-1996) qui précise les critères et le montant maximum⁵⁰ consacré aux actions prévues par le décret⁵¹.

⁴⁹ Quelques années auparavant, l'Inspection de l'enseignement fondamental subventionné, dans son *Evaluation de l'Institution scolaire* (année scolaire 1992-1993, p.33), définissait les élèves favorisés de la manière suivante: « Nous appelons pourcentage de niveau socioculturel favorisé (SCF) la proportion des élèves du degré supérieur de l'école primaire dont, un des deux parents au moins appartenait en 1990-1991 à une catégorie socio-professionnelle traditionnellement reconnue comme favorisée, à savoir: cadre (compris comme personne ayant des travailleurs sous ses ordres), profession juridique, profession médicale et enseignants ».

Comme nous l'écrivions en 1996, en analysant ce document (Demeuse, 1996), « cette définition, outre la confusion entre pourcentage et proportion, pose un problème de référence et les termes « traditionnellement reconnue » ne peuvent être considérés comme une référence sérieuse. L'inscription obligatoire (circulaire du 5 juin 1996 du Secrétaire général), dans le registre matricule, de « la profession des personnes investies de la puissance parentale ou qui assument la garde en droit ou en fait de l'élève », permettra sans doute un travail plus fiable, pour autant que cette directive soit assortie de recommandations précises en matière de codification des professions. La justification de cette mesure par le Secrétaire général est par ailleurs parfaitement claire: « Dans un souci de mener à terme des missions spécifiques, l'administration doit pouvoir disposer d'informations statistiques fiables. Ainsi, considérée sous l'angle pédagogique, la connaissance du milieu socioculturel d'où est issu chaque élève constitue un des paramètres utiles à l'action de l'administration ». » L'arrêté du Gouvernement du 9 octobre 1996 n'est malheureusement pas beaucoup plus précis, comme on peut le constater en poursuivant la lecture du texte (notamment l'article 2, §3, 2°).

⁵⁰ Il s'agit de 400 millions (9 915 740,99 €), dont une partie seulement est réservée aux actions de soutien en faveur des établissements prioritaires.

⁵¹ « Art. 2.

§2. Chacun de ces critères comprend un seuil bas et un seuil haut déterminés à partir d'un traitement statistique portant sur l'ensemble des implantations scolaires.

§3.

1° Parmi les implantations comptant un taux élevé de retard scolaire, sont considérées comme prioritaires celles qui accueillent un pourcentage d'élèves accusant déjà un retard dans d'autres établissements. Les seuils haut et bas sont fixés respectivement à 11 et 3 % pour ce taux de retard externe.

2° Le critère socio-économique se définit:

- par un pourcentage d'élèves dont aucun des parents n'exerce une profession juridique, médicale ou enseignante ou encore n'est un cadre ayant des travailleurs sous ses ordres.

Les seuils haut et bas se situent respectivement à 90 et à 60 %;

Il existe aussi, entre établissements scolaires d'un même réseau, des mécanismes de solidarité prévus à l'article 3 du décret-programme du 27 octobre 1997 portant diverses mesures concernant l'enseignement (Moniteur belge : 26 février 1998)⁵². Ceux-ci assurent en principe le transfert des sommes prélevées vers les établissements fréquentés par des élèves moins favorisés.

La ministre-présidente, lors de la discussion générale du projet de décret adopté le 30 juin 1998, revient sur les critères du décret « école de la réussite » et précise : « *Les critères retenus pour le soutien par le décret de l'Ecole de la réussite nous sont apparus comme accordant une importance beaucoup trop grande aux critères internes aux écoles par rapport à ceux qui caractérisent les quartiers où habitent les élèves.*

-
- par un pourcentage d'élèves dont les parents ne disposent pas d'un logement convenable ou résident dans des habitations sociales. Le pourcentage exigé pour répondre à ce critère doit être de 33 % au moins.
 - 3° Le critère relatif au nombre d'élèves étrangers se définit par un pourcentage d'élèves ne possédant pas la nationalité d'un pays de l'Union européenne. Les seuils haut et bas se situent respectivement au-delà ou en-deçà de 20 %.

Art. 3.

§ 1er. Répondant aux critères d'identification objective les implantations qui:

1° atteignent ou dépassent les seuils hauts pour chacun des critères fixés;

2° atteignent ou dépassent les seuils hauts pour deux des critères fixés et le seuil bas dans le troisième critère.

§ 2. Les implantations identifiées à partir des critères définis au § 1 susvisé figurent sur la liste annexée au présent arrêté. Cette liste est établie pour une durée de 3 ans à compter du 1er septembre 1996. Le Ministre chargé de l'Éducation peut actualiser cette liste annuellement sur proposition du Conseil général de l'enseignement fondamental.

§ 3. Les moyens tels que définis à l'article 8, § 3 du décret du 14 mars 1995 prérappelé sont accordés aux implantations visées au § 2 à concurrence de 85 % au moins et sur base d'un projet pédagogique spécifique approuvé par le Conseil de zone visé à l'article 14 du décret du 14 mars 1995 et entériné par le comité de coordination du réseau visé à l'article 17 du même décret.

Chacun des réseaux dispose d'un reliquat de 15 % au maximum pour répondre à des situations nouvelles ou imprévues qui justifieraient des actions de soutien spécifiques. »

⁵² « Dans l'enseignement ordinaire préscolaire et primaire, un montant de F 100 (2,48 €) par élève est prélevé sur les subventions et dotations de fonctionnement et affecté à la solidarité entre établissements d'un même réseau.

Les critères permettant de déterminer les écoles qui peuvent bénéficier de cette solidarité seront fixés par décret.

Le montant global affecté à la solidarité, conformément à l'alinéa 1er, sera attribué par réseau, sous forme de dotations et subventions de fonctionnement complémentaires, par arrêté du Gouvernement, sur proposition des organes fédérateurs et sur base des critères visés à l'alinéa 2. »

Le décret du 22 décembre 1997 fixe les critères de choix des établissements qui peuvent bénéficier de la solidarité entre écoles de l'enseignement fondamental ordinaire (Moniteur belge : 26-02-1998) :

« Article 1. Le présent décret fixe les critères permettant de déterminer les écoles fondamentales ordinaires qui peuvent bénéficier de la solidarité visée à l'article 3 du décret programme du 27 octobre 1997 portant diverses mesures concernant l'enseignement.

Art. 2. Peuvent bénéficier de la solidarité, par élève :

1° les écoles fondamentales ordinaires, primaires et maternelles reconnues comme prioritaires conformément à l'article 8, § 2, du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental; dans le cas où une école n'est pas reconnue comme prioritaire mais où une ou plusieurs de ses implantations le sont, la prise en compte se fait au prorata du nombre d'élèves de cette (ces) implantation(s);

2° les écoles qui comptent moins de 300 élèves, pour les 100 premiers de ceux-ci.

Art. 3. Les critères fixés à l'article 2 peuvent être pris en compte soit séparément soit simultanément.

Art. 4. Le présent décret entre en vigueur le 1er janvier 1998. »

Notre dispositif donnera la priorité absolue aux écoles qui accueillent des enfants issus de quartiers pauvres ou très pauvres. Le mot paraîtra brutal : il ne fait que refléter sans la farder, la réalité sociale de nos grandes agglomérations urbaines. » [Document parlementaire 235-29 (1997-1998), p. 4].

Le Conseil d'État, dans l'avis que rend la deuxième chambre de la section de législation, ne manque pas d'indiquer une position opposée : « *Le Conseil d'État attire l'attention des auteurs du projet [de décret du 30 juin 1998] sur la nécessité de préférer des critères internes, même pondérés par des critères externes, dans la définition des établissements scolaires qui doivent bénéficier d'inégalités correctrices. En effet, ces critères correspondent directement aux objectifs scolaires poursuivis, ce qui n'est pas le cas des critères externes (caractère socio-économique des quartiers) sur lesquels la Communauté française n'a aucune prise et qui n'assignent aucune limite temporelle aux mesures envisagées* » [Document parlementaire 235-1 (1997-1998), pp. 54-55].

Des mesures transitoires sont arrêtées (article 14 du décret du 30 juin 1998) de manière à assurer le passage en douceur entre les mesures précédentes, abrogées, et les nouvelles, dans l'attente des arrêtés d'application⁵³.

4.3.3. Les deux « précurseurs » du décret du 30 juin 1998

Le décret du 30 juin 1998 a été précédé de deux propositions de décret faisant explicitement référence aux « discriminations positives ». La première, déposée par Madame Dupuis [Document parlementaire 45-1 (1995-1996)] est très brève et est intitulée « Proposition de décret relatif à la détermination et la mise en œuvre d'une politique de discriminations positives dans l'enseignement ». La seconde proposition, déposée par Messieurs Charlier, Antoine et Harmel, porte un titre fort semblable : « Proposition de décret relatif à la mise en œuvre d'une politique de discriminations positives dans l'enseignement » [Document parlementaire 185-1 (1996-1997)]. Les auteurs de ces deux propositions (Madame Dupuis et Monsieur Charlier), interviendront dès le début des

⁵³ Article 64 du décret du 30 juin 1998 : « *Aussi longtemps que n'est pas pris l'arrêté visé à l'article 4, § 3, alinéa 2, sont considérés comme à discrimination positive et à ce titre bénéficient des moyens supplémentaires attribués aux établissements et implantations visés à l'article 4 :*

1° dans l'enseignement fondamental, les écoles fondamentales ordinaires, primaires et maternelles reconnues comme prioritaires conformément à l'article 8, § 2, du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental; dans le cas où une école n'est pas reconnue comme prioritaire mais où une ou plusieurs de ses implantations le sont, la prise en compte se fait au prorata du nombre d'élèves de cette (ces) implantation(s);

2° dans l'enseignement secondaire, les établissements déterminés en application de l'article 10, alinéa 1er, du décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire; dans le cas où un établissement n'est pas reconnu comme prioritaire ou très prioritaire mais où une ou plusieurs de ses implantations le sont, la prise en compte se fait au prorata du nombre d'élèves de cette (ces) implantation(s);

3° dans l'un et l'autre niveaux, les écoles, établissements et implantations agréés dans le cadre du programme des zones d'éducation prioritaire.

La date ultime d'entrée en vigueur de l'arrêté visé à l'article 4, § 3, alinéa 2, est fixée au 1er septembre 1999. »

discussions sur le décret du 30 juin 1998 [[Document parlementaire 235-29 \(1997-1998\)](#), pp. 12-14]. Madame Dupuis donne aux discriminations positives une définition semblable à celle qui figure dans le décret de 1998. Elle insiste notamment sur le caractère temporaire de cette mesure, « *les comparant aux vraies écotaxes, elle fait remarquer qu'il faut qu'elles servent à leur propre destruction* ». Monsieur Charlier, lui aussi insiste sur la nature compensatoire et temporaire de ces mesures, même si un certain temps sera nécessaire pour parvenir à atteindre les objectifs visés. La proposition Charlier et consorts prend en compte aussi bien des critères internes que des critères externes à l'institution scolaire. Ces critères, qualifiés « d'objectifs », sont identifiés dans le texte de la proposition et reproduits dans l'encart 4.3⁵⁴ :

⁵⁴ Commentaire de l'article : « *Cet article [article 5] précise un certain nombre d'indicateurs externes et internes permettant de quantifier les critères suivant lesquels sont déterminés les publics et les établissements éligibles.*

Aucun de ces indicateurs ne sera déterminant à lui seul et le fait de ne pas rencontrer un des critères n'entraînera pas nécessairement le refus d'un projet. C'est la conjonction des indicateurs qui motivera la décision.

Quelques-uns des indicateurs cités nécessitent un commentaire particulier :

- *primo-arrivants : élèves issus de l'immigration récente, ne pratiquant pas la langue de l'enseignement et ce quel que soit leur statut juridique ;*
- *encadrement de l'enfant : structure parentale ou en tenant lieu ;*
- *structure du corps enseignant : il s'agit d'un indicateur qui vise à apprécier si le corps enseignant constitue une véritable équipe soudée autour d'un projet d'établissement et prête à se remettre en question ;*
- *la référence, dans le projet d'établissement, aux discriminations positives : cet indicateur vise également à mesurer dans quelle mesure le projet est bien celui d'une équipe et non seulement celui de quelques-uns ;*
- *le taux d'enfants exclus en cours d'année est un indicateur qui vise à mesurer non seulement si on exclut facilement, mais surtout à mesurer les difficultés liées au public qui fréquente l'établissement ;*
- *le taux d'enfants accueillis vise à mesurer la volonté de l'équipe de ne laisser personne « sur le bord de la route ». Il faut également faire le lien entre ces deux derniers taux.*

Parmi les indicateurs qui doivent être évalués, certains sont de la responsabilité de l'établissement, d'autres ne le sont pas. Cette distinction se fonde sur des considérations d'ordre réglementaire et d'autres d'ordre éthique.

Certains indicateurs utilisés sont des « phénomènes » que l'application de mesures de discrimination positive vise à maîtriser ou à réduire. L'efficacité des mesures risque de conduire à leur suppression, alors qu'elles devraient être maintenues, si on ne veut pas voir se reproduire les phénomènes qui ont nécessité leur application. Il faut donc, avant de retirer le bénéfice de mesures de discrimination positive, s'assurer que cette suppression ne va pas avoir comme conséquence la résurgence des phénomènes auxquels l'application des mesures a mis fin ou qu'elle a atténués. » [[Document parlementaire 185-1 \(1996-1997\)](#), pp. 3-4].

Encart 4.3 – Indicateurs retenus dans la proposition de décret déposée par Messieurs Charlier, Antoine et Harmel.

« 1° les indicateurs externes propres aux quartiers d'origine des élèves, moyennant une pondération tenant compte du pourcentage d'élèves issus des quartiers concernés, notamment :

- l'habitat ;
- la structure professionnelle des parents des enfants âgés de zéro à 18 ans ;
- le niveau des ressources des ménages exprimé par personne appartenant au ménage ;
- le taux de chômage des parents ;
- le taux de familles bénéficiant d'une intervention du CPAS ;
- le niveau de scolarisation des parents et la langue usuelle de la famille ;
- la présence de famille d'origine étrangère ;
- l'encadrement de l'enfant ;
- le nombre de primo-arrivants ;

2° les indicateurs internes, tels que :

- les acquis et les retards scolaires ;
- le taux de violence et de vandalisme ;
- la répartition des populations scolaires dans les différents types, formes ou filières d'enseignement ;
- la structure du corps enseignant, notamment son ancienneté dans l'établissement et sa participation à la formation en cours de carrière ;
- le taux de redoublement en distinguant les redoublements internes et externes ;
- la référence ou non, dans le projet d'établissement, aux mesures de discrimination positive ;
- le taux de décrochage et d'absentéisme scolaire ;
- le taux d'élèves exclus et accueillis en cours d'année scolaire. »

Monsieur Charlier insiste encore sur la nécessité d'une évaluation par un organe externe et un contrôle par le législateur de la politique de discrimination positive. L'article 11 de la proposition prévoit également de réserver à cette politique des moyens proportionnels aux budgets consacrés à l'enseignement obligatoire, soit 8 pour un million.

4.3.4. Les maîtres d'adaptation et les « primo-arrivants »

Le système belge francophone bénéficie d'autres types d'aides, réservés en principe aux établissements qui accueillent des élèves d'origine étrangère et dont la langue maternelle n'est pas le français. À la suite du décret du 30 juin 1998, le traitement plus favorable qui est réservé aux écoles qui accueillent des élèves étrangers et non francophones est en effet distingué des discriminations positives

proprement dites et dont les critères sont socio-économiques et culturels (chapitre 6).

C'est le décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (Moniteur belge : 28 août 1998), modifié par le décret 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement fondamental et secondaire, qui définit les modalités relatives à l'organisation des cours d'adaptation à la langue d'enseignement pour les élèves non francophones⁵⁵.

De manière à répondre à l'arrivée massive de certains réfugiés, notamment issus du Kosovo, et à l'ouverture de centres d'accueil regroupant, dans certaines communes, un nombre important de jeunes à scolariser, le [Conseil de la Communauté française \(2001b\)](#) a adopté le 14 juin 2001, trois ans après le décret sur les discriminations positives, un décret « visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement fondamental et secondaire ». Ce décret définit le primo-arrivant comme un élève âgé de 2 ans et demi au moins et de moins de 18 ans, arrivé depuis moins d'un an sur le territoire national et qui :

- soit a introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'est vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;
- soit est mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'est vu reconnaître la qualité de

⁵⁵ L'article 32 de ce décret dispose que :

« § 1. Un cours d'adaptation à la langue de l'enseignement peut être organisé à raison de trois périodes par semaine au profit d'élèves apatrides ou de nationalité étrangère ou adoptés :

1° dont la langue maternelle ou usuelle diffère de la langue de l'enseignement;

2° qui fréquentent l'enseignement primaire de la Communauté française ou celui qu'elle subventionne, depuis moins de trois années complètes et ne connaissent pas suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de la classe dans laquelle ils sont inscrits;

3° dont les parents ou les personnes à la garde desquelles l'enfant est confié sont domiciliés ou résident en Belgique et ne possèdent pas la nationalité belge, sauf dans le cas de l'adoption.

§ 2. Le cours visé au § 1 est confié à un titulaire ou à un maître d'adaptation. Le cours peut être créé dans chaque école comptant au minimum dix élèves réunissant les conditions fixées.

§ 3. Le nombre de périodes par école en faveur des élèves repris au § 1, applicable du 1er octobre au 30 septembre suivant est déterminé, au 1er octobre de l'année en cours, comme suit⁵⁵ :

Nombre d'élèves	Nombre de périodes
de 10 à 20 élèves	3 périodes
de 21 à 44 élèves	6 périodes
de 45 à 59 élèves	9 périodes
de 60 à 74 élèves	12 périodes
de 75 à 89 élèves	15 périodes
+ 15 élèves	+ 3 périodes.

§ 4. Le cours est donné pendant les heures normales d'ouverture de l'école. Il peut être organisé au-delà des 28 périodes hebdomadaires⁵⁵.

§ 5. Le Gouvernement est chargé d'évaluer tous les deux ans l'impact de l'application du présent article. »

réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers;

- soit a introduit une demande de reconnaissance de la qualité d'apatride ou est reconnu comme apatride;
- soit est ressortissant d'un pays considéré comme pays en voie de développement tel que mentionné à l'article 2 de la loi du 25 mai 1999 relative à la coopération internationale belge⁵⁶ ou d'un pays en transition aidé officiellement par le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique.

Trois objectifs sont assignés aux classes passerelles⁵⁷ dont les enfants peuvent bénéficier pour une période d'une semaine à six mois:

- 1° mettre en œuvre tout ce qui permet d'atteindre les objectifs généraux définis à l'article 6 du décret du 24 juillet 1997 (décret « missions »);
- 2° réaliser un apprentissage intensif de la langue française pour ceux qui ne la maîtrisent pas suffisamment;
- 3° réaliser une remise à niveau adaptée pour que chaque élève rejoigne le plus rapidement possible le niveau d'études approprié.

Les établissements qui organisent une classe passerelle reçoivent 30 périodes pour l'ensemble de l'année scolaire et font rapport de l'utilisation effective des moyens supplémentaires à la direction générale de l'enseignement obligatoire. Ce rapport comprend une évaluation qualitative et quantitative de leur action en faveur de l'accueil, de l'orientation et de l'insertion des élèves primo-arrivants.

La Commission des discriminations positives peut proposer au Gouvernement, en cas de nécessité, d'octroyer un maximum de 30 périodes supplémentaires pour une période qu'elle détermine. En cas d'afflux massif d'élèves dans un établissement, ce maximum peut être porté à 100 périodes.

La création de classes passerelles est très clairement définie :

- au niveau de l'enseignement primaire, une classe passerelle par commune de la région de langue française qui accueille un centre d'accueil pour candidats réfugiés si celui-ci (ou plusieurs de ceux-ci) reçoivent au moins 12 enfants âgés de 5 à 12 ans et au maximum 12 classes dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale;
- au niveau secondaire, une classe passerelle par commune de la région de langue française de manière à permettre un accès aisé aux élèves qui séjournent dans des centres d'accueil pour autant qu'ils reçoivent au moins

⁵⁶ Le Gouvernement de la Communauté française peut ajouter à cette liste, pour une période déterminée, des pays qui connaissent une situation de crise grave.

⁵⁷ Celles-ci ne sont pas organisées en principe dans l'enseignement maternel.

12 jeunes âgés de 12 à 18 ans et au maximum une classe passerelle dans douze écoles de la région bilingue de Bruxelles-Capitale.

Ce sont les responsables des écoles - donc le chef d'établissement dans les écoles organisées par la Communauté française et le pouvoir organisateur pour tous les autres réseaux - qui introduisent la demande auprès du Gouvernement. Les écoles qui sont autorisées à organiser une classe passerelle ont l'obligation de scolariser tous les primo-arrivants au sens du décret. Chaque école conserve, pour l'année entière, et quel que soit le nombre d'enfants scolarisés, les bénéfices du décret. La décision d'organiser ou non une classe passerelle est en principe annuelle et, contrairement aux cours d'adaptation à la langue, tous les établissements ne peuvent pas organiser une telle classe.

5. Un système en marche

Le système éducatif belge francophone a vu, depuis sa naissance, et avec une remarquable accélération durant la décennie 1990, la mise en place d'un arsenal législatif important destiné à assurer à chaque élève des chances égales et des résultats comparables. C'est le décret « missions » du 24 juillet 1997 qui donne au système éducatif à la fois le cap et les structures qui doivent lui permettre d'atteindre ces objectifs. Comme nous l'avons certainement montré dans ce chapitre, la législation en matière d'enseignement, ne serait-ce que dans le domaine qui nous occupe, est particulièrement complexe et peu coordonnée. Le décret du 30 juin 1998 et les discriminations positives qu'il instaure doit prendre sa place dans cet ensemble. Il nous est apparu utile de dresser un portrait d'un système en évolution à travers les textes qui le régissent. C'est une entreprise d'autant plus malaisée que la législation évolue en permanence et que le mois de mars 2002 a été particulièrement fécond en termes de décrets.

Après avoir tenté de décrire cette évolution, nous allons, dans le chapitre suivant (chapitre 5), faire le point sur l'état actuel du système. Si l'analyse des évolutions législatives, particulièrement foisonnantes, a été rendue possible par les outils informatiques actuels, nous verrons que faire l'état des lieux en termes de résultats engrangés par le système est beaucoup plus délicat, principalement parce que les études disponibles en petit nombre sont de nature exclusivement corrélationnelle et que les données manquent encore cruellement dans la plupart des domaines.

**V. Pourquoi mettre en œuvre une politique
de discriminations positives en
Belgique francophone ?**

« Mettez-vous bien dans la tête que tant qu'on ne raisonne que sur des individualités, on ne dit que des bêtises : il faut raisonner sur les masses, n'apercevoir que les grands intérêts sociaux ; le reste va ensuite comme il peut. »

J.-G. Ymbert (1825).

1. Un état des lieux

L'état actuel du système éducatif dont nous avons présenté l'évolution dans le chapitre précédent, nécessite-t-il de mettre en œuvre une politique de discriminations positives en Communauté française de Belgique ? Voilà sans doute la première question à nous poser avant de poursuivre. Une telle politique suppose qu'il subsiste des disparités importantes entre établissements d'enseignement que des moyens supplémentaires pourraient venir compenser. Dans ce chapitre, nous tenterons de faire un état des lieux. Quelles sont les disparités observées ? Quelle est leur ampleur ? À quel niveau se situent-elles ? Ces disparités ont-elles tendance à se réduire avec l'évolution du système ? La dernière question est certainement assez difficile à résoudre, notamment à cause du manque de données.

On peut se faire une idée assez précise des disparités entre élèves et entre établissements, principalement grâce aux études internationales auxquelles la Communauté française a participé depuis le début des années 60. Nous allons, pour cela, envisager dans un premier temps les différences inter-individuelles pour nous concentrer par la suite sur les différences entre établissements, ce qui constitue le cœur de notre étude. Ces différences entre établissements, nous les examinerons sous deux angles, le premier, strictement scolaire, le second, en tenant compte de l'espace géographique. Il semble en effet particulièrement important, après avoir fait la part de l'établissement et des individus, de faire la part des déterminismes extra-scolaires puisque la mise en œuvre des discriminations positives constitue une politique territoriale ou plutôt, territorialisée.

L'utilisation de données internationales nous permettra, comme le suggère d'ailleurs [Duru-Bellat \(2000\)](#) d'envisager le problème de manière plus complète et surtout, de donner une sorte de métrique aux disparités : l'ampleur des disparités constatées au niveau local ou national est souvent difficile à apprécier sans une référence externe : quand peut-on dire qu'une différence de résultats entre élèves est importante, quand peut-on dire qu'un système tend à pratiquer une certaine ségrégation sociale entre établissements scolaires ou au sein de ceux-ci ? Les données relatives à d'autres systèmes éducatifs européens permette ce type d'appréciations et une mise en perspective de notre propre système.

Mais, avant d'entreprendre cette analyse, il convient de préciser ce que nous appelons « disparités » car nous faisons de ce terme un usage plus général qu'à l'habitude. Lorsque nous l'utilisons, il peut tout aussi bien s'agir de différences entre des situations initiales, par exemple une répartition inégale des élèves des familles aisées à travers les établissements scolaires, que de différences entre les résultats obtenus, par exemple une répartition inégale des élèves qui obtiennent des notes élevées à un test à travers ces mêmes établissements scolaires. Ce second usage semble moins fréquent alors qu'il correspond au même concept :

une répartition inégale d'une quantité ou d'une qualité entre les unités (scolaires dans notre cas). Lorsque nous mettrons en évidence des disparités, tant socio-économiques que de résultats, entre classes ou entre écoles, nous parlerons de ségrégation soit sociale, soit de résultats, qu'il y ait une démarche consciente ou non à travers le système ou dans la population pour y conduire. Pour nous, la ségrégation n'implique donc pas la volonté de séparer, de distinguer, de discriminer. Elle résulte de l'observation d'une situation qui fait apparaître des différences pouvant pénaliser certains et favoriser d'autres.

Comme nous le montrerons dans la suite de ce chapitre, nous observons en Communauté française de Belgique tout autant de disparités socio-économiques que scolaires, ce qui devrait étayer le recours à des mécanismes de discrimination positive appliqués aux établissements d'enseignement. Comme la compétence principale de la Communauté française est l'enseignement, nous admettrons alors que les mesures prises se concentrent dans ce domaine, même si on peut théoriquement envisager des actions plus directes envers les disparités socio-économiques et les quartiers qu'habitent les élèves et leurs familles.

1.1. Les disparités à travers le temps

Comme le rappellent [Duru-Bellat & Kieffer \(2000\)](#), le concept de démocratisation de l'institution scolaire est problématique, même à opposer « démocratisation quantitative » à « démocratisation qualitative », comme le propose Prost dès 1986. Certains aspects particuliers sont généralement privilégiés, comme les taux d'accès des filles et des garçons à certaines filières. Pour une part, rappelle [Merle \(2000\)](#), l'intérêt pour cet aspect est fonction de l'histoire des différences importantes entre hommes et femmes, en France comme en Belgique où, par exemple, le droit de vote sera très tardivement accordé aux femmes, bien après l'obligation scolaire pour les deux sexes, comme nous l'avons vu (chapitre 4). Pour une autre part, c'est la disponibilité des données qui détermine l'importance qui peut être accordée à un sujet plutôt qu'à un autre : la Belgique, encore bien plus que sa voisine, dispose de relativement peu de données historiques et les séries qui existent ([Minten & al., 1991, 1992, 1993, 1996a & 1996b](#)) permettent de tenir compte d'assez peu de critères, en dehors du sexe, au niveau de l'ensemble du Royaume. L'absence d'examens nationaux, comme le baccalauréat, prive par exemple les chercheurs d'informations riches sur la modification du système. Seuls les taux d'accès sont en effet disponibles pour des séries plus ou moins longues et comparables. La seule information utilisable, mais toujours au niveau de la distinction « filles - garçons » est la proportion respective des deux sexes qui reçoivent l'instruction gratuite avant l'instauration de la gratuité généralisée, ce qui permet indirectement d'en déduire l'importance accordée à l'instruction des filles. Très peu d'informations existent sur l'accès aux études en fonction du niveau socio-économique ou de la nationalité, par exemple, si on excepte le travail réalisé sur

la base de la fiche élève durant les années 1970 (Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, 1974, 1977). Pour le reste, les données sur les taux accès des élèves d'origine étrangère ou des élèves issus de familles de différentes catégories socio-professionnelles sont inexistantes sur de larges périodes et sur l'ensemble du système éducatif, en dehors d'enquêtes extrêmement rares, en sorte qu'il semble impossible, par exemple, d'entreprendre des travaux comparables à ceux de [Boudon \(1973\)](#) ou d'[Euriat & Thélot \(1995\)](#). Aucune cohorte d'élèves, par exemple, ne peut être suivie pendant une certaine durée. À tel point même que le Conseil d'État, dans son avis sur le projet de décret du 30 juin 1998, souligne les risques d'amalgame et précise : « *en retenant des critères externes, l'avant-projet court le risque de stigmatiser la population des quartiers défavorisés. Implicitement, l'avant-projet postule qu'il y a un lien nécessaire entre la pauvreté de l'entourage de l'élève, d'une part, le faible niveau scolaire de ce dernier et la violence dont il fait preuve, d'autre part* » [[Document parlementaire 235-1 \(1997-1998\)](#), p. 55]. Il indique en cela l'absence de démonstration d'un tel lien, même statistique, et de données probantes à ce propos.

1.2. Les disparités entre élèves

Un problème essentiel est notamment posé par le manque d'équivalence entre les établissements d'enseignement et les filières, et l'absence d'informations fiables sur ces différences. Comme nous l'avons vu précédemment, l'absence d'examen national complique la tâche lorsqu'il faut, à un moment donné, évaluer l'équivalence ou les disparités au sein du système éducatif. Les évaluations à des fins de pilotage sont, quant à elles, encore fort rares et recueillent peu d'information à propos des caractéristiques des élèves. Ce sont souvent les études internationales qui permettent d'analyser le système et les disparités entre élèves.

En l'absence de ces études, les données sur le retard scolaire ont constitué une approche principale pour analyser les disparités entre élèves. La vitesse et la nature du parcours sont en effet souvent associées aux chances plus ou moins grandes que les élèves ont d'atteindre tel ou tel niveau : il ne suffit pas de terminer l'enseignement secondaire, encore faut-il « le terminer à temps ». Ainsi, [Dal & al. \(1994, p. 24\)](#) montrent que le taux de réussite des étudiants en première candidature à l'université passe d'environ 60% pour les étudiants entrés à 17 ans à seulement 20% pour ceux entrés à 20 ans ou plus. Des différences plus complexes sont aussi décrites par les auteurs : « *...le taux de réussite des femmes n'est pas sensiblement supérieur à celui des hommes, à âge égal. En revanche, le taux moyen de réussite des femmes devient supérieur tous âges confondus parce que les femmes jeunes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes jeunes [lors de leur entrée à l'université en première candidature]* ». (p. 27) Les taux d'abandons, c'est-à-dire la sortie du

système universitaire sans diplôme, sont augmentés en fonction de l'âge d'entrée plus tardif. Les femmes abandonnent proportionnellement plus vite que leurs homologues masculins et les abandons sont plus fréquents après une première année non réussie. (p. 30)

Le « *Programme de suivi des acquis des élèves* » (PISA), dernière étude à large échelle en date, menée en 2000 par l'OCDE, permet la mise en rapport des résultats d'élèves de 15 ans en lecture, en mathématique et en sciences et certaines de leurs caractéristiques. Le statut socio-économique des élèves, estimé sur une échelle (ISEI) établie par [Ganzeboom & ses collègues \(1992\)](#) à partir de la profession de leurs parents, est lié au niveau de performance des élèves. De manière générale, dans les pays de l'OCDE, le niveau obtenu à l'échelle combinée de compréhension à la lecture s'élève à 545 points, soit 45 points au dessus de la moyenne, pour les élèves dont les parents appartiennent au quartile supérieur sur l'échelle ISEI, alors que les élèves dont les parents se situent dans le quartile inférieur obtiennent un score moyen de 463 points ([OCDE, 2001b, p. 153](#)).

La part de variance expliquée du score à l'échelle combinée par la valeur obtenue sur l'échelle ISEI est de 11% pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Alors que la Corée, la Finlande et l'Islande obtiennent des écarts relativement faibles entre les élèves dont les parents exercent des professions de niveaux différents et appartiennent aux deux quartiles extrêmes de la distribution (33, 52 et 53 points, respectivement), l'Allemagne, la Belgique¹ et la Suisse enregistrent des écarts de 100 points au moins entre les élèves de ces deux groupes. Cette mise en relation des scores en compréhension de lecture avec le statut socio-professionnel des parents ne permet cependant pas d'indiquer quels sont les déterminants essentiels, en ce compris l'impact du choix de l'établissement scolaire et la qualité potentiellement différente des enseignements reçus. Ce qui est particulièrement important dans le cadre de notre étude, c'est que les écarts entre niveaux socio-professionnels ne se caractérisent pas, dans tous les pays, par des écarts identiques dans les performances des élèves. Il n'existe donc pas nécessairement une « fatalité sociologique », ou du moins, l'importance de celle-ci et la capacité des systèmes éducatifs à la contrer fluctuent d'un pays à l'autre. La Belgique se situe malheureusement, une fois encore, dans le groupe des pays qui parviennent le moins bien à lutter contre ce déterminisme. La Flandre ne se distingue pas de la Communauté française en ce domaine, même si ses résultats sont significativement meilleurs. L'indicateur de richesse familiale, établi à partir d'une série de biens possédés à la maison, bien que permettant d'observer des résultats significativement différents aux tests ([OCDE, 2001b, pp. 155-156](#)), prend une part de variance relativement modeste. Le patrimoine

¹ Il est de 103 points en Belgique, mais de 94 points en Flandre et de 124 points en Communauté française ! Le risque de se trouver dans le dernier quartile est 2,8 fois plus élevé pour les jeunes francophones dont les parents exercent une profession peu prestigieuse par rapport à ceux dont les parents exercent les professions les plus prestigieuses. Ce risque est de 2,4 en Flandre ([Lafontaine & al., 2001](#)).

culturel (essentiellement la possession de livres) est par contre beaucoup plus important dans la détermination des scores en lecture, et dans une moindre mesure dans les deux autres domaines évalués (la culture mathématique et la culture scientifique). La participation à des activités culturelles (théâtre, concert, visites...) permet également de prendre en compte une part de variance des scores en lecture (5,7 % au niveau de l'OCDE). Une fois encore, la Belgique se caractérise par un effet relativement important de ce facteur sur les résultats en lecture (comme l'Allemagne, l'Espagne, les États-Unis et le Royaume-Uni).

Le niveau de formation de la mère est aussi un prédicteur efficace de la réussite des élèves aux différents tests. Les élèves belges dont la mère n'a pas terminé ses études secondaires supérieures sont, comme leurs voisins allemands et les jeunes Suisses, particulièrement moins performants. Ils ont en effet 2,1 à 3 fois plus de « chance » de figurer dans le quartile inférieur que ceux dont la mère a au moins atteint ce niveau. L'écart moyen, entre ces deux groupes d'élèves, s'élève à 73 points².

La structure familiale, notamment la monoparentalité, joue également un rôle dans les résultats observés : les élèves qui vivent dans une structure monoparentale obtiennent en moyenne 12 points de moins que ceux qui vivent dans une structure nucléaire classique (moyenne OCDE). Après les États-Unis, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, où l'on observe le plus d'enfants vivant avec un seul parent et où l'écart est de 28 points ou plus, la Belgique apparaît avec un écart de 26 points entre les deux groupes.

Les élèves qui sont nés en Belgique, mais dont les parents sont nés à l'étranger (soit 8,6 % de la population), et qui sont qualifiés « d'élèves de la première génération » obtiennent 111 points de moins que les enfants nés en Belgique de parents qui y sont également nés. Cet écart s'élève à 75 points en Allemagne, 75 points au Luxembourg et 72 points aux Pays-Bas. Il n'est que de 51 points en France et de 33 points aux États-Unis alors que ces élèves représentent 9,8 % de la population en France. Le Canada et l'Australie, qui connaissent aussi une forte proportion « d'élèves de la première génération » ne connaissent pas de tels écarts entre groupes d'élèves en fonction de leur lieu de naissance ou du lieu de naissance de leurs parents. Les élèves dont les parents ne sont pas nés en Belgique et qui ne sont pas, eux-mêmes, nés en Belgique, obtiennent des scores de 91 points plus faibles que les jeunes nés en Belgique, comme leur parents. Cet écart nous place encore parmi les pays dans lesquels la différence observée est très importante. On constate qu'en Belgique, avec le même groupe de pays que pour les indicateurs précédents, les jeunes qui ne parlent pas la langue d'enseignement ou une autre langue nationale à la maison courent deux fois et demie plus de risque que les autres de se trouver dans le quartile le plus faible et

² Il est identique en Suisse, mais de 99 points en Allemagne et de 75 points au Mexique, la moyenne OCDE s'élève quant à elle à 45 points.

obtiennent, en moyenne, 115 points de moins que leurs condisciples (OCDE, 2001b, pp. 168-169).

1.3. Les disparités à travers l'espace

1.3.1. Les établissements scolaires

Les écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française sont très loin d'être identiques en terme de populations accueillies, tant au point de vue de leur rendement scolaire que de leur origine sociale. Si l'on se réfère, par exemple, aux données accumulées par l'étude de *l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire* (IEA), nous avons montré (Monseur & Demeuse, 1998a, 2001) que les modes d'organisation des différents systèmes éducatifs européens peuvent conduire à une plus ou moins grande hétérogénéité des groupes d'apprentissage. Le tableau 5.1 présente la situation à partir d'une série d'indicateurs (mixité observée des classes et des écoles, mode de promotion, retard, présence de filières, sectorisation, regroupement par âge, importance de l'enseignement spécial et rétention à 17 ans). La Belgique, dans ce tableau, peut être décrite comme un système mettant en œuvre un très grand nombre de mécanismes conduisant à la création de fait d'écoles et de classes très peu hétérogènes (comme les Pays-Bas et l'Allemagne). Il n'est dès lors pas étonnant d'observer un important effet de ségrégation au niveau des résultats cognitifs des élèves lors des différentes études de l'IEA.

Tableau 5.1 – Indicateurs de regroupement des élèves en classes homogènes (Monseur & Demeuse, 1998a, 2001).

	Mixité réelle école ³	Mixité réelle classe ⁴	Promo- tion pri- maire ⁵	Retard à 14 ans (1991) ⁶	Retard à 14 ans (1995) ⁷	Filières 14 ans ⁸	Secto- risation ⁹	Regrou- pement par âge ¹⁰	Ensei- gnement spécial ¹¹	Réten- tivité à 17 ans ¹²
B fr	73,6%	56,7%	R.	48,9%	35,9%	oui	non	40,1	3,61%	100%
B fl	39,2%	30,8%	R.	---	23,2%	oui		---		
NL	83,1%	67,4%	R.	28,4%	30,7%	oui	non	18,3	4,32%	91%
D	77,9%	66,9%	R.	27,2%	22,1%	oui	---	17,6	3,29%	93%
E	83,3%	71,0%	R.C.	29,1%	28,9%	oui	non	13,2	0,45%	73%
IRL	55,6%	31,8%	P.	19,1%	16,7%	oui	non	22,1	1,01%	84%
F	92,9%	66,9%	R.C.	47,8%	36,7%	oui	oui	27,2	2,63%	92%
I	---	---	R.	21,6%	---	oui	oui	11,6	0,18%	---
UK E/W	78,9%	59,5%	P.	---	1,0%	oui	non	---	0,98%	74%
AUT	82,2%	67,7%	R.	---	17,8%	oui	oui	---	1,58%	86%
P	96,2%	59,2%	R.--	51,7%	39,7%	non	oui	19,4	0,39%	67%
UK Sc	98,0%	82,7%	P.	---	3,0%	oui	non	---	0,98%	74%
EL	96,5%	84,0%	R.--	15,7%	12,6%	oui	oui	13,3	0,91%	57%
DK	83,2%	81,9%	P.	6,2%	9,9%	non	non	6,6	0,45%	81%
S	97,8%	72,2%	P.	3,3%	3,2%	non	non	5,0	0,06%	95%
IS	75,2%	66,7%	P.	1,1%	0,6%	non	oui	6,0	0,47%	---
FIN	---	---	R.--	5,6%	---	non	oui	8,3	1,65%	92%
NO	92,1%	86,3%	P.	9,2%	1,9%	non	oui	7,7	0,48%	---
L¹³	---	---	R.	---	---	oui	oui	---	0,98%	---

R. = redoublement annuel possible; R.C. = redoublement à l'issue de chaque cycle;
R.-- = redoublement exceptionnel; P. = promotion automatique; --- = données non disponibles.

Le problème des discriminations positives se pose donc différemment d'un pays à l'autre, même au sein des États-Membres de l'Union européenne puisque les systèmes éducatifs européens n'ont pas en effet adopté la même politique en matière de gestion de l'hétérogénéité des populations scolaires. Certains pays, notamment ceux du nord de l'Europe, ont mis en place des structures qui ont pour finalité d'organiser des groupes d'apprentissages, nous parlerons par la suite de classes, aussi hétérogènes que la population dans son ensemble. Chaque classe ainsi constituée peut être, à quelques nuances près, assimilée à un

³ Pourcentage d'écoles dans lesquelles aucun des deux sexes ne représente plus de 65% de la population scolaire du grade considéré (Source : upper grade, population 2, IEA TIMSS, 1995).

⁴ Pourcentage de classes dans lesquelles aucun des deux sexes ne représente plus de 65% de la population scolaire du grade considéré (Source : upper grade, population 2, IEA TIMSS, 1995).

⁵ EURYDICE (1996), EURYBASE.

⁶ Pourcentage d'élèves en retard (Source : population 2, IEA Reading-Literacy, 1991).

⁷ Pourcentage d'élèves en retard (Source : upper grade, population 2, IEA TIMSS, 1995).

⁸ Présence de filières à 14 ans (Source : EURYDICE, EURYBASE, 1996).

⁹ Répartition des élèves en fonction du domicile (Source : EURYDICE, EURYBASE, 1996).

¹⁰ Pourcentage de variance expliquée de l'âge des élèves (exprimé en mois) en fonction du groupe d'apprentissage (classe) (Source : population 2, IEA Reading-Literacy, 1991).

¹¹ Pourcentage d'élèves qui fréquentent un établissement d'enseignement spécial distinct (Source : Commission européenne, *Chiffres Clés*, 1997).

¹² Pourcentage du groupe d'âge (17 ans) encore scolarisé (Source : EUROSTAT, *Éducation dans l'Union européenne - Statistiques et indicateurs*, 1996).

¹³ Un trop grand nombre de données manquantes interdit de classer ce pays correctement.

échantillon aléatoire et simple d'élèves, issus de la population à scolariser à ce niveau. D'une classe à l'autre, il n'y a guère de différences ; de même, il n'existe pas d'établissements qui accueillent des populations nettement favorisées ou défavorisées. Dans ces pays, le besoin (à la fois politique et sociologique) d'accorder des subventions supplémentaires à certaines écoles ne se fait donc pas ressentir.

D'autres pays, par contre, convaincus de l'efficacité du regroupement homogène ou de la nécessité de dispenser un enseignement adapté aux caractéristiques intellectuelles des élèves séparés en groupes distincts d'apprentissage, privilégient l'organisation de classes très homogènes, quitte à séparer les élèves très tôt dans le cursus. À cette fin, ils ont mis en place différentes structures, telles les filières, les classes de niveaux, l'enseignement spécial organisé dans des établissements distincts, le redoublement... Au sein de chaque classe, les élèves présentent de nombreuses similitudes, mais d'une classe à l'autre, ou d'une école à l'autre, les différences sont substantielles (Demeuse & Monseur, 1998).

La tendance d'un pays à regrouper les élèves selon leurs caractéristiques cognitives, peut être mesurée par le biais de certaines techniques issues de l'analyse de variance. Ainsi, au départ des résultats des étudiants aux études internationales de l'IEA, il est aisé de déterminer le pourcentage de la variance totale expliquée par l'appartenance à la classe. Au sein d'un pays, les élèves n'obtiennent pas tous les mêmes résultats. Les élèves peuvent être caractérisés non plus par leur score mais par la différence de points que les sépare de la moyenne nationale. L'analyse consiste à déterminer le pourcentage de différences imputables à l'appartenance à la classe. Lorsque les moyennes des classes varient considérablement, appartenir à telle classe ou à telle autre devient déterminant.

Les systèmes éducatifs qui se caractérisent par des différences importantes entre le niveau moyen des classes dans la population des élèves de 14/15 ans sont aussi ceux dans lesquels la première orientation a lieu précocement, avant 14 ans. L'importance des différences entre les classes correspond aussi à des différences de niveau entre les filières. On peut représenter graphiquement l'importance de la variance totale qui peut être expliquée par l'appartenance à une classe ou à une école particulière. La figure 5.1, comme la figure 5.2, indique ainsi, pour chaque pays ayant participé à l'étude de l'IEA, la part de variance imputable à la fréquentation d'une école plutôt qu'une autre au milieu de la scolarité primaire (9 ans) et en début de scolarité secondaire (13-14 ans).

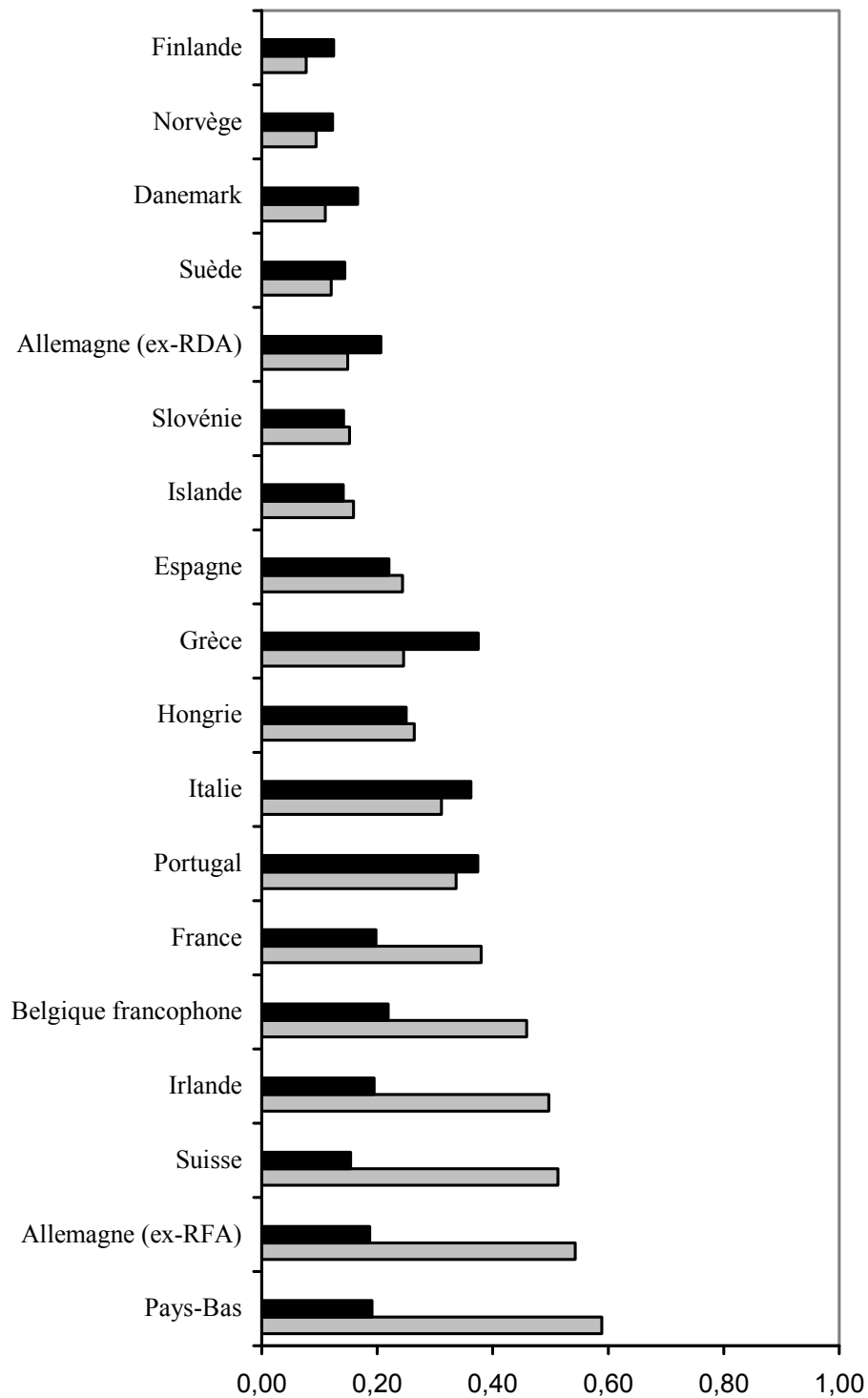
Le regroupement en fonction des projets d'avenir professionnel semble également associé à la création de groupes plus homogènes quant à leurs performances en lecture, conduisant à une différenciation des résultats des filières générales ou académiques par rapport à ceux des filières techniques et

professionnelles (ces dernières se caractérisant en général par de plus faibles rendements).

Lorsque l'on compare les deux niveaux scolaires (figure 5.1), la réduction ténue de la variance inter-école que l'on observe dans les pays nordiques entre le niveau primaire et le niveau secondaire provient probablement d'un recrutement plus large des établissements secondaires. Si les parents disposent de la liberté du choix de l'école, comme en Belgique, il y a de fortes de chances que les écoles accueillent des publics distincts (Figure 5.1). Les systèmes où existent des mécanismes de sectorisation¹⁴, et où certains quartiers sont très contrastés peuvent également connaître de tels effets de ségrégation. Comme le précisent [Vandenberghe & Zachary \(2000\)](#), à partir d'une réanalyse des données de la *Troisième Etude Internationale en Mathématiques et en Sciences* (TIMSS) de l'IEA, « plusieurs caractéristiques sont susceptibles d'augmenter l'homogénéité du public au sein des classes ou établissements. Au premier rang de celles-ci, nous citerons le libre choix de l'établissement scolaire par les élèves et les parents. Cette caractéristique institutionnelle favorise en effet l'instauration d'un quasi-marché scolaire au sein duquel les établissements sont mis en situation de concurrence, ce qui a pour conséquence une relative hiérarchisation des établissements en fonction du public qu'ils accueillent. On constate en effet que plus la concurrence est exacerbée entre écoles (plus nombreuses elles sont sur un espace donné), plus les différences entre elles s'accroissent en terme notamment de retard moyen du public scolarisé ([Zachary & Vandenberghe, 2000](#)). »

¹⁴ Sectorisation ou carte scolaire : système qui oblige, avec un degré plus ou moins important de rigueur dans son application, l'enfant à fréquenter un établissement (public) donné en fonction de son domicile.

Figure 5.1 – Proportion de variance des résultats en compréhension de lecture expliquée par l'appartenance à la classe à 9 ans (barres foncées) et à 13 ans (barres claires) (IEA Reading Literacy, 1991).



Au départ des données recueillies en 1995 lors de la *Troisième Etude Internationale en Mathématiques et en Sciences* (TIMSS) de l'IEA, les pourcentages de la variance des scores en mathématiques expliquée par l'appartenance à la classe ont été calculés pour l'ensemble des pays européens, qu'il s'agisse de la population 1 (année scolaire qui comporte la majorité des élèves âgés de 9 ans) ou de la population 2 (année qui comporte la majorité des élèves âgés de 13 ans).

Dans l'enseignement secondaire, les pays nordiques se caractérisent par de faibles différences entre classes (entre 10 et 25 %) comparativement à d'autres pays au sein desquels le niveau classe justifie à lui seul pas moins de 50 % des différences entre élèves. Ces résultats ne sont pas spécifiques à l'enseignement des mathématiques, on les retrouve pour l'enseignement des sciences (Demeuse & Monseur, 1998) ou en compréhension de lecture (Lafontaine, 1996; Demeuse & Monseur, 1998). En 1991 à propos de la compréhension de lecture (Lafontaine, 1996), il apparaît, en Communauté française de Belgique, que le niveau école et classe¹⁵ permet de prendre en compte, en deuxième année de l'enseignement secondaire, une partie importante des variations des résultats (45 %)¹⁶ (figure 5.1), mais aussi des variations liées au niveau d'instruction du père (31,90 %) ou à l'âge des élèves (40,10 %), comme le montre le tableau 5.2. Le fait d'être inscrit dans une école particulière et de suivre des cours dans une classe donnée, plutôt que dans une autre, influence donc le niveau obtenu en lecture, mais implique aussi une origine sociale (mesurée par le niveau d'instruction du père) et un âge (pour une année d'étude donnée) différents. Les différents pays qui ont participé à cette étude sont plus ou moins discriminants en regard des trois variables. Les classes, en Belgique francophone, comme dans les anciens Länder allemands (ex-RFA), se distinguent les unes des autres notamment par une plus large disparité au niveau de la profession du père que dans beaucoup de pays. À l'autre extrême, l'Islande, la Finlande et les nouveaux Länder allemands (ex-RDA) connaissent une bien moins grande tendance à cliver les populations en fonction de l'indicateur socio-économique employé.

¹⁵ Cette étude ne distingue pas l'effet d'agrégation lié au niveau de l'école et au niveau de la classe car la procédure d'échantillonnage adoptée ne retient qu'une classe par école.

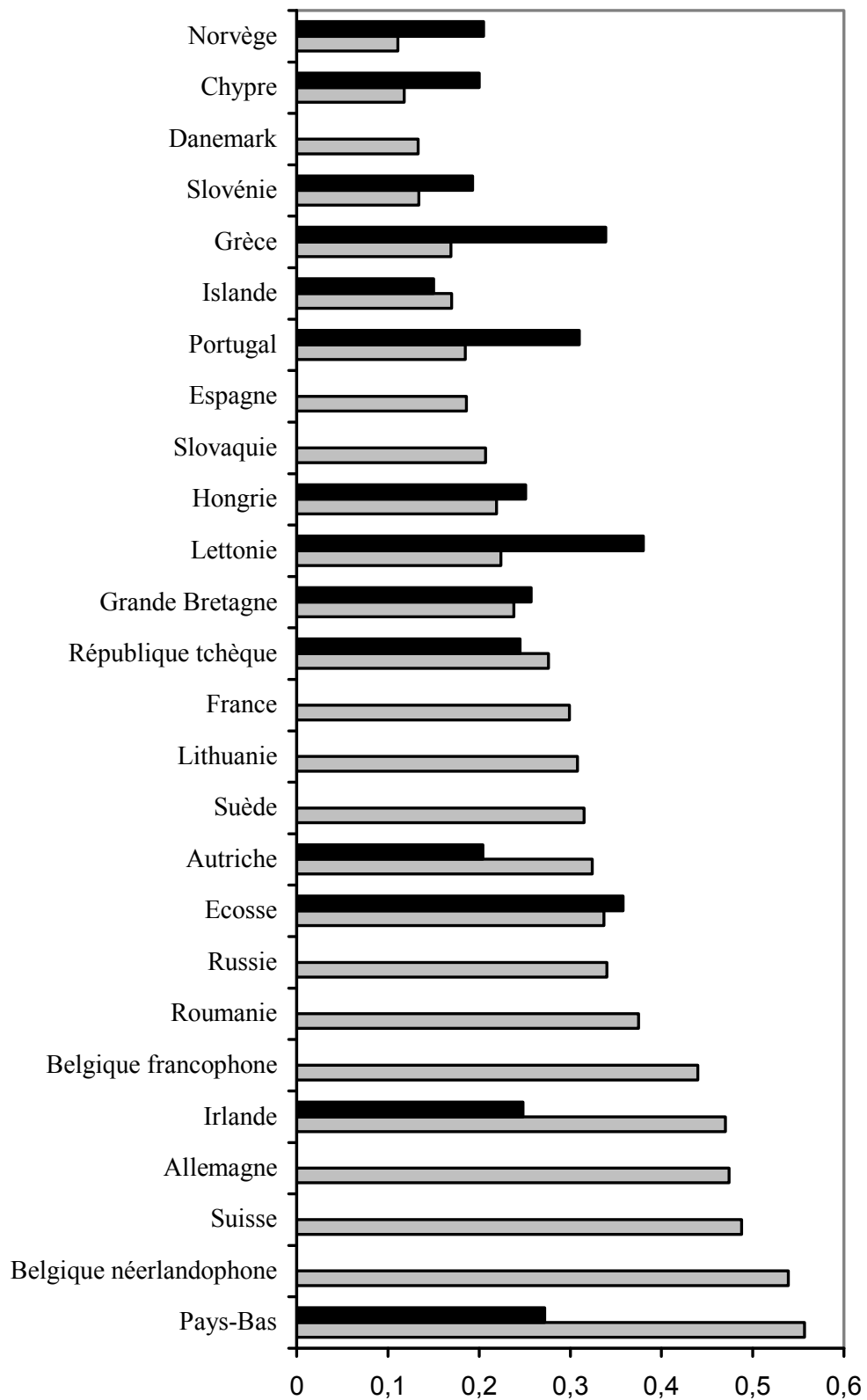
¹⁶ Techniquement, l'indice présenté dans le tableau est la part de variance prise en compte par l'appartenance des élèves à l'une des classes de l'échantillon. Plus un nombre est élevé (il peut théoriquement varier de 0% à 100%), plus la répartition des élèves en écoles et en classes distinctes conduit à former des groupes ayant des moyennes différentes entre elles et des variances intra-classe faibles. Un cas limite (valeur 100%) conduirait à considérer que toutes les moyennes des classes sont différentes et que chaque élève d'une classe donnée obtient la même valeur pour la variable considérée. À l'autre extrême (valeur 0%), toutes les moyennes des classes seraient identiques, mais les élèves au sein de chaque classe se distribueraient le plus largement possible entre toutes les valeurs observées dans la population.

Tableau 5.2 – Importance du niveau d'agrégation (école et classe) dans la détermination du rendement en compréhension de lecture, du niveau d'étude du père et de l'âge des élèves (IEA, Compréhension en lecture, niveau scolaire : année d'étude qui comporte, dans chaque pays, la majorité des élèves âgés de 14 ans, en Belgique francophone : 2^e année de l'enseignement secondaire).

Pays	Niveau d'étude du père	Âge des élèves	Score en compréhension
Belgique francophone	31,90	40,10	45,9
Canada	16,70	12,70	22,5
Suisse	27,60	34,20	51,3
Allemagne (anciens <i>Länder</i>)	34,10	17,60	54,3
Allemagne (nouveaux <i>Länder</i>)	14,00	4,50	14,9
Danemark	19,20	6,60	11,0
Espagne	n.c.	13,20	24,4
Finlande	14,10	8,30	7,7
France	27,90	27,20	38,0
Grèce	27,70	13,30	24,6
Hong Kong	17,60	20,20	45,1
Hongrie	25,20	8,70	26,4
Irlande	23,60	22,10	49,7
Islande	13,00	6,00	15,9
Italie	23,00	11,60	31,1
Pays-Bas	20,70	18,30	58,9
Norvège	17,10	7,70	9,4
Nouvelle-Zélande	17,10	9,50	44,0
Portugal	26,40	19,40	33,7
Singapour	19,30	13,60	59,5
Slovénie	20,10	7,00	15,2
Suède	19,50	5,00	12
États-Unis	22,70	22,70	45,9

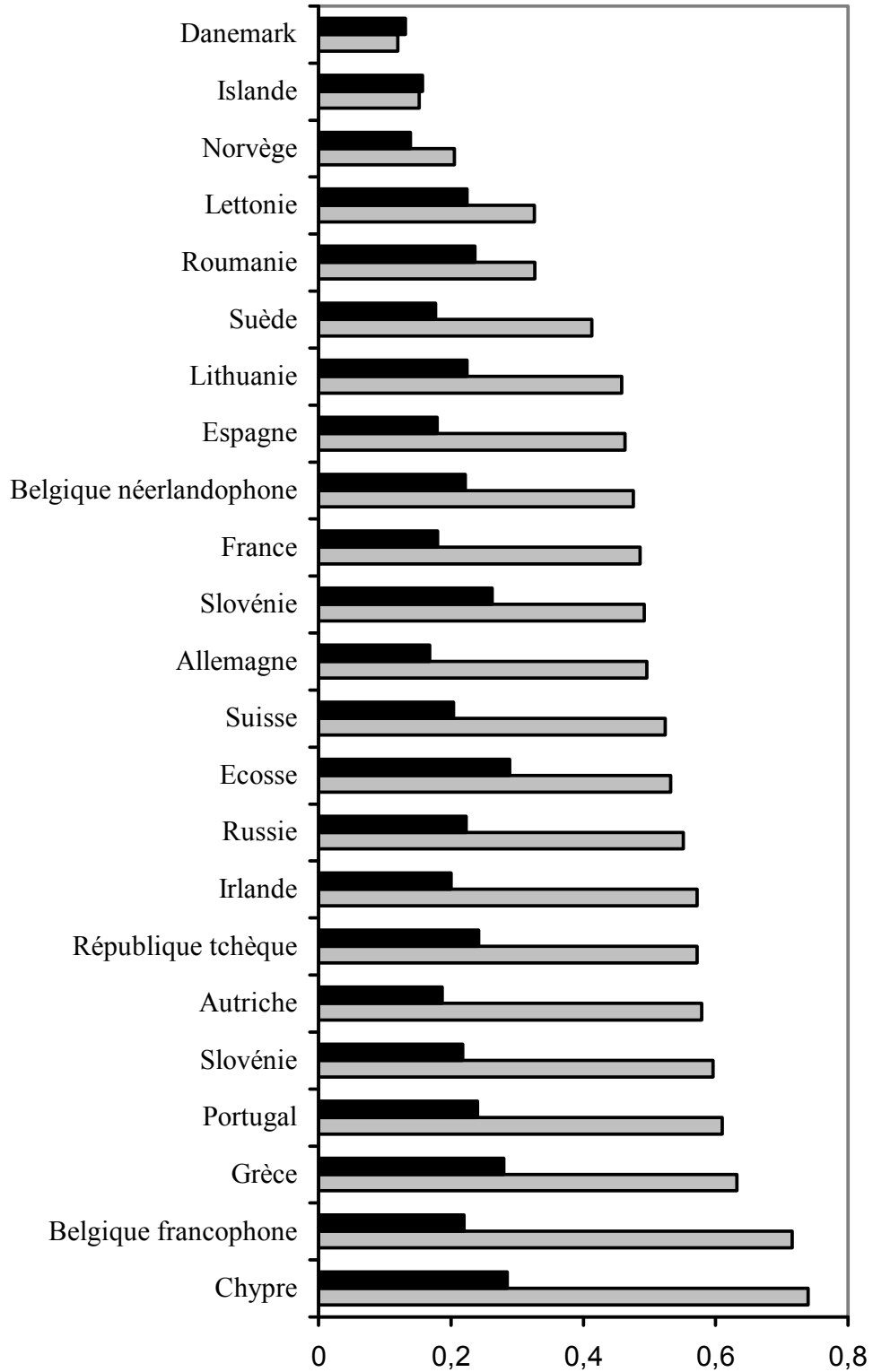
n.c. : non communiqué

Figure 5.2 – Proportion de variance des résultats en mathématiques expliquée par l'appartenance à la classe à 9 ans (barres foncées) et à 13 ans (barres claires) (TIMSS, 1995).



La figure 5.3 représente d'autres résultats, issus de la « *Troisième étude internationale en mathématique et en sciences* » (TIMSS), menée en 1995 par l'IEA. Cette fois, c'est la corrélation entre le niveau de qualification des parents et le rendement en mathématique au niveau de l'élève (barres foncées) et au niveau de la classe (barres claires) qui a été représentée. Les corrélations au niveau de l'élève varient relativement peu d'un pays à l'autre. Par contre, les corrélations entre classes varient considérablement, pouvant atteindre des valeurs voisines de 0,75, notamment en Communauté française de Belgique. Cette analyse démontre qu'il existe, au sein de ce système éducatif, des classes à rendement très faibles qui concentrent les élèves dont le niveau de qualification des parents est largement inférieur à la moyenne et des classes plutôt fortes qui concentrent davantage les élèves de milieu familial plus favorisé.

Figure 5.3 – Corrélation entre le niveau de qualification des parents et le rendement en mathématique au niveau de l'élève (barres foncées) et au niveau de la classe (barres claires) (TIMSS, 1995).

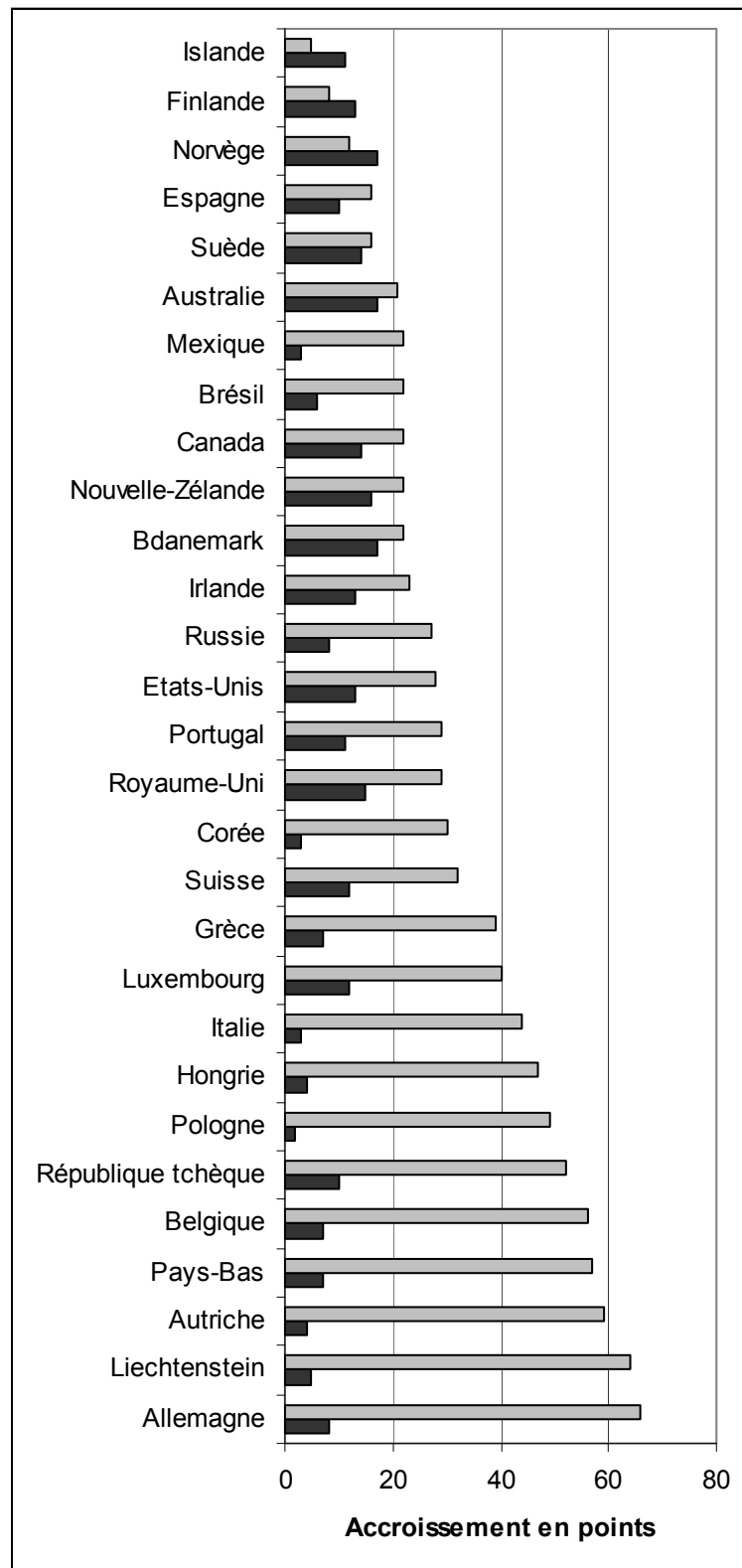


Une autre représentation de l'impact du statut socio-économique et culturel des élèves, pris individuellement, et des établissements, c'est-à-dire le statut socio-économique et culturel moyen des élèves qui les fréquentent, sur les performances des élèves, en compréhension de lecture cette fois, est proposée dans le rapport de l'OCDE relatif à l'étude PISA (2001b, p. 216). Sur un même graphique (figure 5.4) sont reproduits, d'une part, l'effet d'un accroissement d'un demi écart type de l'indice socio-économique et culturel des individus sur leurs performances en compréhension de lecture, et d'autre part, l'impact d'un accroissement identique de cet indice, mesuré cet fois au niveau de l'établissement. En Belgique, cet accroissement est de 56 points sur l'échelle de compréhension de lecture lorsque c'est l'indice moyen de l'établissement qui est augmenté d'un demi écart type alors qu'il n'est que de 7 points lorsqu'il s'agit d'un accroissement individuel. À titre de comparaison, en Islande, l'accroissement sur l'échelle de compréhension de lecture n'est que de 5 points lorsque l'on considère un accroissement moyen du niveau socio-économique et culturel de l'établissement scolaire, mais de 11 points lorsqu'on observe un accroissement identique au niveau des individus. À l'autre extrême, mais assez proche de nous, l'Allemagne enregistre un accroissement de 66 points au niveau "établissement", mais de 8 points au niveau "individus". La figure 5.4 présente de fortes similitudes avec les figures précédentes qui ont été préparées à partir des données de TIMSS et calculés de manière quelque peu différente. La Belgique, dans son ensemble cette fois encore, se positionne parmi les pays où l'effet établissement est l'un des plus forts, ce qui permet de mesurer l'impact de la ségrégation scolaire dans notre pays et de la rapprocher de celle qui sévit aussi chez nos voisins allemands et hollandais¹⁷, ainsi qu'en Autriche, par opposition à la situation que connaissent les pays nordiques¹⁸.

¹⁷ Les données relatives aux Pays-Bas doivent être considérées avec précaution car l'échantillon comporte un taux de refus de participation initial très élevé qui ne permet pas d'assurer la représentativité de celui-ci lorsqu'il s'agit d'estimer des moyennes nationales.

¹⁸ Au niveau de l'ensemble des pays de l'OCDE, l'impact du niveau socio-économique et culturel moyen de l'établissement semble jouer de manière plus importante pour les garçons.

Figure 5.4 – Impact de l'accroissement d'un demi écart type de l'indice socio-économique et culturel sur le score en compréhension de lecture au test PISA 2000 dans le cas d'un accroissement de l'indice au niveau individuel (barres foncées) et d'un accroissement du niveau socio-économique et culturel moyen d'un établissement scolaire (barres claires) (d'après OCDE, 2001b, p. 216).



Martin et Owen soulignent bien, dès l'avant-propos du rapport sur les premiers résultats du PISA 2000 (OCDE, 2001b, p. 4), que les résultats obtenus aux

épreuves internationales peuvent varier, non seulement en moyenne, d'un pays à l'autre, mais combien, selon les pays, ils peuvent être sensibles au contexte socio-économique des élèves. Ils poursuivent : « *L'une des conclusions édifiantes du PISA est que certains pays qui ont réussi à atténuer les effets d'une infériorité économique figurent parmi ceux qui réalisent aussi les meilleures performances moyennes. L'expérience de ces pays démontre qu'il est possible de relever le niveau de performance tout en réduisant les inégalités, et lance un défi aux autres pays en démontrant que qualité et égalité ne sont pas incompatibles* ». Cette dernière phrase nous renvoie à notre chapitre 3 et, notamment au lien que nous avons analysé entre efficacité et équité.

En se plaçant dans une perspective clairement « non curriculaire », le PISA, comme les études IALS, SIALS et ALL, et contrairement, par exemple, au programme TIMSS, vise à mesurer, non pas l'efficacité interne de l'institution scolaire, mais bien son efficacité dans le domaine de la préparation à la vie (OCDE, 2001, p. 29). En ce sens, il permet une analyse très pertinente dans notre domaine. Cela ne signifie cependant pas qu'il n'y a aucun intérêt à envisager la mesure interne de l'efficacité de l'école, ne serait-ce que pour améliorer les méthodes d'enseignement ou l'organisation de celui-ci. Il n'est pas anodin de constater que les motivations et les partenaires au départ des projets de l'IEA et de l'OCDE ne sont pas identiques : dans le premier cas, il s'agit surtout de chercheurs intéressés par l'éducation comparée, alors que dans le second cas, ce sont des décideurs politiques et des responsables de systèmes éducatifs qui seront porteurs du projet¹⁹. Malheureusement, pour ce qui nous concerne, et contrairement aux rapports publiés par l'IEA, l'OCDE ne considère la Belgique que comme un seul système éducatif²⁰. Les analyses secondaires, menées notamment au sein du Service de Pédagogie expérimentale (Lafontaine & al., 2001), permettent d'obtenir des résultats désagrégés propres à la Communauté flamande, d'une part, à la Communauté française, d'autre part²¹.

Ce qui est particulièrement intéressant, par rapport à nos préoccupations, ce sont les écarts observés entre les élèves qui réussissent le mieux et ceux qui affichent des performances très faibles au sein de chacun des systèmes éducatifs. Notre communauté se caractérise en effet par un nombre relativement important d'élèves dans la catégorie des plus faibles lecteurs. À titre de comparaison, la

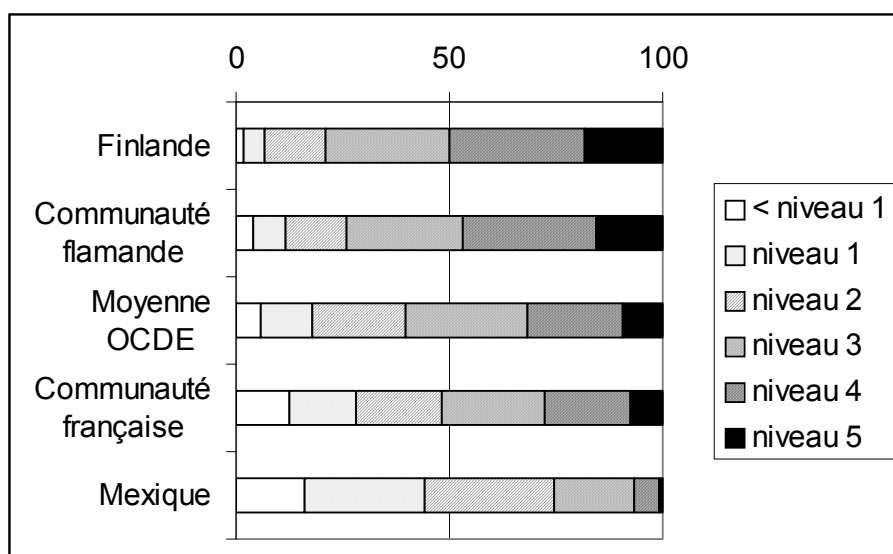
¹⁹ C'est le Conseil des pays participants qui représente tous les pays participants aux niveaux politiques les plus élevés qui fixe les normes et les priorités du projet, le choix des indicateurs, la conception des instruments et la présentation des résultats, même si un important consortium scientifique réalise le travail et mène à bien le projet, sous la supervision du secrétariat de l'OCDE.

²⁰ Cette situation ne correspond pas à la réalité institutionnelle du pays. La Belgique n'est pas la seule à être dans cette situation, c'est également le cas, par exemple, des États-Unis ou de l'Allemagne. La Belgique partage aussi la particularité d'avoir plusieurs entités qui possèdent différentes langues d'enseignement avec, par exemple, la Suisse ou le Canada. L'annexe B2, p. 337 du rapport (OCDE, 2001) est le seul tableau à présenter des résultats par communauté, pour la Belgique, et par communauté linguistique, en Suisse. La base de données complète permet néanmoins de procéder à des analyses complémentaires.

²¹ Les données de la Communauté germanophone n'ont pas été transmises en temps utile et ne sont donc pas intégrées dans la base de données PISA ni dans le premier rapport international.

figure 5.5 présente la répartition en 6 catégories (de la plus faible « < niveau 1 » à la plus élevée « niveau 5 » en termes de compétences) des élèves finlandais et mexicains qui représentent les deux systèmes qui obtiennent respectivement le meilleur score et le moins bon score moyen des pays de l'OCDE au PISA 2000, ainsi que les distributions des élèves dans les communautés flamande et française, et la répartition moyenne au sein de l'ensemble des pays de l'OCDE.

Figure 5.5 – Répartition (en %) des élèves au test de compréhension de lecture du PISA selon la fréquence, pour quelques pays, de chacun des niveaux de compétence rencontrés (du niveau le plus faible, « < niveau 1 » au niveau le plus élevé « niveau 5 ») (d'après Lafontaine & al., 2001).



Les élèves qui présentent de faibles performances peuvent, pour une grande part, être identifiés à des catégories particulières.

Le tableau 5.6 présente une synthèse des résultats moyens obtenus par différentes catégories d'élèves en Belgique francophone. Ces résultats en lecture sont repositionnés sur le « palmarès » international (d'après Lafontaine & al., 2001). En regard des quelques pays qui sont positionnés à gauche de l'échelle²², nous avons placé la moyenne de quelques groupes remarquables. Sont ainsi représentés:

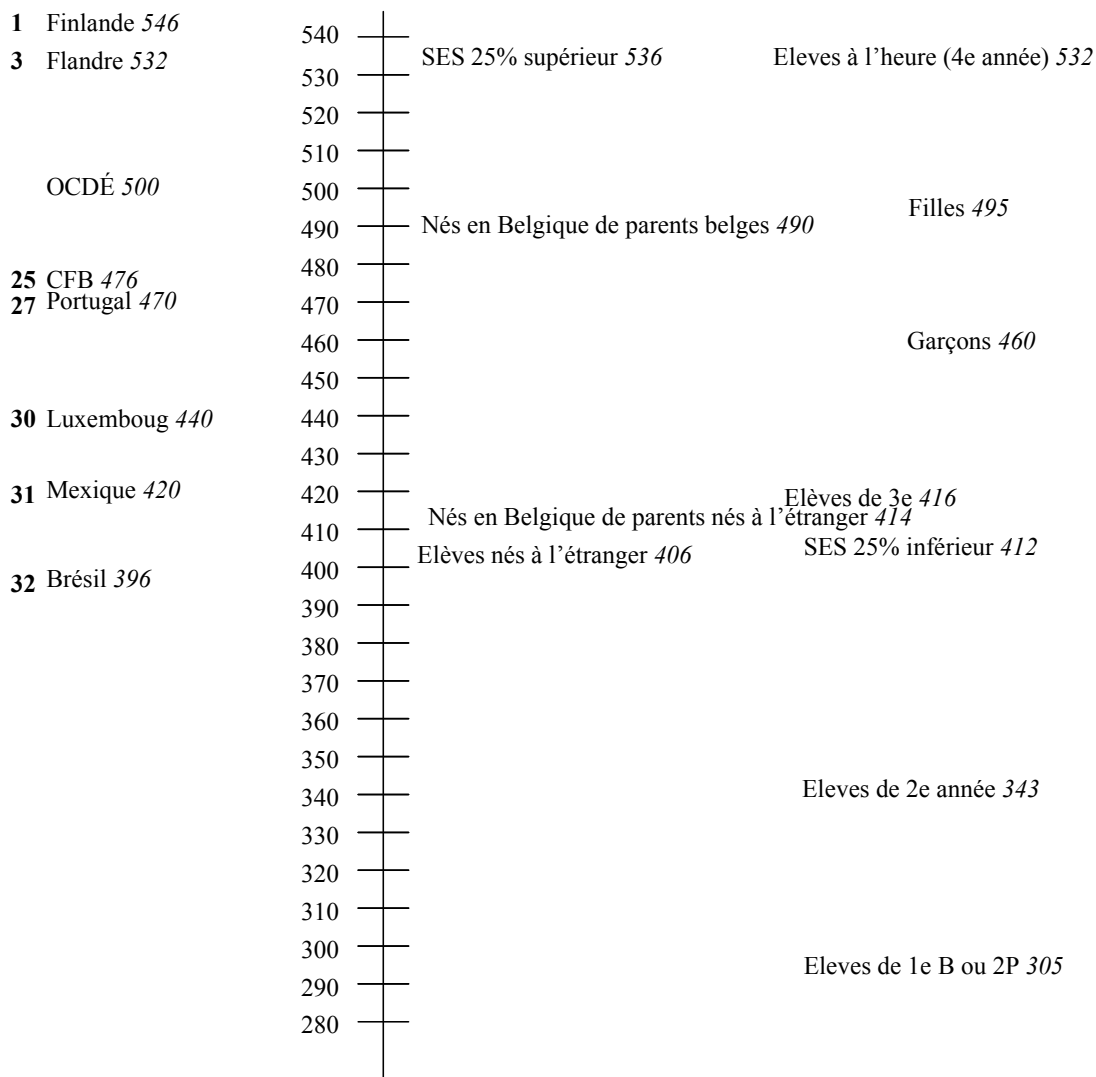
- les filles et les garçons, les premières obtenant un meilleur score moyen que les seconds (495 points contre 460 points);
- les élèves à l'heure, c'est-à-dire ceux qui fréquentent une quatrième année d'enseignement secondaire, et dont les résultats (532 points) dépassent de loin ceux des élèves de 3^e année (416 points), de 2^e année (343 points) ou de 1^{re} B ou 2P (305 points);

²² Nous avons choisi de représenter quelques pays en fonction des résultats qu'ils ont obtenus, en mentionnant leur moyenne nationale et la place qu'ils occupent dans le classement. La moyenne des pays de l'OCDE vaut 500 points sur cette échelle. La Communauté française de Belgique (CFB) obtient 476 points alors que la Communauté flamande (Flandre) obtient, en moyenne, 532 points.

- les élèves nés en Belgique de parents belges (490 points), les élèves nés en Belgique de parents nés à l'étranger (414 points) et les élèves nés à l'étranger (406 points), ces deux dernières catégories étant relativement proches l'une de l'autre en termes de résultats;
- les élèves issus des 25 % des familles les plus favorisées (SES 25 % supérieur, 536 points) et les élèves issus des 25 % des familles les moins favorisées (SES 25 % inférieur, 412 points).

La dispersion des moyennes des différents groupes issus de l'échantillon belge francophone est, comme l'indique la figure 5.6, plus large que celles des différentes moyennes nationales.

Tableau 5.6 – Positionnement des moyennes nationales sur l'échelle globale de lecture du PISA 2000 et quelques valeurs remarquables en Communauté française de Belgique (d'après Lafontaine & al., 2001).



Comme Lafontaine & al. (2001) le résume fort bien : « *Au travers de ces quelques analyses, une caractéristique de notre système éducatif semble émerger : les catégories d'élèves « vulnérables » ou « à risques », compte tenu de leurs caractéristiques socio-démographiques ou d'environnement familial (statut socio-professionnel de parents, niveau d'éducation de la mère, jeunes immigrés, jeunes vivant dans des familles monoparentales) encourraient un risque plus élevé que dans la majorité des autres systèmes éducatifs de figurer parmi les plus faibles. Une des faiblesses caractéristiques de notre système serait son impuissance à enrayer les risques d'échec auxquels sont exposés les élèves les plus vulnérables ou, en d'autres termes, à compenser les inégalités sociales de départ. »*

Il est donc possible, en Communauté française de Belgique, d'identifier les caractéristiques qui fragilisent certains élèves. Ces caractéristiques sont, pour une part importante, de nature socio-économique et culturelle²³. Il serait donc théoriquement possible de cibler *a priori* des actions destinées à compenser ces handicaps ou à prévenir ces risques.

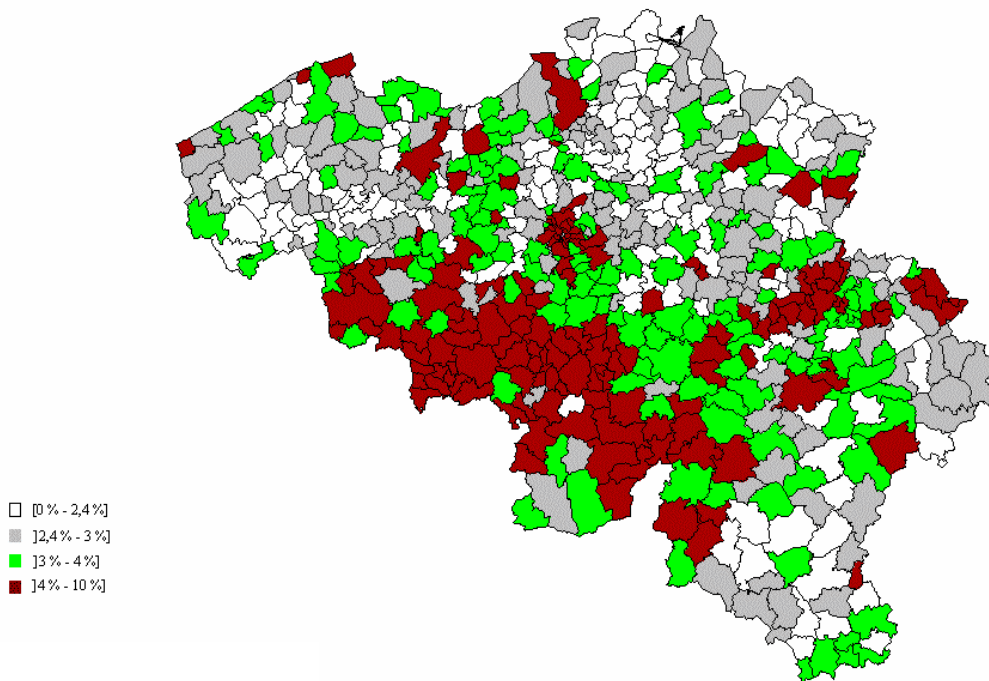
1.3.2. La géographie

Une partie des disparités au niveau des classes et des établissements peut s'expliquer par les disparités que l'on observe au niveau des variables socio-économiques, même lorsqu'il s'agit de mesures globales : les catégories sociales ne sont pas réparties uniformément sur l'ensemble du territoire; certaines sous-régions, communes ou quartiers sont peuplés de populations particulièrement défavorisées. Mais une autre partie des disparités entre classes résulte de processus de ségrégation spécifiquement scolaires des publics à un niveau sous-régional.

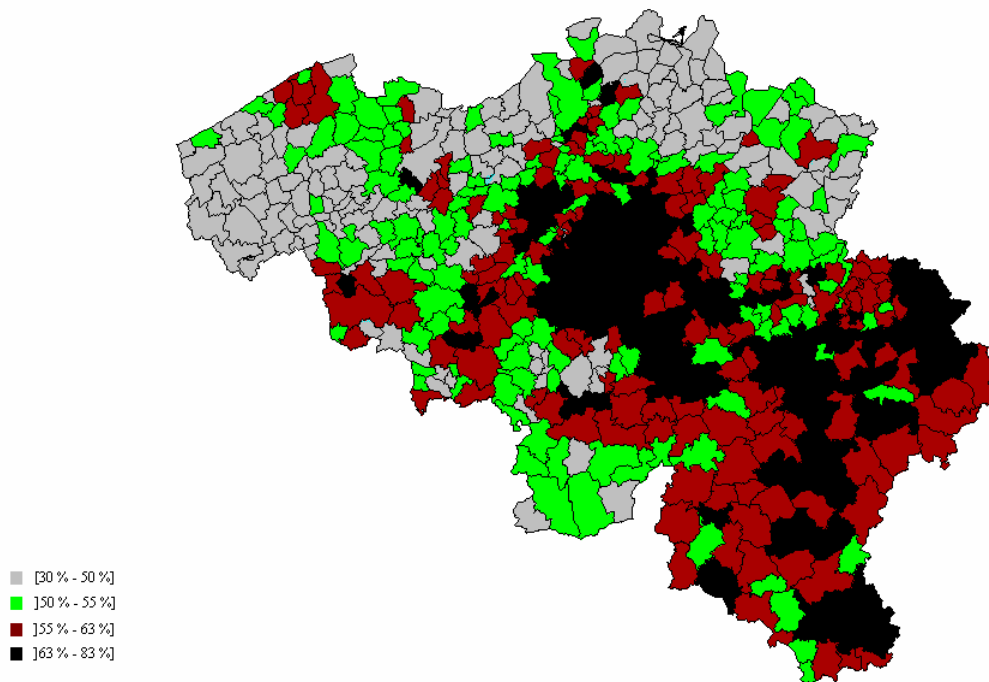
En ce qui concerne le premier point, des disparités spatiales existent au niveau de la répartition des certaines variables directement liées à l'institution scolaire, à son fonctionnement, ses résultats (diplômes obtenus, par exemple). Ainsi, le retard scolaire varie, selon la commune de résidence, comme l'indique la carte 5.1 extraite de l'exploitation réalisée à partir des données du Recensement général de la Population de 1991 (Mainguet & Demeuse, 1998). Au niveau même du choix des filières, les comportements se différencient également, notamment entre le nord, qui valorise davantage les formations techniques et professionnelles, et le sud du pays, où on tente d'abord sa chance dans

²³ PISA prend en compte également des informations relatives au fonctionnement des établissements. Celles-ci sont fournies par les réponses à un questionnaire adressé au chef d'établissement et les réponses des élèves eux-mêmes. Leur étude est actuellement poursuivie (OCDE, 2001, pp. 173-198). Le PISA n'étant pas une opération menée par classe, mais à travers celles-ci, auprès d'un échantillon d'élèves de 15 ans, quelle que soit la classe fréquentée, il est assez difficile d'analyser l'impact des pratiques purement scolaires sur ces élèves, comme dans le cas d'autres études antérieures. Des analyses permettent néanmoins de retirer des informations utiles au niveau des établissements scolaires.

Carte 5.1 – Proportions d'enfants de plus de 11 ans (c'est-à-dire des élèves en âge de fréquenter l'enseignement secondaire inférieur) scolarisés dans l'enseignement primaire par rapport au total des élèves de l'enseignement primaire domiciliés dans la commune (d'après Mainguet & Demeuse, 1998, p.33).



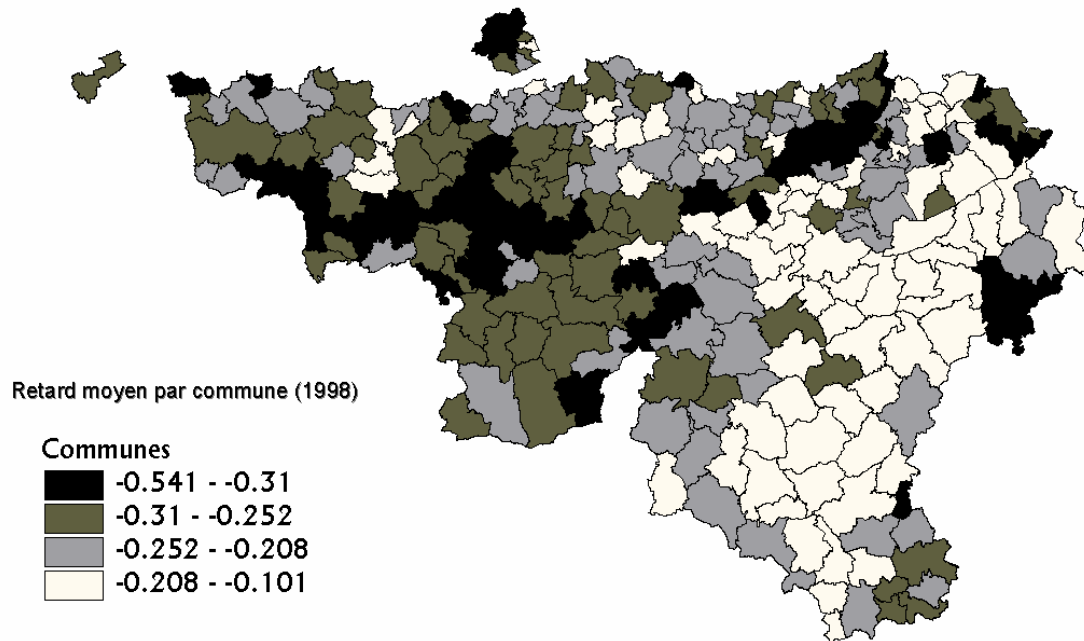
Carte 5.2 – Proportions d'élèves dans l'enseignement secondaire général domiciliés dans la commune par rapport au total des élèves de l'enseignement secondaire (d'après Mainguet & Demeuse, 1998, p.55).



l'enseignement général avant de se réorienter vers une formation plus pratique, comme l'indique la carte 5.2 (Mainguet & Demeuse, 1998). L'analyse des données du Recensement général de la Population et les cartes qui ont été réalisées à partir de ces données permettent facilement de mettre en évidence d'autres disparités spatiales encore (Mainguet & Demeuse, 1998; Demeuse & Mainguet, 1997).

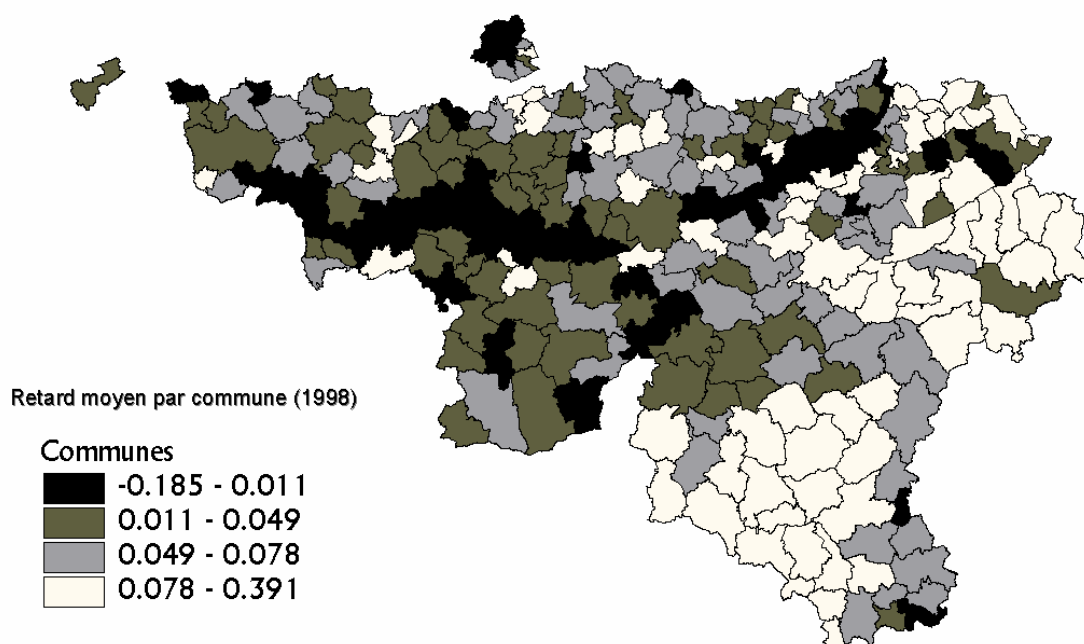
Les données de base de la carte élève qui seront exploitées par la suite pour établir la formule de calcul dans le cadre de l'étude interuniversitaire ont permis de dresser les cartes 5.3 et 5.4. Ces deux cartes, pour les 281 communes des régions bruxelloise et wallonne, ont été tracées de manière à représenter quatre groupes de communes de mêmes effectifs, comme dans le cas des cartes précédentes. La carte 5.3 reproduit le retard moyen par commune, calculé sur la base d'une variable individuelle reprenant, pour chaque élève fréquentant l'enseignement maternel, primaire ou secondaire ordinaire, la différence entre l'année d'étude qu'il fréquente et l'année d'étude qu'il devrait normalement fréquenter s'il était à l'heure. Une valeur négative indique pour un élève donné qu'il est en retard d'une ou plusieurs années, alors qu'une valeur positive indique une avance sur le parcours normal. La valeur nulle est attribuée à tous les élèves à l'heure. La moyenne communale a été simplement calculée en sommant toutes les valeurs individuelles des élèves qui résident sur le territoire communal et en divisant ce nombre par l'effectif communal. La base de données a permis de prendre en compte 760 560 élèves pour lesquels nous disposons à la fois de l'année de naissance, du niveau scolaire fréquenté et de la commune de résidence. Nous n'avons pas représenté les communes flamandes dont sont malgré tout issus des élèves des écoles francophones car, dans certains cas, les effectifs peuvent être relativement réduits.

Carte 5.3 – Retard moyen des élèves en fraction d'année scolaire par commune (Communauté française de Belgique uniquement) . Chacune des quatre catégories regroupe 25% des communes représentées. Un signe négatif indique un retard. (Source : Carte élève, 1998).



De manière à tenir compte des différents parcours et de la structure des âges, nous avons également calculé un retard moyen par commune après avoir comparé le retard de chaque élève au retard moyen de son niveau scolaire et de sa filière. Le retard ou l'avance de chacun a donc été recalculé en soustrayant le retard moyen observé, pour l'ensemble des élèves scolarisés en Communauté française dans la même filière et au même niveau scolaire, au retard observé pour chaque individu. L'allure générale de la carte n'est pas affectée par ce mode de calcul. On y retrouve les mêmes foyers de retard : le sillon de la Meuse et de la Sambre avec les principales villes, le Hainaut (à quelques exceptions près : Lens, Silly, Jurbise) et Bruxelles (sauf Woluwé-Saint-Pierre). La province du Luxembourg (à l'exception d'Arlon et des communes proches) et le sud des provinces de Liège et de Namur sont relativement épargnées. Le Brabant wallon occupe une position intermédiaire. La valeur des deux variables qui ont servi à établir les cartes 5.3 et 5.4 sont assez fortement corrélées (0,7997), comme le laisse penser l'examen de celles-ci.

Carte 5.4 – Retard moyen des élèves en fraction d'année scolaire par commune (Communauté française de Belgique) après correction en fonction de l'année d'étude et de la filière. Chacune des quatre catégories regroupe 25% des communes représentées. Un signe négatif indique un retard moyen relatif alors qu'un signe positif indique une avance moyenne relative. (Source : Carte élève, 1998).



Une étude approfondie, menée à l'échelle d'une commune bruxelloise, Ixelles, par Leloup (1999) sur la base des données des recensements de 1970, 1981 et 1991, apporte une information très riche à un niveau extrêmement fin : le quartier. Leloup donne à la notion de quartier une définition qu'il construit à partir de données agrégées des secteurs statistiques de l'INS²⁴. Il retient ainsi, pour son analyse, 15 unités qu'il baptise « quartiers » et qui comptent de 2 à 8 secteurs statistiques tels qu'ils furent définis pour les recensements de 1981 et 1991 (pp. 291-292). Cette analyse comporte notamment un chapitre sur les niveaux d'instruction et la différenciation spatiale dont nous allons présenter quelques données intéressantes pour notre propos. Dans un premier temps, il montre comment les quartiers peuvent être distingués à partir de la structure des diplômes de leur population, mais ce qui est plus intéressant pour notre sujet, il met en évidence comment le « choix » de la filière d'études secondaires (enseignement général, technique ou professionnel) peut se différencier selon les

²⁴ On peut consulter l'intéressante discussion de Leloup sur la notion de « quartier » en sociologie et des rapports de cette notion avec celle de secteur statistique, selon l'INS (Leloup, 1999, pp. 19-66). Nous précisons et discuterons, pour notre part, la notion de « quartier » au sens du décret et de l'INS dans le chapitre 7.

quartiers. Si la fréquentation de chacune des filières peut, à partir des données du recensement de 1991, s'établir de la manière suivante pour l'ensemble de la commune²⁵ : 70,51 % d'élèves dans l'enseignement général, 11,21 % dans l'enseignement technique, 16,15 % dans le professionnel et 2,13 % dans le professionnel. La répartition des jeunes dans ces différentes filières est variable selon le quartier de domicile. Le tableau 5.4 présente les écarts par rapport à la moyenne communale, pour chacun des quartiers et des filières, en termes de points de pourcentage en plus ou en moins (adapté de Leloup, 1999, p. 186).

Tableau 5.4 – Écarts à la moyenne communale (points de pourcentage) pour chacune des 4 filières de l'enseignement secondaire selon le quartier de domicile dans la commune d'Ixelles lors du recensement de 1991 (d'après Leloup, 1999, p. 186)

Quartier	Général	Technique	Professionnel	Artistique
Centre	-10,214%	2,760%	8,605%	-1,151%
Arbre béni	-8,008%	-3,085%	9,475%	1,619%
Temple	-8,864%	0,205%	7,594%	1,065%
Etangs	7,050%	-3,290%	-3,279%	-0,481%
Brasserie	-9,100%	2,874%	5,822%	0,404%
Station	-14,990%	4,174%	11,943%	-1,128%
Hopital	-2,875%	-0,582%	2,690%	0,767%
Suisse	5,220%	-0,531%	-4,500%	-0,189%
Casernes	6,765%	0,721%	-8,196%	0,710%
Université	7,043%	1,034%	-7,307%	-0,771%
Hadrien	7,674%	-2,120%	-4,635%	-0,919%
Boondaël	3,384%	-1,358%	-1,372%	-0,653%
Prevot	1,638%	0,662%	-2,452%	0,152%
Neuray	12,496%	-1,329%	-10,617%	-0,550%
Chatelain	2,782%	-0,136%	-3,772%	1,126%

Les corrélations entre les écarts à la moyenne pour l'enseignement général, technique et professionnel chez les jeunes scolarisés dans l'enseignement secondaire, d'une part, et les écarts à la moyenne des proportions de diplômés de l'enseignement primaire et de l'enseignement supérieur universitaire, d'autre part, dans les 15 quartiers d'Ixelles permettent de mettre en évidence des liaisons linéaires entre ces deux groupes : les quartiers où habitent des proportions d'élèves qui fréquentent, au delà de la moyenne communale, l'enseignement général, sont aussi habités par une plus forte proportion de diplômés universitaires. À l'inverse, les quartiers qui abritent une plus grande proportion d'élèves de l'enseignement technique ou professionnel sont, moins fréquemment habités par des diplômés de l'université (tableau 5.5). Cette relation est calculée sur l'ensemble de la population de chaque quartier et non sur des données relatives à des ménages. Il n'est dès lors pas possible, sans

²⁵ Elèves fréquentant l'enseignement secondaire et résidant à Ixelles lors du recensement de 1991 : 3 627. Enseignement général : 2 518, enseignement technique : 418, enseignement professionnel : 616, enseignement artistique : 75.

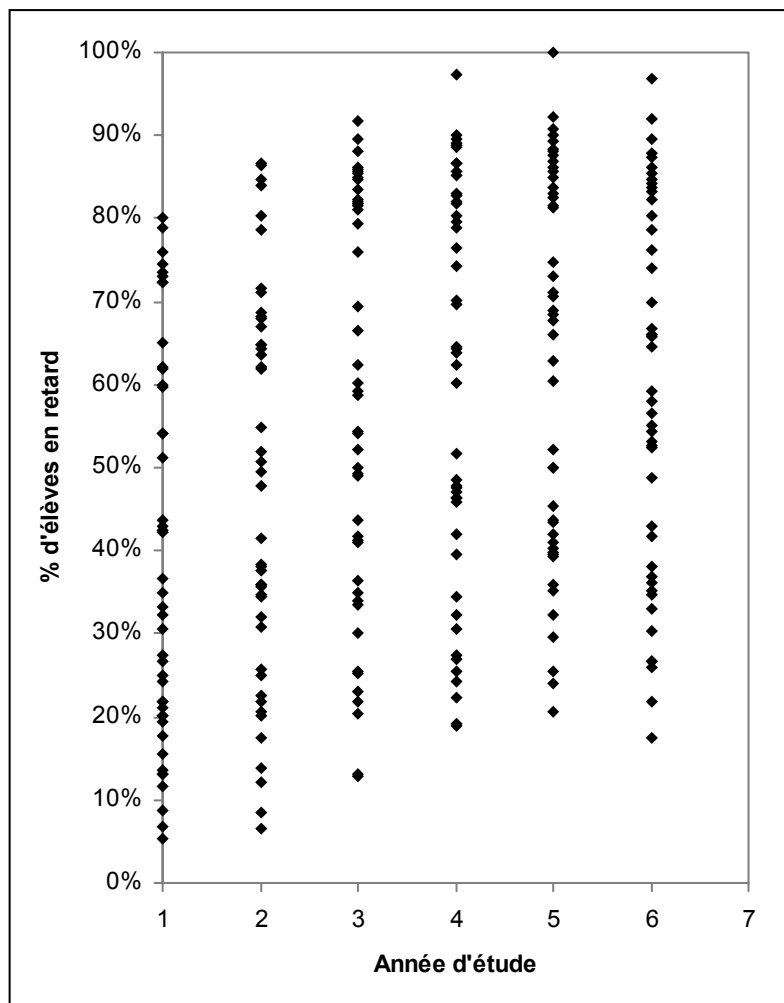
commettre une erreur écologique, d'affirmer à ce niveau que ce sont les enfants des universitaires qui ont surtout tendance à fréquenter l'enseignement général. Comme nous le verrons par la suite, la méthode que nous allons décrire et critiquer utilise non le ménage ou le noyau familial comme unité d'analyse, mais bien le secteur statistique. Le type de relations que nous venons de mettre en évidence est donc parfaitement compatible avec la suite de notre développement, même si les quartiers tels qu'ils sont définis par Leloup sont un peu plus larges que les secteurs de l'INS que nous utiliserons.

Tableau 5.5 – Corrélations entre les écarts à la moyenne des proportions de jeunes scolarisés dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel (tableau 5.4) et les écarts à la moyenne des proportions de diplômés de l'enseignement primaire et de l'enseignement supérieur universitaire (Leloup, 1999, p. 183, tableau 37) dans les 15 quartiers d'Ixelles.

Etudes secondaire en cours :	Diplômés de la population de 18 ans et plus qui ne suivent plus un enseignement de plein exercice	
	Primaire	Universitaire
Générales	-0,2859	0,7696
Techniques	0,3968	-0,6675
Professionnelles	0,2458	-0,7004

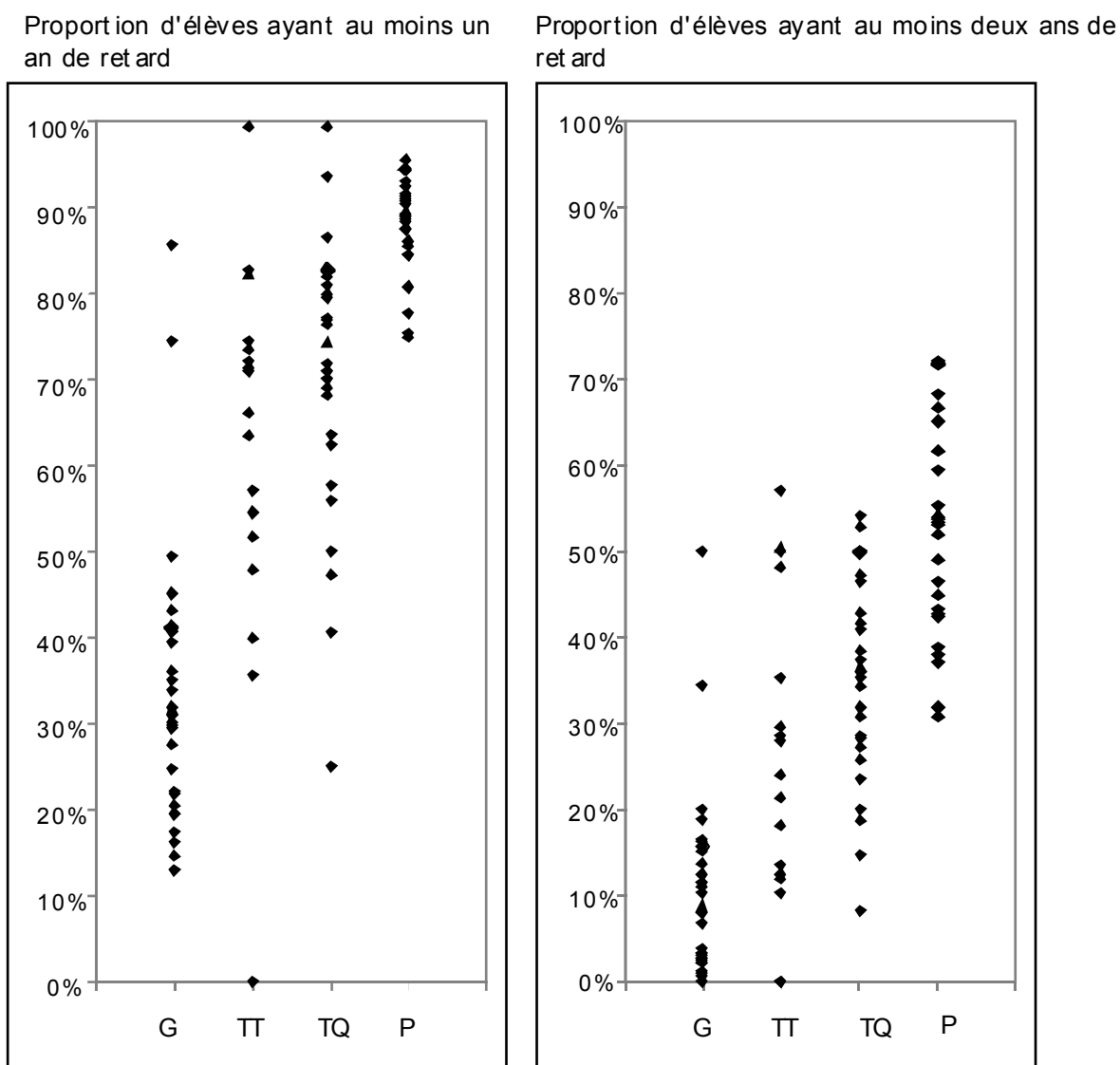
Mais l'existence de processus de ségrégation spécifiquement scolaires est-elle aussi manifeste ? Il suffit pour s'en rendre compte d'observer la répartition des publics scolaires au sein d'une sous-région. Dans le bassin scolaire de Charleroi, une étude, basée sur la collecte de données concernant tous les élèves inscrits dans l'enseignement secondaire ordinaire, montre notamment que les élèves en retard ne sont pas uniformément répartis entre les écoles (Delvaux, 1997). Le graphique ci-dessous (figure 5.7) indique qu'au niveau de la première année de l'enseignement secondaire, par exemple, certaines écoles comptent parmi leurs élèves seulement 5% d'élèves en retard alors que d'autres en comptent plus de 80%.

Figure 5.7 – Ventilation des établissements d'enseignement secondaire ordinaire selon la proportion d'élèves en retard, dans le Bassin scolaire de Charleroi (année scolaire 1995-1996), d'après Delvaux, 1997.



Cette répartition des élèves ne résulte pas seulement de l'existence de filières. En effet, l'analyse de la proportion d'élèves en retard montre qu'au sein de chaque filière, la variance reste considérable (figure 5.8).

Figure 5.8 – Distribution des établissements, au sein de chaque filière, selon la proportion d'élèves en retard en 3^e année de l'enseignement secondaire ordinaire, dans le Bassin scolaire de Charleroi (année scolaire 1995-1996), d'après Delvaux, 1997²⁶.



2. Quelques conclusions

Ces analyses, réalisées sur la base de données nationales et internationales, justifient à la fois l'utilité d'une action et le niveau d'intervention, celui de l'établissement scolaire, dans le contexte de la Communauté française de Belgique. Elles indiquent ainsi que la situation que nous connaissons n'est pas une fatalité.

²⁶ G : *enseignement général*, TT : *enseignement technique de transition* (enseignement technique conduisant à des études supérieures), TQ : *enseignement technique de qualification* (enseignement technique conduisant, en principe, à l'exercice d'une profession technique), P : *enseignement professionnel*. Dans l'enseignement général, la proportion d'élèves en retard varie, d'un établissement à l'autre, de 13 à 86 % alors que cette proportion varie de 25 à 100 % dans la filière technique de qualification.

Au niveau des solutions adoptées pour améliorer le niveau moyen des performances nationales, le rapport de l'OCDE (2001b) pointe deux stratégies distinctes, selon le niveau auquel les disparités apparaissent : si les disparités sont essentiellement situées entre les élèves, au sein des établissements qui, pour leur part, affichent des scores moyens relativement semblables (comme en Australie, en Norvège ou en Nouvelle-Zélande, par exemple), c'est dans les écoles elles-mêmes que le plus gros effort devra être fait pour améliorer les résultats des plus faibles. Par contre, dans d'autres systèmes éducatifs (comme en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Hongrie ou en Pologne), où des différences très importantes se marquent entre établissements, c'est au niveau du système éducatif qu'il conviendra d'agir (OCDE, 2001b, p. 72).

Deux points importants méritent encore d'être soulignés. Le premier concerne la réalité des disparités que le décret souhaite atténuer, voire éliminer. Des travaux antérieurs, tant belges francophones qu'internationaux, impliquant des sources très variées, indiquent clairement l'ampleur et la réalité des disparités existantes et donc, la nécessité d'agir sur celles-ci de manière à assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale et pas seulement une égalité formelle d'accès aux services éducatifs financés par l'effort de l'ensemble de la Communauté. En ce sens, le décret a donc bien une réelle pertinence. Les disparités observées, si elles justifient le développement de politiques de discriminations positives, de nature à compenser cette situation de fait, ne dispensent naturellement pas de mettre en oeuvre des mesures visant à accroître l'hétérogénéité des publics scolaires et à rendre plus solidaires les établissements d'un même bassin scolaire comme l'indiquent par exemple le [Conseil de l'Éducation et de la Formation \(1998\)](#) ou [Delvaux \(1999\)](#).

Le second aspect concerne la méthode proposée pour mesurer l'investissement à consentir dans les différentes écoles et implantations. Elle est à présent réalisable à l'échelle de l'ensemble du système grâce à la généralisation de la *carte élève*²⁷ dont le *Bureau de l'Inscription scolaire* a la responsabilité ou du système de comptage des élèves mis en place au sein de l'administration de l'enseignement obligatoire pour permettre le financement des communautés. L'équipe interuniversitaire s'est attachée à étudier les aspects concrets de la transposition du décret en termes opérationnels et à proposer une première solution qui se conforme aux prescrits du Législateur, tout en se basant sur les connaissances scientifiques actuelles dans ce domaine. C'est cette solution technique que nous allons décrire dans le chapitre suivant (chapitre 6), puis analyser et critiquer dans les cinq derniers chapitres (chapitres 7 à 11).

²⁷ Chaque élève scolarisé dans le système belge francophone est identifié au moyen d'une carte ou d'un enregistrement individuel. Ce système, destiné au contrôle de l'obligation scolaire (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 14 avril 1994), comporte une série d'informations relatives tant à l'élève (notamment son domicile) qu'aux études qu'il poursuit dans l'enseignement obligatoire. La base de données, selon un strict contrôle, lie des données du système scolaire et des informations du Registre national de la Population.

TROISIÈME PARTIE
La mise en œuvre de discriminations
positives en Belgique francophone

**VI. La solution adoptée
dans le décret du 30 juin 1998**

« Très concrètement parlant, ne faudrait-il pas augmenter les moyens mis à la disposition des écoles et des classes où les enfants sont supposés avoir le plus de difficultés comme, par exemple, les écoles de quartiers populaires ? Pour ces écoles, ne pourrait-on appliquer des normes d'encadrement plus favorables, mettre en jeu une pédagogie qui parte du vécu des enfants et former des équipes d'enseignants sensibilisés aux problèmes spécifiques de ces enfants ? »

J.L. Litt. (1980a, pp. 365-366).

1. Le cadre belge francophone : le décret du 30 juin 1998

1.1. L'objectif : assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale

À travers ce chapitre, nous présenterons et analyserons les mécanismes mis en œuvre par le décret du 30 juin 1998. Nous nous concentrerons sur son article 4 qui définit le travail de l'équipe interuniversitaire et les critères d'identification des bénéficiaires. Après une présentation générale du décret, dans la première section de ce chapitre, nous aborderons la méthode et les variables que l'équipe interuniversitaire a utilisées pour mettre au point un indice socio-économique synthétique par quartier, puis un indice par implantation de manière à permettre la reconnaissance et le financement de certains établissements (section 2). Nous examinerons ensuite l'attribution des moyens dévolus aux discriminations positives dans la troisième section. Ce chapitre se terminera par l'examen de deux autres mécanismes qui, à plus ou moins longue échéance, compléteront les discriminations positives de manière à assurer un financement des écoles en fonction, non plus seulement du nombre d'élèves, mais des difficultés rencontrées par les différents publics qu'elles scolarisent.

L'histoire des discriminations positives et du décret qui les instaure commence quelques années plutôt. En effet, le « *décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives* » est annoncé dès 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* », baptisé décret « missions » (en particulier son article 6, précisant les quatre missions du système éducatif en Communauté française). L'objectif qui est posé se fonde sur l'article 23 de la Constitution belge (Encart 6.1) qui définit les droits économiques, sociaux et culturels de chacun. L'école est donc définie comme un moyen – mais sans doute pas le seul – d'assurer l'exercice de ces droits.

Encart 6.1 – Article 23 de la Constitution belge (version coordonnée de 1994).

Chacun a le droit de mener une vie conforme à la dignité humaine.

À cette fin, la loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent, en tenant compte des obligations correspondantes, les droits économiques, sociaux et culturels, et déterminent les conditions de leur exercice.

Ces droits comprennent notamment :

1° le droit au travail et au libre choix d'une activité professionnelle dans le cadre d'une politique générale de l'emploi, visant, entre autres, à assurer un niveau d'emploi aussi stable et élevé que possible, le droit à des conditions de travail et à une rémunération équitables, ainsi que le droit d'information, de consultation et de négociation collective;

2° le droit à la sécurité sociale, à la protection de la santé et à l'aide sociale, médicale et juridique;

- 3° le droit à un logement décent;
- 4° le droit à la protection d'un environnement sain;
- 5° le droit à l'épanouissement culturel et social.

Comme nous l'avons déjà envisagé dans les chapitres consacrés à la réflexion sur les notions d'équité et de justice, le décret du 30 juin 1998 porte sur l'assurance de chances égales d'émancipation sociale. Les débats et les textes peuvent en permanence être situés entre deux approches, celle liée à l'égalité des chances et celle liée à l'égalité des résultats, l'accent étant, selon les moments, plutôt placé sur l'un des deux pôles.

Le décret propose une définition du terme « discrimination positive » dans le contexte belge francophone : « *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 30 juin 1998, art. 3, 1°). Mais ce concept, d'apparence bâtarde, voire incompatible avec le droit ordinaire¹ qui interdit en principe toute discrimination au bénéfice d'une stricte égalité de traitement, n'est pas apparu dans ce texte *ex nihilo*. Relisons la justification qu'en donne la Ministre-Présidente Onkelinx lors de la discussion générale du projet de décret au *Conseil de la Communauté française* (Encart 6.2).

Encart 6.2 – « Une discussion de café du commerce » : un rapprochement hasardeux entre deux termes opposés, justification de la Ministre-Présidente lors de la présentation du projet de décret au Conseil de la Communauté française ([Document parlementaire 235-29 \(1997-1998\)](#), p. 3).

« Vous vous rappelez certainement que le décret « missions » a mis l'accent sur l'obligation qu'a le système éducatif de donner « des chances égales à tous ». Cette notion est depuis des générations le fondement même de l'école ouverte à tous, au service de tous, conçue comme un des rouages majeurs d'une société démocratique.

L'école peut-elle traiter différemment les élèves, sous prétexte de leur assurer une égalité de chances ? Notre conviction est que non seulement, elle le peut mais surtout qu'elle le doit.

Le quatrième item de l'article 6 du décret « missions » voté, il est utile de le rappeler, à l'unanimité des députés des partis démocratiques, a fixé à l'éducation l'objectif d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. C'est un défi. Pour le rencontrer, il faut donner plus à ceux qui ont moins.

C'est pour cela que l'intitulé du projet comprend l'expression « discrimination positive ». La Ministre-Présidente imagine que l'expression suscitera débat.

¹ Art. 11. de la Constitution belge (version coordonnée de 1994) : « *La jouissance des droits et libertés reconnus aux Belges doit être assurée sans discrimination. A cette fin, la loi et le décret garantissent notamment les droits et libertés des minorités idéologiques et philosophiques.* »

Il est vrai que l'expression est provocatrice puisqu'elle utilise un mot, « discrimination », connoté comme la négation même de l'égalité des droits, un mot qui est d'ailleurs au centre de la loi du 30 juillet 1981 tendant à réprimer certains actes inspirés par le racisme ou la xénophobie. Ce mot, nous lui accolons le qualificatif « positif » de manière à ce qu'il prenne un sens diamétralement opposé et serve la cause de l'égalité.

Franchement, peu importe cette querelle philologique. Elle relève finalement du café du commerce. La Ministre-Présidente a des collaborateurs qui adorent cela et qui ont retrouvé une référence en béton, que les commissaires ont lue dans l'exposé des motifs, celle du prestigieux dictionnaire Littré, pour lequel la discrimination, c'est « la faculté de discerner, de distinguer ». L'étymologie rattache le mot au latin « discriminare : discerner, distinguer, différencier ». C'est bien ce que nous voulons faire.

Plus avant ([Document parlementaire 235-29 \(1997-1998\), p. 26](#)), la Ministre-Présidente déclare ne pas vouloir s'attarder aux termes, passés dans le langage courant. Elle précise les objectifs du projet : *« Si le projet de décret a l'ambition d'œuvrer dans le sens de l'égalité des chances, il n'a évidemment pas la prétention de résoudre toute la dualisation sociale. L'objectif est modeste, le texte appréhende certaines inégalités et apporte des moyens pour contribuer à les résorber. La ministre-présidente cite quatre inégalités visées par le projet de décret : l'inégalité due à la pauvreté, l'inégalité par la violence, l'inégalité que créent l'absentéisme et le décrochage scolaire, et l'inégalité par l'absence de statut des enfants illégaux. »*

Aux critiques de l'opposition démocratique² qui lui reproche cette modestie ou, au contraire, sa trop grande ambition, la Ministre-Présidente répond : *« [...] la Communauté française [qui] n'a pas les moyens de faire face à elle seule aux inégalités sociales et économiques. Ces difficultés ne peuvent pas seulement être rencontrées par des actions spécifiques au sein du système éducatif. De toute évidence, ce problème dépasse largement l'école. Pour aider à rendre l'espoir aux jeunes et favoriser leur insertion sociale, il faut de toute évidence que le taux de chômage diminue. On aura beau multiplier les réformes de l'enseignement technique et professionnel, en cas de chômage massif, le désespoir s'incruste avec les conséquences que l'on connaît. C'est pourquoi la Ministre-Présidente partage en partie les préoccupations de l'intervenant [Monsieur van Eyll, PRL-FDF³]. Il faudrait donc une politique cohérente à tous les niveaux de pouvoirs. Mais ce projet de décret veut apporter sa contribution, dans un contexte plus général, en favorisant l'égalité des chances vis-à-vis de l'école. Il s'inscrit à la suite du décret définissant les missions prioritaires de l'école et organisant les structures propres à les atteindre. Car ce décret*

² Les partis écologiste et libéral sont alors dans l'opposition. Le parti social-chrétien est membre de la majorité, avec le parti socialiste dont est issue la Ministre-Présidente.

³ PRL-FDF : Parti réformateur libéral – FDF : Front démocratique des Francophones.

comportait déjà des éléments propres à favoriser l'égalité des chances.» (Document parlementaire 235-29 (1997-1998), p. 29).

1.2. Les moyens : donner plus à ceux qui ont moins à travers les établissements scolaires

1.2.1. Une méthode d'attribution « objective » des moyens supplémentaires

Selon l'article 4 du décret, l'attribution des moyens supplémentaires est déterminée par les caractéristiques des élèves qui fréquentent chaque école et chaque implantation. C'est à partir des quartiers qu'elle habite que la population scolaire d'un établissement ou d'une implantation scolaire est définie. Les variables à prendre en compte appartiennent à un ensemble décrit dans le §1 de l'article 4 du décret (Encart 6.3).

Encart 6.3 – L'article 4 du décret du 30 juin 1998.

Art. 4.

§1er. Sont considérés comme établissements, écoles ou implantations bénéficiaires de discriminations positives ceux qui accueillent une proportion, que le Gouvernement détermine conformément au §3, d'une part pour l'enseignement fondamental, d'autre part pour l'enseignement secondaire, d'élèves résidant dans un quartier présentant, dans des relevés objectifs :

- a) des niveaux de vie inférieurs aux moyennes nationales en matière de typologie socio-économique, prenant en compte l'habitat, les ressources des ménages exprimées par personne appartenant au ménage et les diplômes;*
- b) une proportion supérieure du nombre de chômeurs par rapport à la population globale;*
- c) une proportion supérieure de familles bénéficiant du minimex⁴ ou de l'aide sociale.*

Les niveaux et proportions visés à l'alinéa 1er sont appelés niveaux socio-économiques.

§2. Les relevés objectifs sont établis sur la base d'enquêtes scientifiques interuniversitaires. L'enquête relative à la typologie socio-économique prend également en compte, pour autant que cet indice corrobore le résultat de l'application des critères socio-économiques, le fait que ces quartiers accueillent une population étrangère ou d'origine étrangère devenue majoritaire.

Une proportion d'élèves provenant de quartiers défavorisés est calculée, pour chaque établissement et chaque implantation scolaire. C'est une proportion supérieure à un niveau défini par le Gouvernement qui ouvre un droit à une aide spécifique.

⁴ Le *minimex*, minimum de moyens d'existence, est une forme particulière d'aide sociale attribuée aux personnes qui ne disposent d'aucun revenu et ne bénéficient, par exemple, pas d'allocation de chômage.

Cette proportion est établie sur la base d'une description de la population scolaire de chaque établissement, école ou implantation scolaire⁵.

1.2.2. Les moyens dévolus aux discriminations positives

Au moins trois cent soixante millions de francs belges (environ 9 millions €) indexés, sont dévolus aux discriminations positives dans l'enseignement fondamental (article 7). Une somme de trois cent dix millions de francs (environ 7,7 millions €) au moins est dévolue à ce programme dans l'enseignement secondaire. Ces moyens peuvent être consacrés à du personnel supplémentaire ou à des dépenses de fonctionnement énumérées par le décret et même à de la réhabilitation légère telle que des travaux de peinture, de menuiserie ou d'aménagement des locaux et des abords. Les moyens sont calculés, pour chaque réseau, sur la base du nombre d'élèves qui en fréquentent les écoles, établissements ou implantations reconnus en discrimination positive et sont répartis entre ceux-ci. Les établissements, écoles et implantations sont tenus de rédiger un projet de manière à obtenir les moyens accordés par le décret. Nous envisagerons un peu plus précisément cet aspect après avoir décrit le mode d'identification des bénéficiaires.

2. Description de la méthode pour identifier les établissements scolaires : le travail de l'équipe interuniversitaire

2.1. La méthode dans son ensemble

Ce chapitre se limite à présenter les travaux de l'équipe interuniversitaire et s'inspire très largement du rapport, non publié, rédigé par cette équipe (Demeuse & al., 1999). Nous discuterons de la méthode adoptée et de ses différents aspects dans la quatrième partie de la dissertation.

Deux étapes essentielles doivent être accomplies pour identifier les établissements ou les implantations bénéficiaires des discriminations positives :

- l'attribution à chaque quartier d'un indice socio-économique (section 2.2) ;
- le calcul, pour chaque implantation ou chaque établissement, de la proportion d'élèves issus de quartiers dont l'indice est inférieur à une valeur pivot déterminée par le gouvernement (section 2.3).

Le passage de l'indice socio-économique des quartiers à la décision relative à une implantation ou à un établissement scolaire est établi grâce à un fichier qui

⁵ Année scolaire de référence : 1998-1999, pour la première application en septembre 2000. La population scolaire est enregistrée par le système de carte élève destinée à assurer le suivi de l'obligation scolaire et transmise par le *Bureau de l'Inscription scolaire* (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 14 avril 1994 relatif au contrôle de l'inscription scolaire (Moniteur belge : 18 mai 1994, pp. 13 315-13 316).

met en relation chaque élève avec, d'une part, son quartier, à travers son adresse, et, d'autre part, l'implantation scolaire qu'il fréquente.

L'indice socio-économique de chaque quartier est établi à partir d'une analyse en composantes principales réalisée sur 12 variables (Encart 6.3). L'étude interuniversitaire a notamment porté sur la sélection des variables (section 2.2.1) et sur la méthode statistique elle-même (section 2.2.2).

2.2. Le niveau socio-économique du quartier qu'habite chaque élève

2.2.1. La sélection des variables

L'une des difficultés rencontrées par l'équipe interuniversitaire réside dans le fait que le décret n'établit pas de critères de validation du modèle socio-économique à retenir. Le souhait du législateur est d'aboutir à l'établissement d'un indice objectif permettant l'attribution des moyens liés aux discriminations positives et qui se fonde sur une base indépendante de la réussite scolaire⁶.

Comme nous l'avons vu, le décret (art. 4) prévoit trois types d'indicateurs permettant d'identifier les écoles susceptibles de bénéficier de discriminations positives, sur la base du fait qu'elles accueillent de fortes proportions d'élèves relevant de quartiers défavorisés, c'est-à-dire où :

- 1°) les niveaux de vie sont faibles (revenus, qualité de l'habitat, diplômes) ;
- 2°) le niveau de chômage est élevé ;
- 3°) il y a une forte proportion de familles bénéficiant du minimex ou de l'aide sociale.

Le problème des nationalités a été considéré, selon le décret, comme un facteur aggravant. Aucune variable liée à la nationalité n'a été introduite dans le modèle proprement dit⁷.

La sélection des variables par l'équipe interuniversitaire tient donc compte à la fois des contraintes imposées par le décret et de la réponse à la question fondamentale : ces variables indiquent-elles *a priori* des conditions de scolarité difficiles du point de vue matériel, de la possibilité de soutien familial, de l'existence ou non d'un environnement socio-économique qui donne un sens à la réussite scolaire ?⁸

⁶ A l'exception du critère de retard externe, considéré comme aggravant lorsqu'il est associé à un indice socio-économique défavorable, du taux d'élèves fréquentant l'enseignement professionnel pour le secondaire et du taux d'encadrement dans l'enseignement fondamental. Nous reviendrons plus tard sur cet aspect.

⁷ Mais une information supplémentaire a été ajoutée à la base de données fournie par l'équipe interuniversitaire de manière à connaître la proportion de résidents étrangers dans les quartiers qu'habitent les élèves.

⁸ Le rapport des examinateurs de l'OCDÉ dans le cadre des examens des politiques nationales d'éducation précise, dans le volume consacré à la France (OCDÉ, 1996, pp. 187-188) : « Il devient de plus en plus clair que l'échec scolaire ne ressortit pas du seul fait individuel dont l'origine serait à rechercher dans des

À partir de cette question fondamentale, cinq domaines ont été retenus de manière à mesurer le niveau socio-économique de chaque quartier :

- 1° les revenus;
- 2° les diplômes;
- 3° la qualité du logement;
- 4° la structure des professions;
- 5° l'emploi et le chômage.

Douze variables ont été retenues pour constituer l'indice synthétique de niveau socio-économique par quartier⁹. Ces variables ont aussi été sélectionnées en fonction de la disponibilité des données au niveau des quartiers¹⁰.

Encart 6.4 – Les 12 variables prises en compte dans la formule de calcul de l'indice socio-économique du quartier lors de la première étude de l'équipe interuniversitaire (Demeuse & al., 1999 et Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 février 2000, article 1).

Variable 1.	<i>Revenu moyen par habitant en milliers de francs (année de référence : 1995). (Rev)</i>
Variable 2.	<i>Revenu médian par ménage en milliers de francs (année de référence : 1995). (Revm)</i>
Variable 3.	<i>Part des personnes ayant terminé leurs études qui disposent au moins d'un diplôme secondaire supérieur parmi les personnes ayant achevé leurs études (année de référence : 1991). (Dip)</i>
Variable 4.	<i>Part des ménages avec enfant dont une personne au moins dispose d'un diplôme secondaire parmi les ménages avec enfants (année de référence : 1991). (Dipp)</i>
Variable 5.	<i>Taux de chômage (année de référence : 1997), c'est-à-dire l'ensemble des demandeurs d'emploi (y compris non rémunérés) parmi les personnes présentes sur le marché du travail). (Chom)</i>
Variable 6.	<i>Taux d'activité des femmes (année de référence : 1991) : ensemble des femmes occupant un emploi / femmes de 18 à 60 ans ayant terminé leurs études. (Actf)</i>

handicaps physiques ou psychiques nettement définis, mais aussi d'un phénomène éminemment social. Presque partout, il frappe surtout les enfants dont le milieu d'origine combine plusieurs caractéristiques comme : une taille nombreuse, assez souvent monoparentale ; un bas niveau éducatif et des emplois peu qualifiés et peu considérés chez le père et/ou la mère ; un habitat plus ou moins précaire dans des quartiers soit très éloignés (grande banlieue) soit dégradés ; et, plus récemment, l'immigration des parents, avant tout en provenance de pays non européens. En bref, l'exclusion socio-professionnelle par l'échec scolaire semble se concentrer sur des enfants issus de certains milieux sociaux et/ou ethniques dont la culture est souvent étrangère, voire en contradiction avec le milieu scolaire et la culture qu'il véhicule. »

⁹ Quartier : secteur statistique, au sens défini par l'Institut national de Statistique, notamment lors des Recensements généraux de la Population.

¹⁰ Les données non disponibles pour certains quartiers ont été estimées à partir des valeurs relatives à la commune mais les 12 variables fournissent, dans l'ensemble, des valeurs pour chacun des secteurs statistiques.

- Variable 7.** *Part des professions de bas standing (année de référence : 1991) : personnes exerçant une profession de bas standing / ensemble des personnes actives dont on connaît la profession. (Prof1)*
- Variable 8.** *Part des professions de haut standing (année de référence : 1991) : personnes exerçant une profession de haut standing / ensemble des personnes actives dont on connaît la profession. (Prof3)*
- Variable 9.** *Part des logements disposant d'un téléphone (année de référence : 1991) : nombre de logements disposant du téléphone / nombre total de logements. (Tel)*
- Variable 10.** *Part des logements disposant du grand confort (année de référence : 1991) : logements disposant d'une cuisine d'au moins 4 m², d'un téléphone, de l'eau courante, d'une salle de bain, du chauffage central et d'une voiture / Total des logements. (Gc)*
- Variable 11.** *Nombre de pièces pour 100 habitants (année de référence : 1991) : Nombre total de pièces des logements * 100 / population. (Piec)*
- Variable 12.** *Le taux de monoparentalité (année de référence : 1991) : nombre de personnes vivant seules avec enfant(s) en âge de scolarité / total des ménages avec enfant(s) en âge de scolarité (de 0 à 20 ans). (Rmono)*

Ces données sont fortement corrélées entre-elles, autrement dit, là où les revenus sont faibles, la qualité des logements est généralement moindre, le niveau de diplômes est inférieur en moyenne et la proportion de chômeurs plus élevée que dans d'autres quartiers. Certaines variables sont disponibles annuellement et sur la base des secteurs statistiques de l'INS, d'autres le sont uniquement lors des recensements généraux (comme les variables liées à la qualité du logement ou au niveau des diplômes) (tableau 6.1).

2.2.1.1. Les revenus

Des indicateurs de revenus ont été incorporés au modèle puisqu'ils sont explicitement mentionnés par le décret, qu'ils indiquent un environnement socio-économique plus ou moins favorable et la possibilité de consacrer des ressources plus importantes à l'éducation des enfants.

Les statistiques fiscales permettent d'obtenir les revenus par quartier soit sous la forme de revenus moyens par personne, soit sous celle de revenus médians par déclaration (par ménage), sur une base annuelle. Le second indicateur a l'avantage sur le premier de ne pas dépendre fortement des valeurs extrêmes. En effet, un quartier pauvre et peu peuplé peut avoir un revenu moyen élevé pourvu qu'un seul ménage très riche y réside. Le revenu médian est par contre plus robuste à ces valeurs extrêmes.

Le revenu moyen par habitant est néanmoins un bon indicateur du niveau de vie, mais comme toutes les informations basées sur les statistiques fiscales, présente un défaut important : les revenus les plus faibles ne sont pas pris en compte car les personnes qui possèdent de tels revenus ne sont pas tenues à remplir des

déclarations fiscales. Il en résulte que les quartiers, en particulier les plus pauvres où se concentrent ces populations sans déclarations fiscales, ont des revenus moyens supérieurs à la réalité lorsqu'on calcule le revenu moyen par déclarant. Un autre biais important est lié au fait que les déclarations fiscales peuvent être faussées, en particulier par la fraude fiscale, d'autant plus aisée à mettre en œuvre que les contrôles sont difficiles à exercer. Les revenus moyens des quartiers où la proportion de salariés est plus forte sont donc en moyenne surévalués (ou plus exactement, mieux évalués) par rapport à ceux qui abritent des personnes qui tirent leurs revenus d'un travail non salarié (indépendants, agriculteurs...) ou taxé forfaitairement.

Les deux indicateurs retenus pour constituer l'indice synthétique sont :

- le *revenu moyen par habitant* ;
- le *revenu médian par ménage*¹¹.

2.2.1.2. Les diplômes

Tout comme les revenus et les professions, le niveau des diplômes est une bonne mesure du statut socio-économique des quartiers. Un niveau élevé des diplômes des parents permet un soutien scolaire plus solide et indique que l'on se situe dans des contextes socio-culturels en principe plus favorables aux études.

Plusieurs indicateurs ont été envisagés, mais ils ne sont disponibles, au niveau des secteurs, que grâce aux recensements (Demeuse & Mainguet, 1997 ; Mainguet & Demeuse, 1998).

Les deux premiers sont la *part des diplômés de l'enseignement primaire* et la *part des diplômés de l'enseignement supérieur long* dans la population ayant terminé ses études (par quartier). Le premier indicateur pose un problème statistique car il est souvent difficile de pouvoir analyser la réponse des sujets les moins diplômés et de distinguer ceux qui n'ont pas de diplôme de ceux qui, bien qu'en possédant un, ne le déclarent pas. La solution adoptée a consisté à retenir la part des diplômés ayant au moins un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, étant entendu que les personnes ne disposant au plus que d'un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur sont faiblement qualifiées dans le contexte actuel du marché du travail (Mainguet & Demeuse, 1998).

D'autres indicateurs, à ce niveau, résultent directement de l'analyse de la littérature (Hirtt & Kerchkofs, 1996 ; Ouali & Réa, 1994). Ces travaux soulignent, dans le contexte belge francophone, l'importance de l'environnement familial dans la réussite scolaire des enfants. La «qualité de ce soutien» dépend notamment de la profession des parents et de leur niveau de diplômes. Le recensement de 1991 a permis de construire un indicateur de *la part des*

¹¹ Pour des raisons de confidentialité, les statistiques fiscales ne permettent pas de connaître en même temps la valeur inscrite sur chaque déclaration et la taille du ménage concerné de manière à calculer le revenu médian par personne au niveau du secteur statistique.

*diplômés ayant au moins un diplôme du secondaire supérieur parmi les parents ayant des enfants en âge de scolarisation*¹² (par quartier). Dans chaque ménage avec enfants, c'est le plus haut diplôme, parmi les personnes du ménage qui ont terminé leurs études, qui a été retenu. Le nombre de ménages avec enfants qui comptent au moins un diplômé de l'enseignement secondaire supérieur a ensuite été divisé par le nombre de ménages avec enfants (de 0 à 20 ans).

Les deux indicateurs retenus pour constituer l'indice synthétique sont :

- la proportion de personnes ayant terminé leurs études qui disposent au moins d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur;
- la proportion de ménages avec enfant(s) dont une personne au moins dispose au moins d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur parmi l'ensemble des ménages avec enfant(s).

2.2.1.3. La qualité du logement

Les données relatives aux logements constituent également des indicateurs du niveau socio-économique du quartier et, à ce titre, elles sont utiles à la construction de l'indice socio-économique synthétique. La notion de logement, dans le recensement, s'identifie à celle du ménage¹³.

Bien que le choix des indicateurs soit limité par les données disponibles dans les *Recensements généraux de la Population et des Logements*, Goossens, Thomas & Vanneste (1997) utilisent quatre dimensions qu'ils intègrent dans une même mesure dans ce qu'il baptisent « qualité d'habitation » : la qualité, le confort, l'occupation du logement et l'environnement. Mais, ils ont « *explicitement opté pour la solution de ne pas y ajouter le mode d'occupation. Il s'avère en effet complexe d'en faire une appréciation qualitative. Ainsi, un propriétaire peut voir son bien menacé au moment où il n'est (plus) pas capable de s'acquitter de l'emprunt hypothécaire tandis qu'un locataire d'un logement social peut obtenir un contrat à vie. De plus, le statut d'habitant est un élément dynamique qui dépend de la phase du cycle familial : beaucoup de propriétaires actuels ont, un jour, été des locataires aisés. En outre, de cette manière, il reste possible de comparer les situations de logement des locataires et des propriétaires entre elles.* » (Goossens, Thomas & Vanneste, 1997, p. 29). Ce *taux de propriété des logements* semble également peu pertinent car c'est essentiellement un critère discriminant du point de vue rural-urbain. Il est relativement moins indicatif du statut socio-économique. À l'échelle locale, de nombreuses zones ouvrières, en

¹² C'est la population de 0 à 20 ans qui sert de référence à la période de scolarisation, même si cette période dépasse la durée même de l'obligation scolaire.

¹³ « *L'unité statistique d'un recensement des logements est évidemment « le logement ». Le concept de « logement » tel qu'on l'emploie dans les Recensements des Logements n'a cependant pas la signification technique qu'on lui attribue dans le domaine de la construction. En effet, la définition du « logement » est ici basée sur la concept de « ménage » : par « logement », on entend « chaque espace ouvert destiné à être habité par un ménage ou utilisé de cette manière ». Il existe par conséquent un lien étroit entre les concepts de « logement » et de « ménages ».* » (Goossens, Thomas & Vanneste, 1997, p. 11)

particulier dans le Hainaut, ont un taux de propriété élevé pour des raisons historiques (volonté de faire acquérir la propriété aux ouvriers) alors que des quartiers aisés de la Capitale connaissent un faible taux d'occupation par les propriétaires du bien. Retenir cette variable conduirait à considérer les coronas hennuyers comme étant dans une situation plus favorable que celle des communes urbaines riches. L'équipe interuniversitaire a donc rejeté le taux d'occupation des logements par leur propriétaire (cf. 2.2.1.7.3)

Mais la qualité du logement n'est pas aisée à apprécier, même en regard de la législation, comme le précisent Goossens et ses collègues (1997, p. 29) : *« Conformément à l'article 23 de la constitution (Moniteur belge : 17 février 1994), chacun a droit à une vie digne et à un logement convenable. C'est un des droits constitutionnels de base. La manière dont il faut comprendre ce droit à un logement convenable n'est pas précisée par le législateur de telle sorte que différentes interprétations sont possibles. En premier lieu, on pourrait comprendre par là le droit de disposer d'un logement. Dans cette signification restreinte, le droit au logement se rapporte à la capacité du logement (le rapport entre le nombre de logements et le nombre de personnes, la population). Cependant, le texte de la loi parle du droit à un logement « convenable ». Le droit au logement est compris ici comme faisant partie du droit à une vie digne. Au sens le plus large, ce droit peut être défini comme le droit qu'a chacun de disposer d'un logement répondant à certaines normes de qualité, se situant dans un environnement convenable et pour un prix abordable (Rietman, 1993, p. 30). La manière dont il faut évaluer la qualité ne fait pas l'objet d'avis unanimes dans les différents ouvrages. Néanmoins, nous constatons, au cours de cette dernière décennie, un déplacement du concept de « qualité de logement » vers le concept, plus large, de « qualité d'habitation » (Rietman, 1993, p. 44), ce dernier comprenant aussi bien les aspects techniques du logement et de la construction que le confort du logement et le niveau de vie ou encore les facteurs d'environnement. »*

Parmi les variables considérées par l'équipe interuniversitaire, *l'accès au téléphone individuel à l'intérieur du logement occupé par le ménage* semble intéressant car il est peu dépendant de l'âge du logement, dont les autres types d'équipement sont beaucoup plus fortement dépendants. Le *nombre de pièces occupées* intègre deux dimensions spatiales de nature différente : le niveau socio-économique et la distinction entre milieu urbain et milieu rural. Même si ce critère est fortement dépendant de la région d'habitation, il est raisonnable de penser que la possibilité de s'isoler relativement pour travailler, comme le permet un nombre de pièces plus élevé, est un facteur favorable, comme le montre certaines études mettant en rapport réussite scolaire et confort du logement ou moyens disponibles à la maison (Lafontaine, 1996 ; OCDE, 2001b).

La part des logements disposant du grand confort, selon la définition de l'INS, c'est-à-dire un logement disposant d'une cuisine d'au moins 4 m², d'un

téléphone, de l'eau courante, d'une salle de bain, du chauffage central et d'une voiture¹⁴, a également été retenue lors de la construction de l'indice synthétique. Cette variable semble plus adéquate que la part des logements sans confort¹⁵, car ceux-ci sont en faible nombre et en forte liaison avec l'âge du logement.

Les trois indicateurs retenus pour constituer l'indice synthétique sont :

- la proportion de logements qui disposent d'un téléphone (ligne fixe);
- la proportion de logements qui disposent du « grand confort » : une cuisine d'au moins 4 m², un téléphone, l'eau courante, une salle de bain, le chauffage central et une voiture ;
- le nombre de pièces d'habitation pour 100 habitants.

2.2.1.4. L'emploi et le chômage

Les données relatives à l'emploi et au chômage ont aussi été intégrées. Elles reflètent à la fois les difficultés socio-économiques auxquelles sont confrontées les familles et leurs enfants, l'absence de perspective ou, au contraire, l'espoir de réussite, et la difficulté réelle de l'insertion socio-économique des familles.

L'indicateur le plus classique est celui du taux de chômage, ou plutôt le *taux de demandeurs d'emploi dans la population active* (année de référence : 1997).

Le *taux d'activité des femmes* a aussi été retenu. Un taux élevé de femmes exerçant un emploi peut être considéré comme favorable à la réussite scolaire car il indique une meilleure insertion des deux parents dans la vie active et une augmentation appréciable des revenus du ménage. Dans le cadre de la construction de l'indice synthétique, c'est la *part des femmes entre 25 et 55 ans qui exercent un emploi par rapport à l'ensemble des femmes* qui a été retenue. Cette variable n'est calculable à l'échelle des quartiers qu'à partir des données du recensement (année de référence : 1991).

Le taux de chômage, quant à lui, était disponible annuellement, en dehors des recensements, mais au niveau communal. La réactualisation commandée par le ministre chargé des discriminations positives, en 2001, a permis à l'équipe interuniversitaire de modifier quelque peu cette variable et d'intégrer un taux de chômage par quartier (année de référence : 1998), information qui n'était pas disponible lors de la première étude dont il est ici question.

Les deux indicateurs retenus pour constituer l'indice synthétique sont :

- le taux de chômage (des demandeurs d'emploi, rémunérés ou non, parmi les actifs);

¹⁴ On voit ici bien l'identité entre ménage et logement, telle que nous l'avons évoquée ci-dessus.

¹⁵ « *Le petit confort se définit alors par la disposition d'eau courante au sein du logement, d'un W.C. avec chasse d'eau et d'une salle de bains ou d'une douche.* » (Goossens, Thomas & Vanneste, 1997, p. 15). Il existe également, pour l'INS, des logements de « confort moyen ». Il faut ajouter le chauffage central au « petit confort » pour appartenir à cette catégorie.

- le taux d'activité des femmes (proportion des femmes occupant un emploi parmi les femmes de 18 à 60 ans).

2.2.1.5. Les professions et le statut professionnel

Les données utiles ont été collectées lors du recensement du 1er mars 1991. Le nombre et la définition des catégories socio-professionnelles constituent cependant deux problèmes essentiels (Merle, 2000).

L'équipe interuniversitaire a opté pour un système de classification en 3 groupes. D'une part, les professions le statut professionnel contribuent au niveau socio-économique global des quartiers et sont généralement bien corrélés avec les revenus et les diplômes. D'autre part, les statuts professionnels de bas standing correspondent le plus souvent à des métiers relativement manuels et à des contextes socio-culturels où les études et la réussite scolaire sont moins valorisés.

Pour construire ces indicateurs, les professions ont été classées en trois groupes à peu près équivalents en nombre. Le principe de cette classification est basé sur le « lieu de résidence des professions ». Les collègues géographes de l'ULB qui participaient à l'étude interuniversitaire ont considéré comme professions de bas standing celles qui se concentrent dans les quartiers à faibles revenus et à haut taux de retard scolaire. Cette méthode est globalement satisfaisante, mais mène à quelques résultats surprenants, en particulier le fait de retrouver les infirmières, secrétaires et dactylographes dans les catégories de haut standing. L'explication est liée à la très forte féminisation de ces professions, et la tendance de ces professions féminisées à former des ménages avec des hommes à plus hauts revenus exerçant dans le même secteur d'activité. Cela n'est guère gênant dans la mesure où il est question ici de repérer les quartiers défavorisés, susceptibles de provoquer des difficultés scolaires. Un quartier qui ne serait composé que de ménages d'infirmières et de médecins ne rentre sans doute pas dans cette catégorie, du moins si on se limite aux aspects purement socio-économiques.

À côté de la part des professions de haut standing, la *part des professions de bas standing* dans la population a aussi été considérée comme une variable pertinente pour constituer l'indice synthétique de manière à tenir compte au mieux de l'ensemble de la distribution des professions¹⁶.

Les deux indicateurs retenus pour constituer l'indice synthétique sont :

- le taux de professions « de bas standing » parmi l'ensemble des personnes actives exerçant une profession identifiée;
- le taux de professions « de haut standing » parmi l'ensemble des personnes actives exerçant une profession identifiée.

¹⁶ La troisième catégorie, dont la proportion se déduit de la somme des deux autres n'a naturellement pas été introduite dans l'analyse.

2.2.1.6. La composition des ménages et la monoparentalité

La littérature met souvent en évidence l'instabilité familiale ou une composition non classique ou nucléaire (père, mère et enfant(s)) comme facteur aggravant les risques de difficultés scolaires, y compris dans une étude ancienne de Litt (1980a, p. 232)¹⁷ où le taux de famille comportant un couple parental marié est relativement élevé (91,5%). Il est difficile de mesurer de façon précise cette relation. Le *taux de monoparentalité*, c'est-à-dire la part des parents vivant seuls avec leur(s) enfant(s), a été considéré comme un indicateur de cette réalité.

Géographiquement, les ménages éclatés sont un phénomène principalement urbain. L'importance de la *monoparentalité* au sein de chaque quartier est peu liée aux variables socio-économiques qui ont été retenues de manière à créer l'indice synthétique.

La définition de cette variable, lors de la réactualisation de 2001, a été légèrement modifiée. Elle prend en compte dans la nouvelle formule la part des ménages comportant un seul parent parmi les ménages avec enfant(s) de moins de 21 ans et trouve sa source dans des données démographiques de 2000, alors qu'elle identifiait, dans la première étude, une famille monoparentale à un ménage composé d'un seul adulte, lié ou non par la parenté, aux jeunes de 0 à 20 ans qui complétaient ce ménage. Ces données étaient alors issues du recensement de 1991¹⁸.

L'indicateur retenu pour constituer l'indice synthétique est :

- la proportion de personnes vivant seules avec enfant(s) parmi les ménages avec enfant(s) de 0 à 20 ans.

2.2.1.7. Les indicateurs écartés

2.2.1.7.1. La nationalité

La question de la nationalité, ou de l'obstacle lié au fait de ne pas être belge en Belgique, dans la réussite ou l'échec scolaire, est un problème souvent débattu. Il a longtemps été posé *a priori* tant il paraissait évident que le manque de connaissances linguistiques des étrangers ou les différences culturelles nuisaient fortement à la réussite scolaire, ce qu'indiquent notamment les résultats du PISA, présentés dans le chapitre précédent. Pourtant, des études ont montré que,

¹⁷ Cet auteur (p. 232), qui travaille sur un échantillon d'élèves de la province du Luxembourg belge, met également en évidence la proportion plus élevée du décès du père lorsque celui-ci est ouvrier spécialisé (8 %), « *alors que cette proportion est nulle dans la catégorie supérieure et moitié moindre (4 %) dans la catégorie moyenne supérieure* ». Ces informations ont été collectées en 1973 auprès des écoles fréquentées par les élèves de l'échantillon. Cet échantillon est issu de l'ensemble des élèves qui fréquentaient la 6^e année primaire dans la province de Luxembourg durant l'année scolaire 1971-1972. L'échantillon comptait notamment 60 familles incomplètes ou monoparentales.

¹⁸ La nouvelle définition pose un problème particulier : en identifiant comme monoparentaux les ménages qui ne comportent qu'un seul parent (biologique ou déclaré), les familles recomposées, de fait, n'entrent pas dans cette catégorie alors qu'elles comptent deux adultes. Ce changement de définition est rendu nécessaire par l'actualisation des données, mais ne peut pas être considéré comme anodin.

à niveau équivalent de revenus, les étrangers de différentes nationalités ne réussissaient pas nécessairement moins bien que les Belges (Ouali & Réa, 1994). Si les enfants de certaines nationalités sont plus sujets à l'échec scolaire, ce n'est pas forcément à cause de raisons culturelles ou linguistiques, mais souvent aussi parce qu'ils sont en moyenne plus pauvres, issus de familles dont les parents sont moins diplômés ou occupés à des tâches moins valorisées que les Belges (Marocains, Turcs, Italiens...), du moins plus souvent dans les premières générations.

Il existe aussi de grandes différences tant entre les nationalités qu'au sein de celles-ci, au niveau purement économique comme au niveau linguistique ou culturel. Les stratégies d'insertion sont, elles aussi très variables. Parmi les étrangers, on trouve aussi bien des fonctionnaires européens et des militaires de l'OTAN qui ont une affectation très provisoire en Belgique et scolarisent leurs enfants dans des écoles internationales privées que des travailleurs immigrés pauvres ou des réfugiés politiques récents.

La forte part des ressortissants turcs ou marocains, par exemple, dans certaines régions du pays (comme à Bruxelles ou dans le Limbourg) est corrélée positivement au retard scolaire alors que l'importance des belges l'est négativement, mais d'autres facteurs – par exemple, les revenus ou le niveau de qualification des parents – s'ajoutent généralement à la nationalité pour expliquer ce phénomène, comme le montrent Ouali & Réa (1994).

Ces réflexions ont conduit tant le législateur que l'équipe interuniversitaire à écarter de l'indicateur synthétique de base les variables se rapportant aux nationalités et à choisir de considérer la proportion d'étrangers comme un facteur aggravant lorsque les autres variables indiquent l'existence d'une situation difficile. Deux variables ont donc été présentées dans la base de données en plus de l'indice synthétique. La première est calculée à partir du taux moyen d'étrangers dans les quartiers qu'habitent les élèves de chaque établissement. La seconde est calculée, pour chaque implantation, à partir des informations de la *carte élève* sur le lieu de naissance des élèves (*taux d'élèves nés en dehors de la Belgique*). Aucune distinction n'a été opérée entre les nationalités étrangères en raison de la grande difficulté à trouver un critère objectif univoque (PIB du pays d'origine, langue officielle autre que le français, plus ou moins grand éloignement de la période pendant laquelle s'est principalement exercée la migration de la majorité d'un groupe ethnique...). Les deux taux ont donc uniquement pris en compte soit le nombre de personnes de nationalité belge dans le quartier, soit le fait d'être, ou non, né sur le territoire national.

2.2.1.7.2. Le *minimex* et l'aide sociale

Le taux de bénéficiaires d'une aide sociale, mesuré par le nombre de personnes recevant le *minimex* dans une population donnée, ne pouvait être calculé qu'au niveau communal, les données n'étant pas disponibles au niveau du secteur statistique. Cette variable pose un premier problème puisque, bien que

mentionnée dans le décret comme devant être prise en compte lors de la mise en œuvre de l'indice synthétique, elle n'est pas disponible au niveau d'agrégation des autres variables qui entrent dans la composition de l'indice. Un second problème est lié à la répartition très inégale des minimexés entre les différentes communes, sans que cet indice ne soit lié particulièrement aux autres variables indiquant un niveau de vie plus bas que la moyenne. Cet état de fait résulte en grande partie du nombre limité d'individus concernés par rapport à la population totale, des politiques communales d'accueil plus ou moins compréhensives et de la présence d'institutions particulières sur le territoire communal. Par ailleurs, cette aide n'est pas nécessairement attribuée à la population qui intéresse cette étude, à savoir les ménages jeunes, avec enfants en âge de scolarité.

De manière à ne pas déstabiliser l'indice synthétique, le taux moyen des personnes minimexées dans la commune de résidence des élèves de chaque implantation a été calculé séparément et est présenté comme un indice distinct dans la base de données fournie en annexe du rapport de l'équipe interuniversitaire. La variable est destinée à nuancer éventuellement les conclusions obtenues sur la base de l'indice synthétique dans des cas très particuliers. Elle peut être exploitée comme une variable aggravante. Deux études ultérieures (Kesteloot & al., 2001) incluent cette variable dans leurs analyses, l'information étant devenue disponible au niveau des quartiers (année de référence : 1998). Nous décrirons ces deux analyses plus avant par la suite et nous en comparerons les résultats à l'indice synthétique par quartier en milieu urbain¹⁹.

2.2.1.7.3. La propriété foncière

Le taux de propriété des logements a été écarté, comme nous l'avons déjà signalé, malgré sa corrélation relativement bonne avec le retard scolaire. En effet, le taux de propriété des logements est le résultat de deux logiques différentes : le niveau de vie, étant donné que les familles pauvres accèdent plus difficilement à la propriété dans une zone géographique donnée, mais aussi, une distinction entre le milieu urbain, où l'accès à la propriété des logements est moins aisé, et le milieu rural. Inclure cette variable aurait amené à considérer plus facilement comme zones à problèmes des quartiers riches de certaines grandes villes où la propriété est faible ou, au contraire, à écarter des zones plus pauvres, des espaces ruraux moins favorisés mais où l'accès à la propriété du logement est encouragé ou ancien, voire simplement plus aisée en raison des prix du foncier liés, par exemple, à un habitat plus ancien ou dégradé.

¹⁹ Ces deux études n'ont été menées qu'à ce niveau, dans le cadre de la "Politique des Villes".

2.2.2. La méthode statistique

Les variables retenues sont fortement liées entre elles (tableau 6.1), mais ne mesurent toutefois pas exactement la même chose, d'autant plus que nous travaillons à un niveau spatial fin.

Tableau 6.1 – Corrélations entre les différentes variables qui constituent l'indice socio-économiques synthétique.

Corrélations entre les différentes variables socio-économiques												
	Revenus par personne	Revenus médians par ménage	Part des personnes avec au moins le diplôme secondaire supérieur	Part des parents ayant au moins un diplôme secondaire supérieur	Part des logements disposant du grand confort	Part des logements avec téléphone	Nombre de pièces	Taux d'activité des femmes	Taux de chômage	Part des professions de haut standing	Part des professions de bas standing	Part des ménages monoparentaux
Revenus par personne	1.00											
Revenus médians par ménage	0.73	1.00										
Part des personnes avec au moins le diplôme secondaire supérieur	0.71	0.66	1.00									
Part des parents ayant au moins un diplôme secondaire supérieur	0.66	0.56	0.78	1.00								
Part des logements disposant du grand confort	0.69	0.69	0.72	0.62	1.00							
Part des logements avec téléphone	0.57	0.54	0.52	0.57	0.70	1.00						
Nombre de pièces	0.27	0.00	0.27	0.30	0.10	0.16	1.00					
Taux d'activité des femmes	0.53	0.42	0.48	0.53	0.45	0.46	0.14	1.00				
Taux de chômage	-0.51	-0.44	-0.47	-0.53	-0.51	-0.53	-0.20	-0.61	1.00			
Part des professions de haut standing	0.67	0.56	0.76	0.69	0.62	0.45	0.30	0.44	-0.44	1.00		
Part des professions de bas standing	-0.62	-0.51	-0.69	-0.71	-0.59	-0.53	-0.33	-0.48	0.51	-0.77	1.00	
Part des ménages monoparentaux	-0.10	-0.17	0.05	-0.16	-0.08	-0.23	0.10	-0.13	0.23	0.09	0.03	1.00

En choisissant plusieurs variables, l'équipe interuniversitaire a tenté de couvrir la complexité de la réalité socio-économique des quartiers, mais aussi d'obtenir un indice synthétique fiable et stable. En plus de synthétiser l'information contenue dans les douze variables retenues, il faut que cet indice écarte les anomalies liées à une variable particulière dans certaines régions (peu de population, données spécifiques peu fiables).

La méthode statistique utilisée pour construire un indicateur synthétique est l'*analyse factorielle en composantes principales (ACP)* (Bouroche & Saporta, 1980). Si un ensemble de variables géographiques sont fortement corrélées entre

elles, comme c'est le cas pour cette étude, l'analyse en composantes principales remplace les variables de départ par « *quelques variables nouvelles porteuses d'une information aussi peu appauvrie et aussi peu redondante que possible* » (Beguin, 1979). La redondance partielle des données de départ assure bien entendu la stabilité de l'indice synthétique.

Les variables nouvelles, ou composantes principales, ne sont plus corrélées entre elles, et si les données de départ sont fortement corrélées, la première composante peut reprendre l'essentiel de l'information contenues dans les variables de départ, comme l'indique le tableau 6.2.

L'équipe interuniversitaire a choisi de pondérer son analyse en composantes principales par l'importance de la population entre 0 et 20 ans dans chaque secteur statistique. Plusieurs motifs ont guidé cette décision.

D'abord, la pondération donne plus de poids aux secteurs les plus peuplés dans la classe d'âge concernée et évite ainsi de donner la même importance aux caractéristiques des secteurs qui fournissent relativement peu d'élèves.

Dans le même ordre d'idée, les données des secteurs peu peuplés sont souvent plus instables du fait même de la faible population totale. Ces secteurs peu peuplés sont très sensibles aux individus « influents »²⁰, soit par leurs caractéristiques anormalement élevées, soit par leurs caractéristiques anormalement basses. La prise en compte des effectifs de 0 à 20 ans permet de diminuer leur poids dans la détermination du modèle.

Finalement, un autre argument déterminant a été avancé par les collègues géographes : ne pas pondérer revient à dépendre totalement du découpage en secteurs statistiques, qui ne sont pas nécessairement des unités fonctionnelles, mais des découpages statistiques, c'est-à-dire que si le découpage change, les résultats de l'analyse varieraient aussi. Pondérer permet d'éviter cet écueil : un secteur de 300 habitants entre 0 et 20 ans a un « poids 300 », et si on le découpe en deux il gardera la même importance (deux fois 150), alors que sans pondération, son poids dans l'analyse doublerait, après ce nouveau découpage.

La première composante issue de l'analyse reprend près de 65% de la variance de départ, contenue dans les 12 variables sélectionnées, comme le montre le tableau 6.2.

²⁰ Le terme « influent » est ici un concept statistique qui se rapporte aux individus dont les valeurs particulièrement éloignées de la moyenne pourraient, bien qu'ils soient peu nombreux, influencer fortement la valeur attribuée à leur secteur de domicile.

Tableau 6.2 – Information prise en compte par les différents facteurs ou composantes de l'analyse en composantes principales.

Composantes	Valeurs propres	Part de la variance prise en compte (%)	Part cumulée de la variance (%)
1	7.6760	64.0	64.0
2	1.2996	10.8	74.8
3	0.7968	6.6	81.4
4	0.6084	5.1	86.5
5	0.4135	3.4	90.0
6	0.3028	2.5	92.5
7	0.2740	2.3	94.8
8	0.1866	1.6	96.3
9	0.1457	1.2	97.5
10	0.1256	1.0	98.6
11	0.0905	0.8	99.3
12	0.0805	0.7	100.0

Le tableau 6.3 illustre les relations entre les cinq premières composantes et les 12 variables de départ. Il indique les corrélations entre chacune des variables de départ et les premières composantes. Il met en évidence la faible contribution de la variable « monoparentalité » au premier facteur issu de cette analyse en composantes principales pondérée par le nombre d'enfants de 0 à 20 ans dans chaque quartier.

Tableau 6.3 – Corrélations entre les 5 premières composantes et les 12 variables entrées dans l'analyse.

	Composante 1	Composante 2	Composante 3	Composante 4	Composante 5
Revenus par personne	0.92	-0.06	-0.01	0.05	0.02
Revenus médians par ménage	0.81	-0.29	0.31	0.09	-0.05
Part des diplômés ayant au moins le secondaire supérieur	0.88	0.22	0.20	0.10	-0.21
Part des diplômés ayant au moins le secondaire supérieur parmi les parents	0.93	0.02	-0.06	0.09	-0.13
Part des logements avec grand confort	0.87	-0.12	0.29	0.10	0.22
Part des logements avec téléphone	0.84	-0.19	-0.03	0.11	0.44
Nombre de pièces par logement	0.55	0.45	-0.63	0.25	0.07
Taux d'activité des femmes	0.76	-0.08	-0.14	-0.53	-0.06
Taux de chômage	-0.77	0.18	0.21	0.40	-0.06
Part des professions de haut standing	0.88	0.28	0.12	0.03	-0.20
Part des professions de bas standing	-0.91	-0.18	0.04	-0.04	0.07
Part des ménages monoparentaux	-0.14	0.88	0.31	-0.23	0.22

La corrélation entre la première composante et les variables de départ est généralement très élevée (en valeur absolue). Pour toutes les variables, à l'exception de deux – *Nombre de pièces par logement* et *Part des ménages monoparentaux* – il s'agit de la meilleure corrélation parmi les cinq premières composantes.

De l'analyse des tableaux 6.2 et 6.3, il ressort que la première composante peut être considérée comme un indicateur socio-économique de synthèse. Seule celle-ci a été conservée de manière à en faire l'indicateur synthétique que mentionne le décret. La deuxième composante obéit à une autre logique, et divise plutôt l'espace entre le rural et l'urbain, comme on peut le constater par un examen attentif des données. Les composantes suivantes ne prennent pas une part significative de l'information de départ (valeurs propres inférieures à l'unité) et ont, de ce fait, également été écartés.

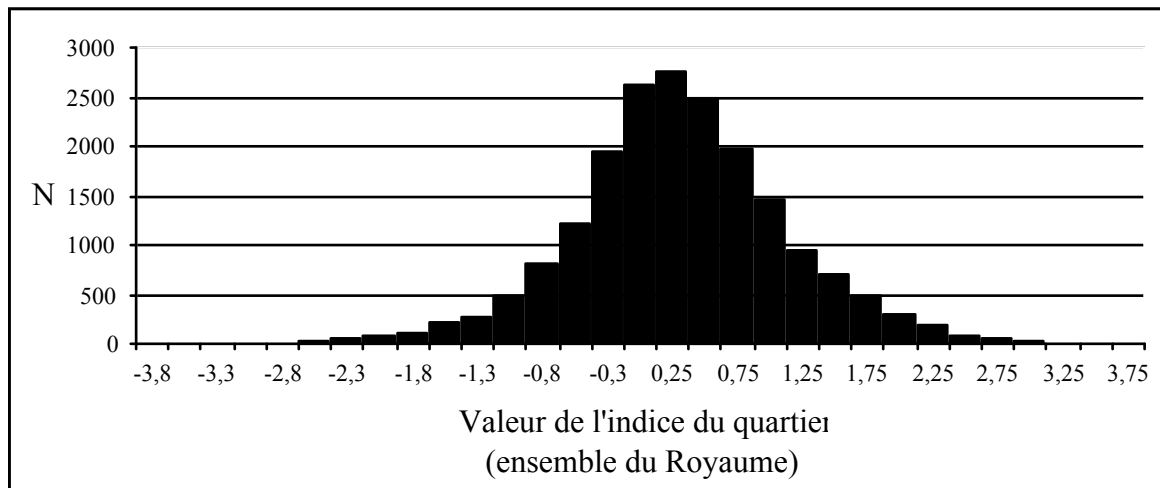
La mise en place de cette analyse se heurte pourtant à un problème dans la mesure où l'ensemble des variables n'est pas disponible pour tous les secteurs statistiques. Le problème se pose essentiellement pour les variables de revenus : en effet, les données ne sont disponibles que pour les secteurs statistiques dont le nombre de déclarations est suffisant pour préserver l'anonymat des répondants.

Les secteurs dont une donnée au moins est manquante n'ont pas été introduits dans l'analyse qui a permis de mettre au point la formule de calcul de l'indice synthétique. L'analyse factorielle effectuée sur l'ensemble des secteurs pour lesquels toutes les données sont disponibles fournit une équation qui permet de calculer la valeur des nouvelles composantes à partir des variables de départ. Les données manquantes ont alors été remplacées par la moyenne communale de manière à estimer, pour l'ensemble des secteurs, la valeur de l'indice synthétique (score factorisé pour la première composante).

C'est aussi de cette manière que l'indice a été calculé pour l'ensemble des secteurs « hors Communauté française », c'est-à-dire l'ensemble des secteurs statistiques de la région flamande et de la Communauté germanophone (9 communes).

L'indice synthétique résultant de l'analyse factorielle qui vient d'être décrite se distribue normalement à travers les quartiers de la Communauté française sur la base desquels il a été établi (Figure 6.3). Ses valeurs sont négatives pour les quartiers les plus défavorisés. Les quartiers les plus favorisés reçoivent des scores positifs. Les graphiques ci-dessous (Figures 6.1 et 6.2a, b et c) reproduisent la distribution de l'indice de l'ensemble des quartier du Royaume, d'une part, et des trois Régions, d'autre part.

Figure 6.1 – Distribution des valeurs des indices des quartiers pour l'ensemble du Royaume.



Figures 6.2.a, b et c – Distribution des valeurs de l'indice socio-économique des quartiers dans les trois régions du Royaume (a. dans la Région de Bruxelles-Capitale, b. dans la Région wallonne et c. dans la Région flamande).

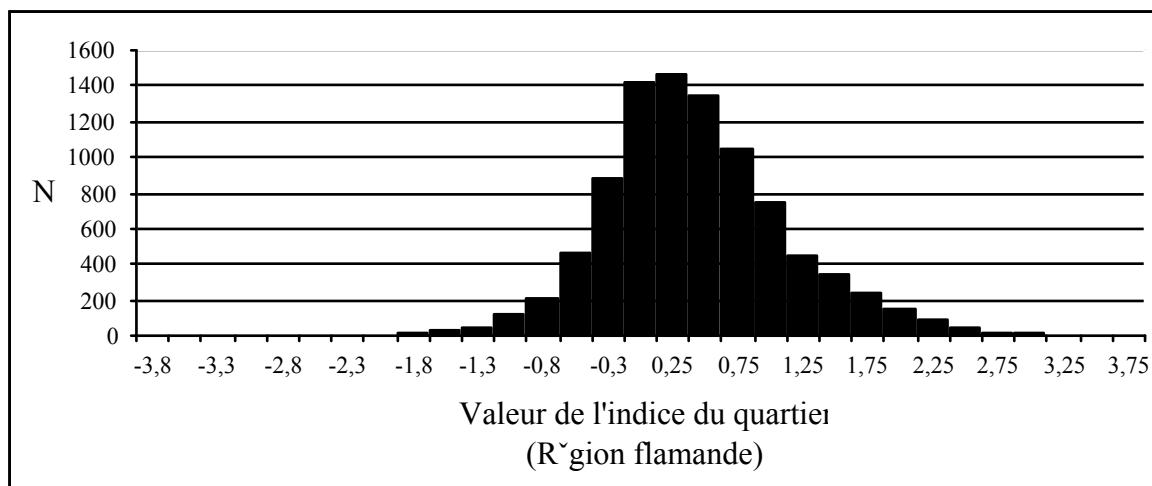
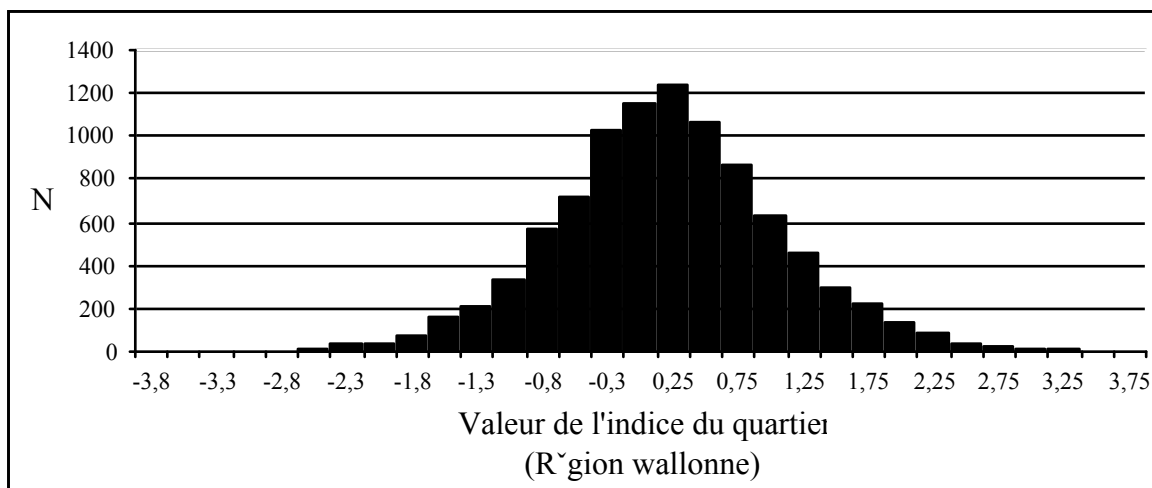
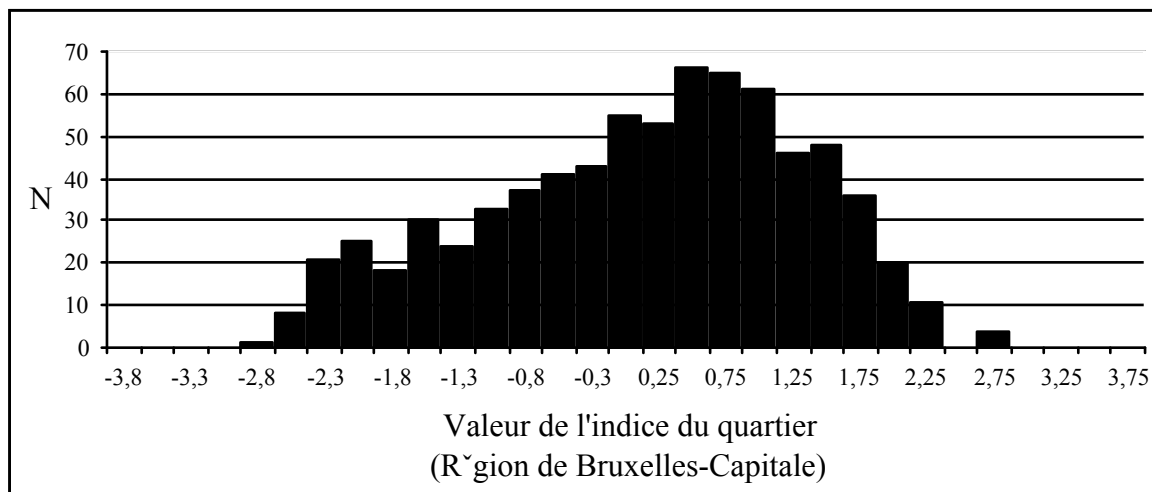
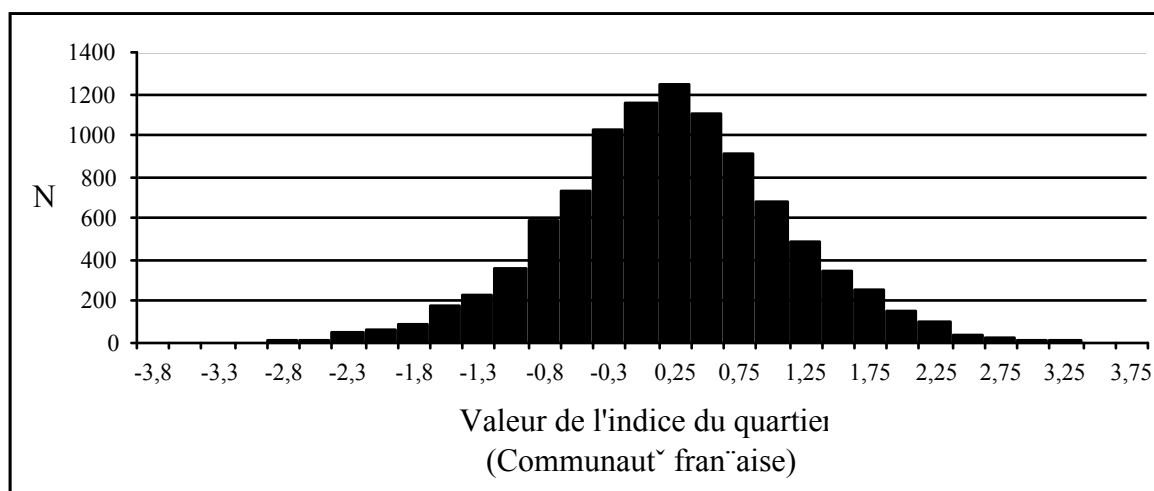


Figure 6.3 – Distribution des valeurs de l'indice socio-économique des quartiers en Communauté française de Belgique).



Le tableau 6.4 reproduit les paramètres des distributions des indices relatifs à l'ensemble des quartiers des entités fédérées et du Royaume²¹. Ce tableau permet de représenter les différences entre régions, d'une part, et entre provinces, d'autre part. C'est sans surprise le Brabant wallon qui obtient l'indice moyen le plus élevé (0,9969), suivi de près par sa province « sœur » du Brabant flamand (0,8770). Trois des quatre provinces wallonnes (Liège, Namur et Luxembourg) sont très proches les unes des autres et leur indice est très semblable à celui qui a été calculé sur l'ensemble du « territoire » de la Communauté française (0,2117). La province du Hainaut est la seule à obtenir une valeur moyenne (légèrement) négative (-0,0331). La Région de Bruxelles-Capitale constitue la seconde moyenne la plus faible (0,1431) du pays. La Région Wallonne ne se distingue pas de la valeur communautaire (0,2131) alors que la Région flamande obtient un score moyen (0,4247) supérieur à toutes les provinces francophones, à l'exception du Brabant wallon. Les provinces de Flandre occidentale (0,2055) et de Limbourg (0,2273) ne se distinguent pas des 3 provinces wallonnes de Liège, Namur et Luxembourg, ni des moyennes de la Communauté française et de la Région wallonne. La Province d'Anvers ne se distingue pas, quant à elle, de la moyenne flamande, alors que la moyenne de la Province de Flandre orientale est légèrement inférieure.

²¹ Ces valeurs sont calculées sans appliquer la pondération relative à la population de chaque secteur.

Tableau 6.4 – Description de la répartition des valeurs des quartiers selon les différentes composantes du royaume.*(N : nombre de secteurs pour lesquels une valeur d'indice est disponible)*

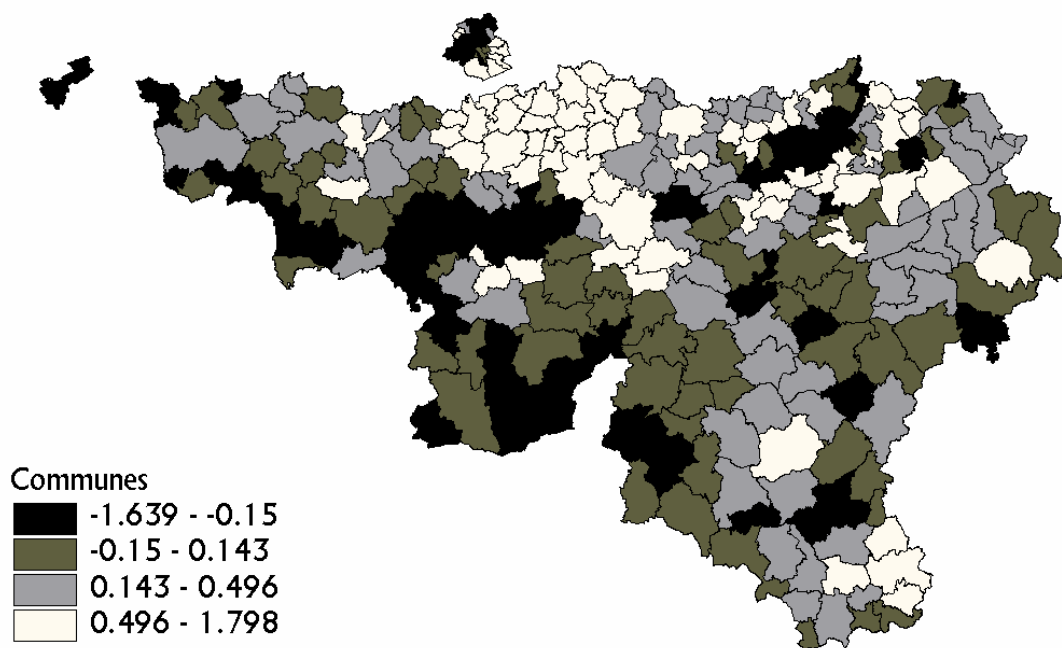
	N	Moyenne	Écart type	Symétrie	Kurtose	Médiane
Royaume	19 331	0,3105	0,8111	0,0286	0,7418	0,2874
Région de Bruxelles-Capitale	746	0,1431	1,1823	-0,3485	-0,6387	0,3031
Région wallonne	9 436	0,2131	0,8546	0,0650	0,4454	0,1961
Région flamande	9 149	0,4247	0,7056	0,4097	0,9138	0,3594
Communauté française²²	9 908	0,2117	0,8880	-0,0222	0,3569	0,2034
Province d'Anvers	1 977	0,4256	0,7438	0,2876	0,5489	0,3539
Province du Brabant flamand	1 729	0,8770	0,6824	0,2694	0,7271	0,8267
Province du Brabant wallon	873	0,9969	0,8156	-0,2122	0,2248	1,0110
Province de Hainaut	2 903	-0,0331	0,8122	0,0716	0,4609	-0,0461
Province de Liège	2 516	0,2470	0,8249	-0,0893	0,4112	0,2663
Province de Limbourg	1 379	0,2273	0,6292	0,1197	2,5507	0,2137
Province de Luxembourg	1 381	0,1969	0,7744	0,3234	1,0371	0,1668
Province de Namur	1 763	0,1945	0,8049	-0,1170	1,0924	0,1998
Province de Flandre orientale	2 192	0,3785	0,6636	0,5339	1,2114	0,3344
Province de Flandre occidentale	1 872	0,2055	0,5871	0,5540	1,3966	0,1439

La carte 6.1 représente la valeur de l'indice communal moyen, calculé au départ de l'indice attribué à chaque élève en fonction du secteur dans lequel il réside²³. Seules les valeurs moyennes des 281 communes de Wallonie et de Bruxelles-Capitale ont été calculées à partir de 760 560 données individuelles issues de la carte élève (année scolaire 1998-1999). Les communes sont réparties en quatre groupes d'effectifs égaux de manière à fournir une bonne représentation des valeurs relatives des indices moyens.

²² La moyenne et l'écart type « Communauté française » sont, par construction, respectivement égaux à 0 et 1. Cependant, des estimations ont été faites pour les quartiers dont les données étaient incomplètes et qui n'ont pas été pris en compte lors de l'analyse en composantes principales, ce qui explique les différences observées. Les données manquantes sont remplacées par les valeurs communales des variables correspondantes.

²³ Cette représentation ne repose pas sur un calcul de l'indice communal *a priori* en pondérant chaque secteur par sa population de 0 à 20 ans, mais sur la présence réelle des élèves dans la base de données du *Bureau de l'Inscription scolaire* durant l'année scolaire 1998-1999.

Carte 6.1 – Indice socio-économique moyen par commune. Les communes sont réparties en quatre groupes d'effectifs égaux. L'indice communal est calculé sur la base de l'indice de chaque élève qui y réside (Communautés française et germanophone).



2.3. L'identification des établissements, écoles et implantations

Le décret laisse une marge d'appréciation pour décider l'unité d'analyse la plus pertinente. L'équipe interuniversitaire a privilégié l'unité de taille minimale, c'est-à-dire l'implantation. Cette décision est notamment fondée sur le fait qu'une même école peut regrouper des implantations très différentes, tant par le public qu'elles accueillent que par l'offre de formation qu'elles proposent.

L'équipe interuniversitaire a envisagé, dans ses analyses, une approche basée sur le continuum des valeurs de l'indice socio-économique. Elle a donc imaginé des solutions visant à identifier les implantations sur la base de calculs de moyennes, plutôt que, comme le suggère le décret, de tenir compte de la proportion d'élèves fréquentant une implantation et dont le quartier d'origine possède une valeur inférieure à une valeur de référence. Elle a en effet considéré que, puisqu'il s'agissait de classer des unités scolaires les unes par rapport aux autres, il était préférable d'éviter deux sélections successives (la valeur d'un indice pivot pour les quartiers, puis une proportion *a priori* d'élèves sous ce seuil) pour se limiter à un classement construit sur la valeur moyenne de l'indice obtenu par chaque unité scolaire (dans le cas présent, l'unité de plus petite taille, à savoir l'implantation) au départ des valeurs individuelles. Cette approche attribue à chaque élève un poids égal au départ et prend en compte la valeur de l'indice socio-économique de son quartier qu'il apporte à son implantation scolaire.

L'équipe interuniversitaire a néanmoins étudié un ensemble très large de solution, impliquant notamment des moyennes tronquées. Elle a, naturellement, répondu à la demande du Gouvernement en lui fournissant également toutes les informations lui permettant de mettre en application le décret.

3. L'application du décret : arrêtés d'exécution et mise en œuvre concrète

Le décret a fait l'objet d'arrêtés d'exécution pris par le Gouvernement. Ceux-ci se fondent sur une seule étude interuniversitaire dont nous avons présenté les résultats ci-dessus. Le Gouvernement a reçu également les avis et propositions de la Commission des Discriminations positives.

3.1. La formule de calcul de l'indice socio-économique des quartiers

L'indice socio-économique relatif à chaque quartier se calcule pratiquement grâce à la formule ci-dessous et au tableau construit à partir des données fournies par l'*Institut national de Statistique* pour chacun des quartiers.

$$\text{Indice}_{\text{ du } \text{ Quartier}} = \sum_{n=1}^{12} \frac{(\text{Valeur}_{\text{ de la Variable}_n} - A_n)}{B_n} \cdot C_n$$

Dans la formule ci-dessus, n indique le numéro de la variable considérée au niveau du quartier (voir tableau 6.5), A_n est la valeur moyenne de la variable pour l'ensemble des quartiers de la Communauté française pour lesquels des données étaient disponibles lors de l'élaboration du modèle, B_n est la valeur de dispersion (écart type) de la distribution des valeurs de la variable pour chacun des quartiers et C_n est un coefficient qui attribue un poids à la variable et qui résulte de l'analyse en composantes principales décrite lors de la présentation des travaux de l'équipe interuniversitaire²⁴.

²⁴ Techniquement, il s'agit de la saturation du premier facteur pour la variable considérée.

Tableau 6.5 – Valeur des différents paramètres de la formule de calcul de l'indice relatif à chaque quartier.

	n	A _n	B _n	C _n
Revp	1	320,85951	89,63060	0,11933
Revm	2	708,42604	132,11183	0,10598
Dip	3	36,70197	12,44026	0,11413
Dipp	4	59,16750	15,44041	0,12101
Gc	5	34,90627	15,80517	0,11300
Tel	6	75,96183	9,50648	0,10887
Piec	7	170,31435	20,22346	0,07150
Actf	8	51,74435	12,09729	0,09864
Chom	9	17,07534	9,72621	-0,09981
Prof1	10	39,97623	15,73272	0,11496
Prof3	11	29,77456	14,08994	-0,11905
Rmono	12	17,81931	8,84558	-0,01796

Le fait que les quartiers accueillent une population étrangère ou d'origine étrangère devenue majoritaire n'est pas intégré au calcul de l'indice synthétique et constitue un facteur aggravant, que le Gouvernement apprécie, conformément à l'article 4, §2 du décret, comme nous l'avons déjà signalé.

La proportion d'élèves d'un établissement scolaire, d'une école ou d'une implantation qui doit être prise en compte est calculée en rapportant le nombre d'élèves dont l'indice est inférieur à la valeur arrêtée par le Gouvernement au nombre d'élèves pour lesquels des données sont disponibles²⁵. La valeur de l'indice socio-économique du quartier²⁶ est fixée à -1 (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 février 2000, article 2). Les pourcentages d'élèves issus de quartiers dont l'indice est inférieur à -1 et qui donnent droit à une aide doivent actuellement être supérieurs ou égaux à 45% (article 3) et à 34,10% (article 4), respectivement pour l'enseignement fondamental et pour l'enseignement secondaire.

Le Gouvernement a, par la suite (17 février 2001), précisé d'autres critères qui permettent d'inclure ou d'exclure certains établissements, écoles ou implantations dans deux arrêtés auxquels sont annexées les listes des bénéficiaires des discriminations positives.

²⁵ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 février 2000 visant à arrêter le niveau socio-économique et les proportions permettant de déterminer les établissements, écoles ou implantations d'enseignement fondamental et d'enseignement secondaire susceptibles de bénéficier de discriminations positives, en application de l'article 4, §3, 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 (Moniteur belge : 21 juin 2000).

²⁶ La liste des secteurs statistiques dont la valeur de l'indice est inférieure à -1 est publiée en annexe de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française, à l'exception des secteurs du Brabant wallon qui ont été omis par erreur lors de la publication alors qu'ils ont bel et bien été pris en compte dans tous les calculs.

Pour l'enseignement fondamental, le Gouvernement²⁷ ajoute à la liste des bénéficiaires des discriminations positives les établissements, les écoles et les implantations :

- dont la moyenne des niveaux socio-économiques des quartiers attribués à chaque élève [...] atteint une valeur inférieure à -0,76 (article 1);
- dont la moyenne des niveaux socio-économiques des quartiers attribués à chaque élève [...] atteint une valeur inférieure à -0,70 et une proportion d'élèves issus des quartiers visés à l'article 2 [A.G.C.F. du 3 février 2000] supérieure à 40% (article 1);
- qui accueillent plus de 70% d'élèves séjournant dans les centres d'accueil organisés par la Croix-Rouge de Belgique (article 2);
- qui comptent plus de 70% d'élèves qui ne sont pas nés en Belgique (article 2).

Le Gouvernement fonde notamment sa décision de la manière suivante :

« Considérant que l'enquête interuniversitaire [...] recommande de prendre en compte la moyenne des niveaux socio-économiques des quartiers attribués à chaque élève; que l'intervalle retenu pour ladite moyenne, seul ou corrélé avec une proportion d'élèves issus des quartiers déterminés [...] fonde les ajouts en permettant, d'une part, d'éviter la dispersion des moyens disponibles et, d'autre part, de les attribuer là où ceux-ci sont le plus nécessaires;

Considérant qu'il convient d'accorder le bénéfice des discriminations positives aux établissements, écoles ou implantations qui accueillent une grande proportion d'élèves séjournant dans les centres d'accueil organisés par la Croix-Rouge de Belgique ou une grande proportion d'élèves qui ne sont pas nés en Belgique, tout en évitant la dispersion des moyens disponibles et leur attribution là où ceux-ci ne sont pas les plus nécessaires;

Considérant que les établissements, écoles ou implantations se trouvant dans des situations qui, au regard du présent arrêté, sont essentiellement identiques, ont été traités de la même manière. »

Pour l'enseignement secondaire, le Gouvernement²⁸ ajoute à la liste des bénéficiaires des discriminations positives les établissements et les implantations *« dont la moyenne des niveaux socio-économiques des quartiers attribués à chaque élève [...] atteint une valeur inférieure à -0,55 (article 1, alinéa 1er). »*

²⁷ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 février 2000 établissant, dans l'enseignement fondamental, la liste des établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, §7, 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 (Moniteur belge : 23 juin 2000).

²⁸ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 février 2000 établissant, dans l'enseignement secondaire, la liste des établissements et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, §7, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales

À ces établissements ou implantations bénéficiaires, sont également « ajoutées les implantations qui forment avec eux un établissement, à l'exception des implantations dont, soit :

- 1° la moyenne des niveaux socio-économiques des quartiers attribués à chaque élève atteint une valeur supérieure à -0,30;
- 2° la proportion d'élèves fréquentant l'enseignement technique ou l'enseignement professionnel n'atteint pas au moins 50%;
- 3° le total des élèves représente plus de 85% du total des élèves de l'ensemble formé avec une ou plusieurs implantations visée(s) à l'alinéa 1er. »

Le Gouvernement retire cependant de la liste des établissements et implantations ainsi ajoutés les implantations et établissements qui soit n'organisent que de l'enseignement secondaire professionnel, soit constituent des centres d'éducation et de formation en alternance (article 2).

Le Gouvernement fonde notamment sa position de la manière suivante :

« Considérant que l'enquête interuniversitaire [...] recommande de prendre en compte la moyenne des niveaux socio-économiques des quartiers attribués à chaque élève; que l'intervalle retenu pour ladite moyenne fonde les ajouts en permettant, d'une part, d'éviter la dispersion des moyens disponibles et, d'autre part, de les attribuer là où ceux-ci sont le plus nécessaires;

Considérant qu'accorder sans restriction le bénéfice des discriminations positives aux implantations qui forment un établissement avec les établissements ou implantations déterminés en application de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 février 2000 [...], ou avec les établissements ou implantations ajoutés conduirait à la dispersion des moyens disponibles et à leur attribution là où ceux-ci ne sont pas le plus nécessaires; que trois restrictions rencontrent ce constat tout en permettant de viser les implantations qui en ont le plus besoin;

Considérant que les sections d'enseignement professionnel secondaire complémentaire et les centres d'éducation et de formation en alternance relèvent de types d'enseignements particuliers qui les différencient de ceux visés par le présent arrêté;

Considérant que les établissements ou implantations se trouvant dans des situations qui, au regard du présent arrêté, sont essentiellement identiques ont été traités de la même manière. »

d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (Moniteur belge : 4 juillet 2000).

3.2. Le cas des établissements, écoles et implantations reconnus comme étant très prioritaires

Certains établissements, écoles et implantations peuvent être jugés très prioritaires. Cette distinction doit être motivée, notamment à l'aide de critères portant sur les caractéristiques internes à l'établissement scolaire.

« *Les caractéristiques internes à l'établissement ou à l'implantation [...] portent notamment :*

- 1° *sur le pourcentage de retard externe, comparé à celui que fixe le Gouvernement, en application du §3;*
- 2° *dans l'enseignement fondamental, sur le taux d'encadrement;*
- 3° *dans l'enseignement secondaire, sur la proportion d'élèves inscrits dans l'enseignement professionnel. »* (article 4 §6 du décret du 30 juin 1998).

Il n'existe actuellement aucune implantation ou école fondamentale très prioritaire. Par contre, pour l'enseignement secondaire, le Gouvernement²⁹ reconnaît comme très prioritaires les établissements et implantations :

- « 1° *dont la moyenne des niveaux socio-économiques des quartiers attribués à chaque élève [...] atteint au plus la valeur -1,30 et qui accueillent des élèves dans l'enseignement technique ou professionnel;*
- 2° *dont la moyenne des niveaux socio-économiques des quartiers attribués à chaque élève [...] atteint au plus la valeur de -0,80 et qui accueillent une proportion supérieure à 30% dans l'enseignement de qualification des secteurs "industrie", "hôtellerie-alimentation" et "construction";*
- 3° *dont la moyenne des niveaux socio-économiques des quartiers attribués à chaque élève [...] atteint au plus la valeur de -0,50 et qui accueillent une proportion d'élèves supérieure à 70% dans l'enseignement de qualification des secteurs "industrie", "hôtellerie-alimentation" et "construction";*
- 4° *situés en Région wallonne, dont les caractéristiques internes sont défavorables. »*

Le Gouvernement fonde notamment son arrêté sur « *l'avis unanime du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire, donné le 11 février 2000* ».

²⁹ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 avril 2000 distinguant, dans l'enseignement secondaire, des établissements et des implantations très prioritaires dans la liste des établissements et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, 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 positive (Moniteur belge : 23 août 2000).

3.3. L'affectation des moyens

Une fois les bénéficiaires identifiés, c'est-à-dire les implantations qui correspondent aux critères d'éligibilité et qui ont été retenues par le Gouvernement, les moyens supplémentaires sont calculés, par réseau d'enseignement, au *prorata* des élèves qui fréquentent ces différentes implantations, écoles et établissements. Les moyens sont ensuite redistribués au sein des différents réseaux aux implantations, écoles et établissements.

Pour l'*enseignement fondamental*, l'article 8 du décret dispose que chaque réseau, à travers son *comité de coordination*³⁰, établit un projet de répartition de 80% des sommes qui sont dévolues aux écoles qu'il fédère. La part de chaque réseau (sur les 300 millions BEF – un peu moins de 7,5 millions € – au moins inscrits à ce budget et indexés³¹) est calculée en proportion des élèves qui fréquentent ses établissements, écoles et implantations reconnus en discrimination positive. La répartition se fait, dans chaque réseau, sur une base géographico-administrative distincte : au sein des *zones*³² dans l'enseignement de la Communauté française, des villes et communes dans le *réseau officiel subventionné* et des *entités*³³ dans le *réseau libre subventionné*, en distinguant ici le réseau de caractère confessionnel du non-confessionnel. Les 20% restant sont dévolus à des projets complémentaires qui peuvent concerner plusieurs écoles ou établissements situés sur le territoire d'une ou plusieurs communes et des deux niveaux d'enseignement (fondamental et secondaire). Les projets sont soumis au Gouvernement et transmis à la *Commission des Discriminations positives* qui adresse les remarques qu'elle juge nécessaires à l'exécutif. La Commission des Discriminations positives dispose d'un budget d'au moins 60 millions BEF indexés – un peu moins d'1,5 million € – réservés à des projets concernant éventuellement plusieurs écoles de réseaux différents de manière à permettre le fonctionnement de bibliothèques et d'activités culturelles au sens large, y compris en dehors des heures de classe. Les proportions entre réseaux doivent cependant être préservées et les moyens des projets inter-réseaux sont prélevés dans les « enveloppes » de chacun des réseaux.

Le mécanisme est analogue dans l'*enseignement secondaire*. Le budget est de 310 millions – environ 7,7 millions € – à ce niveau. Deux cent vingt millions – environ 5,5 millions € – au moins sont dévolus au renforcement de l'encadrement par le biais de périodes-professeurs. La répartition s'effectue néanmoins à travers les différents réseaux en fonction du nombre d'élèves qui fréquentent les établissements, écoles et implantations en discrimination positive dans chacun d'eux. Au moins 60 millions BEF – un peu moins d'1,5 million € – sont de plus dévolus à des actions de prévention de la violence dans les

³⁰ Défini par l'article 17 du décret du 14 mars 1995.

³¹ Année de référence : 1999.

³² Définition : article 13 du décret du 14 mars 1995.

³³ Définition : article 10 du décret du 14 mars 1995.

établissements et implantations en discrimination positive, en respectant la proportion définie entre réseaux.

Ce rôle central, accordé ici aussi aux réseaux, n'a pas manqué d'être pointé. En effet, la logique territoriale qui avait présidé à la mise en œuvre des ZEP se trouve largement remise en cause au profit d'une remise en piste de la pilierisation et d'un raidissement du système, même si le décret permet toujours un travail interréseaux. Nous prolongerons cette critique dans le chapitre suivant.

4. La logique de discriminations positives dépasse le cadre du décret du 30 juin 1998

Les formules utilisées pour identifier les établissements scolaires en discrimination positive auront encore un impact en dehors de l'affectation des moyens strictement identifiés par le décret du 30 juin 1998.

À la suite des accords dits « de la Saint-Polycarpe », le décret du 12 juillet 2001 visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire réalise une distinction dans le financement « ordinaire » des implantations en discriminations positives à travers les dotations forfaitaires qui sont accrues en proportion supérieure pour les années 2007 et suivantes³⁴. Le différentiel entre les implantations en discriminations positives et les autres implantations est donc susceptible d'un accroissement substantiel au fil des ans, du moins pour les implantations qui seront reconnues durant ces quatre années, comme l'indiquent le tableau 6.6 (valeurs relatives) et la figure 6.4 (valeur absolue en euros).

On peut voir à ce niveau la volonté politique³⁵ de ne plus effectuer un financement sur la base « d'un élève = un élève », mais bien de tenir compte des différences objectives qui nécessitent une différence de traitement.

³⁴ 2007 : 6,5 % d'augmentation au lieu de 5,375 %, 2008 : 2 % au lieu de 1 % pour les écoles fondamentales et 1,87 % au lieu de 0,71 % pour les autres niveaux, 2009 : 4,5 % au lieu de 3,36 % pour les écoles fondamentales et 3,5 % au lieu de 2,4 % pour les autres niveaux, 2010 : 12,99 % au lieu de 11,86 % pour les écoles fondamentales et 5,5 % au lieu de 4,5 % pour les autres niveaux. (Décret du 12 juillet 2001 visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire, article 1).

³⁵ Le ministre de l'enfance, chargé des discriminations positives précise cette volonté (Journal radio, 8 heures, 26 mars 2002) à l'occasion du vote, par le Parlement de la Communauté française, du décret modifiant le décret du 30 juin 1998 : « *Les enseignants le savent bien : tous les enfants sont différents. Il est peut-être temps que les mécanismes de subvention des écoles ne tiennent plus compte de cet a priori, qui est faux, qui n'est pas confronté au réel, qui est le principe « 1 enfant égale 1 enfant », pour reconnaître qu'il faut différencier en fonction des moyens. Et ce, tout au long du continuum. Pas seulement pour les 12 ou 13% les plus défavorisés. Mais il faut laisser le temps à l'étude universitaire pour nous dire dans quelle direction on doit aller.*

Il est évident que chaque école continuera à avoir des subventions au moins égales à celles qu'elles ont actuellement. Mais avec le refinancement qui a pu être obtenu pour la Communauté française, nous allons quitter les subventions égalitaires pour atteindre l'égalité de résultat. Il ne faut pas croire que c'est en

Le décret du 12 juillet 2001 prévoit aussi des mécanismes de « différenciation positive », distincts des discriminations positives que nous avons décrites jusqu'ici, et qui doivent encore accroître la possibilité de répartir les moyens disponibles selon une autre base que le financement « par tête ». Ainsi, dans son article 2, 4^o, ce décret prévoit l'adjonction d'un §3 à l'article 32 de la loi du 29 mai 1952 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement (Moniteur belge : 19 juin 1959)³⁶.

Cette différenciation positive constitue en fait un mécanisme de redistribution d'une partie des subventions de fonctionnement à hauteur d'au moins 10% à partir du 1^{er} janvier 2007. L'échelle de différenciation positive, ainsi que les zones – et même le nombre de celles-ci – ne sont pas précisées actuellement. Il est donc assez difficile de se faire une idée précise de la formule de répartition et des facteurs qui seront pris en compte pour réallouer les subventions aux implantations qui en ont besoin. Ce que le décret précise, c'est que la redistribution s'effectuera au sein des réseaux, mais selon une échelle unique établie par le Gouvernement, sur proposition des conseils compétents. Cette mesure sera d'application dès le 1^{er} janvier 2003, même si le pourcentage à affecter à la redistribution peut être virtuellement nul, si les réseaux en décident ainsi, jusqu'au 1^{er} janvier 2007, où elle sera portée automatiquement à au moins 10%.

investissant partout la même chose qu'on réussira à lutter contre la dualisation du système. Mais c'est précisément en différenciant les subventions de fonctionnement.

C'est un apport de Val-Duchesse et d'un accord sur le refinancement. C'est aussi la possibilité qu'a eue cette nouvelle majorité de quitter les thèses et les hypothèses du passé qui rendaient le système de plus en plus dual, de plus en plus ségréguant. »

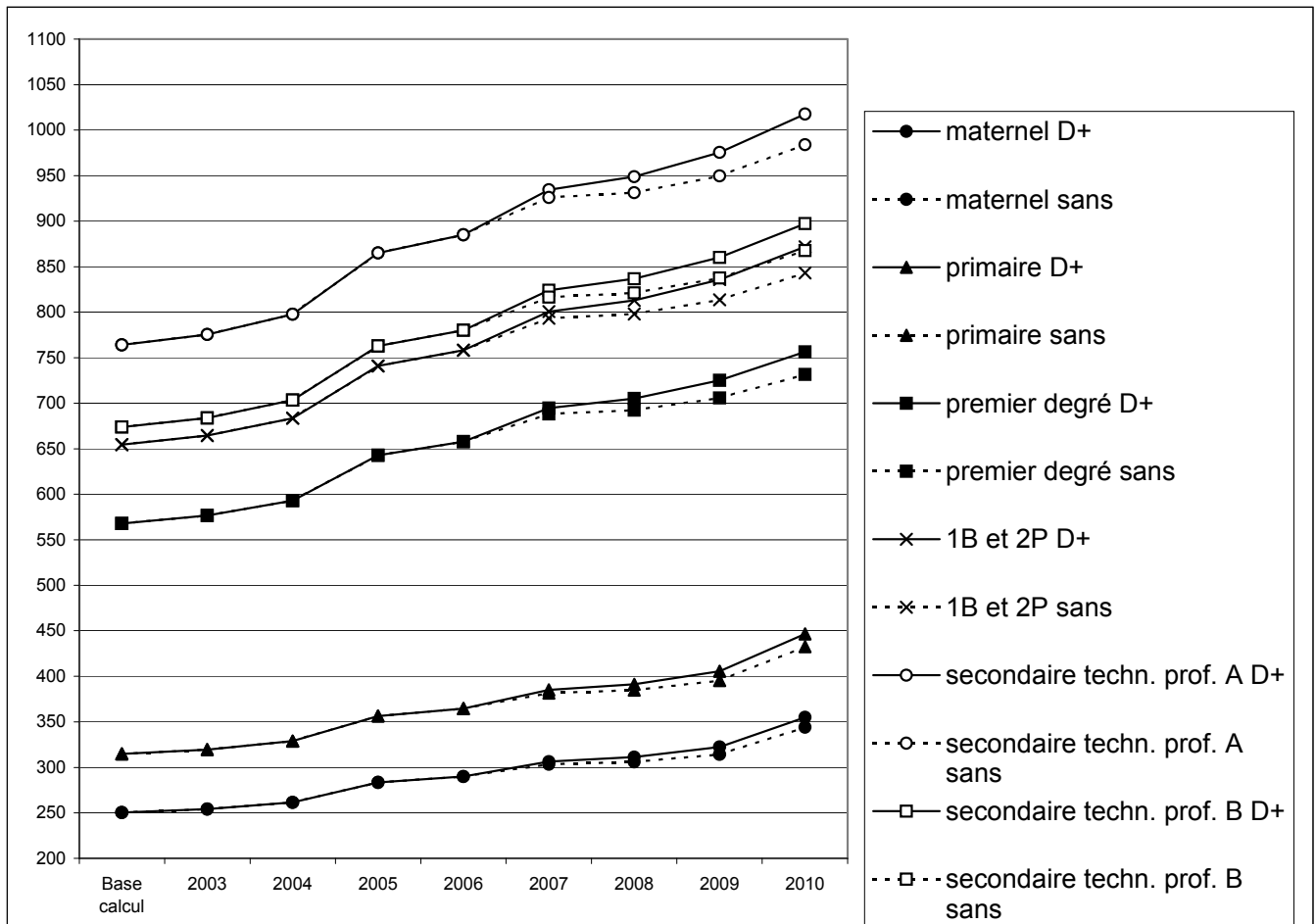
³⁶ Ce paragraphe est libellé de la manière suivante : « *Les pouvoirs organisateurs pour l'enseignement subventionné, les organes de représentation et de coordination, pour l'enseignement libre subventionné, créent par zone, entre les établissements qu'ils organisent, des mécanismes de solidarité par lesquels ils affectent à une réserve commune un pourcentage de leurs subventions de fonctionnement. L'utilisation des réserves ainsi constituées est soumise aux règles qui régissent les subventions de fonctionnement en général. Le pourcentage visé à l'alinéa 1^{er} est d'au moins 10%, à partir du 1^{er} janvier 2007.*

Les montants ainsi constitués sont répartis entre les implantations selon les critères de taille et d'échelle de différenciation positive établis par le Gouvernement sur proposition du Conseil général de l'enseignement fondamental, du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire et du Conseil supérieur de l'enseignement spécial, chacun pour ce qui le concerne. »

Tableau 6.6 – Evolution de la dotation forfaitaire par élève de 2003 à 2010. La base de calcul 100 représente la dotation pour un élève inscrit dans une section maternelle avant toute adaptation (soit 230,37 euros). Toutes les valeurs du tableau sont arrondies de manière à faciliter la lecture. Secondaire technique et professionnel A : secteurs industrie, construction et sciences appliquées, B : autres secteurs. D+ : si l'implantation est reconnue en discrimination positive, sans : si l'implantation n'est pas reconnue en discrimination positive. L'évolution du premier degré (hors 1B et 2P) est analogue à l'évolution de l'enseignement général de la 3^e à la 6^e année (d'après le décret du 12 juillet 2001).

	Base de calcul	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
maternel D+	100	102	104	113	116	122	124	129	142
maternel sans	100	102	104	113	116	121	122	126	137
primaire D+	126	128	131	142	146	154	156	162	178
primaire sans	126	128	131	142	146	152	154	158	173
premier degré D+	227	230	237	257	263	277	282	290	302
premier degré sans	227	230	237	257	263	275	276	282	292
1B et 2P D+	261	265	273	296	303	320	325	334	348
1B et 2P sans	261	265	273	296	303	317	319	325	337
secondaire général D+	227	230	237	257	263	277	282	290	302
secondaire général sans	227	230	237	257	263	275	276	282	292
secondaire techn. prof. A D+	305	310	319	346	353	373	379	390	406
secondaire techn. prof. A sans	305	310	319	346	353	370	372	379	393
secondaire techn. prof. B D+	269	273	281	305	312	329	334	344	358
secondaire techn. prof. B sans	269	273	281	305	312	326	328	334	347

Figure 6.4 – Evolution en euros, hors inflation, des dotations forfaitaires par élèves dans les implantations en discriminations positives (D+) et dans les autres implantations (sans) selon le niveau des études (d'après le décret du 12 juillet 2001, article 1^{er})³⁷.



³⁷ Secondaire technique et professionnel A = secteurs industrie, construction et sciences appliquées, B = autres secteurs.

QUATRIÈME PARTIE
Analyse critique de la méthode proposée
par le décret

VII. La méthode proposée est-elle praticable ?

« L'école ne peut à la fois servir d'égalisateur et d'instrument destiné à établir, à renforcer et à consacrer les distinctions. »

T. Husén (1972, p. 38).

1. Introduction

La première partie de notre analyse critique concerne la praticabilité de la méthode. Nous y examinerons les conditions qui permettent sa mise en œuvre et les problèmes qu'elle est susceptible de rencontrer. Pour ce faire, nous envisagerons la disponibilité des données (section 4) et nous aborderons quelques précisions quant aux unités pertinentes, comme les quartiers, les établissements et les implantations scolaires ou l'utilisation de certaines variables. La méthode prescrite par le décret laisse un certain nombre de paramètres à la responsabilité du Gouvernement qui s'appuie sur des études scientifiques interuniversitaires. Nous verrons, à ce niveau, qu'il a été nécessaire de faire des choix, notamment à propos des variables, comme nous l'avons montré dans le chapitre 6, mais aussi de préciser un certain nombre de concepts, comme celui de « quartier ».

Nous mettrons aussi la méthode adoptée par le décret du 30 juin 1998 en rapport avec d'autres mesures prises par différentes autorités et qui recourent à des unités territoriales telles que les quartiers. Il existe en effet en Belgique, depuis une bonne dizaine d'années, de telles politiques dans le domaine de l'intégration des personnes d'origine étrangère, de la réhabilitation du logement ou de la sécurité (section 6). Nous n'examinerons brièvement que les critères d'identification des bénéficiaires et nous renverrons à une annexe les lecteurs intéressés par une présentation plus longue. Nous comparerons aussi la méthode mise au point par l'équipe interuniversitaire et les résultats de deux autres études menées dans le cadre de la politique des grandes villes de manière à en dégager les similitudes et les éventuelles divergences (section 5). Cet examen nous conduira à mettre en évidence la possibilité d'identifier des établissements ou des implantations scolaires selon le prescrit du décret, tout en montrant les limites de la méthode à travers les problèmes qu'elle pose. Mais avant d'envisager les problèmes posés par le décret du 30 juin 1998, nous nous interrogerons sur la possibilité de mettre en œuvre une méthode directe d'identification des bénéficiaires (section 2). Nous montrerons également en quoi la méthode adoptée constitue un progrès par rapport à la solution antérieure qui prévalait dans le cadre des *Zones d'Éducation prioritaire* (section 3).

2. Pourquoi pas une méthode directe de collecte de données socio-économiques dans les établissements scolaires ?

Avant d'aborder la critique de la méthode proposée par le décret, il semble utile de faire un détour. Celui-ci consiste à envisager, de manière théorique, dans le cadre belge francophone, une solution d'identification directe des établissements, écoles et implantations à aider, construite à partir d'une collecte des informations nécessaires auprès des élèves ou de leurs parents.

En fait, cette démarche a été rejetée par le législateur parce qu'elle semble quasiment impossible à mettre en œuvre, pour au moins deux raisons principales :

- a. dans de nombreux établissements, les équipes éducatives et/ou les parents d'élèves manifestent une réticence, parfaitement légitime par ailleurs, à ce que l'on « mette en fiche » des renseignements ayant trait à l'origine socio-économique et culturelle des élèves (profession, niveau d'études des parents, origine ethnique)¹. D'autres renseignements potentiellement utiles (salaire des parents, consommation de « biens culturels ») sont encore bien plus sensibles et ils semblent particulièrement difficiles à collecter;
- b. même lorsque les divers partenaires acceptent de livrer certains de ces renseignements, le codage et l'encodage des données est à la fois coûteux et relativement peu fiable, notamment en ce qui concerne les professions si ce sont de jeunes élèves qui sont amenés à fournir les réponses².

2.1. Les coûts et les réticences des parents gênent considérablement la mise en œuvre d'une telle solution alors qu'il existe des alternatives acceptables

On se trouve ainsi devant une difficulté souvent évoquée dans la littérature récente relative à la mise en place d'indicateurs dans les systèmes scolaires. Dans de nombreux pays, le recueil d'informations individuelles concernant les caractéristiques du milieu familial des élèves est purement et simplement interdit par la loi ou soumis à un grand nombre de contraintes. C'est aussi le cas en Belgique³. Cela paraît entièrement justifié, mais ne laisse pas de gêner considérablement l'évaluation, notamment en termes de valeur ajoutée, de l'efficacité des établissements et de la gestion de diverses politiques collectives de soutien aux populations scolaires « défavorisées »⁴. Nous avons nous-même,

¹ Coleman (1966, p. 70), lui-même, signale que lors de la prise d'information extrêmement large (environ 600 000 élèves, 60 000 enseignants et 4 000 écoles) qui servira à établir le rapport qui porte généralement son nom, « *the tests and questionnaires (administered in the fall of 1966 by Educational Testing Service) raised a considerable controversy in the public school circles and among some parents, with concern ranging from Federal encoachment on the local education system to the spectre of invasion of privacy. Nevertheless, with a participation rate about 70% of all the schools sampled, the survey was conducted ; and on July 1, 1966, Commissioner Hower presented a summary report of this survey* ».

² On peut constater ce type de problèmes lors d'études auprès d'élèves de l'enseignement primaire (par exemple, Demeuse, 1996). Les élèves ont souvent une idée imprécise du métier de leurs parents. Ils répondront : "mon père travaille dans une usine" sans que l'on puisse savoir s'il y est ouvrier, contremaître, cadre ou ... chef d'entreprise.

³ En Belgique, la Loi du 8 décembre 1992 (Moniteur belge du 18 mars 1993, page 5801 et suivantes), limite ainsi la tenue de fichiers informatisés nominatifs et oblige, notamment, à donner aux usagers un accès aux données.

⁴ Avant la mise en place du décret du 30 juin 1998, d'après le décret de la Communauté française relatif à la « promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental » (14 mars 1995, publié le

lors d'une étude préalable destinée à vérifier la validité d'une méthode indirecte alternative, reçu un grand nombre de réponses négatives de la part des directeurs d'école et d'une partie de l'inspection (Demeuse, 1996).

Une solution originale a été donnée à ce problème en Australie, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2, même si cela n'a pas toujours été sans peine. Une étude de Ross (1983) a permis d'établir qu'il est possible d'obtenir une description des caractéristiques socio-économiques et culturelles de la population recrutée par l'école qui soit à la fois fiable et respectueuse du droit des familles. À cette fin, Ross utilise une liste rendue anonyme des adresses des élèves de chaque école, qu'il met en relation avec le fichier contenant les caractéristiques des quartiers. L'analyse qu'il en fait met en évidence un résultat intéressant : l'indicateur de « handicap socio-culturel » qui peut être construit à partir des statistiques nationales sur l'aire de recrutement de l'école présente une corrélation très élevée avec celui que l'on est à même d'élaborer lorsqu'on dispose de variables socio-économiques recueillies auprès des familles des élèves elles-mêmes. En outre, cet indicateur indirect « prédit » les difficultés scolaires des élèves (résultats aux examens ou à des tests standardisés) aussi bien que les variables issues d'un relevé direct auprès des familles.

À partir de ces résultats australiens, nous avons nous-mêmes mis en œuvre une étude de faisabilité d'un tel modèle dans le réseau de la Communauté française à partir de 1993 (Demeuse, 1995, 1996). Dans la mesure où toutes les écoles de ce réseau établissaient une liste informatisée des adresses de leurs élèves, la mise au point d'un tel indicateur pouvait se faire, de manière relativement simple, par le traitement d'une liste d'adresses rendue préalablement anonyme, sans coûts supplémentaires de codage manuel des variables socio-professionnelles, ni de saisie (si ce n'est celle des scores d'examen ou de tests devant servir de critères de rendement). Cette première analyse a porté sur quatre des huit circonscriptions d'inspection et a permis de montrer la faisabilité de la méthode et son intérêt. Lors de cette étude, les données ont été, pour une large part, collectées par le Service de Pédagogie expérimentale, même si, durant les trois années du projet, les informations informatisées provenant des écoles elles-mêmes ont pu être progressivement intégrées au fur et à mesure de la diffusion de l'outil informatique et de l'uniformisation des programmes de gestion. Nous

17 août 1995), les écoles jugées prioritaires sont celles qui répondent à deux types de conditions : « 1° œuvrer dans le cadre des orientations générales visées aux articles 3 et 4; 2° répondre à des critères objectifs d'identification fondés entre autres sur un taux élevé de retard scolaire, un nombre important d'élèves étrangers et des situations socio-économiques défavorables. Le Gouvernement détermine ces critères sur avis conforme du Conseil général visé à l'article 21 qui délibère à la majorité des trois quarts » (Chap. III, art. 8, § 2). Cependant, les « moyens sont répartis entre les réseaux proportionnellement à leur population scolaire globale pour l'ensemble de la Communauté française » (Chap. III, art. 2, § 3), même si « en ce qui concerne les actions de soutien visées au § 1er, 2°, les moyens sont affectés prioritairement aux écoles situées dans des zones cumulant un nombre important d'élèves étrangers et des situations socio-économiques défavorables et sont répartis selon des modalités fixées par le Gouvernement » (voir aussi L. Onkelinx, circulaire n°12 "Promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ordinaire", 7 août 1995, réf. : AC/CS/25.001).

présenterons une partie des résultats obtenus dans le chapitre 9 relatif à la mise en relation des variables socio-économiques et les résultats scolaires.

Mais, une extension à l'ensemble de la population scolaire supposait de disposer d'une base de données plus large et harmonisée. La mise en œuvre de la « Fiche élève », élaborée dans le cadre du contrôle de l'obligation scolaire, fournit une telle base. C'est à partir de ces données que la première étude interuniversitaire a pu être menée et que la première application du décret a donc vu le jour. À présent, comme nous le verrons, ce sont les données qui servent au comptage des élèves de manière à établir le financement de la Communauté française qui sont utilisées.

L'enseignement de promotion sociale, qui bénéficie aussi des avantages offerts par le décret sur les discriminations positives, a mis, pour sa part, en œuvre un mécanisme direct de collecte de l'information auprès des usagers alors qu'il était, au départ, soumis au même système indirect. À ce niveau, il est beaucoup plus aisé de collecter l'information auprès des intéressés qui sont adultes. Il en est de même pour les étudiants du supérieur qui, s'ils ne bénéficient pas des discriminations positives, bénéficient, par exemple, depuis longtemps de droits d'inscription réduits. Dans ces deux cas, les structures administratives sont très certainement mieux équipées et plus centralisées, et le nombre total d'étudiants est plus limité, ce qui facilite les prises d'information.

2.2. La fiabilité des données collectées directement, lorsque c'est possible, n'est pas nécessairement plus grande

La collecte et la codification des données relatives à la profession des parents ou des personnes responsables pose des problèmes de fiabilité, même lorsqu'elle s'adresse aux parents eux-mêmes et qu'elle est bien acceptée, comme le montre notamment [Soulié \(2000\)](#). Ce chercheur s'intéresse à ce type de collecte réalisée au niveau local, c'est-à-dire le secrétariat des établissements scolaires d'enseignement secondaire. Sa démonstration porte sur le codage des professions de manière à les entrer dans le logiciel GEP (Gestion des Elèves et des Personnels) qui est mis à la disposition des collèges et lycées en France. Il relève un grand nombre de problèmes qui surviennent tout au long de la chaîne de collecte et de codification : imprécision des déclarations parentales, surévaluation de la profession, soit par le déclarant, soit par la personne chargée du codage, mauvaise connaissance de la nomenclature PCS⁵, ...

D'autres problèmes se posent également, notamment l'identification de la personne responsable. Pour des raisons variées, dont certaines tiennent sans doute à la culture qui favorise l'idée d'un chef de famille masculin – le père – et à la facilité – ne pas encoder deux séries de données –, c'est très souvent le père qui est considéré comme seul responsable principal (42,4% pour l'ensemble du

⁵ En France : nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles.

territoire en 1996-1997) alors que le partage des responsabilités entre le père et la mère représente 36,6 % et que la mère est supposée assurer seule cette responsabilité dans uniquement 19,4%.

Une codification plus centralisée ne permettrait pas de corriger la totalité des problèmes et conduirait peut-être même à les accroître puisqu'elle ne pourrait s'exercer qu'au départ d'un enregistrement en toute lettre, mais imprécis. Par contre, compléter les informations par la situation d'emploi et le secteur d'activité permettrait certainement d'améliorer la prise d'information en en décomposant la complexité sur plusieurs dimensions. Une autre voie consiste à améliorer la formation du personnel chargé de la collecte et de la codification, tout en fournissant des moyens humains suffisants pour accomplir des tâches perçues pour le mieux comme futiles et au pire comme intrusives, déplaisantes ou illégitimes de la part de l'institution scolaire. Malgré les problèmes importants, Soulié indique qu'il ne faudrait pas jeter « le bébé [statistique] avec l'eau du bain [social] » : les informations collectées permettent de retrouver des résultats empiriques obtenus lors d'études mieux contrôlées, mais plus limitées, et mettent en évidence un grand nombre de faits sociaux.

Le recueil de données analysé par Soulié n'a pas pour vocation l'ouverture de droits particuliers. Or, il existe certains systèmes basés sur une collecte directe qui permettent, par exemple, d'obtenir des maîtres supplémentaires de manière à créer des classes d'adaptation pour les élèves qui ne connaissent pas la langue d'enseignement. La Communauté flamande de Belgique a opté pour une telle solution et est, ainsi, passée de l'utilisation d'informations relatives à la zone dans laquelle est situé l'établissement au calcul de taux réels d'élèves immigrés dans chaque établissement⁶. Ce changement était destiné à tenir compte du fait que certaines écoles, hors des zones à proportion élevée d'étrangers, pouvaient accueillir de forts contingents d'élèves immigrés. Cette nouvelle approche, choisie en Flandre, pose le problème de la collecte d'informations par chaque école, tant en termes de qualité (précision et exactitude des données), qu'en termes de respect de la vie privée. Elle pose aussi le problème d'une démarche volontaire, entreprise par la direction de l'établissement : il peut exister un certain intérêt à ne pas bénéficier d'aide supplémentaire lorsque celle-ci peut stigmatiser l'établissement ou, au contraire, à rechercher à tout prix à être reconnu parmi les établissements à aider.

Toutes les informations n'ont pas ni le même caractère sensible, ni la même complexité. Par exemple, pour estimer le nombre d'élèves ne connaissant pas la langue d'enseignement, on peut imaginer se baser sur la nationalité des élèves qui fréquentent chaque établissement ou sur les déclarations des parents. Par contre, il est beaucoup moins aisé d'établir un indice relatif au niveau socio-

⁶ Arrêté du Gouvernement flamand du 14 juillet 1998 concernant le projet temporaire « Enseignement prioritaire » dans l'enseignement fondamental (Moniteur belge : 20 octobre 1998).

économique de l'école. Une tentative, sur la base de la profession des parents⁷ s'est notamment heurtée, en Belgique francophone, à de nombreux refus de la part des chefs d'établissements et nous avons déjà signalé le problème que nous avons nous-mêmes rencontré. Nous ne reviendrons pas sur les problèmes techniques liés à l'harmonisation des données collectées, comme nous l'avons signalé. Il est en effet assez difficile de demander à chaque chef d'école de codifier les données obtenues selon un système comme la *Classification internationale type des professions CITP-88* du [Bureau international du Travail \(1991\)](#) ou la *Classification internationale type de l'éducation CITE-97* ([OCDE, 1999c](#)).

Un autre aspect doit aussi être pris en considération lors de l'application d'une méthode directe : le contrôle, par les autorités centrales, de l'exactitude des données fournies, notamment lorsqu'on considère que ce sont ces données qui vont ouvrir l'accès à des moyens supplémentaires. De plus, la collecte locale permet assez difficilement la prise en compte de plusieurs variables simultanément⁸ et occasionne des coûts supplémentaires. Le problème de la précision et de l'exactitude des données peut naturellement être contourné en recourant à des enquêtes spécifiques, menées par des organismes ou des acteurs extérieurs aux établissements, mais cette solution engendre des coûts nécessairement élevés alors que des collectes systématiques, comme les opérations de recensement, ou l'exploitation de bases de données existantes peuvent être menées à moindre coût.

Un recueil unifié des données peut aussi conduire à une certaine simplification administrative en évitant d'interroger de nombreuses fois les usagers sur les mêmes sujets. L'usage de données agrégées après leur récolte et leur vérification assure aussi la protection de la vie privée de chacun puisque les données disponibles ne permettent en principe pas de reconnaître les individus.

En guise de synthèse, on peut pointer les avantages de la méthode indirecte de prise d'informations :

- la collecte des données, à travers le recensement et l'exploitation de bases de données existantes, dans une situation qui n'est pas directement liée à un avantage scolaire éventuel, évite que les différents acteurs ne répondent de manière *ad hoc* par une sur- ou une sous-évaluation plus ou moins consciente et volontaire ;

⁷ Secrétaire général du Ministère de l'Éducation et de la Formation de la Communauté française de Belgique (Circulaire du 5 juin 1996) : « Dans un souci de mener à terme des missions spécifiques, l'administration doit pouvoir disposer d'informations statistiques fiables. Ainsi, considérée sous l'angle pédagogique, la connaissance du milieu socio-culturel d'où est issu chaque élève constitue un des paramètres utiles à l'action de l'administration ».

⁸ À moins d'effectuer un enregistrement individuel par élève pour l'ensemble des informations.

- le caractère exhaustif des informations demandées, au-delà même des seuls parents concernés par une approche directe, permet d'obtenir une description plus précise de l'environnement dans lequel les élèves évoluent ;
- les coûts de l'opération de prise d'information sont à charge d'un autre pouvoir – le ministère fédéral des Affaires économiques – et ils n'empiètent pas sur les moyens dévolus aux mesures purement scolaires. L'usage multiple qui peut être fait des données dans des domaines très variés permet en quelque sorte d'amortir les coûts sur un plus grand nombre d'utilisateurs ;
- les données sont relativement harmonisées et la fiabilité de la collecte est assurée par un organisme spécialisé qui rend comparables les données utilisées dans le cadre de différentes politiques, y compris au-delà des frontières des entités fédérées.

Par contre, les données ne sont pas toujours disponibles ou collectées de la manière souhaitée, nous y reviendrons un peu plus tard, pour une partie de la population scolaire, notamment lorsque certains élèves résident à l'étranger. Elles peuvent se rapporter à des unités qui ne correspondent pas à la précision souhaitée dans certains cas et être recueillies selon une périodicité jugée insuffisante.

3. Pourquoi une identification des écoles, établissements et implantations sur la base de leur population et non de la zone dans laquelle ils sont implantés ?

À l'opposé de la méthode directe de collecte des informations auprès des parents dans chaque établissement, une solution très indirecte consiste à identifier des zones dans lesquelles les écoles doivent être aidées et bénéficier d'un traitement particulier. C'est, par exemple, le cas du système français des *Zones d'Éducation prioritaire* (ZEP) tel qu'il est encore en œuvre actuellement. Il en allait de même pour le système en vigueur avant l'année scolaire 2000-2001 en Communauté française. Cette méthode indirecte est plutôt une solution de fortune qu'un choix délibéré. Elle pallie surtout l'absence de statistiques fiables au niveau de l'établissement scolaire, même si elle peut aussi être présentée comme la partie scolaire d'une politique plus générale, tournée vers les quartiers.

Dans un système où existe une forme de sectorisation, ce système, relativement peu coûteux s'il s'agit d'exploiter des données existantes, ne conduit en principe pas à de grandes divergences par rapport à la méthode que nous avons exposée dans le chapitre 6. Pourtant, même dans ce cas, comme le signale [Meuret \(2000b, p. 114\)](#) : « *Dans notre pays [la France], le premier objectif assigné aux ZEP a été de faire diminuer les inégalités sociales devant l'école. Mais il y avait une contradiction à vouloir, par une politique ciblée sur certaines zones, améliorer la situation d'un groupe d'élèves qui était loin d'y être tout entier scolarisé. D'ailleurs, les politiques américaines comme néerlandaises, qui*

partageaient cet objectif, attribuaient les crédits supplémentaires aux élèves « défavorisés », où qu'ils soient, et non aux zones. Aux Pays-Bas, encore aujourd'hui, quand on attribue aux écoles une heure d'enseignant par élève hollandais de classe moyenne, on leur en attribue 1,9 pour un élève d'origine étrangère, et 1,25 pour un élève hollandais de classe populaire, ce qui d'ailleurs représente un effort financier plus important que celui de la politique ZEP en France, où l'on estime en général qu'un élève en ZEP coûte environ 10% de plus qu'un élève hors ZEP [...].

Cette contradiction a été levée quand, très vite, l'objectif de compenser un désavantage social a cédé de plus en plus de place à celui de compenser un désavantage local, celui que tous pouvaient éprouver dans des zones où la concentration des problèmes sociaux les rendait plus aigus et rendait l'enseignement plus difficile (Meuret, 1994) ».

En Communauté française de Belgique, comme nous l'avons vu, la méthode du décret de 1998, qui s'inspire notamment du système australien décrit par [Ross \(1983\)](#), n'a été rendue possible qu'à partir du nouveau système de contrôle de l'obligation scolaire, progressivement mis en place à partir de 1994. Ce contrôle s'effectue à l'aide d'une base de données informatisée des élèves, liée au *Registre national de la Population*, et permet d'identifier le domicile de chaque élève et l'implantation scolaire qu'il fréquente. Cette solution permet d'éviter les problèmes liés à l'absence de sectorisation dans un pays où la liberté de choix de l'établissement est totale⁹.

La prise en compte de la population scolaire réelle présente aussi un avantage non négligeable par rapport à la solution des zones : elle permet de suivre son évolution et d'éviter de cataloguer définitivement chaque établissement en fonction du quartier dans lequel il est implanté alors que le marché scolaire exerce un certain nombre de pressions sélectives en dehors des aspects purement territoriaux. Elle évite ainsi de prendre en compte des établissements à population favorisée qui sont implantés « historiquement » dans des quartiers qui se paupérisent progressivement, comme c'est le cas dans certains centres urbains.

Dans le cas de la Communauté française de Belgique, la caractérisation de chaque population scolaire n'est pas fournie aux établissements scolaires, ni aux élèves, de manière à éviter l'effet de stigmatisation qui peut résulter des discriminations positives. Ce principe de discrétion a été appliqué de manière beaucoup plus stricte lors de la mise en œuvre des ZEP, en ne publiant cette fois

⁹ Le système privé peut être exclu du système d'aide supplémentaire ou avoir, comme en Australie, son propre système de répartition entre écoles. Le système belge francophone connaît, lui aussi, comme nous l'avons signalé, un système d'attribution des moyens qui peut diverger à l'intérieur de chaque réseau, bien que l'identification des bénéficiaires (les implantations) et le volume à attribuer soit établi de manière uniforme entre tous les réseaux d'enseignement.

aucune liste d'écoles, ce que le passage à un système « légal » déterminé par un décret rendait impossible à partir de l'application du décret du 30 juin 1998.

Eurydice (2000, pp. 257-260) présente une intéressante analyse des avantages de la méthode d'identification des élèves par rapport à un travail à partir de zones. Les auteurs y soulignent les mérites de la méthode qui utilise les caractéristiques des populations scolaires plutôt que celles des zones. Ces mérites sont d'autant plus grands que le système éducatif ne pratique aucune assignation des élèves aux écoles à partir d'un système de sectorisation, que plusieurs réseaux d'établissements (publics, privés, subventionnés...) coexistent sur un même territoire et que les zones de recrutement des écoles peuvent être étendues et variées. Dans l'élaboration d'un tel système, il importe de disposer d'un découpage suffisamment fin en zones et d'une actualisation périodique des données nécessaires.

En Belgique, c'est le secteur statistique (ou quartier d'habitation) auquel chacun est rattaché qui permet de faire le lien entre l'adresse du domicile et les variables socio-économiques, calculées et rendues publiques à ce niveau. Ce recours à une unité territoriale permet de préserver la vie privée des individus¹⁰ et de tenir compte de l'environnement dans lequel chacun est implanté, plutôt que de ses seules caractéristiques personnelles.

4. La disponibilité et la fiabilité des données

4.1. Les unités pertinentes

Au départ de « l'unité minimale », l'élève, nous envisageons les problèmes posés par chacune des unités mentionnées par le décret : les implantations, les écoles et les établissements scolaires, les réseaux d'enseignement. Nous constaterons, à ce niveau, que c'est l'implantation qui est le niveau le plus problématique, en ce qui concerne la disponibilité et la fiabilité des données. Le quartier dont sont issus les élèves pose un certain nombre de problèmes, comme nous le verrons, notamment celui de sa définition légale. Nous y consacrerons une partie significative de cette section.

4.1.1. Les élèves

Il peut sembler étrange, à ceux qui ne connaissent pas bien le fonctionnement de la Belgique et de la Communauté française en particulier, de consacrer ces quelques lignes à la base de données qui regroupe les élèves scolarisés dans des écoles organisées ou subventionnées par la Communauté. Pourtant, il n'était pas évident, dès la mise en œuvre du projet, qu'il serait possible de travailler au

¹⁰ Pour certains secteurs statistiques peu peuplés, les valeurs des différentes variables ne sont pas rendues publiques par l'*Institut national de Statistique* de manière à ne pas permettre une identification précise de leurs habitants.

niveau des élèves eux-mêmes. On peut même affirmer, sans grand risque de se tromper, que si les ZEP ont été construites sur la base d'informations relatives à certaines zones et non à partir d'informations directes sur les écoles, c'est tout simplement parce que, en 1989, ce type de données n'était pas disponible et qu'on imaginait pas que cela serait même possible. Pour s'en convaincre, il suffit de se rapporter au débat sur la loi de financement des Communautés en 1989. « *Le Ministre Duquenne avait déclaré à l'époque qu'il ne connaissait même pas de manière approximative, le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement francophone. Il s'était dès lors borné à une estimation grossière* », rappelle un sénateur lors de la discussion du projet de loi fixant les critères d'application de cette loi spéciale de financement ([Sénat de Belgique, 2000, p. 24](#)). C'est avec la loi du 23 mai 2000 ([Services du Premier ministre, 2000](#)) que se met en place, pour la première fois, un véritable comptage des élèves en Communauté française, comme en Communauté flamande. L'enjeu de ce comptage, et donc de l'exactitude et de la fiabilité des données collectées par les deux communautés, est tel qu'il est placé sous le contrôle de la Cour des Comptes. Ce contrôle, et surtout l'unité de comptage – l'élève et non l'enfant résidant sur le territoire de l'une ou l'autre communauté –, est l'objet d'âpres discussions entre les entités fédérées et leurs représentants au Sénat. Quelques dizaines d'élèves en plus ou en moins dans les écoles de l'une des deux communautés peuvent en effet déplacer des masses financières très importantes. Le premier contrôle des bases de données fait l'objet, lui aussi, de longues discussions à la Chambre ([Chambre des Représentants de Belgique, 2000a et 2000b](#)). L'instauration de ce comptage, dans le domaine qui nous occupe, a le mérite de rendre aussi fiable que possible le recensement des élèves dans les écoles de la Communauté française. Malheureusement, la loi du 23 mai 2000 ne retient pour l'établissement des effectifs scolaires que les élèves de 6 à 17 ans, ce qui ne correspond que partiellement aux élèves qui fréquentent l'enseignement fondamental et secondaire. S'opère dans le chef du législateur fédéral une distinction entre enseignement que fréquentent normalement les élèves en âge d'obligation scolaire (primaire et secondaire) et élèves réellement en obligation scolaire. La différence des taux de retard entre les deux communautés a conduit à cette distinction, sans laquelle la Communauté française aurait été avantagée aux yeux des politiques du nord qui assimilent dans la discussion taux de redoublement supérieurs et moindre qualité du système¹¹.

¹¹ Ce que réfutent notamment les sénateurs Willame-Boonen et Barbeaux lors de la discussion des articles ([Sénat de Belgique, 2000, pp. 58-59](#)), arguant de critères objectifs : « [...] le taux de redoublement est malheureusement plus élevé dans l'enseignement secondaire en Communauté française qu'en Communauté flamande. Il faut cependant en examiner les raisons et on peut affirmer que ce taux de redoublement est largement imputable à des critères objectifs. Les enfants issus de l'immigration qui ont des difficultés dans l'apprentissage d'une langue nationale de la Belgique ont davantage de problèmes au niveau de l'enseignement. Or, il apparaît que les enfants issus de l'immigration sont plus nombreux dans les écoles francophones que néerlandophones. Ce taux de redoublement peut également s'expliquer par le nombre

La première étude interuniversitaire, antérieure d'un an environ à cette loi, ne dispose pas de ce contrôle externe de la Cour des Comptes et se base sur le fichier établi dans le cadre du contrôle de l'obligation scolaire. Comme l'objet officiel de celui-ci est le contrôle de l'obligation scolaire, c'est-à-dire le recensement des mêmes élèves que ceux qui font l'objet du comptage prévu par la loi, il existe pour les élèves de l'enseignement maternel et les élèves de plus de 17 ans des fluctuations plus importantes que celles qui peuvent être constatées pour les élèves de 6 à 17 ans. Ces fluctuations sont liées à l'application différente, par certaines écoles, des critères d'identification, et à un contrôle plus ou moins approfondi par le corps d'inspection chargé de l'exécution de celui-ci.

Les deux chiffres de population, établis par la Cour des Comptes pour l'année scolaire 1999-2000, s'élèvent respectivement à 820 637 et 617 034 pour la Communauté flamande et pour la Communauté française. Nous obtenons, à partir de la base de données utilisée dans le cadre de l'étude interuniversitaire, pour l'année 1998-1999, le chiffre de 615 483 si nous ne tenons compte que des élèves de 6 à 17 ans¹². À l'avenir, on peut espérer pouvoir disposer de la base de données établie pour le comptage¹³ dans une « version complète » qui comporte aussi les élèves de moins de 6 ans et de plus de 17 ans qui fréquentent l'enseignement maternel et l'enseignement secondaire¹⁴. Les informations exigées par la Cour des Comptes (Annexe 2a) sont en effet complétées par d'autres, demandées par la [Direction générale de l'Enseignement obligatoire \(2000, 2001\)](#) (Annexe 2b).

L'un des problèmes principaux pour établir les chiffres exacts par implantation scolaire repose notamment sur le contrôle des doublons et du domicile de l'élève, notamment par le recours aux informations détenues par le *Registre national de la population*. Le fait que son accès soit particulièrement réglementé et que les écoles ne puissent exiger à l'inscription des élèves la communication de leur numéro de registre national conduit à la mise en œuvre d'un système de contrôle complexe et coûteux, voire des demandes d'informations répétées auprès des parents, système qui semble actuellement le prix à payer face au désir de garantie d'une certaine forme de vie privée¹⁵.

d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés et les statistiques économiques montrent que le niveau de bien-être économique est plus élevé en Communauté flamande qu'en Communauté française. »

¹² Ce chiffre s'élève à 828 647 si on prend en compte, comme cela a été fait dans l'étude interuniversitaire, tous les élèves, quel que soit leur âge, qui sont inscrits dans l'enseignement fondamental et secondaire.

¹³ Cette base est appelée « fichier 15 mai » en raison de la date à laquelle elle doit être communiquée à la Cour des Comptes par la Communauté française.

¹⁴ La définition de la population scolaire, étendue à tous les jeunes qui fréquentent l'enseignement maternel, primaire et secondaire, a été déduite du caractère général du décret du 30 juin 1998 qui ne précise aucune limite d'âge.

¹⁵ « Le ministre répète que, si on avait depuis longtemps utilisé le registre national, on n'aurait pas maintenant cette discussion. Il faut quand même bien savoir d'où viennent les problèmes. Si, pour arriver à l'égalité entre les élèves, on doit recourir à une loi très compliquée, c'est parce qu'on n'a jamais rien fait de correct pour assurer un comptage. Des ministres ont déclaré ne pas connaître le nombre exact de leurs élèves, à 20 ou 30 000 unités près ! Aujourd'hui, on essaie de trouver un système qui garantisse que les élèves soient

4.1.2. Les écoles, les établissements scolaires et leurs implantations

La classe n'est pas une unité pour laquelle des données sont collectées au niveau central parce qu'elle est à la fois difficile à définir et peu pertinente pour la gestion globale du système. L'Inspection de l'enseignement fondamental subventionné, dans son *Évaluation de l'Institution scolaire* (année scolaire 1993-1994, p.19), définit la classe de la manière suivante : « *Le nombre de classes, tant pour l'enseignement maternel que pour l'enseignement primaire, a été appréhendé en considérant le nombre de registres de présences tenus dans l'implantation. Même si des différences peuvent apparaître entre le nombre de registres et le nombre de titulaires effectivement en fonction, ce nombre de registres constitue un bon indicateur permettant d'approcher au plus près la réalité pédagogique quotidienne des implantations.* » Il est encore bien plus difficile de bien définir les groupes d'élèves qui constituent des classes dans l'enseignement secondaire puisque ces groupes peuvent varier selon les matières enseignées au cours de la journée. De plus, la liberté qui est donnée aux établissements scolaires de gérer les affectations en fonction d'un volume d'enseignants déterminé par le nombre d'élèves inscrits ne favorise pas la collecte de données par classe. C'est donc pour ces raisons que cette unité ne peut pas être considérée comme pertinente dans le domaine qui nous occupe.

L'unité minimale pour laquelle il est possible d'obtenir des informations est l'implantation scolaire, même s'il n'est pas toujours aisé d'en disposer depuis que les informations utilisées sont issues du système de comptage dit « du 15 mai ». En effet, à ce niveau, si l'information est bien demandée aux chefs d'établissement, ceux-ci ne répondent parfois que de manière approximative et le contrôle de l'administration de l'enseignement obligatoire ne s'exerce pas de manière approfondie puisque cette donnée n'est pas exigée pour établir le chiffre officiel de la population scolaire. Il conviendrait donc de donner des instructions précises à cette administration et aux chefs d'établissement si on souhaite pouvoir continuer à calculer un indice propre à chaque implantation et non un indice relatif à l'école ou à l'établissement scolaire, comme cela a pu être le cas à partir des données de la « carte élève » en 1998-1999.

L'implantation est définie de la manière suivante (décret du 30 juin 1998, article 2, 6° alinéa) : « *partie d'un établissement scolaire située dans un lieu non contigu à celui où est installé le bâtiment qui abrite le siège de cet établissement* ». Cette définition légale pose un problème logique : comment faut-il traiter la partie d'établissement où est situé le siège de celui-ci ? L'équipe interuniversitaire et les arrêtés d'application ont étendu la notion d'implantation

traités de manière égale. C'est une lourde responsabilité, et si tout le monde avait voulu collaborer depuis des années, on n'en serait pas là. » (Sénat de Belgique, 2000, p. 69). Le ministre dont il est question est le ministre fédéral Vande Lanotte, vice-premier ministre et ministre du budget et de l'intégration sociale qui participe à la discussion du Sénat sur la répartition des moyens financiers entre les communautés flamande et française.

à cette dernière de manière à considérer que chaque établissement est constitué d'un ensemble d'une ou plusieurs implantations, celles-ci étant distinguées par le caractère non contigu de leurs constructions. Ce caractère a été inféré à partir de l'existence de plusieurs adresses postales, même si, dans les faits, des bâtiments contigus peuvent disposer d'adresses distinctes¹⁶.

- Pour ce qui concerne les établissements scolaires et les écoles, il y a peu de problèmes¹⁷. La distinction qui est faite dans le décret entre les écoles et les établissements scolaires est, par contre, peu pertinente et alourdit les textes. Chaque école ou établissement scolaire se caractérise par la présence d'un chef d'établissement.
- Les écoles fondamentales annexées à des établissements secondaires ont été traitées comme des écoles distinctes dans la mesure où chaque niveau d'enseignement pouvait constituer une implantation, même si un seul bâtiment abritait une section fondamentale et de l'enseignement secondaire et que, formellement, il n'existe qu'un seul chef d'établissement. Il n'existait aucun problème d'identification de l'appartenance de chaque élève dans ces cas particuliers et ce traitement séparé se justifie par les seuils différents qui doivent être appliqués pour ces deux niveaux d'enseignement.

4.1.3. Les réseaux d'enseignement

Le poids qui est accordé aux réseaux dans le système des discriminations positives, et dans le système éducatif belge francophone en général a été renforcé par le décret « missions » en 1997. Avec le décret du 30 juin 1998, les moyens dévolus aux discriminations positives sont « redistribués » au sein des réseaux après identification automatique des implantations par le système décrit au chapitre 6. Comme certains le déplorent, le passage des ZEP aux discriminations positives a pratiquement supprimé les projets ancrés dans une réalité locale au profit d'une *re-pilarisation* du dispositif et ceci bien que des projets inter-réseaux restent finançables, à la marge.

¹⁶ La notion d'implantation peut poser quelques problèmes lorsqu'un bâtiment ne correspond en fait qu'à une infrastructure spécifique comme une salle de sport. Dans ce cas, en principe, aucun élève ne devrait y être affecté. La liste des implantations admissibles et reconnues devrait, à l'avenir, faire l'objet d'une meilleure définition. Le 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, précise (modification de l'article 1^{er}, 6^o alinéa) : « *implantation* : 1^o pour l'enseignement fondamental : bâtiment ou ensemble de bâtiments situé(s) à une seule adresse où l'on dispense de l'enseignement maternel et/ou primaire ; 2^o pour l'enseignement secondaire : partie d'un établissement secondaire reconnue par le Gouvernement à la demande du pouvoir organisateur et sur proposition du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire ». Cette dernière définition n'impose plus une adresse distincte, mais subordonne l'existence d'une implantation d'enseignement secondaire à sa reconnaissance par le Gouvernement.

¹⁷ Si on excepte la possibilité dans l'enseignement fondamental de modifier l'affectation de certaines implantations de manière à obtenir, dans un même pouvoir organisateur, le maximum d'écoles avec un directeur sans classe.

Le poids des réseaux semble devoir s'accroître depuis la loi de 1959, dite « du *Pacte scolaire* ». Un article de la *Revue nouvelle* ([Cincinnatus¹⁸, 1967b](#)), environ 10 ans après la signature du pacte, est particulièrement éclairante et sans complaisance¹⁹. Cette analyse semble, plus que jamais, pouvoir être confirmée par les faits. Un exemple, particulièrement choquant en termes de droit, peut être trouvé dans la mise en œuvre de deux commissions de recours pour l'enseignement secondaire, en vertu de l'article 97 du décret « Missions », sur la seule base du caractère confessionnel ou non de l'enseignement suivi.

Pourtant, dans le domaine qui nous occupe, il est plutôt inconvenant, comme le stigmatisait déjà courageusement [Cincinnatus \(1967b, p. 408\)](#), il y a plus de 30 ans, de négliger le coût lié à la simple duplication des réseaux^{20 21}. Cette tendance lourde à vouloir rester maître « chez soi », coûte que coûte, constitue une démonstration particulièrement éclairante de la primauté du principe de liberté sur celui d'équité, en Belgique²².

4.1.4. Les quartiers

L'*effet de territoire* ou l'*effet de quartier*, pour reprendre respectivement les expressions de [Bidou-Zachariasen \(1997\)](#), d'une part, et de [Bordreuil \(1997\)](#) ou

¹⁸ « Cincinnatus » est une « équipe de professeurs, prêtres et laïcs » constituée au sein de cette revue.

¹⁹ « Depuis la signature du *Pacte scolaire*, une situation nouvelle s'est lentement créée. Il n'y a plus, face à face, un enseignement officiel national, et des écoles libres jouissant chacune d'une large autonomie, tant par rapport à l'enseignement public que par rapport aux autres écoles libres. Deux réseaux entièrement nationalisés se sont constitués sous la pression conjuguée du *Pacte scolaire* et de l'action centralisatrice du secrétariat de l'enseignement catholique, dans une société soumise elle-même à une évolution socio-économique généralisée. Le réseau public dépend d'un ministère officiel ; et l'on reconnaîtra que le réseau catholique dispose d'un quasi-ministère, si l'on considère en termes réels les pouvoirs administratifs étendus dont la loi a fait concession à un groupe de personnes privées, dont on ne niera pas, pour autant, le caractère représentatif. »

²⁰ « ...jamais du côté catholique on ne trouve énoncé ce que coûte au pays la dualité des réseaux d'enseignement, alors que la spécialisation de l'instruction provoque un émiettement des secteurs et des sections ».

²¹ J. Brel disait la même chose, l'année même de la loi du 29 mai 1959, de manière plus poétique !

« Pour faire une bonne dame patronnesse

C'est qu'il faut faire très attention

À ne pas se laisser voler ses pauvresses

C'est qu'on serait sans situation

À ne pas se faire voler ses pauvresses

C'est qu'on serait sans situation

[...]

Pour faire une bonne dame patronnesse

Mesdames tricotez tout en couleur caca d'oie

Ce qui permet le dimanche à la grand-messe

De reconnaître ses pauvres à soi,

Ce qui permet le dimanche à la grand messe

De reconnaître ses pauvres à soi. »

La Dame patronnesse. Jacques Brel. (1982, 1986). *Œuvre intégrale. Edition complétée, revue et corrigée*. Paris : Editions Robert Laffont.

²² Il convient cependant d'ajouter à cette démonstration un élément contradictoire « à décharge » : le décret récent sur les « primo-arrivants » ne permet pas à chaque réseau de créer ses propres classes passerelles en limitant le nombre. On ne peut que saluer cette initiative peu « orthodoxe » dans le paysage communautaire !

de Marpsat (1999), d'autre part, suppose qu'il existe un « effet propre » à l'agrégation d'un public particulier sur un territoire donné. La littérature francophone, contrairement à la littérature américaine, est relativement pauvre à ce sujet. La confrontation de quartiers très contrastés Outre-Atlantique n'est certainement pas étrangère à cet intérêt particulier. Marpsat propose une intéressante analyse de cette littérature anglo-saxonne et suggère une analogie entre cet *effet de quartier* et l'*effet établissement* bien connu dans le domaine scolaire (Bressoux, 1995; Bressoux & al., 1997), parfois aussi analysé sous l'angle de l'*effet de pairs* (*peer-group effect*) (Vandenberghe, 1996, 1999).

Deux types de phénomènes sont susceptibles d'être induits par le contexte local :

- 1° « un effet dû à la concentration en un même lieu de personnes ayant des propriétés sociales proches sur leurs comportements » ;
- 2° « les conséquences des contraintes communes liées à leur lieu de résidence auxquelles sont soumises ces personnes » (Marpsat, 1999, p. 304).

Le recours à des regroupements peut cependant conduire à commettre ce qui est connu sous le nom d'erreur écologique (*Ecological fallacy*). Marpsat (1999, p. 305) la définit de la manière suivante : « Cette erreur écologique est celle que l'on commet lorsqu'on cherche à relier le comportement d'un individu et ses caractéristiques à travers des données agrégées par groupe. À l'origine, cette erreur se rencontrait dans les études dites de corrélations. [...] Le terme employé pour désigner cette difficulté méthodologique vient de ce que ces études de corrélations portaient souvent sur des groupes définis géographiquement (régions, pays, découpages électoraux, scolaires, religieux...). Ce traitement des données agrégées à la place des données individuelles s'explique historiquement par l'origine de ces mêmes données, souvent administratives ou institutionnelles, et l'absence, dans certains domaines, d'enquêtes statistiques permettant un traitement direct des données individuelles par les chercheurs (Loriaux, 1989). Plus largement, le terme d'erreur écologique est employé lorsqu'on interprète de façon individuelle des résultats obtenus par l'utilisation de données agrégées, y compris dans des modèles économétriques « toutes choses égales par ailleurs » ».

Il est assez difficile de concevoir une approche strictement expérimentale de l'implantation des différentes populations, « toutes choses étant par ailleurs égales », dans les différents quartiers. Une seule expérience, aux États-Unis, a été rapportée par Rosenbaum (1995). Il s'agit d'un programme de réinstallation de familles noires à bas revenus, soit dans les quartiers urbains du ghetto noir, soit dans la périphérie blanche type « classe moyenne » (*Programme Gautreaux*). Selon Rosenbaum, les résultats obtenus par les noirs installés dans la périphérie blanche sont alors plus proches de ceux de leurs voisins, en termes de prise d'emploi, de scolarité et de voisinage.

Trois familles de théories s'affrontent pour expliquer « l'effet quartier » : les théories de la contagion²³, les théories de la socialisation collective²⁴ et les théories institutionnelles²⁵. Jenks & Mayer (1990a) notent la difficulté de choisir empiriquement entre ces explications. Ainsi, dans le cas où l'on trouverait que les élèves de milieu aisé ont de meilleurs résultats scolaires que les plus pauvres, mais où ces derniers amélioreraient leurs performances lorsqu'ils résident dans des quartiers aisés, la théorie de la contagion expliquerait que les élèves les plus riches servent de modèle aux autres, la théorie de la socialisation que les parents riches servent de modèle et poussent les écoles à avoir un enseignement de qualité, la théorie institutionnelle que les écoles des quartiers riches ont de meilleurs professeurs et sont plus exigeantes. Selon Jencks & Mayer (1990a/b), le clivage entre ces modes d'explication relèverait plutôt des positions idéologiques : les conservateurs seraient ainsi plus proches du modèle de contagion (ou du modèle de contrôle social), les libéraux (au sens américain) plus proches de la théorie institutionnelle. Mais il ne s'agit pas, loin de là, d'une correspondance mécanique (Marpsat, 1999, p. 313).

L'article 4 §1^{er} du décret fait explicitement référence à la notion de « quartier ». Celle-ci a été interprétée comme la division infra communale qu'utilise l'*Institut national de Statistique* dans un certain nombre d'études, notamment lors du *Recensement général de la population*. Cette interprétation est actuellement confirmée par la proposition de décret adoptée en seconde lecture par le Gouvernement²⁶.

Cette unité territoriale de référence est naturellement questionnable. Il s'agit en tout cas de l'unité d'agrégation la plus petite, en taille, pour laquelle des données sont disponibles à l'échelle de l'ensemble du Royaume.

Le premier recensement général, organisé en Belgique, date du 15 octobre 1846. À l'époque, existe déjà une subdivision infra-communale en villages et hameaux. Il est malheureusement actuellement impossible de reconstituer ces divisions car aucune information n'a été conservée à leur propos. Lors des recensements suivants, l'unité la plus petite est la commune ([Van Waelvelde, 1972](#)).

²³ Les théories de la contagion insistent sur l'influence du groupe des « pairs » [peers] comme mécanisme générateur des effets de voisinage.

²⁴ Les théories de socialisation collective, que l'on trouve par exemple dans les travaux de Wilson (1987), avancent le rôle joué par les modèles que représentent les adultes du quartier et le contrôle social qu'ils assurent.

²⁵ Les théories institutionnelles privilégient le rôle des écoles, des entreprises et commerces, des organisations politiques, des services sociaux et de la police.

²⁶ L'avant-projet de décret 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, adopté en seconde lecture par le Gouvernement, le 20 décembre 2001 précise la notion de secteur statistique (ajout d'un 14° à l'article 1^{er} du décret du 30 juin 1998) : « secteur statistique : subdivision territoriale la plus petite déterminée par l'Institut national de Statistique ».

Le découpage en unités infra-communales suppose de faire un certain nombre de choix. Deux stratégies, dont aucune n'est complètement satisfaisante, sont susceptibles d'être adoptées dans ce genre de travail. La première consiste à utiliser des découpages préexistants, zonages géographiques de nature plutôt administrative établis à des fins de gestion par divers organismes, ou découpages « de statisticiens » comme celui des *quartiers* du recensement français ou des *tracts* du recensement américain, qui permettent de disposer de données nombreuses mais qui ne correspondent pas nécessairement au phénomène étudié. La seconde conduit à fabriquer un nouveau découpage, par exemple à partir de la « brique de base » du recensement qu'est l'*îlot* en France ou le *block* aux États-Unis, ce qui peut améliorer l'adéquation entre zone étudiée et questions que l'on pose mais qui, outre la lourdeur du travail statistique que cela demande, nécessite de déjà connaître partiellement les réponses à ces mêmes questions, pour définir le critère pertinent de regroupement (Marpsat, 1999, p. 308).

Les trois derniers recensements généraux belges avant l'enquête socio-économique baptisée « Censur 2001 » (31 décembre 1970, 1^{er} mars 1981 et 1^{er} mars 1991) recourent à un découpage infra-communal en secteurs statistiques. Au 1^{er} janvier 2000, les 589 communes du Royaume sont divisées en 19 377 secteurs statistiques (contre 2 379 communes et 14 823 secteurs statistiques en 1970 et 596 communes et 19 370 secteurs statistiques en 1981). « *Le secteur statistique est l'unité de base de la subdivision des communes. Il est défini sur base de caractéristiques structurelles. Les aspects sociaux, démographiques et économiques, généralement observables dans le bâti, sont déterminants. Les secteurs font toutefois toujours partie d'une unité fonctionnelle, qui coïncide souvent avec une ancienne commune rurale polarisée par le centre du village. Là où les communes contiennent différentes unités fonctionnelles, celles-ci furent d'abord divisées en sections et ensuite en secteurs*²⁷. » (Rousseau, 1984).

Cette division en secteurs a un intérêt à la fois scientifique et pratique : elle permet les études de marché, les décisions à caractère social et les politiques d'aménagement du territoire, du logement et de la mobilité. C'est au professeur Van der Haegen que l'on doit l'initiative du premier découpage, lors de la

²⁷ Chaque secteur est identifié par un nom et un code composé du n° INS de la commune suivi d'une lettre et de deux ou trois chiffres qui ont leur signification particulière (ex. 25015A10-). Brièvement :

- une lettre majuscule : indique l'ancienne commune (partie de commune ou district) ;
- deux chiffres ; le code section (premier chiffre) et le code secteur (deuxième chiffre) ; les codes de secteur 0 à 5 caractérisent les secteurs agglomérés, le secteur 0 étant le secteur central ou le centre administratif ; les codes 8 et 9 sont en général à caractère rural et à habitations dispersées, le code 6 renseigne la présence de parcs résidentiels à caractère récréatif et le code 7 indique une prédominance dans le secteur de la fonction « emploi » ;
- le cas échéant, un troisième chiffre (ou à défaut un tiret) signale si les limites du secteur ont été modifiées depuis 1970. »

préparation du recensement de 1970²⁸. La solution adoptée pour le recensement de 1970 est construite à partir d'une étude préalable dont les principes sont approuvés par le Conseil supérieur de la Statistique le 1^{er} décembre 1969 (Rousseau, 1984; Van Waelvelde, 1972).

Mais, la définition des quartiers, en dehors de l'usage qui peut en être fait, n'a pas de caractère légal. Jusqu'en 1984, « le « secteur statistique » a été introduit, comme instrument de travail, dans deux textes officiels : les quartiers de 1970 dans la loi relative aux implantations commerciales (Ministère des Classes moyennes : Loi du 29 juin 1975 ; Arrêté royal du 5 août 1975), et les quartiers de 1981 dans l'arrêté royal du 8 janvier 1980 concernant l'inventaire des parcelles de terrain non bâties dans les lotissements et les zones d'habitat situés dans la Région flamande (Ministère de la Région flamande – Secrétariat d'État à la Communauté et à la Région flamande) » (Rousseau, 1984, p. 39). En mai 2001, une recherche personnelle dans l'ensemble de la législation belge, tous pouvoirs confondus (fédéral, régional et communautaire), nous a conduit à identifier 16 textes faisant explicitement référence aux secteurs statistiques délimités par l'Institut national de Statistique. Ces textes légaux (annexe 3) portent aussi bien sur les critères d'attribution des licences de mobiphonie (4 textes) que sur l'aménagement du territoire (3 textes) ou le logement social et l'aide à la rénovation (7 textes). En matière d'enseignement, un seul texte est identifié. Un dernier texte concerne la définition de la procédure d'enquête sur les forces de travail. Mais, le plus remarquable est donc très certainement l'absence de définition légale des secteurs statistiques qui ne fait, en tant que tel, l'objet d'aucun texte législatif.

Un fichier informatique, baptisé D.SEC.R pour « description des secteurs statistiques par rue », actualisé régulièrement depuis le recensement de 1981 permet de connaître l'appartenance à un secteur statistique au départ d'une adresse particulière alors que la délimitation des secteurs est toujours enregistrée sur des cartes au 1:10.000 et que l'Institut national de Statistique a entrepris de les digitaliser²⁹.

La première étude interuniversitaire a été établie principalement sur la base des données du recensement général de 1991. *L'enquête socio-économique générale*, baptisée « *Census 2001* » permettra une actualisation complète des données qui ont été utilisées en 1999. L'enquête proprement dite a comme date

²⁸ Dès 1957, en vue du recensement de 1960 (qui aura finalement lieu le 31 décembre 1961), le *Conseil supérieur de Statistique* envisage déjà les principes d'un tel découpage et l'avait confié à une commission interuniversitaire dont la plus grande partie du travail préparatoire avait été assumée par F. Houtart, directeur du centre de recherches socio-religieuses. Le découpage envisagé était alors le « pâte de maison » ou « l'îlot », comme aux États-Unis, au Canada, en France et aux Pays-Bas. Ce type de division posait cependant un certain nombre de problèmes : les unités sont peu homogènes (elles sont de taille très variable et de densité parfois fort différente, notamment en ville et en zone rurale), leur nombre est très élevé et le découpage qui en résulte n'est pas nécessairement fonctionnel.

²⁹ Il existe plusieurs versions digitalisées de ces cartes par la Région wallonne, la Région flamande et des entreprises privées.

de référence le 1^{er} octobre 2001³⁰. C'est l'Institut national de Statistique du Ministère des Affaires économiques qui organise cette enquête, comme tous les recensements généraux³¹. Chaque habitant du Royaume, inscrit dans les registres de population au 1^{er} octobre 2001, fait l'objet d'un bulletin individuel envoyé à son domicile. Chaque ménage a reçu en outre un bulletin de logement/ménage. Seuls les enfants de moins de 6 ans ne font pas l'objet d'un document individuel. Les renseignements les concernant, comme le mode de garde ou de scolarité, doivent être reportés sur le bulletin du ménage. La participation aux recensement est obligatoire.

Le recensement de 1991, dont les données ont été utilisées par l'équipe interuniversitaire, offre, au niveau d'agrégation le plus fin, c'est-à-dire le « secteur statistique » 132 tableaux, ce qui constitue un enrichissement notable par rapport aux données disponibles à ce niveau à partir de la collecte réalisée 10 ans plus tôt (28 tableaux en 1981). Les données disponibles sont reproduites en annexe 3. Aux données issues du recensement lui-même, on peut encore ajouter les statistiques fiscales des revenus pour les exercices fiscaux depuis 1994³². Seuls les secteurs pour lesquels 50 déclarations fiscales ont été rentrées fournissent des données de manière à préserver le caractère confidentiel de celles-ci. Les données démographiques par secteur sont également disponibles sur une base annuelle depuis 1997 dès le premier juin de l'année en cours. Ces données comportent les effectifs par secteur selon l'âge, le sexe, la nationalité et l'état civil. Elles sont établies sur la base du *Registre national de la population*. Ces deux dernières sources ont été utilisées pour réactualiser les calculs relatifs à l'indice socio-économique des quartiers en décembre 2001.

4.2. La disponibilité des données nécessaires pour calculer l'indice synthétique

Le calcul de l'indice synthétique de chaque quartier pose problème dans la mesure où l'ensemble des variables n'est pas disponible pour tous les secteurs statistiques. Les variables de revenus ne sont, par exemple, disponibles que pour les secteurs statistiques dont le nombre de déclarations est suffisant pour éviter l'identification individuelle. Il existe ainsi à peu près 2 000 secteurs statistiques pour lesquels il manque au moins une donnée (y compris un nombre important de secteurs non peuplés), soit un cinquième des secteurs de la Communauté

³⁰ La disponibilité des données annoncée par l'INS est la suivante :

- Résultats démographiques : mars 2002
- Caractéristiques des logements : juillet 2002
- Premiers résultats socio-professionnels (sans codification, comme le niveau d'instruction) : décembre 2002.
- Résultats socio-professionnels détaillés (profession, secteur d'activité) : de septembre 2003 à septembre 2004.

³¹ Loi statistique du 4 juillet 1962 et article 21 de la loi portant des dispositions sociales, budgétaires et diverses du 2 janvier 2001.

³² Revenus 1993.

française. Ces secteurs sont pour la majorité situés dans les zones rurales du sud de la Wallonie. L'absence de données concerne donc une partie très réduite de la population scolaire. Les secteurs dont une donnée au moins est manquante n'ont pas été introduits dans l'analyse factorielle de façon à ne pas biaiser le modèle de départ. Néanmoins, la structure factorielle peut avoir été influencée par l'absence de ces secteurs dans la mesure où ceux-ci auraient des profils très différents de ceux qui sont entrés dans le calcul. Ce risque peut être considéré comme très limité dans la mesure où une pondération a été adoptée en fonction de la taille de population entre 0 et 20 ans et que les secteurs peu peuplés, pour lesquels le risque est proportionnellement grand de constater des données manquantes, contribuent peu au modèle.

Mais, le principal problème posé par la solution choisie est cependant lié au calcul de l'indice relatif aux différentes implantations. C'est la présence massive d'élèves qui ne sont pas domiciliés en Belgique dans certaines implantations qui conduit à des approximations à ce niveau. Ils peuvent en effet être très nombreux, et même majoritaires, dans les écoles des communes frontalières. Pour ces élèves, et les établissements qu'ils fréquentent en très grand nombre, l'indice calculé sur la base des élèves résidant en Belgique est peu fiable et une indication en ce sens a été fournie dans la base de données qui a été livrée au commanditaire par l'équipe interuniversitaire.

Quelques établissements pour lesquels l'encodage des élèves a été soit trop tardif, soit mené avec peu de soin, ont aussi fait l'objet d'une attention particulière de la part des Commissions amenées à proposer au Gouvernement les établissements à aider, en raison du manque de fiabilité de l'indice synthétique calculé.

D'une manière générale, il existe deux raisons principales pour lesquelles il n'est pas possible d'identifier le quartier dans lequel réside un élève :

- cet élève ne réside pas sur le territoire belge³³ ;
- cet élève, bien que résidant en Belgique, n'est pas identifié au *Registre national de la population*³⁴ ou au *Registre d'attente*³⁵. Il s'agit en principe d'un résident en séjour illégal ou d'une personne dont la situation administrative n'est pas régulière³⁶.

³³ La circulaire du 12 juillet 2001 (JL/15 mai 2002-01) de la *Direction générale de l'Enseignement obligatoire* précise que 9 516 élèves de 6 à 17 ans résidant à l'étranger sont scolarisés en Communauté française dont 8 112 en France et 1 107 au Grand-Duché de Luxembourg (la Communauté flamande scolarise, à titre de comparaison, 2 186 élèves résidant à l'étranger). Les élèves résidant en Flandre (19 436 élèves de 6 à 17 ans) ne posent par contre aucun problème d'identification puisqu'ils figurent au *Registre national de la population* (ils sont 4 237 à faire le chemin en sens inverse et à être scolarisés en Flandre alors qu'ils résident à Bruxelles ou en Wallonie).

³⁴ Loi du 8 août 1983 organisant un registre national des personnes physiques.

³⁵ Loi du 24 mai 1994 créant un registre d'attente pour les étrangers qui se déclarent réfugiés ou qui demandent la reconnaissance de la qualité de réfugié.

³⁶ Il peut exister des personnes en situation parfaitement régulière mais qui posent problème. Certains élèves, déjà inscrits dans une école, à la suite d'un déménagement, peuvent encore figurer au Registre national dans

Dans le premier cas, aucune solution ne permet d'identifier un quartier de résidence et donc d'attribuer à l'élève un indice socio-économique. Dans le second cas, si l'adresse de l'intéressé a pu être correctement encodée par l'administration, rien n'empêche techniquement celle-ci de transformer l'information littérale en un code de quartier par un programme approprié³⁷. Dans le cas d'un géocodage réussi, la situation devient identique à celle d'un élève correctement identifié dans l'un des registres précités. Le volume de travail peut néanmoins rendre l'opération difficile puisqu'il suppose un contrôle manuel. Si aucune adresse n'est disponible, il n'existe pas de solution pour identifier le quartier et son indice socio-économique.

Le calcul de l'indice synthétique au niveau de chaque implantation pose problème lorsque celle-ci compte des élèves pour lesquels il est impossible d'attribuer une valeur individuelle d'indice. Plusieurs solutions pratiques sont alors envisageables :

- attribuer aux élèves dont l'indice n'est pas identifiable une valeur convenue, par exemple la valeur la plus basse observée dans l'implantation ;
- attribuer aux élèves dont l'indice n'est pas identifiable la valeur du quartier (ou de la commune) sur lequel est située l'implantation où il est scolarisé ;
- attribuer aux élèves dont l'indice n'est pas identifiable la valeur moyenne de l'implantation qu'ils fréquentent, cette valeur moyenne étant calculée sur la base de tous les élèves pour lesquels l'information nécessaire est disponible ;
- attribuer aux élèves dont l'indice n'est pas identifiable une valeur propre qui est attribuée aléatoirement en tenant compte des propriétés de la distribution des valeurs connues pour l'implantation fréquentée.

La première solution prend un parti, celui de considérer les élèves pour lesquelles des données sont non-disponibles comme appartenant à un type particulier de quartiers. Si les élèves en séjour illégal ne doivent pas appartenir aux catégories les plus favorisées, il n'en va pas nécessairement de même pour les élèves qui résident à l'étranger. Il semble donc nécessaire de pouvoir identifier des sous-groupes et de les traiter différemment. Malheureusement, on

leur ancienne commune en raison du retard dans l'accomplissement des formalités ou de la transmission des données. Cette situation peut aussi résulter du choix de la date de référence pour consulter le Registre national et établir la base de données. Dans tous ces cas, on n'observe pas d'absence de données, mais une différence entre l'adresse réelle de l'élève et l'adresse qui lui est attribuée. Seules les situations résultant de déménagements sur des distances importantes sont détectables, mais aucune « correction » n'a été apportée à ce niveau.

³⁷ Il existe plusieurs solutions techniques que mettent en œuvre le fichier D.SEC.R de l'*Institut national de Statistique* assurant la correspondance entre les noms de rues en toutes lettres et le code secteur. Le Service de Pédagogie expérimentale a, par exemple, développé une telle solution. Celle-ci sera notamment utilisée pour mener à bien les études présentées dans le chapitre 9 sur la base d'échantillons d'élèves.

ne dispose pas de beaucoup d'informations à leur sujet et l'attribution d'un indice à chaque groupe, par exemple aux résidents en Belgique, au Luxembourg, en France ou en Allemagne peut difficilement se faire sur une base parfaitement rationnelle. En adoptant un indice unique et très bas, cela conduit à reconnaître en discrimination positive, par exemple, une école fréquentée par un nombre important d'étudiants provenant du Grand-Duché de Luxembourg alors que cette mesure ne s'impose pas nécessairement. On serait donc amené à produire un certain nombre de « faux positifs »³⁸, c'est-à-dire de bénéficiaires indus. Par ailleurs, à terme, cette solution pourrait conduire à donner une « prime à la négligence » (une école qui identifierait mal quelques élèves se verrait créditée d'un nombre identique d'indices exceptionnellement bas et d'une plus grande probabilité de bénéficier de fonds supplémentaires).

La seconde solution est construite, elle aussi, sur un *a priori*, celui qui voudrait que les élèves dont l'adresse n'est pas identifiable proviennent du quartier ou de la commune où se situe l'implantation où ils sont scolarisés. Cette idée est nécessairement fautive dans le cas de tous les élèves qui résident en dehors du territoire national. Pour les autres, l'hypothèse est assez réaliste, surtout si on doit considérer qu'il s'agit d'élèves en situation difficile et dont la mobilité est relativement réduite. Il subsiste malgré tout des cas problématiques : certaines écoles sont situées dans des quartiers dont l'indice n'est pas du tout en rapport avec les caractéristiques de leur population. On pourrait ainsi aboutir à quelques situations, sans doute exceptionnelles mais pas impossibles, où une petite école fréquentée par une population favorisée (dont une part importante d'enfants de diplomates étrangers non inscrits dans les registres), mais située dans un quartier ancien et plutôt défavorisé du centre ville serait reconnue comme bénéficiaire des fonds supplémentaires. Une telle situation conduirait très rapidement à discréditer la méthode de calcul.

La troisième solution revient en quelque sorte à neutraliser les élèves pour lesquels les données ne sont pas disponibles. L'indice moyen de l'implantation n'est pas modifié (il n'en va pas de même pour la variance, mais celle-ci n'est pas prise en compte dans la décision). Cette solution a le mérite de ne pas faire d'hypothèse forte sur ce que devrait être l'indice³⁹ et est relativement simple à mettre en œuvre. Elle risque cependant de priver une implantation de la contribution des élèves défavorisés et donc de conduire à une moyenne surestimée et à l'identification de « faux négatifs ».

La dernière solution, basée sur une affectation aléatoire de l'indice individuel aux élèves pour lesquels cette valeur est inconnue à partir de la connaissance de la distribution des valeurs individuelles de chaque implantation a l'avantage de

³⁸ Dans le cas qui nous occupe, il faut entendre par « faux positifs » le cas d'implantations déclarées indûment « en discrimination positive » alors que le terme « faux négatifs » s'applique à la situation inverse où des implantations qui devraient bénéficier d'une aide en seraient privées à cause de la méthode.

³⁹ La seule hypothèse sous-jacente est la similitude des lieux de résidence des élèves complètement identifiés et des élèves pour lesquels on ne dispose pas d'information sur leur domicile.

permettre de conserver une estimation correcte de la moyenne et de la variance, dans le cas d'effectifs suffisants. Comme la variance n'est pas un paramètre pris en compte, que les effectifs ne sont pas nécessairement très élevés et que la méthode de calcul est relativement complexe, elle ne semble pas présenter des avantages par rapport à la méthode précédente et ne devrait pas être retenue.

On le voit, les quatre méthodes ne sont pas pleinement satisfaisantes. Une cinquième solution qui tente de mettre à profit les avantages des solutions précédentes pourrait être formulée de la manière suivante :

- les élèves résidant à l'étranger reçoivent la valeur moyenne de l'implantation qu'ils fréquentent, faute d'une meilleure information ;
- les élèves non européens⁴⁰ et dont la nationalité figure dans la liste des pays [liste à convenir ou à aligner sur une législation existante]⁴¹ reçoivent comme indice la valeur la plus faible parmi les suivantes : soit la valeur moyenne de l'implantation qu'ils fréquentent, soit la valeur du quartier où celle-ci est située ;
- tous les autres élèves reçoivent la valeur moyenne de l'implantation qu'ils fréquentent, dans la mesure où on ne dispose d'aucune information permettant de considérer qu'ils sont issus de quartiers plus ou moins favorisés que la moyenne de leurs condisciples.

La solution proposée permet de considérer la situation la plus favorable à l'implantation en évitant d'être excessivement « généreux ». Elle suppose cependant de disposer de la nationalité de chaque élève, ce qui n'est pas nécessairement aisé, justement pour les élèves qui n'ont pas pu être identifiés dans les registres⁴². Si cette information ne peut être collectée, il convient d'arbitrer les solutions par rapport au risque de « faux positifs » ou de « faux négatifs » qui risquent d'être générés. On pourrait, par exemple, choisir l'indice le plus favorable (l'indice moyen de l'implantation ou celui du quartier où elle est située) pour tous les élèves dont on ne connaît pas la nationalité, qui résident en Belgique et dont l'adresse est inconnue. On accepte alors le risque de rendre « plus favorable » l'indice moyen de l'implantation, dans la proportion des élèves dont les données sont incomplètes, lorsqu'elle est située dans un quartier défavorisé et de ne pas le modifier dans les autres cas.

⁴⁰ Les enfants ayant la nationalité d'un des pays de l'Union ne peuvent pas appartenir à la catégorie des personnes en séjour illégal puisqu'ils bénéficient des mêmes droits en matière de séjour sur le territoire qu'un citoyen belge. « Non européen » a ici le sens retreint de « n'étant pas ressortissant de l'un des quinze pays membres de l'Union européenne ».

⁴¹ On pourrait sans doute utiliser une liste positive, c'est-à-dire une liste qui précise les pays dont les élèves devraient être issus pour être considérés comme potentiellement parmi les personnes en séjour irrégulier ou, du moins, parmi les personnes en situation potentiellement difficile. Une solution inverse, excluant les ressortissants des pays industrialisés pour lesquels il est possible d'avoir des garanties sur la protection des droits individuels pourrait être préférée pour des raisons politiques, sans modifier le résultat.

⁴² Cette information est néanmoins collectée dans le cadre du comptage (art. 3, §1) défini par la loi du 23 mai 2000 fixant les critères visés à l'article 39, §2, de la loi spéciale du 16 janvier 1989 relative au financement des Communautés et des Régions et doit être enregistrée au niveau de l'établissement scolaire.

Le coût de la méthode pourrait malgré tout conduire à préférer la troisième solution que nous avons présentée et qui consistait à toujours choisir l'indice moyen de l'implantation, quelles que soient les caractéristiques des élèves, notamment parce que cette solution est la seule à ne pas prendre en compte des hypothèses plus fortes que celle qui veut que les élèves dont les informations sont incomplètes soient généralement issus des mêmes quartiers que leurs condisciples. Cette hypothèse est d'autant plus vraisemblable que la mobilité des élèves n'est pas infinie et que les écoles belges francophones ont une tendance forte à l'homogénéité interne, comme nous le montrerons dans le chapitre 9.

Dans tous les cas, la proportion d'élèves de chaque implantation dont il a été impossible d'identifier l'adresse (en distinguant ceux qui résident à l'étranger des autres) devrait figurer dans les documents qui permettent la prise de décision.

Une analyse empirique permettrait de préciser notre réponse et de mieux fonder le choix entre les différentes solutions, mais nous ne disposons toujours pas, à l'heure actuelle, des données qui permettraient ce travail. L'avant-projet de décret modifiant le décret du 30 juin 1998 adopté en seconde lecture par le Gouvernement dispose que *« pour les élèves dont les données ne sont pas disponibles, l'Administration attribue comme indice socio-économique, dans l'enseignement fondamental, la moyenne des indices de l'implantation fréquentée et, dans l'enseignement secondaire, la moyenne des indices de l'établissement ou de l'implantation fréquenté »* (article 2, §2, 3^o alinéa). Il s'agit donc de la troisième solution que nous avons décrite. Elle conduit à la « neutralisation » des élèves dont les coordonnées sont inconnues. Les primo-arrivants, au sens du décret du 14 juin 2001 visant l'intégration des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, reçoivent un traitement un peu différent : leur indice socio-économique est calculé sur la base de la moyenne des indices des 100 quartiers présentant les valeurs les plus basses de la Région bilingue de Bruxelles-Capitale et de la Région de langue française (article 2, §2, 2^o alinéa). L'hypothèse forte est que ces élèves doivent être considérés comme parmi les plus défavorisés. Cette solution vaut en principe pour une période de temps courte, inférieure à une année scolaire, mais s'ajoute, pour les établissements considérés, aux aides accordées dans le cadre du décret sur les primo-arrivants. L'influence de cette décision est fonction du moment où les élèves arrivent dans l'établissement et où l'actualisation des indices a lieu (tous les trois ans, en principe). Il semble cependant impossible actuellement d'identifier ces élèves en tant que tels dans la base de données du comptage « 15 mai ».

5. Deux études sur les quartiers en difficulté dans les régions urbaines

Peu après le travail mené par l'équipe interuniversitaire, une double étude a été entreprise sur les quartiers urbains de manière à proposer un indice socio-économique comparable à celui qui a été mis au point pour les discriminations positives. Nous allons examiner ces résultats de manière à les comparer à ceux que nous avons présentés jusqu'ici et à en vérifier la stabilité. Ces deux études récentes, publiées conjointement dans un même document (Kesteloot, De Turck, Vandermotten, Marissal & Van Hamme⁴³, 2001), ont adopté une méthodologie identique à celle qui a présidé au calcul de l'indice synthétique relatif à chaque quartier (Demeuse & al., 1999). Ces deux études – l'une menée par des chercheurs de l'*Instituut voor Sociale en Economische Geografie (ISEG)* de la KUL et l'autre, par ceux de l'*Institut de Gestion et d'Aménagement du Territoire (IGEAT)* de l'ULB – ont cependant été élaborées sur l'ensemble des secteurs urbains du Royaume en évitant d'adopter des solutions qui distingueraient *a priori* les régions ou communautés du pays. Il s'agissait d'une commande de ministre fédéral chargé de la politique des grandes villes. Le choix des variables qui sont entrées dans chacune des deux analyses en composantes principales a été opéré de manière indépendante. L'équipe de l'ISEG a retenu 15 variables qui n'ont pas été pondérées alors que les chercheurs de l'IGEAT en ont retenu 12, mais avec des poids différents. Les secteurs n'ont pas, par contre, reçu un poids proportionnel au nombre de jeunes de 0 à 20 ans qui y résident, comme ce fût le cas dans l'analyse que nous avons nous-même menée. Ces deux équipes ont notamment bénéficié d'un certain nombre de données plus récentes puisque deux ans séparent ces deux études de la nôtre. Il reste cependant, dans ces analyses, des données qui ne peuvent être extraites d'autres sources que du recensement général (de 1991). Les données relatives au minimex, disponibles par secteur pour l'année 1998, ont pu être ajoutées alors qu'elles faisaient défaut au moment d'élaborer notre solution, comme celles relatives aux V.I.P.O. (Veuves, Invalides, Pensionnés & Orphelins) d'ailleurs. Le tableau 7.1 permet de comparer la solution qui a été adoptée de manière à répondre aux critères du décret sur les discriminations positives (étude interuniversitaire) et l'alternative que constituent les études de l'ISEG et de l'IGEAT.

La première composante obtenue par chacune des deux études couvre respectivement 43% (ISEG) et 60% (IGEAT) de la variance totale, ce qui est très voisin, pour la seconde, de nos résultats.

⁴³ Pierre Marissal et Gilles Van Hamme (IGEAT-ULB) ont également contribué à l'élaboration de l'indice synthétique et ont cosigné le rapport que nous avons déposé dans le cadre des discriminations positives (Demeuse & al., 1999).

Tableau 7.1 – Les variables prises en compte dans la formule de calcul de l'indice socio-économique du quartier lors de la première étude de l'équipe interuniversitaire (Demeuse & al., 1999) et dans les études de l'ISEG et de l'IGEAT (Kesteloot & al., 2001). Les variables retenues dans chaque analyse sont indiquées dans le tableau par l'année de référence des informations disponibles. Pour l'analyse de l'IGEAT, les poids accordés à chaque variable sont indiqués entre parenthèses à côté de l'année de référence. Les données identiques à l'étude interuniversitaire sont en gras dans le tableau.

Variables	Étude inter-universitaire	ISEG	IGEAT
REVENUS			
Revenu moyen par habitant en milliers de francs	1995	1996	1995 (4)
Revenu médian par ménage en milliers de francs	1995		
NIVEAU D'INSTRUCTION & PROFESSIONS			
Part des personnes ayant terminé leurs études qui disposent au moins d'un diplôme secondaire supérieur parmi les personnes ayant achevé leurs études	1991		
Part des ménages avec enfant dont une personne au moins dispose d'un diplôme secondaire parmi les ménages avec enfants	1991		1991 (2)
Part des universitaires parmi les personnes ayant achevé leurs études		1991	
Part des professions de bas standing : personnes exerçant une profession de bas standing parmi l'ensemble des personnes actives dont on connaît la profession	1991		1991 (2)
Part des professions de haut standing : personnes exerçant une profession de haut standing parmi l'ensemble des personnes actives dont on connaît la profession	1991		
Part de la population active dans les services		1991	
Part des élèves suivant l'enseignement technique ou professionnel parmi les élèves suivant l'enseignement secondaire		1991	
Part des ouvriers dans la population active		1991	

INSERTION SUR LE MARCHÉ DE L'EMPLOI			
Taux de chômage : ensemble des demandeurs d'emploi (y compris non rémunérés) parmi les personnes présentes sur le marché du travail	1997		1998 (1)
Part des chômeurs complets indemnisés dans la population totale		1998	
Taux d'activité des femmes : ensemble des femmes occupant un emploi/ ensemble de femmes de 18 à 60 ans ayant terminé leurs études	1991		
Part des personnes membres de ménages avec au moins un revenu autre que de transfert			1991 (1)
Part des chômeurs de longue durée dans la population active			1998 (1)
Part des personnes dépendant d'un C.P.A.S.		1998 (Minimex)	1998 (1)
Part des personnes V.I.P.O.			1998 (1)
LOGEMENT & MOYENS DE TRANSPORT			
Part des logements disposant d'un téléphone : nombre de logements disposant du téléphone / nombre total de logements	1991	1991	1991 (2)
Part des logements disposant du grand confort : Logements disposant d'une cuisine d'au moins 4 m ² , d'un téléphone, de l'eau courante, d'une salle de bain, du chauffage central et d'une voiture / total des logements	1991		
Nombre de pièces pour 100 habitants : nombre total de pièces * 100 / population	1991		1991 (2)
Part des logements locatifs		1991	
Part des logements construits avant 1945		1991	
Part des logements avec chauffage central		1991	
Part des ménages disposant d'une voiture		1991	
STRUCTURE DES MÉNAGES			
Le taux de monoparentalité : nombre de personnes vivant seules avec enfant(s) en âge de scolarité / total des ménages avec enfant(s) en âge de scolarité (de 0 à 20 ans)	1991		1991 (2)
Part des isolés dans le total des ménages		1999	
Part des chefs de ménages mariés		1999	
NATIONALITÉ			
Part des étrangers hors Union européenne			1997 (2)
Part des Italiens, Grecs, Espagnols, Portugais, Turcs et Marocains dans la population totale		1998	

Sur la base des données relatives à 6 505 quartiers urbains, analysés par les deux équipes universitaires de la KUL et de l'ULB, on peut établir un lien fort entre les résultats obtenus : la corrélation entre les deux indices s'élève à $-0,93976$. Le signe négatif s'explique par le sens qui a été donné par les deux équipes à leur indice. Les corrélations entre ces deux indices et celui qui a été mis au point dans le cadre du décret discriminations positives sont, elles aussi, très élevées : $-0,91975$ et $0,96183$ (respectivement avec l'indice de l'ISEG et l'indice de l'IGEAT)⁴⁴. On peut donc considérer que, bien qu'utilisant des indicateurs de départ partiellement différents, les trois méthodes, au moins pour les secteurs urbains, conduisent à des résultats globalement proches.

Une analyse plus approfondie, aux abords des seuils de coupure, peut encore être entreprise. De manière à montrer les problèmes de classement à ce niveau nous avons constitué dix groupes d'effectifs égaux à partir du rang occupé par chaque secteur dans les trois études. Les tableaux 7.2, 7.3 et 7.4 présentent les résultats obtenus. La classification établie par l'équipe de l'ISEG est inversée par rapport aux deux autres systèmes puisque l'indice est organisé de manière différente (les valeurs négatives signalent des secteurs favorisés alors que les valeurs positives indiquent des secteurs défavorisés).

Tableau 7.2 – Classification des 6 505 secteurs urbains en dix classes ordonnées d'effectifs égaux (ISEG vs IGEAT).

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
9	529	111	10	0	0	0	0	0	0	0	650
8	104	372	142	25	6	1	1	0	0	0	651
7	13	135	283	150	46	20	2	1	0	0	650
6	2	26	158	227	140	68	21	7	1	0	650
5	1	4	30	140	220	161	69	21	5	1	652
4	0	1	23	79	137	167	161	64	16	2	650
3	1	1	4	20	85	140	190	159	46	5	651
2	0	0	0	8	14	83	149	241	139	16	650
1	0	1	0	2	2	10	52	133	318	132	650
0	0	0	0	0	0	1	6	24	126	494	651
Total	650	651	650	651	650	651	651	650	651	650	6 505

⁴⁴ Les corrélations calculées sur la base des rangs (corrélation de Spearman) s'élèvent respectivement à $-0,93504$, $-0,91220$ et $0,96530$, entre les études de l'ISEG et de l'IGEAT, entre les résultats de l'ISEG et ceux de l'étude discriminations positives et entre ceux de l'IGEAT et de l'étude discriminations positives.

Tableau 7.3 – Classification des 6 505 secteurs urbains en dix classes ordonnées d'effectifs égaux (ISEG vs Discriminations positives).

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
9	484	127	30	8	1	0	0	0	0	0	650
8	141	297	130	50	24	6	2	1	0	0	651
7	16	165	220	122	51	46	21	8	1	0	650
6	6	40	164	182	137	64	36	16	5	0	650
5	3	16	58	158	175	124	74	32	12	0	652
4	0	4	40	94	153	143	131	63	22	0	650
3	0	2	9	29	86	155	172	132	61	5	651
2	0	0	0	7	18	95	169	217	129	15	650
1	0	0	0	0	5	18	45	171	297	114	650
0	0	0	0	0	0	0	1	10	124	516	651
Total	650	651	651	650	650	651	651	650	651	650	6 505

Tableau 7.4 – Classification des 6 505 secteurs urbains en dix classes ordonnées d'effectifs égaux (IGEAT vs Discriminations positives).

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
0	550	97	3	0	0	0	0	0	0	0	650
1	93	407	127	18	5	1	0	0	0	0	651
2	5	132	326	149	30	7	1	0	0	0	650
3	2	15	167	266	135	48	15	1	2	0	651
4	0	0	22	180	259	135	43	10	1	0	650
5	0	0	5	30	172	254	147	42	1	0	651
6	0	0	1	6	42	168	268	138	27	1	651
7	0	0	0	1	6	34	164	324	113	8	650
8	0	0	0	0	0	3	12	128	400	108	651
9	0	0	0	0	1	1	1	7	107	533	650
Total	650	651	651	650	650	651	651	650	651	650	6 505

Des tableaux qui précèdent, on peut calculer la part des classements identiques et des classements différents pour l'ensemble des secteurs urbains. Le tableau 7.5 présente ces résultats. Les différences de classement sont essentiellement situées au centre des distributions, ce qui rend les méthodes d'autant plus compatibles que l'intérêt se porte sur les classes extrêmes, c'est-à-dire, dans notre cas, sur les secteurs les plus défavorisés. Les secteurs que nous avons classés dans le premier décile correspondent relativement bien au classement qui est attribué par les deux autres méthodes (484 classements identiques sur 650 par rapport à l'ISEG, soit 74,46% et 555 classements identiques sur 650 par

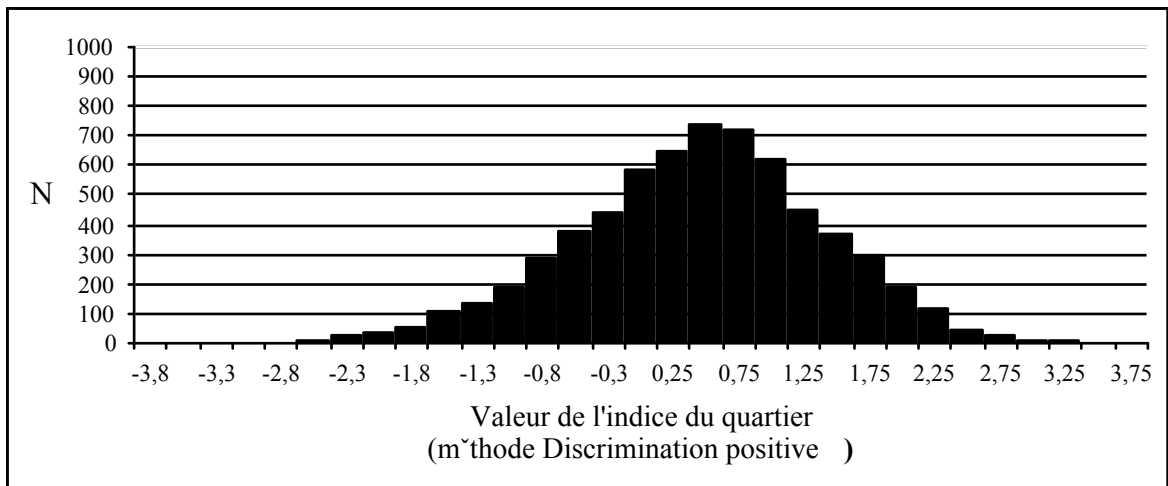
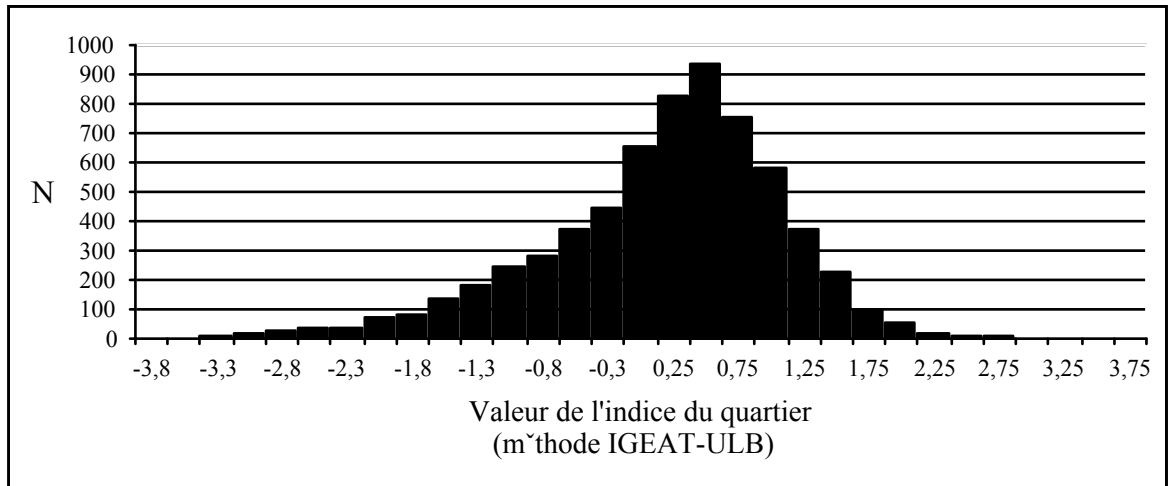
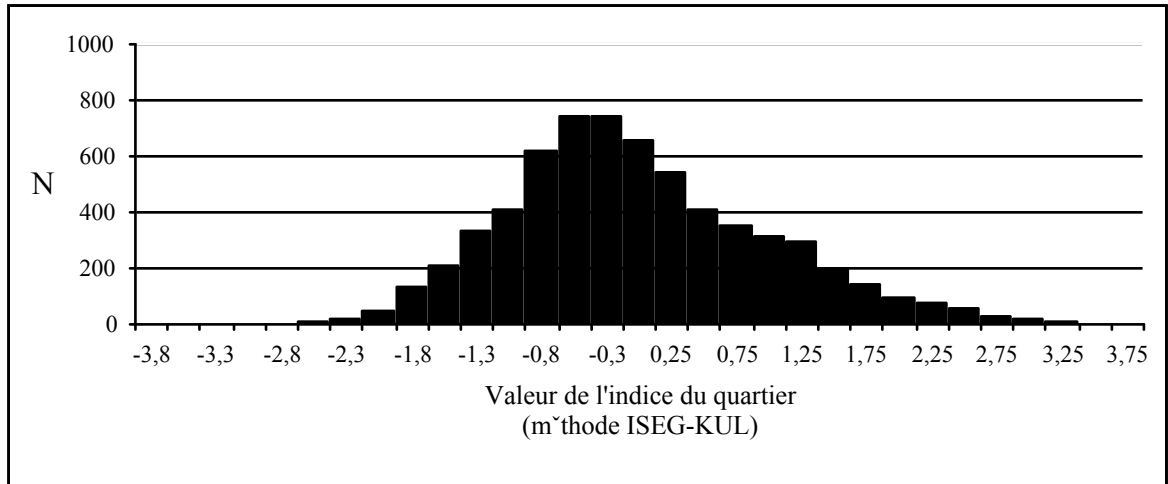
rapport à l'IGEAT, soit 86,61%). La méthode employée par l'équipe interuniversitaire est, par construction, plus proche de celle de l'IGEAT, ce qui explique cette similitude de classement.

Tableau 7.5 – Similitudes et différences de classement des 6 505 secteurs urbains selon les trois méthodes employées (ISEG, IGEAT et Discriminations positives).

	ISEG vs IGEAT	ISEG vs Discriminations positives	IGEAT vs Discriminations positives
Classements identiques	3 041 46,75 %	2 703 41,55 %	3 587 55,14 %
Classements différents (différence d'une catégorie)	2 517 38,69 %	2 546 39,14 %	2 460 37,82 %
Autres classements différents	947 14,56 %	1 256 19,31 %	458 7,04 %
Classements identiques ou différant au plus d'une catégorie	5 558 85,44 %	5 249 80,69 %	6 047 92,96 %

Les figures ci-dessous (7.6 a, b et c) présentent la distribution des quartiers selon la valeur des indices calculés par les trois méthodes.

Figures 7.1 a, b et c – Distribution des valeurs des indices des quartiers selon les trois méthodes (ISEG, IGEAT et Discriminations positives).



6. Quelques exemples belges basés sur une identification territoriale des publics

À côté des deux études que nous venons de présenter et qui n'ont pas encore, à notre connaissance, d'applications pratiques, il existe un certain nombre de programmes d'action, parfois anciens, qui utilisent des indicateurs socio-économiques, pour une part au moins, semblables à ceux retenus par l'équipe interuniversitaire. Il nous semble intéressant d'en présenter une revue de manière à éclairer la démarche entreprise dans le cadre des discriminations positives. Cette revue est inspirée des travaux de [Dekoninck, Delvaux & Parmentier \(s.d.\)](#) réalisés à la demande de l'Office de la Naissance et de l'Enfance, dans le cadre de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. Ces trois auteurs ont réalisé un relevé de « *tous les types de zones prioritaires définies dans le cadre de politiques de discrimination positive en matière d'emploi, d'éducation, d'immigration,... ainsi que des critères utilisés dans la définition de ces zones* » (p. 1)⁴⁵. Cet inventaire a été effectué en tenant compte de tous les niveaux de pouvoir : fédéral, régional et communautaire. Seuls les programmes européens (fonds structurels et URBAN) et les dispositifs centrés sur l'espace rural en ont été exclus. Six dispositifs sont identifiés et commentés par les trois auteurs, en plus des mécanismes mis en œuvre dans le cadre du décret du 30 juin 1998, au centre de notre analyse :

- les contrats de sécurité et de société – Contrats de prévention (Ministère fédéral de l'Intérieur) ;
- le fonds d'impulsion pour le politique de l'immigration – FIPI (Services fédéraux du Premier Ministre) ;
- les Zones d'Initiative privilégiée – ZIP (Région wallonne) ;
- les Zones d'Actions prioritaires – ZAP (Région wallonne) ;
- le Programme Intégration et Cohabitation – PIC (Région de Bruxelles-Capital) ;
- les contrats de quartiers et quartiers d'initiative (Région de Bruxelles-Capitale).

Tous les mécanismes identifiés reposent sur une définition géographique d'aires particulières. Néanmoins, contrairement aux mécanismes de discriminations positives, leurs actions sont définies dans ces aires géographiques alors que le décret de 1998, bien que permettant d'identifier de telles zones, s'applique à des établissements scolaires qui n'y sont pas nécessairement implantés, mais

⁴⁵ Ce type de « zonage » est également utilisé chez nos voisins français où coexistent des *Zones d'Éducation prioritaires (ZEP)*, des *Quartiers en Développement Social (DSQ)*, des *Zones Urbaines Sensibles (ZUS)*, des *Zones de Redynamisation urbaine (ZRU)* et des *Zones franches urbaines (ZFU)* (Marpsat, 1999, p. 309).

scolarisent des élèves qui en sont issus. L'un des mérites du travail de [Dekoninck, Delvaux & Parmentier](#) est de proposer une représentation cartographique de celles-ci et de rassembler en un document les informations souvent fort dispersées⁴⁶.

Le tableau 7.6 présente une vue synoptique des critères adoptés dans les différents programmes, en ce compris ceux qui ont été retenus pour calculer l'indice socio-économique des quartiers dans le cadre du décret sur les discriminations positives. La plupart de ces programmes ont été mis au point de manière indépendante, même s'ils portent globalement sur des domaines qui peuvent être proches : la pauvreté et la précarité, l'habitat dégradé, l'intégration des populations étrangères ou issues de l'immigration, ... Toutes ces politiques sont actuellement très peu intégrées, bien que les unités territoriales de références puissent être communes ou très semblables. On peut naturellement regretter l'absence d'une prise en compte des quartiers en tant que tels à travers toutes ces initiatives, même si on comprend la complexité de mettre en œuvre une vision commune en raison de la multiplicité des niveaux de pouvoirs impliqués. On ne peut que souhaiter une définition commune d'unités pertinentes, de taille vraisemblablement infra-communale, de manière à harmoniser les différentes politiques et à tenter d'augmenter leurs effets propres à travers un système d'interactions positives. Il convient aussi de vérifier, dans ce système complexe, qu'il ne subsiste pas des usagers oubliés ou moins bien traités que d'autres.

Le statut de l'école et des discriminations positives, dans l'ensemble que nous venons de présenter, est un peu particulier. En effet, si le droit à une aide spécifique est ouvert par l'appartenance d'une proportion importante d'élèves issus de quartiers défavorisés dans une implantation scolaire, ces élèves restent mobiles. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une politique territoriale au même titre que les ZEP. Il faut alors convenir que soit la méthode adoptée est une solution essentiellement technique permettant de résoudre le problème complexe de la collecte de données pour un coût relativement limité, soit qu'elle s'intègre encore peu dans un système plus large constitué par les initiatives que nous avons mentionnées. L'importance donnée aux réseaux d'enseignement dans l'affectation des moyens semble faire pencher la balance en faveur de la première hypothèse, même si le décret du 27 mars 2002 modifiant le décret du 30 juin 1998 tend à rendre à des unités territoriales fonctionnelles et inter-réseaux, du moins pour l'enseignement fondamental, une certaine importance. Cette nouveauté pourrait faciliter la mise en place de politiques locales beaucoup plus efficaces, même si le fonctionnement des discriminations positives au niveau secondaire reste, quant à lui, très déterminé par les réseaux. Cette asymétrie s'explique sans doute assez facilement lorsqu'on connaît les positions respectives des ministres en charge des deux niveaux d'enseignement

⁴⁶ Nous proposons une synthèse de ce travail en annexe 4.

et l'importance que le parti *Ecolo* accorde aux initiatives locales, au-delà des piliers traditionnels. Cette absence de vision commune ne manquera pas de handicaper les initiatives en faveur d'un passage en douceur entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire puisque les moyens à attribuer risquent fort d'être tributaires de deux systèmes relativement distincts⁴⁷. Cette césure est originale par rapport, notamment aux EAZ anglaises ou aux ZEP françaises. La multiplicité des responsables politiques – inutile de rappeler le « découpage ministériel » de l'enseignement belge francophone au sein du gouvernement en place – et le sens habituel des compromis font du décret un être hybride qui ne pourra, dès le départ, atteindre complètement ses objectifs même s'il améliore très certainement la version initiale de 1998. On ne peut que regretter cette situation lorsqu'il s'agit des deniers publics et qu'il convient de les distribuer en faveur des moins favorisés !

Tableau 7.6 – Présentation des différentes variables prises en compte dans les programmes d'intervention en Belgique francophone (d'après Dekoninck, Delvaux & Parmentier, s.d.)

Catégorie	Objet	Critère	Contrats de sécurité/prévention	Discriminations positives	ZAP	PIC	ZIP	Contrats de quartier/ quartiers d'initiative	
Démographie	Population étrangère	% d'étrangers / population totale			x				
		% d'étrangers (non CEE) / population totale				x	x		
		% de jeunes de 5 à 19 ans				x			
		% de jeunes étrangers – 25 ans			x				
	Population générale	% de la population âgée de 60 ans et +						x	
		% de veuves						x	
		indice de masculinité						x	
		% de divorcée/population féminine						x	
		% de personnes isolées					x		
	Densité	Densité de population						x	x
	Ménage	Part des ménages d'un seul adulte avec enfant(s)			x				
		% de ménages de 5 personnes et +						x	

⁴⁷ Ce manque de cohérence a notamment été pointé par les syndicats des enseignants (AlterEduc, 14/11 au 27/11/2001, n°27, pp. 153-154).

Catégorie	Objet	Critère	Contrats de sécurité/prévention	Discriminations positives	ZAP	PIC	ZIP	Contrats de quartier/ quartiers d'initiative
Socio-économique	Revenus	Revenu moyen par habitant		x	x			
		Revenu médian par ménage		x				
		Part des professions de haut standing		x				
		Part des professions de bas standing		x				
	Emploi	Taux d'activité des femmes		x				
		% de chômeurs / population active		x		x	x	x
		% de chômeurs masculins / population potentiellement active					x	
		% ouvriers du secteur privé / population active					x	
		% d'employeurs, cadres et professions libérales / population active					x	
	Éducation	Niveau d'étude	Part des personnes disposant au moins du diplôme du secondaire supérieur / population active		x			
% de diplômés enseignement secondaire inférieur au plus/population ne suivant plus enseignement de plein exercice						x	x	x
% de diplômés enseignement supérieur / population ne suivant plus enseignement de plein exercice							x	
Décrochage scolaire		Décrochage scolaire			<input type="checkbox"/>			
Infrastructures	Sport & culture	Absence d'infrastructure sportive et/ou culturelle			<input type="checkbox"/>			
Logement	Vétusté	% avant 1919/logements privés occupés			<input type="checkbox"/>		x	
		% avant 1945/logements privés occupés				x	x	
		% construits après 1962 et/ou transformés après 1971/logements privés occupés					x	

Catégorie	Objet	Critère	Contrats de sécurité/prévention	Discriminations positives	ZAP	PIC	ZIP	Contrats de quartier/ quartiers d'initiative	
	Exiguïté	% de logements de – de 45 m ² / logements privés occupés					x		
		% de logements de – de 4 pièces / logements privés occupés					x		
		Exiguïté (– de 27 m ² par personne)			<input type="checkbox"/>				
		Nombre de pièces pour 100 occupants		x					
	Confort	% de logements sans chauffage central, avec charbon / logements privés occupés						x	
		% de logements avec chauffage central (huiles, gaz, houille) / logements privés occupés						x	
		Inconfort du logement							x
		Part de logements avec téléphone		x					
		Part de logements disposant de grand confort		x					
		% de logements sans confort ou avec petit confort					x		
Urbanisme	Qualité de l'environnement	Concentration d'immeubles dégradés ou inoccupés						x	
		Espaces publics en mauvais état						x	
Santé		Drogue			<input type="checkbox"/>				
Criminalité	Taux de délinquance	Taux de délinquance/nombre de crimes et délits enregistrés par 1000 habitants	x		<input type="checkbox"/>				
	Cadre organique de police	Nombre de places au cadre de police supérieur ou égal à 100	x						

Catégorie	Objet	Critère	Contrats de sécurité/prévention	Discriminations positives	ZAP	PIC	ZIP	Contrats de quartier/ quartiers d'initiative
Mixte		Agrégat des structures d'âge et du niveau des revenus ainsi que de la localisation de l'habitat					x	
		Part parmi les ménages avec enfants des personnes disposant au moins du diplôme du secondaire supérieur en ne considérant que le diplôme le plus élevé		x				

Légende : x = critère apprécié de manière quantitative
 = critère apprécié de manière qualitative

La définition des *Zones d'Action prioritaire (ZAP)* et les quartiers pris en compte dans le *Programme d'intégration et de cohabitation bruxellois*, comme celle des quartiers, au sens du décret de 1998 sur les discriminations positives (Communauté française), est infra-communale. Le tableau de synthèse de l'annexe 4 présente une vue d'ensemble des communes qui sont, en tout ou en partie, concernées par les différents programmes qui viennent d'être détaillés. Une présentation des quartiers conduirait à une très longue énumération que nous n'avons pas entreprise dans le cadre de cette analyse. Il conviendrait néanmoins de mettre en œuvre une base de données complète de manière à fournir aux décideurs des différents niveaux de pouvoir cette vue d'ensemble. C'est sans doute au niveau local que ce type d'informations serait le plus utile lorsqu'il s'agit de mener des interventions limitées dans un cadre défini, mais la Communauté française tirerait également un grand profit de la mise à disposition d'un tel système. Le couplage de celui-ci à un *système d'information géographique (SIG)* permettrait d'ajouter d'autres informations essentielles, comme l'accessibilité effective de certaines infrastructures. L'adjonction des informations concernant l'évolution des populations constituerait aussi un outil utile de planification et d'aide à la décision que la densité de la population et sa relative mobilité rendent particulièrement complexe.

7. Disponibilité des données nécessaires pour assurer le suivi des élèves

Nous avons déjà évoqué les problèmes liés à la disponibilité des données au sein du système éducatif formel pour mettre en œuvre le décret. Ce problème est encore plus grand lorsqu'il s'agit de suivre les jeunes sur le marché du travail et

de s'assurer de la réalité des chances offertes à chacun. Pourtant, ces informations sont de première utilité lorsqu'il s'agira de contrôler l'efficacité des mesures prises en matière de discrimination positive. Comme l'indique par exemple Dal et ses collègues (1994, p. 80) : « *Sur le plan des débouchés, la Belgique ne dispose d'aucune statistique sérieuse, même si elle est un des pays où la fréquentation de l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire, ainsi que les taux de scolarité entre 18 et 25 ans sont parmi les plus élevés de la Communauté européenne.* » Seules les données du recensement permettent actuellement d'avoir une vision synoptique et les informations issues des *Enquêtes force de travail* ou de différents panels permettent d'affiner l'étude sur un échantillon.

Malheureusement, comme le regrettent les mêmes auteurs (p. 81), « [...] *les établissements d'enseignement supérieur (universitaire et non universitaire) ne sont soumis à aucune obligation de suivi de leurs diplômés à l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays de la Communauté européenne, comme au Royaume-Uni, par exemple. Finalement, on ne dispose que de quelques travaux sporadiques sur tel institut ou département. La seule étude systématique fournissant quelques données globales sur l'insertion professionnelle des universitaires en Communauté française a été publiée en 1987. Elle avait été réalisée auprès des diplômés des universités francophones et sur base d'une collaboration d'équipes de recherches émanant des Universités de Mons, de Bruxelles et de Louvain-la-Neuve (Scènes de chasse à l'emploi, Ed. U.L.B. 1987).*

On y découvre, outre la description des débouchés, comment les stratégies et les exigences qualitatives des diplômés à l'entrée sur le marché de l'emploi varient en fonction de leur origine et appartenance socio-professionnelles, comme encore en fonction de la visibilité et de la solidité des associations professionnelles de diplômés encadrant et accompagnant ou non les jeunes diplômés. On y montre comment l'insertion des femmes diplômées est plus prompte mais généralement moins favorable que du côté masculin. Si finalement les conditions d'insertion paraissent correctes pour un grand nombre, on constate un haut degré de mobilité en début de carrière qui s'explique sans doute par la recherche d'un meilleur emploi. On y constate aussi que l'emploi obtenu dans le cadre des plans de résorption du chômage ne paraissent pas à plus long terme constituer une solution efficace aux difficultés initiales d'insertion.

Enfin, à l'exception de quelques données rassemblées chaque année sur base d'un échantillon aléatoire en vue de l'établissement de la statistique relative aux forces de travail, les entreprises ne sont pas tenues de fournir la pyramide des âges de leur personnel ventilé par sexe, diplôme et qualification. Il sera donc impossible de dire dans quels secteurs, entreprises et régions, les diplômés, notamment universitaires, trouvent ou trouveront à s'employer.

Ainsi, de manière paradoxale, les statistiques de chômage sont beaucoup plus détaillées que celles relatives à la population active et en âge d'activité. »

À l'intérieur même du système d'enseignement obligatoire, les données sont peu disponibles et souvent rendues inaccessibles par ceux qui ont la charge de leur collecte. Une première tentative, à notre connaissance, a été menée dès l'année scolaire 1973-1974 par le Service Statistiques et Programmation du Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française (1974) pour établir une base de données exhaustive des élèves qui fréquentent notre enseignement. Un échantillon d'environ 40 000 élèves, fréquentant les écoles de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur non universitaire, a été constitué et mis en relation avec les informations disponibles dans le *Registre national* de l'époque. Celui-ci n'avait pas encore la forme que nous lui connaissons aujourd'hui et il ne disposait, pour certaines communes, que de très peu d'informations⁴⁸. Néanmoins, cette tentative a donné lieu à la publication d'informations très intéressantes sur les taux de retard ou le choix des filières en fonction de la profession du chef de famille, du nombre d'enfants dans la fratrie ou le parcours scolaire antérieur. Ce travail, après analyse de l'échantillon de 1973-1974 a été poursuivi plus largement et a donné lieu à d'autres publications durant les années suivantes (Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1977). Nous avons présenté une partie des résultats obtenus dans la seconde partie de cette analyse.

Il faudra attendre 25 ans, avec le décret sur les discriminations positives, et des moyens informatiques autrement développés pour voir apparaître la première application réellement destinée à gérer le système de manière à tenir compte des disparités qui y subsistent. Ce travail peut à présent être mené avec un ordinateur de bureau ordinaire, doté d'un bon disque dur et de logiciels adéquats. On peut se réjouir de la mention qui est faite, dans la proposition de décret déposée par les trois chefs de groupe de la majorité à propos du pilotage⁴⁹ en décembre 2001 (article 1, 5^o) d'un « suivi statistique des élèves » défini comme « suivi du parcours des élèves dans le système éducatif, quel que soit le niveau scolaire considéré, depuis l'entrée dans celui-ci jusqu'à sa sortie, en ce compris l'enseignement non obligatoire ». C'est notamment ce type d'initiative qui

⁴⁸ Les données scolaires relatives aux 37 877 élèves issus de 21 communes de Bruxelles et de la région de langue française et scolarisés dans 219 écoles des niveaux primaire, secondaire et supérieur non universitaire ont été collectées auprès des écoles à travers une fiche baptisée « fiche élève ». Après recoupement des fiches avec le Registre national, la base de données comprend les informations suivantes pour chaque élève :

informations géographiques : province, arrondissement, canton, commune, établissement scolaire;

informations scolaires : pouvoir organisateur, type d'enseignement, niveau, section, classe;

informations relatives à l'élève : sexe, année de naissance, nationalité, lieu de naissance, état civil, doubleur ou non et, éventuellement, rétrogradation dans une année inférieure;

informations sur la famille : profession du chef de ménage, profession du conjoint, nombre d'enfants dans la famille et rang de l'élève dans la fratrie.

⁴⁹ Proposition de décret relative au pilotage du système éducatif de la Communauté française déposée par messieurs Dupont, Wahl et Cheron, respectivement chefs des groupes PS, PRL-FDF-MCC et Ecolo au Parlement de la Communauté française. Ce décret a été adopté le 26 mars 2002 par le Parlement de la Communauté française.

permettra, à moyen et long terme, de vérifier que le système de discriminations positives est réellement mobilisé en faveur des plus faibles et parvient à offrir à chacun des chances égales d'émancipation sociale. Nous reviendrons sur le problème posé par ce critère d'efficacité dans le chapitre suivant (chapitre 8).

8. La notion de facteur aggravant

L'article 4 du décret du 30 juin 1998 mentionne des facteurs aggravants à prendre en compte. Au niveau des quartiers, il convient de considérer comme aggravant le fait qu'ils « *accueillent une population étrangère ou d'origine étrangère devenue majoritaire* ». Cette prise en compte est subordonnée au fait que ce facteur aggravant « *corrobore le résultat de l'application des critères socio-économiques* ». On peut dès lors s'interroger sur l'intérêt de celui-ci puisqu'il ne peut pas, par définition, modifier le système de calcul. De plus, comme nous allons le voir, l'information nécessaire n'est pas toujours aisée à rassembler.

Nous ne nous étendons pas très longuement sur les facteurs scolaires qui permettent d'inclure certaines implantations. Ceux-ci, au nombre de trois (article 4, § 5), concernent le taux de retard externe⁵⁰, le taux d'encadrement dans l'enseignement fondamental et la proportion d'élèves qui fréquentent l'enseignement professionnel. Ils peuvent être utilisés pour motiver l'entrée ou la sortie de certaines implantations dans les listes établies par les Conseils généraux. Les données relatives au premier paramètre semblent particulièrement difficiles à réunir en dehors d'une enquête directe auprès des élèves puisqu'il n'existe aucun enregistrement centralisé des parcours des élèves et que ceux-ci ne sont pas enregistrés dans chaque école, en dehors du dossier individuel. Nous ne nous y attacherons pas. Nous mentionnerons, par contre, d'autres facteurs qui ont été retenus dans les arrêtés d'application, bien qu'ils ne soient pas explicitement mentionnés par le décret du 30 juin 1998.

⁵⁰ Article 4, § 4 : « *Le constat distingue les retards dus à des échecs enregistrés au sein même de l'établissement, appelés retard internes et ceux qui ont été enregistrés dans d'autres établissements, appelés retard externes.* »

L'Inspection générale de l'Enseignement Préscolaire et Primaire subventionné, dans son « *Évaluation de l'Institution scolaire* » relative à l'année scolaire 1996-1997 (p. 23) fournit les chiffres suivants :

Pourcentages de retard par rapport à la population scolaire totale pour les 6 années d'études et par type de retard.

Année scolaire	Retard global	Retard interne	Retard externe	Retard mixte
1994-1995	17,10 %	9,43 %	6,52 %	1,14 %
1995-1996	16,27 %	8,97 %	6,38 %	0,92 %
1996-1997	16,00 %	8,77 %	6,40 %	0,83 %

Les retards mixtes sont les retards acquis par les élèves à la fois dans l'établissement qu'ils fréquentent et dans un ou plusieurs autres. Ce type de retard suppose au moins deux années de redoublement, contrairement aux deux autres types. Le retard global est la somme des trois types de retard.

8.1. Origine ethnique et nationalité

Peu de pays d'Europe de l'ouest, à l'exception des Pays-Bas et du Royaume-Uni⁵¹, reconnaissent et surtout collectent, comme données statistiques, des informations sur l'appartenance à des groupes ethniques minoritaires au sein de leur population nationale (Lassalle, 1998). Cet enregistrement va de pair, dans ces deux pays, avec des politiques spécifiques d'intégration sociale. Il suit une habitude, ancrée de longue date, dans la tradition des pays anglo-saxons à forte immigration (États-Unis, Nouvelle-Zélande, Australie et Canada)⁵².

Les discussions engendrées par la signature et l'éventuelle ratification de la *Convention cadre pour la protection des minorités nationales* du Conseil de l'Europe en Belgique⁵³ et le refus actuel de la France indiquent combien la reconnaissance de « sous-nationalités » est perçue comme problématique et, éventuellement dans le cas de nos voisins, attentatoire à l'unité de l'état. Depuis le recensement prévu en 1961, la Belgique a même supprimé toute référence à la langue maternelle et figé la frontière linguistique, notamment en réponse à la peur flamande de la fameuse « tache d'huile »⁵⁴. De là découle naturellement les nombreuses fictions statistiques, comme les clés de répartition à Bruxelles, la mise en œuvre de systèmes de comptage dans les institutions scolaires de

⁵¹ Le système d'enregistrement de l'appartenance ethnique, sur la base d'une déclaration du répondant, dans le recensement britannique de 1991 comporte, outre 6 catégories définies (blanc, noir antillais, noir africain, indien, pakistanais, bangladaï, chinois) deux catégories ouvertes qui demandent aux répondants de se décrire (autre noir, autre groupe ethnique). Le dépouillement et l'analyse des réponses a conduit à 35 groupes ethniques (dont les 6 prédéterminés) regroupés en 10 grandes catégories pour les besoins statistiques courants.

⁵² Selon Lassalle, c'est essentiellement pour contrecarrer les affirmations haineuses des partis d'extrême droite que le Royaume-Uni commence à enregistrer ces informations dès les années '60. Plusieurs critères furent retenus de manière à estimer la population originaire des pays du *Nouveau Commonwealth* : pays de naissance, patronymie, pays de naissance des parents. Les naissances sur le territoire britannique et la mobilité des populations originaires du sous-continent indien, mais nées en Afrique ne manqua pas de perturber les statistiques. Le *Ministère de l'Éducation et des Sciences* enregistra des statistiques sur le pays de naissance des enfants et de leurs parents dès 1966 de manière à organiser des cours de langues. Dès 1990, les commissions d'admission dans les universités et les écoles supérieures enregistrent, elles aussi, l'origine ethnique des candidats. Après de longs débats et des essais, l'idée d'inclure une question dans le recensement de 1981 est rejetée. C'est le recensement suivant (1991) qui l'introduit sans rencontrer de grandes difficultés (0,5% de refus de réponse à cette question). Ce recueil est justifié, d'une part, par la nécessité de posséder des données précises permettant d'effectuer un ciblage correct de certaines politiques (réhabilitation urbaine, éducation, santé) et, d'autre part, d'analyser les éventuels mécanismes de discrimination à l'encontre de certaines communautés. Les opposants sont principalement constitués par les personnes méfiantes (quelles garanties que les données ne seront pas accessibles ? Ne risque-t-on pas de diaboliser certains groupes, par exemple dans les statistiques de la délinquance ?), les sceptiques (pas de véritable politique avec des moyens suffisants donc à quoi bon ?) et des conservateurs qui ne souhaitent pas particulièrement que des données permettent d'objectiver des différences de traitement. Selon Lassalle, il semble bien que le gouvernement conservateur ait donné en partie raison aux sceptiques puisque de nombreux programmes d'aide ont été réduits alors même que la publication des résultats du recensement mettait en lumière de nombreuses discriminations et inégalités entre les groupes ethniques qu'il avait permis d'identifier.

⁵³ La Belgique a signé ce document le 31 juillet 2001 dans le cadre des discussions sur le refinancement des Communautés, mais ne l'a pas encore ratifié.

⁵⁴ Expression imagée pour signifier l'extension de la zone francophone autour de Bruxelles et la francisation de sa périphérie.

manière à répartir les moyens entre Communautés⁵⁵, les épineux problèmes de la commune de Fourons et les accords relatifs à la représentation flamande garantie à Bruxelles^{56 57}. Ce sujet, l'identification de groupes nationaux sur une base ethnique ou linguistique, est différent de l'identification de la nationalité des résidents étrangers. Ce dernier domaine ne semble pas poser de problèmes particuliers à l'ensemble des pays européens.

Faute d'information dans le domaine, l'arrêté du Gouvernement flamand du 14 juillet 1998 concernant le projet temporaire « enseignement prioritaire » dans l'enseignement fondamental assigne aux écoles la responsabilité de collecter les attestations nécessaires auprès des parents de manière à tenir compte de l'origine des élèves, notamment en s'appuyant sur le fait que « la grand mère maternelle n'est pas née en Belgique et n'est pas belge ou néerlandaise de naissance » (article 2, 4^o, b).

8.2. Les caractéristiques internes des établissements qui peuvent être prises en compte

8.2.1. Les élèves étrangers ou d'origine étrangère

Le décret n'a pas prévu de prendre en compte la participation élevée d'élèves étrangers ou d'origine étrangère dans les établissements scolaires. Les débats parlementaires en commission reflètent bien les problèmes que poseraient une telle prise en compte : stigmatisation de populations particulières et liaison entre échec scolaire et nationalité. L'ajout du volet sur la prévention de la violence (chapitre III) a, dans le même domaine, suscité de nombreuses réactions face au risque d'amalgame⁵⁸.

Pourtant, il est possible de montrer que certains mécanismes, pas toujours aisés à comprendre, peuvent conduire à des situations potentiellement défavorables. Comme le signale le rapport relatif aux évaluations externes en 5^e année primaire, mené en 1995 ([Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la](#)

⁵⁵ Loi du 23 mai 2000 fixant les critères visés à l'article 39, §2, de la loi spéciale du 16 janvier 1989 relative au financement des Communautés et des Régions. (Moniteur belge : 30 mai 2000, 18 352-18 354).

⁵⁶ La circulaire du 12 juillet 2001 (JL / 15mai 2002-01) de la *Direction générale de l'enseignement obligatoire* précise : « Parmi les renseignements que fournit la comparaison des fichiers remis par chaque communauté, on relève, entre autres, que nous scolarisons 87,3% des enfants ou adolescents de 6 à 17 ans inscrits au registre national et résidant dans la région de Bruxelles-Capitale : il s'agit là, en quelque sorte, d'un dénombrement réel sur cette tranche de population (87,33% – 12,66%). Le résultat s'écarte sensiblement du pourcentage parfois évoqué de 80-20 ».

⁵⁷ Certaines données sensibles dans la plupart des pays peuvent avoir un usage inattendu. En Angleterre, une question (facultative) sur l'appartenance religieuse, soutenue par les principales communautés religieuses, a été placée dans le recensement de 2001. Les résultats ainsi obtenus pourraient permettre à la communauté musulmane de soutenir « la mise en place d'un réseau d'écoles confessionnelles subventionnées par l'État ou par les autorités locales (au même titre que les écoles confessionnelles protestantes, catholiques et juives » ([Lassalle, 1998, pp. 628-629](#)). Un enjeu important existe aussi en Irlande du Nord. Une question semblable à celle qui serait introduite existe cependant depuis les recensements de 1981 et 1991 en Angleterre.

⁵⁸ [Damay \(2002\)](#) discute de manière très intéressante ce problème dans le contexte belge sous un titre particulièrement explicite : « entre discrimination positive et stigmatisation ».

Formation), « on observe par ailleurs une relation significative entre le nombre d'élèves de cinquième par classe et le pourcentage d'enfants étrangers. En d'autres termes, les élèves étrangers tendent à se retrouver dans les classes les plus nombreuses, ce qui peut créer des situations pédagogiques particulièrement défavorables » (p. 4).

Bien que ce critère ne soit pas explicitement retenu dans le décret du 30 juin 1998, l'arrêté d'application du Gouvernement du 17 février 2000 retient une proportion de 70 % d'élèves nés hors Belgique comme un argument pour ajouter certaines écoles primaires à la liste des établissements en discriminations positives.

De son côté, le décret sur les primo-arrivants, postérieur au décret sur les discriminations positives, est destiné à résoudre le problème des élèves qui entrent dans le système scolaire belge avec des difficultés inhérentes à leur manque de maîtrise de la langue française. Au-delà de l'entrée dans le système scolaire et des premiers mois d'adaptation, le système ne prévoit plus d'aide particulière pour les élèves étrangers et les écoles qui les accueillent.

L'arrêté du Gouvernement du 17 février 2000 que nous avons déjà mentionné retient également la présence de 70 % d'élèves accueillis dans un centre d'accueil de la Croix-Rouge comme un argument en faveur de l'inscription de l'école dans la liste des discriminations positives⁵⁹. L'arrêté du Gouvernement flamand évoqué ci-dessus ne procède pas, pour sa part, de la même logique et ne se limite pas à la notion de primo-arrivant, mais adopte en quelque sorte une solution alternative aux discriminations positives qui sont mises en œuvre en Communauté française et baptise ce mécanisme « enseignement prioritaire ».

On peut encore montrer que certaines variables sont liées entre elles. Ainsi, nous avons montré (Demeuse, 1996) qu'il existait des corrélations significatives entre la proportion d'élèves francophones, étrangers ou en situation précaire à partir des réponses des enseignants de 5^e et 6^e années primaires interrogés, comme le montre le tableau suivant (7.7).

⁵⁹ Une partie de ces élèves est certainement prise en charge dans le cadre du décret relatif aux primo-arrivants.

Tableau 7.7 – Corrélations entre différentes proportions d'élèves dans les classes des instituteurs de 5^e et 6^e années interrogés dans le cadre d'une étude préalable à la mise en œuvre du décret (Demeuse, 1996, p. 32 pour la 5^e année et p. 54 pour la 6^e année). Dans chaque cellule, la corrélation, son niveau de signification et le nombre d'enseignants qui ont fourni une réponse sont indiqués en haut et en gras pour la 5^e année, en bas et en italique, pour la 6^e.

	Proportion d'élèves en retard	Proportion d'élèves non francophones	Proportion d'élèves en situation précaire	Proportion d'élèves étrangers
Proportion d'élèves en retard	1,00000	0,40337 p≤0,0006 n=68 <i>0,25427</i> <i>p≤0,1675</i> <i>n=31</i>	0,48970 p≤0,0001 n=66 <i>0,35690</i> <i>p≤0,0383</i> <i>n=34</i>	 <i>0,21719</i> <i>p≤0,2325</i> <i>n=32</i>
Proportion d'élèves non francophones	0,40337 p≤0,0006 n=68 <i>0,25427</i> <i>p≤0,1675</i> <i>n=31</i>	1,00000	0,611161 p≤0,0001 n=63 <i>0,58843</i> <i>p≤0,0004</i> <i>n=32</i>	 <i>0,80679</i> <i>p≤0,0001</i> <i>n=31</i>
Proportion d'élèves en situation précaire	0,48970 p≤0,0001 n=66 <i>0,35690</i> <i>p≤0,0383</i> <i>n=34</i>	0,611161 p≤0,0001 n=63 <i>0,58843</i> <i>p≤0,0004</i> <i>n=32</i>	1,00000	 <i>0,59269</i> <i>p≤0,0003</i> <i>n=33</i>
Proportion d'élèves étrangers	 <i>0,21719</i> <i>p≤0,2325</i> <i>n=32</i>	 <i>0,80679</i> <i>p≤0,0001</i> <i>n=31</i>	 <i>0,59269</i> <i>p≤0,0003</i> <i>n=33</i>	1,00000

Une autre manière de mettre en évidence ce qui pourrait constituer une forme de handicaps cumulés au niveau de certaines classes est d'utiliser les données fournies par le pilotage inter-reseaux ([Ministère de la Communauté française, 1997, p. 31](#)), comme l'indique le tableau 7.8. À partir de ces données, on peut constater que les classes qui obtiennent les meilleurs ou les moins bons résultats à un test de lecture peuvent être contrastées à partir de plusieurs variables comme celles que nous avons nous-même signalées (pourcentage d'élèves favorisés, pourcentage d'élèves en situation précaire, pourcentage de redoublants, pourcentage de non-francophones, pourcentage d'élèves qui ont fait toute leur scolarité dans l'école).

Tableau 7.8 – Caractéristiques des 10 classes les plus faibles et des 10 classes les plus fortes au test de français administré dans le cadre du pilotage inter-réseaux en 5^e année primaire (Ministère de la Communauté française, 1997, p. 31).

	Les 10 classes les plus faibles	Les 10 classes les plus fortes
En Zone d'Éducation prioritaire	5 classes	0 classe
Pourcentage d'élèves favorisés	4,5 %	75 %
Pourcentage d'élèves en situation précaire	44 %	8 %
Pourcentage de redoublants	35 %	13 %
Pourcentage de non francophones	18 %	6 %
Pourcentage d'élèves qui ont fait toute leur scolarité dans l'école	50 %	71 %
Pourcentage moyen au test	58 %	89 %

8.2.2. Le taux d'encadrement dans l'enseignement primaire

Le taux d'encadrement dans l'enseignement primaire qui est mentionné dans le décret ne constitue pas, à proprement parler, un facteur aggravant. Il permet cependant de ne pas accorder à une implantation particulièrement bien encadrée les bénéfices supplémentaires des discriminations positives. Les normes de maintien permettent en effet d'observer des écoles, principalement rurales, où le taux d'encadrement est beaucoup plus élevé par le simple fait qu'il n'existe par exemple qu'une seule charge d'enseignant pour un effectif scolaire très réduit.

8.2.3. La proportion d'élèves fréquentant l'enseignement professionnel

L'arrêté du Gouvernement du 17 février 2000 portant sur l'enseignement secondaire fait référence à la fréquentation de l'enseignement technique ou professionnel pour justifier l'adjonction d'implantations faisant partie d'un établissement reconnu partiellement en discriminations positives si, dans ces implantations, au moins 50 % des élèves fréquentent le technique ou le professionnel. Si l'enseignement professionnel est explicitement prévu par le décret du 30 juin 1998, par contre, l'enseignement technique n'y est pas mentionné. L'arrêté ne mentionne pas les raisons qui poussent le Gouvernement à ajouter cette possibilité. Parmi les facteurs conduisant à la reconnaissance d'établissements très prioritaires (arrêté du Gouvernement du 6 avril 2000), ce sont certains secteurs de l'enseignement de qualification (industrie, hôtellerie-alimentation et construction) qui sont retenus cette fois, à côté de valeurs particulièrement faibles de l'indice socio-économique moyen calculé pour l'ensemble des élèves. D'autres caractéristiques internes, non explicitement mentionnées, constituent également un facteur aggravant pour les établissements qui sont situés en Région wallonne. Cette partie de l'arrêté du Gouvernement est malheureusement relativement peu lisible et interprétable.

Il convient cependant de reconnaître que les indicateurs retenus possèdent certainement une bonne valeur prédictive de moins bon rendement scolaire : taux de retard plus élevé, dû à des réorientations négatives ou à un parcours plus chaotique, performances moins bonnes à certaines épreuves externes... comme le montrent, par exemple, les résultats récents des épreuves de pilotage réalisées en troisième année d'enseignement secondaire dans les différentes filières (Ministère de la Communauté française, 1999a, pp. 53-54) : « *La différence dans l'accès au livre est nette entre les élèves de général/technique, d'une part, ceux de professionnel, d'autre part. Alors que plus de 50% des élèves de général/technique déclarent plus de 100 livres à la maison, seuls 25% environ des élèves du professionnel sont dans cette situation. La possession de livres à la maison est fortement liée au résultat à l'épreuve de lecture (0,0001). [...] On compte environ 37% de lecteurs réguliers (élèves qui consacrent plus d'une heure par week-end à lire pour leur plaisir) dans le général/technique, contre 20% dans le professionnel. Le constat en matière de pratique de lecture n'est guère réjouissant : 13% des élèves de général/technique, plus d'un tiers des élèves de professionnel ne lisent pas pour leur plaisir quand ils en ont l'occasion (le week-end). Le lien entre la fréquence des lectures pour le plaisir et la réussite au test est évidemment très nette (F significatif à 0,0001). On observe une progression régulière des résultats au fur et à mesure que la fréquence des lectures augmente. Plus d'un écart-type sépare les élèves qui lisent régulièrement et ceux qui ne le font pas.* »

Les résultats à l'épreuve de pilotage en mathématique, organisée la même année scolaire en 3^e année de l'enseignement secondaire (Ministère de la Communauté française, 1999b, p. 29) sont également intéressants : les classes des établissements qui n'organisent que de l'enseignement général obtiennent des résultats significativement supérieurs à celles qui proviennent d'établissements qui organisent plusieurs filières (enseignements général et technique ou artistique, enseignements général, technique et professionnel et enseignements technique et professionnel).

9. Conclusions partielles

Nous avons examiné de manière approfondie les variables retenues par l'étude interuniversitaire et les problèmes posés par l'application du décret du 30 juin 1998. Il ressort de cet examen que la méthode prescrite est praticable dans les conditions actuelles, mais qu'elle pourrait être facilitée par une collecte plus systématique et précise des données nécessaires pour établir le lien entre le domicile de chaque élève et l'implantation qu'il fréquente. Le passage de l'utilisation des données de la « carte élève » aux données du comptage dit « du 15 mai » fait courir le risque de ne disposer que de données incomplètes, portant sur les élèves de 6 à 17 ans seulement, bien que les données soient récoltées sur l'ensemble des élèves du fondamental et du secondaire. L'équipe interuniversitaire (Demeuse, Marissal & Delvaux, 2001) a cependant montré que la limite imposée par le recours au fichier constitué par la *Direction générale de l'enseignement obligatoire*, même incomplet, produit des résultats relativement comparables à ceux qui ont été établis lors de la première étude, si on veut bien se satisfaire d'une analyse limitée aux établissements scolaires, sans pouvoir la pousser au niveau des implantations, ces données n'étant actuellement ni fiables, ni complètes. Malheureusement, comme il s'agit de prendre des décisions qui vont impliquer des implantations particulières et, à travers elles, des élèves et des enseignants, il convient d'être extrêmement prudent. L'acceptation de certaines implantations et le rejet d'autres, notamment au seuil de coupure, peut avoir des impacts importants sur celles-ci et sur le moral du personnel. L'instabilité de la méthode peut aussi la condamner auprès des enseignants qui, pour leur part, ne percevraient aucune modification de la composition de leur établissement scolaire mais verraient leurs moyens se modifier.

La collecte de nouvelles données relatives aux secteurs statistiques lors de l'enquête socio-économique générale baptisée « *Census 2001* » permettra d'actualiser la plus grande partie des variables qui sont utilisées dans le modèle qui permet de calculer l'indice socio-économique de chaque quartier et de s'adapter éventuellement à une nouvelle formule de calcul que le décret du 27 mars 2002 modifiant le décret du 30 juin 1998 pourrait introduire, bien que l'exposé des motifs⁶⁰ soit assez clair à ce sujet : il ne s'agit pas de modifier fondamentalement la formule, mais de tenir compte des travaux de l'étude interuniversitaire.

La notion de facteur aggravant et de caractéristiques internes des implantations mériteraient d'être approfondie et les arrêtés d'application du décret, pris par le Gouvernement, pourraient être plus explicites quant aux critères utilisés et à leur bien-fondé. D'une manière générale, les rapports des équipes interuniversitaires et des commissions devraient pouvoir être publiés de manière à mieux fonder les

⁶⁰ « la manière de calculer l'indice socio-économique de chaque secteur statistique a été adaptée en fonction de ce que préconisait l'enquête interuniversitaire réalisée lors de la mise en œuvre du décret du 30 juin 1998 ».

décisions prises, même s'il convient de préserver une certaine discrétion autour des caractéristiques des établissements inscrits sur la liste des bénéficiaires des discriminations positives pour éviter de les stigmatiser. À cette fin, il suffirait, comme ce fut le cas des deux rapports des équipes interuniversitaires, d'éviter de nommer les établissements puisqu'il s'agit de proposer un mode de sélection le plus objectif et automatique possible, comme le précise l'exposé des motifs du décret du 27 mars 2002.

La mise en place d'une commission de pilotage et d'un suivi statistique des élèves, comme le prévoit le décret relatif au pilotage du système éducatif et adoptée par le Parlement de la Communauté française en mars 2002, devrait améliorer la situation et rendre le système plus efficace et plus précis. Le recueil des données auprès des écoles devrait ainsi pouvoir être confié à un service des statistiques spécialisé et capable de suivre les élèves depuis leur entrée dans le système, jusqu'à leur sortie de celui-ci. Ce recueil permettrait, en outre, la validation de la méthode, comme nous le verrons dans la suite de notre analyse.

**VIII. La méthode proposée peut-elle atteindre
a priori l'objectif visé ?**

« Article 1er. L'Association libre pour l'éducation du peuple a pour but de donner à tous les Français l'éducation physique, intellectuelle et morale nécessaire aux membres d'une nation agricole, industrielle et commerçante, et à laquelle tous ont des droits égaux.

2. L'éducation intellectuelle et morale est donnée dans des Cours publics aux citoyens aisés et à ceux qui vivent de leur travail.

3. Quant aux citoyens qui sont affligés par la misère ou par la maladie, ils reçoivent, dans leurs demeures et par voie des Commissaires de l'Association, des secours physiques, intellectuels et moraux, tels 1° qu'ils passent, dans l'espace de temps le plus court possible, du dénuement à l'état d'ouvriers vivant librement de leur travail; 2° que le goût de l'instruction pénètre dans leurs esprits; 3° qu'ils se livrent à la pratique de toutes les vertus.

Par là, l'Association établit un lien d'amitié entre les pauvres et les riches, et les conduit ensemble au bonheur. »

[Association libre pour l'éducation du Peuple. Règlement. Paris. 1832.](#)

1. Un cadre en évolution

Contrairement aux États-Unis, par exemple, le système scolaire belge est financé par les communautés¹ et non des districts locaux. Cela permet au moins d'éviter que les écoles qui accueillent les élèves les plus favorisés soient aussi celles qui sont les mieux financées, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 à propos du système éducatif américain. Cela ne garantit naturellement pas que les écoles qui accueillent les élèves issus des familles les plus défavorisées reçoivent des moyens suffisants et proportionnellement plus importants de manière à assurer une politique compensatoire. C'est à travers les discriminations positives que va pouvoir s'installer cette rupture de l'égalité « un enfant = un enfant » à laquelle sera substituée une nouvelle formulation du type « un enfant favorisé = un enfant défavorisé qui reçoit des moyens supplémentaires ».

Mais, le système éducatif belge est fondé sur la notion de liberté, et non sur celle d'équité. Très longtemps, le parti catholique a imposé au jeune état de laisser en friche le domaine scolaire ou, plus précisément, de ne pas s'en occuper, le champ étant cultivé par d'autres, l'institution scolaire relevant de l'initiative privée et d'obédience catholique. On n'aura donc pas été particulièrement surpris des constats effectués dans le chapitre 5.

À une conception principalement « négative » de la liberté : « pas d'ingérence ou de limite à la liberté d'enseigner », se substitue progressivement une conception « positive » : « l'État doit fournir les moyens d'exercer cette liberté ». À présent, l'initiative privée, tout en préservant au mieux sa liberté d'action, revendique des ressources de plus en plus importantes et comparables en tout point à celles du secteur public (subvention des traitements, subvention de fonctionnement, capital pour les bâtiments, avantages sociaux pour les élèves...). Timidement d'abord, un peu plus fermement ensuite, l'État, en accordant avantages et subventions, tout en organisant lui-même un service d'instruction et d'enseignement, a pu progressivement encadrer la liberté initiale selon une approche classique « argent contre compétences et contrôle accru ». Cette approche peut d'ailleurs être observée dans d'autres systèmes éducatifs fortement décentralisés au départ, comme en Angleterre.

À partir de la situation actuelle, il convient de s'interroger sur les chances, *a priori*, que le système éducatif peut avoir de corriger la situation décrite dans le cinquième chapitre et d'assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale. Après avoir abordé brièvement les finalités de l'école (section 2), nous envisagerons concrètement le problème de l'identification des critères de justice

¹ En Belgique, la notion de communauté recouvre des unités relativement larges, comptant plusieurs millions d'habitants, pour deux d'entre-elles (Communauté flamande et Communauté française), un peu plus de 70.000 pour la troisième (Communauté germanophone), et des mécanismes assurent un système de financement lié au nombre d'élèves inscrits, du moins jusqu'aux accords dits de la « Saint Polycarpe » qui introduisent, à terme, une liaison du financement de l'éducation à la richesse produite sur le « territoire » des entités fédérées correspondant aux communautés.

qui doivent guider l'action éducative et l'attribution de moyens selon le décret du 30 juin 1998 (section 3). Nous analyserons ainsi les concepts de mobilité sociale (section 3.1) et de capital humain (section 3.2) qui peuvent constituer deux approches du problème de l'émancipation sociale. Nous essayerons de cette manière de mieux cerner les objectifs poursuivis par le décret à travers la mise en œuvre de discriminations positives. À partir de la question initiale, posée en début de chapitre, nous serons rapidement confronté à une seconde, plus prosaïque : le système belge francophone permet-il une véritable évaluation de son fonctionnement et de ses résultats ? Nous constaterons ainsi combien la validation, même *a priori* du modèle d'action inscrit dans le décret est complexe. Cette complexité n'est malheureusement pas seulement conceptuelle. Elle repose également sur la difficulté d'opérationnaliser, à travers un système d'indicateurs, un plan d'évaluation. Dans la section 4, nous poursuivrons la réflexion et nous donnerons un aperçu des problèmes rencontrés lors de la collecte des données et leur utilisation. Nous montrerons aussi comme le passage d'une discipline à l'autre, de la psychologie à l'économie, est malaisée et pourtant indispensable si l'on veut pouvoir substituer une forme de capital à une autre à travers une politique compensatoire. Nous terminerons donc ce chapitre en nous interrogeant sur l'ordre de grandeur des disparités à combler et des moyens à mettre en place (section 5). Nous envisagerons enfin quelques remarques plus générales à propos de la mise en œuvre du décret (section 6).

2. L'école comme moyen d'émancipation sociale

L'école peut être vue exclusivement comme un outil de transmission des savoirs et des comportements nécessaires à l'intégration harmonieuse de chacun dans une société donnée. Elle peut aussi être considérée comme un outil de normalisation et de reproduction, dont la vocation première est de veiller au développement moral et à l'assimilation de la génération future en fonction du moule proposé par la génération précédente, y compris par le biais de violences symboliques importantes. Elle peut encore être vue comme un outil d'émancipation sociale qui doit permettre à chacun de rebattre les cartes qui lui auraient été données à la naissance et d'occuper une certaine position dans la société, indépendamment de celle de ses parents. C'est dans cette troisième voie que s'oriente le législateur à propos des discriminations positives.

Encore faut-il définir ce qu'est véritablement « l'émancipation sociale » au sens du décret du 30 juin 1998. S'agit-il simplement de donner des chances égales à chacun de monter, comme de descendre, sur l'échelle sociale (approche libérale basée sur la mobilité sociale et l'absence de déterminisme familial ou social) ou de permettre à chacun de s'élever, avec les mêmes chances, en fonction de sa position initiale, d'atteindre des niveaux variables, mais supérieurs d'une génération à l'autre, sur l'échelle sociale (mobilité intergénérationnelle) ? S'agit-il plutôt d'une approche basée sur les rapports entre positions individuelles (dans

laquelle il y a toujours des gagnants et des perdants puisqu'il s'agit d'un bien de position) ? S'agit-il d'une approche absolue du problème, l'émancipation sociale pouvant se définir de manière propre et autonome² ?

On peut, avec [Levin \(1977, p. 165, traduit par Birzea, 1982, p. 74\)](#) s'interroger sur les capacités et même la volonté de l'école de changer l'ordre établi: « *Dans une société basée sur les inégalités considérables entre adultes, les écoles vont socialiser d'une manière inégale les enfants afin de les intégrer dans une certaine hiérarchie des professions et des revenus... de cette façon, la répétition des relations sociales de production est une fonction importante des écoles, qui continueront à avoir des résultats inégaux tant qu'il existera des inégalités dans la distribution de la production, des professions et de la propriété.* »

3. Un critère problématique : quels sont les objectifs visés ?

« À quoi sert l'école ? » et « qui sert-elle ? » constituent certainement les deux questions essentielles auxquelles il faut pouvoir répondre si on souhaite s'assurer qu'elle remplit parfaitement son rôle et contrôler son efficacité. Comme l'écrit [Litt, en 1980 \(1980b, p. 107\)](#), « *cette question [la première que nous posons], beaucoup de chercheurs, de parents, de jeunes se la posent actuellement. Dans les années soixante, on ne se la posait pas. On était tous persuadés que l'école donnait des chances égales à tous de réussir dans la vie et tout le monde en redemandait* ». [Hallak \(1974\)](#), dans un ouvrage au titre on ne peut plus explicite, s'interroge quant à lui sur les bénéficiaires de l'institution scolaire.

Le décret « missions » (1997) répond, de manière institutionnelle, bien des années après la création du système scolaire belge et sa généralisation, en proposant quatre horizons ou caps pour reprendre les termes de la Ministre-Présidente lors de la présentation du décret au Conseil de la Communauté française. La Ministre-Présidente affirme, à propos du quatrième objectif général ([document parlementaire 152-62, p. 28](#)) : « *Enfin, nous avons tenu à rappeler le rôle de l'école dans l'émancipation sociale, dans le développement de l'égalité. Nombre d'entre nous savent, par leur histoire personnelle, le rôle majeur qu'à joué l'école dans leur émancipation sociale, leur a donné la chance d'être réellement à égalité avec d'autres plus favorisés par leur milieu familial. Ce rôle de l'école doit être réaffirmé.* »

Mais, qu'est-ce qui se cache réellement sous le concept « d'émancipation sociale » ? Dans un texte aux accents violemment républicains et utopiques,

² On pourrait ainsi atteindre un degré d'émancipation sociale satisfaisant qui permet d'exercer un certain nombre de droits, d'acquérir certains biens, indépendamment des autres membres de la société, sans les en priver, par exemple jouir d'un sens critique qui permet d'exercer au mieux son droit d'électeur ou apprécier l'art contemporain et pouvoir au mieux bénéficier des biens culturels offerts par les musées ou les autres institutions publiques.

Jacques Muglioni (1993, p. 78) affirme : « Jadis, l'école fut instituée pour l'instruction, non pour l'emploi, et l'on estimait que par surcroît les lumières dispensées par l'instruction pouvaient aider à exercer un métier pour gagner sa vie ». « Enseigner n'est pas une entreprise, c'est un devoir : s'instruire n'est ni un privilège ni un avantage social, c'est un droit » lance-t-il. « Une entreprise se règle sur les axiomes de productivité et de rentabilité : on ne produit pas de bonnes voitures pour faire plaisir aux usagers, mais pour qu'elles se vendent bien ; et jusque là il n'y a rien à redire. Mais vouloir investir l'école pour en faire un pourvoyeur d'emplois, c'est empiéter sur les prérogatives du politique qui, dans une république, relève des citoyens. La bonne marche des affaires ne suffit pas à assurer le bien de la cité. Une école conçue comme l'antichambre du marché et de l'emploi n'est pas une école républicaine. Le libéralisme tant prôné serait-il la face souriante d'un nouvel esclavage ? L'élève à l'école est-il un futur salarié ou un futur citoyen ? » (1993, p. 74).

Ces convictions sont aux antipodes des réactions des députés libéraux belges francophones qui, adoptant une attitude qui se veut réaliste³, rejettent systématiquement le terme « tous » dans quatre⁴ des cinq objectifs généraux qui sont présentés dans la proposition de décret et s'opposent à l'approche globale de l'élève⁵ au double motif que l'école n'en a pas les moyens et qu'elle deviendrait alors « totalitaire »⁶. À cette attitude « réaliste », s'oppose, par

³ Justification de l'amendement libéral au projet de décret :
« Nul ne peut imposer à l'école d'amener tous les élèves au savoir. C'est une mission impossible. Or, nous sommes, nous disent les développements, dans le contrat fondamental entre la société et l'institution scolaire. [...]

Quel est le pouvoir organisateur qui pourrait assurer à tous les élèves les moyens suffisants pour aplanir les inégalités et donner à chacun des chances égales d'émancipation sociale ?

Si nous gardons le concept de contrat, nous devons être soucieux de la faisabilité des engagements. Celui-ci est irréaliste. Parce qu'il relève de l'idéal, il est sympathique. Malheureusement, cela ne suffit pas. Le texte du décret n'est pas le réceptacle de rêves. »

(Document parlementaire 152-2 [1996-1997] pages 3 et 4)

⁴ « 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active et créatrice dans la vie économique et sociale;

3° susciter chez tous les élèves le goût de la découverte et de l'expérimentation culturelle;

4° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et multiculturelle;

5° assurer à tous les élèves les moyens qui leur donnent des chances égales d'émancipation sociale. »

⁵ « 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves dans ses dimensions physique, psychomotrice, affective, sociale, cognitive et éthique; »

⁶ Justification de l'amendement libéral au projet de décret :

« 1. La confiance en soi ne peut venir en premier lieu. Elle doit être l'aboutissement de l'éducation. Si elle vient trop tôt, elle peut paralyser tout apprentissage. La disponibilité intellectuelle, l'aveu socratique « Je sais que je ne sais rien » sont des attitudes modestes à la base même de la relation de confiance entre l'élève et le maître. Le travail de ce dernier est de bâtir la confiance de son élève sur des bases solides. Son ambition est de dire: « Tu suivras mon enseignement quand tu ne me suivras plus ». Evoquant la confiance en soi, Alain Peyrefitte écrit « La confiance en soi: il en faut, pour vouloir l'autonomie, prendre des risques, rechercher l'épreuve de ses capacités, accepter de prendre des responsabilités; pour oser se fier à son propre jugement, au lieu de s'en remettre et se soumettre au jugement d'autrui; pour affronter la concurrence et même apprécier l'émulation; pour fonder une famille et vouloir des enfants. » (La société de confiance, p. 402). Tout ce développement montre à suffisance que la confiance en soi doit être un aboutissement; celui de l'enseignement obligatoire.

exemple, celle du *Manifeste des Égaux* de Sylvain Maréchal (Buonarroti, 1957, p. 94, cité par Vogel, 1997, p. 75) : « *De temps immémorial on nous répète avec hypocrisie, les hommes sont égaux ; et de temps immémorial la plus avilissante comme la plus monstrueuse inégalité pèse sur le genre humain. Depuis qu'il y a des sociétés civiles, le plus bel apanage de l'homme est sans contradiction reconnu, mais n'a pu encore se réaliser une seule fois : l'égalité ne fut autre chose qu'une belle et stérile fiction de la loi. Aujourd'hui qu'elle est réclamée d'une voix plus forte, on nous répond : Taisez-vous, misérables ! l'égalité de fait n'est qu'une chimère ; contentez-vous de l'égalité conditionnelle : vous êtes tous égaux devant la loi.* » Plutôt que de mettre la loi en conformité avec la réalité, comme le soutiennent les parlementaires libéraux, les Égaux plaident pour mettre la réalité en conformité avec la loi, passant d'une « égalité conditionnelle ou formelle » à une « égalité de fait »⁷.

Le point de convergence entre Muglioni et le courant libéral actuel réside peut-être dans la conviction d'une nécessaire émulation au sein de l'école et, partant, de l'instauration d'une hiérarchie non plus basée sur les conditions initiales, mais sur le mérite, le talent et le labeur. C'est aussi l'image d'une école où sont les vraies valeurs, indépendantes de celles des familles et du milieu d'origine, surtout s'il n'est pas bourgeois !

D'autres ont proposé une critique bien plus radicale de l'institution scolaire, non pas en tant que telle, mais en tant que moyen d'égaliser les chances. En renversant la perspective, Jencks (1973) affirme la primauté des inégalités sociales sur les inégalités scolaires : c'est la société et non l'école qu'il faudrait d'abord modifier, c'est donc à ce niveau, à travers des programmes sociaux, et non dans des programmes scolaires qu'il faut investir⁸. Litt (1980c) propose une réanalyse du travail du sociologue américain. Il pointe notamment la grande importance que Jencks accorde à l'hérédité des « talents » et aux apports familiaux, par comparaison à l'impact négligeable de l'école⁹. Cela peut notamment s'expliquer par la nature même de l'étude et son dispositif. Ces travaux sont menés sur un échantillon limité d'hommes blancs ne travaillant pas dans le secteur agricole. Jencks propose un modèle (*analyse de pistes causales* ou « *path analysis* ») qui permet, finalement, d'expliquer, au sens statistique du

2. Si l'on utilise le concept de personne au sens personnaliste du terme, tout est dit.

3. Il y a un danger à donner à l'école la mission de s'occuper de tout, en ce compris l'affectif. Ce danger, c'est l'école totalitaire.

4. L'école a-t-elle les moyens de cette prise en charge, totale ou globale, de l'élève ? Si elle ne les a pas, n'allons pas lui assigner des missions ou des objectifs qui sont hors de sa portée. Nous dévaluerions le décret. » (Document parlementaire 152-2 [1996-1997] pages 3 et 4).

⁷ Ce qui n'empêche pas Sylvain Maréchal d'exclure les femmes de la société politique : « *La Raison veut que les femmes tiennent le sceptre de la politesse sans aspirer à celui de la politique* ».

⁸ L'ouvrage de Jencks, dans la version publiée en français, est préfacé par Raymond Boudon qui pointe d'importantes similitudes entre les travaux du sociologue américain et les siens. La version française ne comporte pas les annexes statistiques de la version américaine de 1973 que critique Litt. Il faut donc se référer à cette dernière si l'on souhaite suivre en détail cette critique.

⁹ Une répartition de 45% liés à l'hérédité pour les tests d'intelligence, 35% à l'environnement et 20% à l'interaction entre ces deux facteurs, selon l'auteur américain.

terme¹⁰, une faible part de la variation des revenus (22 %), notamment par le niveau scolaire, ce qui constitue le cœur de la thèse de Jencks, mais il explique mieux le niveau scolaire atteint à partir du statut socio-économique du père (entre 56 et 63 %), notamment à travers les variables « familiales » favorables à l'éducation. Si l'école ne permet pas, dans le contexte limité de Jencks, d'expliquer une bonne partie des revenus, par contre, il semble bien que l'accès à celle-ci réponde bien à un système de reproduction sociale important. Peut-être s'agit-il alors de pointer le choix du critère adopté par le sociologue américain : d'autres facteurs déterminent sans doute mieux le salaire, mais si l'école constitue une base importante dans la position occupée dans la société, cette base semble largement tributaire de variables familiales, les cartes étant loin d'être rebattues entre les générations ! La prise en compte d'un échantillon qui refléterait plus complètement la société américaine, notamment en y incluant la population noire (Edmonds, 1973), aurait sans aucun doute mis cet aspect encore plus clairement en évidence, y compris dans un pays où les « self made men » peuvent occuper, bien plus que chez nous, des positions en vue.

Les conclusions initiales de Jencks, si elles semblent difficiles à soutenir en tant que telles, n'en ont pas moins le mérite de faire réfléchir à l'importance des différences au sein de la société elle-même. On peut aisément comprendre que l'école, dont la structure et les valeurs s'enracinent dans celle-ci, ne peut s'en distinguer totalement et que, plus grandes seront les disparités sociales à combler, plus l'institution scolaire éprouvera de difficultés à accomplir « sa mission ».

Boudon ne dit pas autre chose dans les conclusions de son ouvrage intitulé « L'inégalité des chances » (1979, p. 303), mais il inverse le sens de l'effort et de la causalité : *« Il résulte de ce qui précède que des réformes pédagogiques visant à compenser les disparités culturelles dues au milieu familial ne peuvent atténuer les inégalités devant l'enseignement que de manière modérée. La plupart des sociétés industrielles sont caractérisées par une diminution lente mais incontestable de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Toutefois, puisque ces inégalités résultent essentiellement de l'existence de strates hiérarchisées dans les sociétés, une égalité complète des chances devant l'enseignement n'est probablement pas réalisable et ne peut être qu'une notion limite. Cette égalité ne pourrait être réalisée que dans une société ayant réussi à abolir le phénomène de la stratification sociale. »*

Existe-t-il dès lors encore une possibilité d'action ? Cette action, comment doit-elle s'exercer ? L'école va-t-elle servir à accroître la mobilité sociale ou à augmenter le capital humain individuel ? Dit autrement, doit-elle nous permettre

¹⁰ Litt (1980c, p. 115) : « On sait qu'en parlant d'« explication » on veut dire, par convention, qu'une variable dépendante varie en fonction du degré de variation enregistrée dans la variable indépendante. Il ne faut donc pas croire qu'en parlant d'« explication » on veut nécessairement dire qu'on a trouvé, au sens philosophique du terme, la cause d'un phénomène. »

d'accroître notre capacité à nous déplacer aussi également que possible sur l'échelle sociale ou plutôt nous doter d'un capital égal sur lequel nous pourrions construire une position sociale relativement indépendante de celle de nos parents ? Au risque d'être caricatural, les discriminations positives doivent-elles plutôt viser l'acquisition « d'une culture dominante pour tous » ou la réduction des points de croisement « dans la gare de triage » qui sépare le jeune enfant de sa sortie de la scolarité ? Vont-elles plutôt nous conduire vers une sociale démocratie comparable aux états du nord de l'Europe, où la stratification sociale est relativement faible, ou à un modèle nord américain plus inégal, mais plus mobile ?

Le choix des critères n'est pas clair, nous l'avons déjà souligné; il semble pourtant essentiel, à ce niveau, de se prononcer en faveur de l'un ou l'autre modèle, ne serait-ce que pour adapter les actions à mener aux finalités poursuivies. Le législateur ne nous indique pas, de manière certaine, la voie à suivre¹¹, même si on se doute bien, par la composition de la majorité d'alors, que c'est davantage en faveur d'une réduction de la stratification qu'en faveur d'un accroissement de la mobilité que les discriminations positives devraient agir.

3.1. Mobilité sociale

Nous n'envisagerons que très brièvement cet aspect puisqu'il nous semble que ce n'est pas la voie essentielle. Il est cependant assez difficile d'imaginer de diminuer la stratification sociale, sans accroître la mobilité sociale, ne serait-ce qu'en raison de l'effet mécanique produit par le resserrement de la distribution¹².

¹¹ À titre de comparaison, et bien qu'ils soient discutés en tant que tels lors de la mise en œuvre des mesures concrètes (West, Pennell & West, 2000) des critères très précis sont avancés par le Gouvernement travailliste anglais dès son arrivée aux affaires :

- accroissement du nombre de places pour accueillir les enfants de 3 ans de 34% à 66% en 2002, avec une attention particulière aux régions moins favorisées ;
- suppression totale des classes de plus de 30 élèves de 5, 6 et 7 ans ;
- accroissement de la proportion d'élèves de 11 ans qui atteignent le niveau attendu en lecture, pour passer de 63% à 80% (« Level 4 » au « Key Stage 2 Test »), et en mathématique, pour passer de 62% à 75%, en 2002 ;
- réduction d'un tiers de l'absentéisme et des exclusions en 2002 ;
- accroissement de la proportion d'élèves de 16 ans qui obtiennent 1 ou plusieurs GCSE (« General Certificate of Secondary Education) avec une note de C ou équivalente pour passer de 92 à 95% en 2002 ;
- accroissement de la proportion des élèves de 16 ans qui obtiennent au moins 5 GCSE avec une note de A* à C de 45 à 50% en 2002.

Cette définition quantifiée peut appeler l'objectif des « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat » en France.

¹² Ce lien « mécanique » se traduit notamment par la réduction de la corrélation entre la profession du père et du fils (troisième critère de Bloom, chapitre 1) qui résulte de la réduction des positions que le fils peut occuper à la génération suivante.

Lorsque l'on traite de la mobilité sociale, on l'envisage assez généralement sous l'angle inter-générationnel¹³. Elle est, le plus souvent, calculée sur la base de la profession du père et de son fils¹⁴. Mais, la profession ne peut s'identifier parfaitement au statut social, ni au revenu. Il existe en effet certaines professions prestigieuses, mais relativement mal payées, de même qu'il existe des professions relativement bien rétribuées, mais peu enviées. De plus, l'accès à certaines professions a connu une élévation rapide, d'une génération à l'autre, des titres exigés alors que d'autres se sont relativement maintenues, voire démocratisées en termes d'accès (Weiss, 1986). Il en est ainsi aussi pour certaines professions qui gagnent actuellement à peine plus que certains allocataires sociaux. Il est donc assez difficile d'envisager de manière parfaitement unidimensionnelle une hiérarchie sociale liée à la profession ou aux revenus. C'est d'ailleurs peut-être heureux, finalement ! Il n'empêche qu'il existe un relatif accord sur une organisation hiérarchique des professions que Ganzeboom, de Graaf & Treiman (1992) et Ganzeboom & Treiman (1996), par exemple, ont tenté d'objectiver à travers une échelle internationale¹⁵.

Faisant suite aux travaux de Duncan (1961a et b), cette échelle a été mise au point par les auteurs à partir d'une base de données internationale comprenant des informations relatives à 16 pays et de la *Classification internationale type des professions* du Bureau international du Travail. Elle permet de prendre en compte 271 professions différentes ou catégories de professions dans sa première forme (1992).

Il existe d'autres échelles internationales standardisées plus anciennes, comme la EGP mise au point par Goldthorpe et ses collègues (Goldthorpe, Payne & Llewellyn, 1978; Goldthorpe, 1980; Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979, 1982, 1983; Erikson & Goldthorpe, 1987a, 1987b, 1988) ou la SIOPS de Treiman (1977). Contrairement à la méthode de stratification de Goldthorpe en classes discrètes, Ganzeboom et ses collègues proposent une solution impliquant une variable continue. Cette option théorique est notamment discutée par Ganzeboom et ses collègues (1992, pp. 3-7). Ces derniers présentent ce type d'échelle comme une liaison entre le niveau d'enseignement, l'emploi occupé et, finalement, les moyens financiers qui en résultent. Les résultats obtenus à partir de leurs travaux sont souvent proches de ceux qui résultent de l'emploi d'échelles de prestige professionnel puisque celui-ci est en partie établi sur des critères de revenus et de niveau de formation, même s'il peut exister des différences importantes¹⁶. Ils définissent (pp. 10-11) la valeur sur l'échelle

¹³ On peut aussi la considérer sous l'angle de la mobilité personnelle au cours de la vie active.

¹⁴ Ce sont les données père-fils qui sont préférées à toutes les autres combinaisons de manière à éviter les différences entre sexes et être moins sensibles à la structure de l'emploi et à son évolution dans le temps. (Forsé, 2001; Vallet, 2001).

¹⁵ On peut trouver l'échelle et les valeurs correspondant à chaque profession sur le site de Ganzeboom : <http://www.fss.uu.nl/soc/hg/index.htm>.

¹⁶ Par exemple, les professions liées à la vente sont mieux classées par l'échelle de Ganzeboom et ses collègues que par l'échelle de prestige de Treiman. La corrélation entre les deux échelles s'élève à 0,763.

(ou SEI pour *Socio-Economic Index*) comme la « valeur d'une variable intermédiaire entre le niveau éducatif et le salaire telle qu'elle maximise l'effet indirect de l'éducation sur le salaire et minimise son effet direct ».

Nous utiliserons cette échelle, lors du chapitre suivant, lorsqu'il s'agira d'étudier les données fournies par l'étude PISA/OCDÉ que nous avons déjà évoquée dans le chapitre 5.

3.2. Capital humain¹⁷

La seconde approche, celle qui semble davantage compatible avec la notion de réduction des différences entre individus et que nous avons adoptée dans nos premiers chapitres, repose en fait sur une égalisation de certains types de capitaux, détenus par chaque membre de la société et transférables, en partie au moins, à la génération suivante.

Nous ne traiterons pas ici du capital purement économique, c'est-à-dire celui qui peut être directement traduit en monnaie et transmis d'un individu à l'autre sans grande difficulté. Nous n'aborderons pas non plus spécifiquement le capital social, mis en évidence par Coleman, mais nous le distinguerons du « capital humain » qui fera l'objet de cette section. En abordant ce sujet, le plus directement en rapport avec les acquisitions scolaires, nous serons amené à considérer qu'il est possible de tendre vers une certaine égalisation de cette forme de ressource parmi les bénéficiaires du système éducatif, au moyen, notamment, d'un investissement financier. C'est en effet bien là que réside la logique centrale des politiques compensatoires mises en œuvre dans le cadre des discriminations positives : investir des moyens financiers pour accroître, chez certains, le « capital humain » trop faible. Cela suppose qu'il existe des formes de transfert entre capital humain et capital économique – les économistes parlent de possibilité de substitution – et que le capital humain peut être défini et évalué.

Cette approche du capital humain par sa mesure n'a rien d'original. Elle a, en effet, été fréquemment adoptée par rapport à d'autres concepts, plus anciens, plus familiers aux psychologues, comme celui d'intelligence (Gould, 1983). Ce rapprochement n'est pas anodin. Il permet de mettre en évidence beaucoup de similitudes dans le développement de concepts émergeant dans certaines sciences humaines et sociales, puis adoptés par d'autres disciplines qui oublient souvent combien ces objets d'emprunt restent problématiques pour les disciplines dont ils sont issus.

¹⁷ Cette section est construite à partir de plusieurs publications que nous avons réalisées à partir d'une réflexion entreprise dans le cadre du XIV^e congrès des économistes belges de langue française (Demeuse, 2000b, 2001b, à paraître).

3.2.1. Un concept utile ?

Comme le concept d'intelligence, celui de capital humain est questionnable. Il est, sans aucun doute, utile aux économistes. C'est un fait : on investit de plus en plus dans la formation et, puisque celle-ci a un coût, il est logique que la science économique lui attribue un résultat, sous la forme d'une production de capital, ne serait-ce que pour maintenir une certaine rigueur aux équations, et aussi justifier la dépense.

« Mais, cela implique aussi une bonne compréhension de la nature du capital humain, de son rôle dans la promotion du bien-être individuel, économique et social et de l'efficacité des différentes mesures capables de le renforcer. La compréhension de ces questions est encore insuffisante, qu'il s'agisse de l'analyse des relations en cause ou de la mesure de la formation, du stock et du rendement du capital humain. » (CERI, 1998, p. 7).

Le concept est aussi utile lorsqu'il s'agit de convertir le résultat d'apprentissages en unités de coût et d'estimer l'investissement qu'il serait légitime de consentir pour obtenir un apprentissage donné. Cette quantification des apprentissages, qui ne vaut qu'en fonction d'une échelle particulière de mesure des aptitudes scolaires et non scolaires, est bien au cœur des sciences psychologiques¹⁸, plus qu'au centre des préoccupations des sciences économiques. Ces dernières peuvent néanmoins s'appuyer sur ce travail de quantification pour s'interroger sur les échelles d'équivalence entre différentes formes de capitaux ou les préférences, en termes d'investissement, vis-à-vis de telle ou telle décision publique.

3.2.2. Un concept qui renvoie à une réalité difficile à définir

La difficulté d'estimer, puis de quantifier, « le capital humain disponible » conduit notamment Joop Hartog (1999), professeur d'économie à l'Université d'Amsterdam, à le définir de manière humoristique « *comme une « pochette surprise* » : *nous savons ce qu'elle coûte (la renonciation à un revenu pendant les années d'études) et ce qu'elle nous rapporte (des gains plus élevés), mais nous ne savons pas très bien ce qu'elle contient. Autrement dit, nous ne sommes*

¹⁸ Le domaine de l'évaluation des compétences est un sujet nettement plus complexe que celui de l'estimation de l'intelligence. Il porte à la fois sur la définition d'un cadre conceptuel et son opérationnalisation, mais aussi sur l'étude des gains réalisés ou réalisables à travers le temps et les situations d'apprentissage. Par contre, l'intelligence a longtemps été conçue comme une qualité intrinsèque et non modifiable des individus, notamment parce qu'elle était perçue comme essentiellement héritée. Elle avait aussi un caractère unique, même si elle pouvait posséder plusieurs facettes ou dimensions. Les compétences, par l'expérience acquise grâce à l'étude de l'intelligence et de ses errements, ne devraient pas connaître les mêmes dérives, du moins peut-on l'espérer. Elles sont, par nature, situées, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent s'exercer « à vide », ce qui devrait leur éviter d'être testées uniquement dans des situations simplifiées à l'extrême. Les résultats de ces évaluations peuvent très difficilement être rapportés sur une échelle unique et la hiérarchie imposée par le Q.I. s'applique difficilement à ce domaine. Naturellement, en se limitant aux informations scolaires formelles (niveau des études, diplôme), on utilise à nouveau une hiérarchie unique dont les différents niveaux sont mal définis.

pas absolument sûrs de ce qui, dans l'éducation, nous rend plus intéressants pour l'activité économique ».

Bien que le concept de capital humain soit utilisé depuis très longtemps puisque Sweetland (1996) fait référence aussi bien à Adam Smith (1776) qu'à John Stuart Mill (1848) ou Alfred Marshall (1890), il semble bien que la théorie « *reste extrêmement spéculative, ajoutant des informations utiles à celles qui sont déjà connues, mais n'apportant pas de véritables réponses ou des solutions fondamentales* ».

Dans la suite du texte, il faudra donc préciser davantage ce dont il est question et, malgré l'importance de la littérature sur le sujet et le nombre de personnages éminents qui s'y sont intéressés – Schultz, Becker, Friedman, Kuznets et Solow, pour ne citer que quelques prix Nobel –, il faudra bien constater que le concept est encore flou et mal défini.

Le lien entre « quantité de capital humain » et économie (notamment à travers les coûts d'acquisition) est, lui aussi, trop souvent postulé plus que démontré. Cela provient sans doute du manque de données, mais aussi, du caractère peu précis du concept. Et, si l'on veut lui éviter la boutade attribuée à Alfred Binet à propos de l'intelligence, définie comme le résultat de ce que son test mesure, il importe de cerner, en le définissant précisément, cet objet d'étude potentiel. Tout comme l'intelligence, le capital humain ne peut être approché qu'indirectement, par des indicateurs, et est multi-factoriel. Sa réification, comme celle de l'intelligence, porte en germes des dangers énormes et une approche fixiste – certains disposeraient d'un tel capital, d'autres pas, et la modification de cette situation ne pourrait être que marginale – conduirait aux mêmes dérives que celles qu'a connues son aînée (Gould, 1983).

Si, comme nous venons de le voir, le capital humain peut être défini en tenant compte du coût financier cumulé de la formation de chacun, cette approche ne permet pas d'identifier sa « nature réelle » : comme le dit Hartog, cela permet de connaître le prix de la « pochette surprise », pas son contenu. Il importe pourtant de s'intéresser à celui-ci, pour pouvoir utiliser ce concept autrement que comme une « mesure statistique de notre ignorance », c'est-à-dire une estimation de la distance qui sépare, dans les modèles économétriques, les prédictions de leurs réalisations, soit ce que l'on baptise aussi, en termes moins choisis, "résidus" (Abramovitz, 1956, cité par Sweetland, 1996). Pour cela, il convient d'ouvrir la « boîte noire » pour voir si elle contient des éléments sur lesquels peut s'exercer un discours scientifique.

L'OCDE (CERI, 1998, p. 9) adopte une définition qu'elle souhaite relativement large du concept : le capital humain est constitué par « *les connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant l'activité économique. (...) Le capital humain constitue donc un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation et l'employabilité. Il peut croître, se réduire ou devenir inutile. Il subit différentes*

influences et provient de différentes origines, notamment, mais pas seulement, d'un apprentissage organisé sous la forme de l'éducation et de la formation. Les quatre éléments (connaissances, qualifications, compétences et autres qualités personnelles) peuvent se combiner de différentes manières suivant les individus et suivant le contexte dans lequel ils sont utilisés (CERI, 1998, p. 10). Cette proposition, clairement orientée vers la production, directe ou indirecte, de richesse ou de revenus, ne limite pas nécessairement l'éducation à cette seule finalité, affirme le rapport. Par ailleurs, le capital humain ne doit pas être confondu avec le *capital social* avec lequel il peut interagir et que Healy (1998), à la suite de James Coleman, définit comme « *les normes et les comportements fondés sur la confiance, la participation sociale et les réseaux de partage de l'information* ».

Le problème principal de cette définition réside dans le recours qui est fait à d'autres concepts qui ne sont pas toujours clairement définis : connaissances, qualifications, compétences, voire d'autres qualités. Ces autres qualités semblent, au fil du texte, recouvrir des concepts comme la motivation ou des aptitudes générales. Tout cela peut s'acquérir (ou se perdre) à l'école, mais aussi en dehors de celle-ci, en formation en cours de carrière, pendant la vie professionnelle, voire dans des situations plus informelles comme les réseaux d'intérêt, les relations familiales ou amicales... Cela ne simplifie naturellement pas la mise en œuvre d'une mesure précise et renvoie à de nombreux domaines explorés par les psychologues sans qu'ils fournissent actuellement des réponses simples et complètes !

Pour compliquer encore le problème, l'OCDE fait référence (CERI, 1998, p. 11) à « *la capacité des entreprises et d'autres organisations à devenir des organisations apprenantes* », ce qui constitue, au-delà d'un capital humain individuel, une sorte de capital humain collectif. D'autres encore, comme Blaug (Caroli, 1993, pp. 55-56), incluent également une approche sociétale en tenant compte des retombées positives indirectes des systèmes d'enseignement sur la société dans son ensemble, notamment en termes d'accroissement des revenus des générations futures, placées dans un environnement social plus favorable, un accroissement de la mobilité, une stabilité politique plus importante et un recul des comportements irresponsables, une stimulation de la recherche et du développement...

Pour tenter d'y voir plus clair, l'OCDE a mis en place un groupe d'étude, baptisé *DESECO (Definition and Selection of Competencies)*, destiné à préciser ce que peuvent être les compétences sur lesquelles sont bâties la plupart des définitions du capital humain (Rychen & Hersh Salganik, 2001). Dans ce contexte, Weinert (2001) propose, face à l'impossibilité de trouver une définition consensuelle du terme compétence, de considérer qu'il s'agit « *d'une disposition à l'action à la fois mobilisable selon les besoins, apprise et de nature cognitive* ». Cette

définition est très proche de celle adoptée, en Communauté française de Belgique, par le décret « missions » (article 5)¹⁹.

3.2.3. Une « réalité » difficile à mesurer

En élargissant la définition du concept, sa mesure se complique singulièrement. Comme le précise l'OCDE, « *il est maintenant clair que des indicateurs tels que le nombre d'années de formation initiale ne mesurent pas de manière adéquate le développement des compétences nécessaires et que seule une définition plus large peut fournir des indices sur le type d'investissement le plus utile* » (CERI, 1998, p. 8). Et de poursuivre: « *L'analyse et la mesure du capital humain ne prétendent donc pas suggérer une mesure unique et simple. Il s'agit de développer une compréhension et des typologies nouvelles, assorties d'indicateurs et répondant au caractère diversifié et dynamique du capital humain. Cette approche doit tenir compte de l'expérience acquise par les individus à travers le temps et dans différents contextes, c'est-à-dire dans toutes les dimensions de leur vie* » (CERI, 1998, p. 13).

L'approche économique de la mesure du capital humain par le supplément de rémunération dont bénéficieraient les détenteurs d'un capital humain supérieur pose de nombreux problèmes (CERI, 1998, p. 30). En demeurant sur le terrain économique, elle induit une tautologie. C'est pourquoi certaines tentatives sont faites pour « mesurer directement » le capital humain en sortant du cadre économique et s'intéressent aux « véritables compétences » des sujets, même si nous avons souligné la difficulté de cette approche. Il s'agit par exemple des études IALS (*International Adult Literacy Study*), SIALS (*Second International Adult Literacy Study*) ou ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*) (OCDE, 1995, 1997, 2000). À ce niveau, malheureusement, la Belgique francophone²⁰ qui n'avait pas encore pu se joindre à ce type de prises d'informations, pour des raisons essentiellement budgétaires et un intérêt encore peu marqué de la part des décideurs pour appuyer l'action politique sur des données empiriques, vient de décider de participer à l'étude pilote de l'enquête ALL.

¹⁹ Décret « missions » : 24 juillet 1997. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (Moniteur belge : 23 septembre 1997).

Il existe dans le domaine des compétences scolaires une très large littérature et un vocabulaire extrêmement riche et peu unifié, ce qui est l'indice d'un domaine encore très mouvant. Nous avons tenté d'en faire une synthèse en rapport avec la situation de l'enseignement belge francophone dans un document de travail destiné à la Communauté française (Lempereur, Demeuse, Straeten, 2000).

²⁰ Contrairement à la Flandre, la Wallonie n'a pas participé à IALS, le premier projet d'envergure internationale pour mesurer le niveau de compétence en littératie des adultes. Or, comme le rappelle le *Premier rapport annuel sur la cohésion sociale en Région wallonne*, une évaluation préalable est indispensable avant toute amélioration de la situation... « *Il aurait été intéressant de disposer par ailleurs de données plus fines sur la distribution de compétences de base dans la population adulte, telles que celles mesurées par exemple dans la récente Enquête Internationale sur l'alphabétisation dans la population adulte – International Adult Literacy Study – menée conjointement par Statistique Canada et l'OCDE.* »

4. Les données disponibles

En dépit du qualificatif « formel », il faut bien admettre que la production en capital humain qui résulte de l'école, en Belgique, est bien peu normalisée, pour ne pas dire pas normalisée du tout. À un titre donné ne correspond pas une définition claire de ce que savent ou savent faire les élèves ou les étudiants.

La liberté sur laquelle est bâti le système d'enseignement, fruit principal des luttes scolaires entre cléricaux et anticléricaux, conduit le système à n'être piloté par personne et, bien que le Ministre soit supposé contrôler le niveau des études, ce contrôle reste encore relativement théorique, comme nous l'avons montré dans le chapitre 4 (section 3.2).

En dépit de l'avancée que constitue certainement la précision des missions et des compétences à atteindre à chaque niveau d'enseignement, aucun véritable mécanisme opérationnel n'est prévu pour assurer un niveau identique et avéré de compétence, quel que soit l'établissement scolaire fréquenté. Les évaluations conduisant aux différentes certifications restent d'ailleurs de la responsabilité locale, c'est-à-dire de celle de chaque enseignant ou de chaque équipe éducative, même s'il existe différentes formes d'examens regroupant les élèves de plusieurs établissements face à une épreuve commune (examens cantonaux, interdiocésains ou communaux). Alors que, « *dans la plupart des pays, le certificat de l'enseignement secondaire supérieur général est délivré à la suite d'un examen externe standardisé ou avec un contrôle externe des examens* » (Eurydice, 1997), en Belgique, il n'existe pas, quel que soit le niveau concerné, d'examen national qui permette de s'assurer de la réelle équivalence des compétences. Et même, lorsqu'il s'agit par exemple de décider quels étudiants pourront poursuivre leurs études de médecine au-delà des candidatures, sur la base d'un système de quotas imposé par le gouvernement fédéral, la décision reste locale, c'est-à-dire du domaine de compétence des jurys des différentes institutions universitaires.

Une homologation formelle des diplômes, maintenue en vigueur pour assurer un contrôle du processus à partir des documents scolaires réclamés à des échantillons d'élèves, comme un système d'inspection basé sur les visites de classe et le contrôle des processus et non des résultats scolaires, complètent le paysage. Les recours potentiels, institués par le décret « missions », et une forme très souple et indicative d'évaluations externes organisées, de loin en loin, après négociation entre chercheurs, administration et représentants des réseaux d'enseignement, fournissent des informations générales sur le système et doivent, théoriquement, permettre son pilotage sur la seule base de la diffusion d'informations anonymes sur les performances des élèves et des écoles. Cette opération, comme le signale Lafontaine (1995), s'est cependant orientée davantage vers le formatif que vers la prise d'informations objectives sur le système lui-même. « *Ceci s'est clairement traduit dans la nature des épreuves qui ont été élaborées. Ainsi, les épreuves, administrées en début d'année, ne*

portent pas sur des matières ou compétences enseignées (on ne fait pas de bilan), mais bien davantage sur des compétences que l'on (l'Inspection et les chercheurs) voudrait voir davantage enseigner dans les classes (des compétences complexes, telles que la résolution de problèmes, des compétences intégrées, des tâches relatives à des genres de textes diversifiés, associant la lecture et l'écriture...) et qui seront à acquérir au cours du troisième cycle. Il s'agit donc, via l'évaluation, de "faire exemple", l'épreuve servant en quelque sorte de levier didactique pour des opérations de formation continuée à mener ultérieurement par l'Inspection. »

En fonction des moyens budgétaires disponibles et dépendant de plusieurs directions d'administrations différentes et des compétences ministérielles réparties selon la géométrie de la coalition au pouvoir, la participation à des études internationales, telles que celles de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ou de l'OCDE, fournissent des informations sur le fonctionnement du système. Les chercheurs en sciences de l'éducation, bien plus que les gestionnaires du système, exploitent ces données, principalement à des fins de compréhension et d'analyse. Le manque de formation de l'administration et la rotation rapide du personnel politique rendent ces données, dont la planification jusqu'à la publication peut prendre plusieurs années, peu pertinentes aux yeux des décideurs.

4.1. Les études nationales et internationales²¹

Les études internationales, comme la *Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (T.I.M.S.S.)* menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (*I.E.A.*) (Beaton, Martin, Mullis, Gonzalez, Smith, Kelly, 1996; Beaton, Mullis, Martin, Gonzalez, Kelly, Smith, 1996; Martin & al., 1999; Martin & Kelly, 1996, 1997; Monseur, 1997, 1998; Monseur & Demeuse, 1998b; Schmidt & al., 1997) ou le programme *PISA* de l'OCDE (2001b) constituent, avant tout, des outils d'analyse des systèmes éducatifs. Ce travail d'analyse suppose à la fois une bonne connaissance des structures éducatives des différents pays participants et des outils utilisés (tests et questionnaires). Au-delà des palmarès qui sont publiés et des titres qui paraissent dans la presse, des analyses en profondeur sont menées de manière à mieux comprendre les résultats produits. Ces analyses prennent en compte à la fois les facteurs liés aux systèmes d'enseignement et aux élèves (temps d'enseignement, curriculums, moyens matériels, facteurs individuels comme le statut socio-économique des élèves...) et à la nature des instruments utilisés. La composition des instruments, dans une perspective internationale, n'est naturellement pas anodine et il est indispensable de s'interroger sur ce qui est réellement mesuré lors de chaque campagne. Après avoir précisé cet aspect

²¹ Pour plus d'informations à ce sujet, le lecteur peut notamment consulter [Direction des Relations internationales de la Communauté Française \(2001\)](#) et [Monseur & Demeuse \(1998b\)](#).

essentiel, des usages dérivés peuvent être réalisés : études des disparités entre pays, entre établissements scolaires au sein d'un même système éducatif... Des tentatives d'explication, basées sur les variables contextuelles récoltées, peuvent alors être entreprises.

D'autres études (*International Adult Literacy Survey – IALS* et *SIALS*, ou l'étude *ALL – Adult Literacy and Lifeskills Survey* – qui est en train d'être mise en place en Région wallonne) portent sur les compétences des adultes. Ici aussi, il est nécessaire de préciser la portée des conclusions de manière à éclairer les concepts de capital humain, de niveau d'instruction et de formation ou de performances qui seront, selon les auteurs, utilisés lors de comparaisons nationales ou internationales.

À côté de ces études internationales, des analyses nationales sont aussi entreprises. Elles complètent les informations disponibles, mais posent les mêmes questions méthodologiques quant à la définition de ce qui est mesuré.

Les statistiques publiées par le *Service général de l'informatique et des statistiques de la Communauté française*, réduit à la portion congrue, dépourvu de statisticien et souvent privé d'informaticien, sont disponibles avec un retard de plusieurs années, alors que la Communauté française dispose d'un système potentiellement très performant, à savoir la carte élève, système informatisé lié au Registre National et permettant le contrôle de l'obligation scolaire. Le manque d'intérêt apparent pour le pilotage du système ou, du moins, pour la description de son fonctionnement d'un point de vue global, n'est pas neuf, en Belgique : « *Au milieu des années 1970, du côté néerlandophone, trois à quatre fonctionnaires devaient établir des statistiques, avec l'aide de quelques simples calculatrices. Le résultat de leur travail n'était d'ailleurs pas exploité: la fonction du service est de produire des statistiques et des chiffres; un service chargé de l'interprétation de ces chiffres, qui en déduirait des implications ou des conséquences politiques, n'est pas prévu* » (Mesdom, 1978, p. 157, cité par Minten & al., 1996a, p. 9). Du côté francophone, les textes de Coulon (1966), directeur du *Service de Programmation et de Documentation du Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture*, dont on connaît la véhémence (Coulon, 1945, 1946), témoignent à la fois du manque d'outil déjà signalé et de l'absence de perspectives claires. Récemment, cette habitude de la gestion au coup par coup a nécessité, par exemple, la mise en œuvre, en urgence, d'une cellule spéciale pour parvenir à fournir des chiffres précis et fiables de la population scolaire en mai 2000, lorsqu'il s'est agi de revoir la répartition du financement entre Communautés. Le rapport et les questions des examinateurs de l'OCDE (1991, pp. 101-105) avaient déjà stigmatisé cette pratique et la Loi de financement elle-même, assez peu favorable aux francophones, avait été élaborée sans que les chiffres de population ne soient parfaitement connus²².

²² Le numéro double (5 & 6) des *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* de l'Université de Liège (2001) qui rend hommage au Professeur Gilbert de Landsheere reproduit un certain nombre de textes sur ce

4.2. Des formations peu ou mal définies et de qualité très variable

Le système éducatif belge offre peu de points de comparaison entre les résultats des élèves et ses objectifs²³. Dit simplement, un élève qui réussit sa cinquième année d'enseignement primaire n'a pas nécessairement plus de « compétences » qu'un élève issu d'une autre classe et qui échoue (Grisay, 1984; Crahay, 1996). Le regroupement des élèves dans des établissements distincts s'effectue soit en fonction de la réputation de l'école, soit par le jeu des options offertes (options ou filières), qu'il y ait ou non une sélection formelle à l'entrée. Cela conduit les écoles à être fréquentées par des publics différents. À l'intérieur de l'école, les élèves présentent alors de nombreuses similitudes académiques, mais entre établissements, il existe de grandes différences. La mise en œuvre de projets d'établissement spécifiques ou l'organisation d'établissements sur une base religieuse ou philosophique peut également entraîner la mise en place d'établissements relativement différents les uns des autres, et accroître l'effet de ségrégation, s'il n'existe pas de mécanismes de contrôle de la qualité. Cette répartition des élèves peut conduire à différencier le curriculum, et même le niveau des exigences ou la valeur du diplôme (Monseur & Demeuse, 1998a).

Les examens nationaux ne constituent malheureusement pas une panacée et ne prémunissent pas contre tous les problèmes (Monseur & Demeuse, à paraître). Ainsi, en France, les résultats au baccalauréat semblent s'améliorer alors qu'il s'agit en fait d'un phénomène plus complexe. Le baccalauréat permet d'accéder aux universités, aux grandes écoles et aux instituts universitaires de technologie. La structure de cette épreuve a peu changé depuis son introduction par Napoléon (Colomb, 1995). Cependant, en 1951, moins de 10% du groupe d'âge étaient reçus. En 1997, 61,5% d'une génération obtiennent le baccalauréat. « Depuis 1985, la proportion de bacheliers par génération a plus que doublé en gagnant plus de 30 points de 29,4% à 61,5%. Pour un tiers environ, ce gain est dû à la création du baccalauréat professionnel, l'amélioration du taux de réussite tant au niveau du baccalauréat général que technologique n'en expliquant quant à elle qu'environ un cinquième. En fait, près de la moitié de la hausse de la proportion d'une génération titulaire du baccalauréat provient du plus grand nombre d'élèves qui accèdent en classe terminale générale ou technologique » (Laulhe & Raulin, 1998). À présent, la possession de ce certificat de fin d'études

sujet, et notamment l'avis des examinateurs de l'OCDE. Un décret vient d'être voté (26 mars 2002) et précise le concept de pilotage en Communauté française de Belgique.

²³ Comme le précise Grisay (1992, p. 23) : « Lorsqu'on analyse d'importantes séries de notes distribuées par les enseignants, on constate que la vraie moyenne (la moyenne arithmétique) se situe en général (au moins au primaire), non autour de 50%, mais plutôt aux environs de 72-75% des points : le maître « passe au chapitre suivant » quand les trois quarts à peu près de sa matière sont maîtrisés, en moyenne, par sa classe. Tacitement donc, l'enseignant considère indispensable ces 75%; il enseigne un peu plus, ou des contenus un peu plus difficiles (100%) pour se laisser quelque marge (si ses élèves étudient 100%, il peut espérer qu'ils retiendront 75%). Et il se satisfait, en définitive, si le gros du peloton arrive autour de ce cap, se résignant à ce qu'il manque à une partie des élèves quelque 10, 15 ou 20% de ce qu'il souhaitait qu'ils apprennent. »

d'enseignement secondaire ne suffit plus pour s'inscrire dans n'importe quelle école supérieure ou université. Pour gérer la masse d'étudiants qui se présentent à leurs portes, certaines universités, dont la majorité en région parisienne, organisent leur propre sélection basée, en général, sur la mention obtenue au bac (Colomb, 1995). Ce constat concerne également d'autres pays européens²⁴ (Vorbeck, 1995). « *Après l'obtention de leur diplôme, quatre bacheliers sur cinq entrent dans l'enseignement supérieur, mais les filières auxquelles ils accèdent diffèrent sensiblement selon leur âge et la série de leur bac. La grande majorité des bacheliers généraux entament ainsi des longues études à l'université [...] plus de six bacheliers technologiques sur dix intègrent une filière courte [...] [et] près de sept bacheliers professionnels sur dix arrêtent après l'obtention de leur bac* » (Lemaire, 1998). Certaines écoles privées ajoutent encore à l'examen du dossier, et donc de la mention obtenue au baccalauréat, un examen ou un concours d'entrée. Ce concours peut couvrir des matières spécifiques (mathématiques, sciences naturelles...), mais aussi des connaissances générales (culture générale). Certains établissements vont même jusqu'à attribuer des pénalités en fonction du parcours scolaire antérieur, par exemple aux étudiants qui ont redoublé une année d'étude, à notes scolaires et résultats au concours identiques²⁵.

Les finalités assignées aux épreuves externes conditionnent également leur conception. Pour une évaluation normative, dont l'objectif n'est plus de mesurer les connaissances et compétences des individus, mais de situer les individus les uns par rapport aux autres, les questions sont sélectionnées sur la base de leur capacité à différencier les individus. Des questions considérées comme fondamentales et qui ont fait l'objet d'un bon enseignement sont éliminées car elles sont réussies par la majorité des élèves. Ces épreuves normatives finissent

²⁴ La Belgique, contrairement à sa tradition d'ouverture des études universitaires à l'ensemble des diplômés de l'enseignement secondaire supérieur, a très récemment restreint, sous la pression du puissant lobby médical, l'accès aux études de médecine par l'introduction d'un *numerus clausus*, de manière à limiter l'accès à la profession, et ainsi préserver le volume des remboursements consentis par la sécurité sociale que devait se partager un nombre croissant de praticiens. Cette limitation est d'autant plus intéressante à étudier qu'elle est menée par les autorités des entités fédérées responsables de l'éducation (c'est-à-dire les Communautés) alors que les problèmes de sécurité sociale et la concertation avec les médecins sont de la responsabilité du gouvernement fédéral. Les deux communautés qui organisent un enseignement universitaire ont d'ailleurs adopté deux solutions différentes: la Communauté flamande, un *numerus clausus* à l'entrée, la Communauté française, une sorte de concours qui dure pendant les trois premières années d'étude. Ce contingentement, unique jusqu'ici en Belgique, est d'autant plus remarquable qu'il est destiné à limiter l'accès à une profession dite *libérale*. Il ne semble par ailleurs pas affecter, négativement, les inscriptions en médecine. Ce contingentement, au niveau de la formation, est particulièrement questionnable dans un contexte d'ouverture: se former en Belgique n'implique pas nécessairement d'y travailler, et inversement !

²⁵ *A contrario*, on peut citer le cas particulier de « Sciences-Po » à Paris, où un mode de sélection adapté a été mis au point de manière à permettre l'entrée d'élèves issus de lycées dont le public est peu favorisé. Le concours ordinaire est néanmoins maintenu pour tous les autres candidats (*Communiqué de presse et Communiqué de synthèse* de la Direction de la Communication de la *Fondation Nationale des Sciences Politiques* de Paris, 26 mars 2001). On peut néanmoins s'étonner du maintien de ce concours, dans sa forme actuelle, à la lecture des résultats de l'enquête de Cheurfa et Tiberj en janvier et février 2001 alors même que son titre est particulièrement explicite : « *Le concours d'entrée à Sciences Po : inégalité d'accès & inégalités sociales* ».

par mesurer des savoirs et savoir-faire pour une partie seulement des élèves et, par conséquent, corréler davantage avec une sorte d'*aptitude générale* et les caractéristiques familiales et socioculturelles de l'élève – une sorte de « capital social » qui facilite la « reproduction des élites » dénoncée par Bourdieu – que des épreuves critériées, c'est-à-dire construites à partir des objectifs réellement poursuivis par le système éducatif. Il en va parfois de même dans le cas des études internationales dont l'objectif principal est de mettre en évidence des disparités entre élèves et des mécanismes plus ou moins efficaces d'enseignement, plutôt que d'examiner si les objectifs propre à chaque système ont été atteints.

L'approche comparative de l'*Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire* (I.E.A.) et de l'*International Assessment of Educational Progress* (I.A.E.P.) vise principalement à comprendre les systèmes éducatifs et leur relative efficacité. Dans ce type d'études, chaque système éducatif est situé, non plus par rapport aux objectifs qu'il poursuit, mais par rapport à une norme internationale construite sur la base d'une analyse détaillée de l'ensemble des programmes nationaux d'enseignement. Dans ce cadre, un système éducatif performant est un système qui se situe parmi les premiers dans le classement international. Si certaines études procèdent, comme TIMSS, à une étude très approfondie des curriculums nationaux, d'autres s'attachent plutôt à définir un concept particulier et à l'opérationnaliser, comme dans le cas des études sur la littératie (IEA-Literacy, IALS, SIALS). L'étude PISA fournit un exemple de cette approche extra-curriculaire (OCDE, 1999a et b). Si les études internationales sur les acquis des élèves constituent des sources importantes d'informations, elles ne permettent cependant pas de se passer d'autres mécanismes de régulation au niveau national, de manière à assurer la qualité des formations offertes.

4.3. Des parcours scolaires difficiles à étudier en dehors des recensements

Les données des recensements décennaux constituent une source unique, notamment en raison de la grande quantité d'informations acquises à propos de chaque individu et du caractère en principe exhaustif de la collecte. De plus, certaines données ne sont disponibles que dans ce cadre (qualité des logements, diplômes et parcours scolaires de la population résidant en Belgique...). Les données issues du recensement de 1991 ont permis de réaliser une série d'analyses en rapport avec le niveau d'instruction (Mainguet & Demeuse, 1998). Le recensement ne propose malheureusement aucune question relative aux aspects financiers, alors que les statistiques fiscales, quant à elles, ne prennent pas en compte les informations relatives aux diplômes ou aux qualifications. Il faut donc croiser ces deux ensembles de données sur la base d'unités territoriales (communes ou secteurs statistiques) plutôt qu'à partir des individus eux-mêmes ou avoir recours à des études sur échantillons, comme les panels et l'enquête sur

les forces de travail²⁶. Le recensement constitue cependant, jusqu'à présent, la seule source disponible pour établir le parcours scolaire de l'ensemble de la population, à travers l'analyse de tous les diplômes obtenus, à chaque étape de la scolarité, sur la base des déclarations des répondants. (Mainguet & Demeuse, 1998 ; Demeuse & Mainguet, 2000).

4.4. Mesurer les acquis des adultes : une approche plus directe et plus adaptée, mais très coûteuse

L'analyse des parcours et des qualifications des sujets adultes pose néanmoins les mêmes problèmes que celles qui reposent sur l'usage des niveaux ou des notes scolaires à l'intérieur du système d'enseignement, du fait du manque de standardisation des exigences et des compétences certifiées. Il est donc indispensable de pouvoir mettre en œuvre d'autres types d'études de manière à approcher les compétences réelles des adultes. C'était notamment l'objectif des études IALS et SIALS, et c'est ce que propose, mais de manière encore plus ambitieuse, l'étude ALL. Plus le système d'enseignement est disparate, plus ce type d'études constitue une approche incontournable du capital humain : sans elles, il n'est en effet pas possible de préciser en quoi un diplôme ou un niveau d'étude constitue un réel avantage. Et s'il s'agit de travailler à changer l'avenir – et non à prédire le passé, comme certains en accusent fort sévèrement nos collègues économistes –, il importe de donner corps au concept de capital humain en précisant les compétences réelles. Cette perspective est essentielle lorsqu'il s'agit de bien comprendre l'adéquation des formations et des emplois, dans l'optique, par exemple, de proposer de nouvelles formations réellement qualifiantes à des jeunes sans emploi.

5. Quel est l'ordre de grandeur des différences à combler et des moyens à investir ?

Puisque les objectifs eux-mêmes sont difficiles à préciser, l'ordre de grandeur du travail à mener en vue d'assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale, comme le précise le décret, est difficile à estimer. Par là même, il est donc problématique de fixer un niveau d'investissement nécessaire, ne serait-ce que relativement à celui qui est actuellement consenti. Cette estimation est encore rendue plus difficile, pour ne pas dire absolument impossible, par l'incapacité du système éducatif à chiffrer les progrès qu'il peut accomplir par unité monétaire ajoutée à ses moyens actuels.

²⁶ Il n'existe pas, en Belgique, d'inventaire des diplômes délivrés. La modification des recensements généraux prévoit l'utilisation de bases de données administratives après l'enquête socio-économique d'octobre 2001 (Census 2001, http://statbel.fgov.be/census/home_fr.htm) de manière à disposer des données relatives aux qualifications formelles. Cet aspect nécessite notamment la conclusion d'accords de coopération entre entités fédérées qui ne semblent pas encore inscrits à l'agenda.

Si nous simplifions le problème en le limitant au domaine purement scolaire et si nous voulons bien encore le restreindre au seul enseignement obligatoire, nous pouvons utiliser les indices d'agrégation qu'il est possible de calculer à partir d'épreuves identiques passées dans différentes classes ou dans différentes écoles, ou même des informations directement issues de l'institution scolaire, comme le retard acquis ou les sorties sans diplôme, pour établir l'ampleur des inégalités. C'est d'ailleurs ce que nous avons fait dans le chapitre 5 et que nous ferons encore dans le chapitre suivant.

Ces indices d'agrégation, qui indiquent combien les résultats obtenus par les élèves d'une même unité scolaire – classe, implantation ou école – sont plus semblables entre eux qu'ils ne le sont par rapport à ceux des autres élèves, permettent d'identifier des différences de rendement par unité scolaire. Si ces différences de rendement sont associées à des différences socio-économiques et culturelles, il est possible d'établir l'ampleur du handicap collectif subi par les élèves de certaines unités en fonction de caractéristiques non-scolaires ou non-exclusivement scolaires²⁷. Une fois cette tâche accomplie, il est possible de mettre en œuvre de manière expérimentale des procédures dont les effets escomptés vont dans le sens d'une réduction des disparités entre classes ou écoles. La procédure expérimentale mise au point doit permettre de mesurer l'ampleur du gain ainsi réalisé, par exemple en utilisant un groupe contrôle ou un plan permettant l'établissement d'une ligne de base. On doit cependant bien avouer que ce paragraphe, dans le contexte belge francophone, est purement théorique puisqu'à ce jour aucune véritable expérimentation n'a été menée dans ce domaine. Il existe pourtant, dans différents domaines, comme la réduction de la taille des classes (Meuret, 2001d) ou d'autres pratiques scolaires liées à la gestion de l'hétérogénéité des groupes d'apprentissage (Crahay, 2000), des expériences menées avec sérieux, selon un plan expérimental précis, principalement Outre-Atlantique. L'ouvrage de Slavin & Fashola (1998), dont nous avons fait écho dans une analyse (De Jong, Demeuse, Denooz & Reezigt, 2001) relative à plusieurs programmes américains et anglais d'amélioration des pratiques éducatives, rapporte une série d'évaluations menées dans le contexte d'écoles défavorisées selon des procédures rigoureuses.

Il est donc illusoire, dans l'état actuel – mais on voit assez mal ce qui rendrait possible cette opération à court terme – de chiffrer correctement le supplément de moyens nécessaires à assurer les objectifs du décret, ne serait-ce qu'en termes d'égalité des résultats scolaires. La persistance des difficultés observées ne permet pas d'indiquer s'il s'agit d'une insuffisance de moyens, d'une erreur de ciblage, de l'absence de résultats des actions menées ou même de la vanité de toute action compensatoire. En cette matière, comme dans beaucoup d'autres domaines de l'action publique, l'absence d'un véritable système de pilotage,

²⁷ En ce compris donc les effets d'interaction entre les facteurs scolaires et les facteurs socio-économiques et culturels.

incluant la possibilité d'expérimentation précise, conduit très certainement à ne pas traiter les plus défavorisés aussi bien qu'il serait possible.

6. Est-on sur la bonne route et y marche-t-on dans le bon sens ?

L'objectif très général posé par le décret (« assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale ») n'aide assurément pas à bien cibler les actions et à les évaluer. La « *Mission d'information globale auprès des établissements, écoles et implantations bénéficiant des discriminations positives* » ([Inspection de la Communauté française pour l'enseignement fondamental subventionné, 2001, p. 7](#)), première observation du travail mené sur le terrain, dans les écoles fondamentales en discrimination positive, souligne cette difficulté : « *L'évaluation d'un progrès dans le domaine de l'émancipation sociale – et encore faudrait-il s'entendre sur ce que recouvre ce vocable ainsi que sur la manière de l'évaluer – ne peut se concevoir qu'à long terme. Si l'émancipation sociale passe par l'exercice de compétences telles que le savoir-parler, lire, écouter, écrire, s'intéresser à ce qui nous entoure..., on peut cependant considérer que la majorité des projets mis en œuvre servent cet objectif* ». Mais qu'en est-il des résultats, ne serait-ce qu'à court terme ? Aucune mesure d'entrée n'a été recueillie jusqu'ici. On peut donc s'attendre à devoir formuler les mêmes remarques que celles du chapitre 3 à propos de l'efficacité des politiques des ZEP en Belgique francophone.

Parmi les remarques de l'inspection, on peut aussi pointer le côté aberrant de la rédaction d'un projet spécifique « discriminations positives » puisque celui-ci conduit, selon elle, « *irrémédiablement à son isolement de l'action globale de l'implantation* » (p. 9). Pourquoi en effet ne pas intégrer l'ensemble des démarches nécessaires à l'atteinte des objectifs scolaires dans le projet d'établissement ?

Malheureusement, l'inspection, dans sa forme actuelle, est très peu outillée pour vérifier l'efficacité d'une démarche quelconque. Elle peut, tout au plus, s'assurer de la conformité des actions entreprises au niveau des écoles dont elle a la charge. Son travail, aussi sérieux soit-il, ne peut donc dépasser le niveau du contrôle de conformité.

Un domaine aussi complexe que celui de l'émancipation sociale de la jeune génération et du rôle de l'école dans la société suppose un travail de clarification préalable des objectifs poursuivis et des valeurs. Comme le précise Hirschhorn (2001, pp. 96-97), « *on trouve dans nos sociétés au moins deux définitions de la démocratie, l'une qui en fait la réalisation de l'égalité des conditions, l'autre l'affirmation de la liberté. Bien entendu, ces deux conceptions ne sont pas radicalement opposées. Il n'y a pas de démocratie libérale sans un minimum d'égalité, ni de démocratie radicale sans un minimum de liberté. Mais elles sont pourtant bien distinctes et, en ce qui concerne les conceptions du service*

d'enseignement, renvoient à des contenus et des fonctionnements différents. Dans l'optique radicale, la réalisation de la démocratie passe par la démocratisation de l'instruction scolaire dont le principe est que l'égalité formelle d'accès doit permettre à terme une réduction des inégalités sociales. Le service éducatif doit donc être un service non marchand, donnant à tous les individus les mêmes chances. Le développement d'un enseignement de masse non différencié et non sélectif tel qu'il a été réalisé dans l'enseignement élémentaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en est donc une expression. Dans l'optique libérale, la réalisation de la démocratie passe à l'inverse par la possibilité pour les individus de choisir ce qui leur convient et par la prise en compte du mérite. Ce qui implique un système d'enseignement différencié et sélectif. » En restant exclusivement au niveau scolaire, et en traitant davantage le niveau de l'égalité d'accès que l'égalité des acquis scolaires, on constate donc aisément, avec Hischhorn, les différences énormes qui peuvent exister entre l'optique radicale et l'optique libérale qu'il serait certainement possible, en Belgique, de rapprocher de la position cléricale et du personnelisme chrétien.

Dans un texte dont le titre semble bien peu optimiste (la démocratie condamne-t-elle l'école à la crise ?), Coq (2001, p. 77) fournit cependant à la fois un motif de crainte, mais aussi d'espoir par rapport à l'école : *« La dynamique démocratique est heureusement insatiable. L'égalité est une tâche infinie, inachevable, toujours remise en cause là où elle a progressé, toujours prête à exagérer. L'école a un rôle essentiel : par la manière dont elle gère sa crise, elle travaille à reconstruire une relation plus équilibrée entre la démocratie et la société. Mais l'illusion serait d'espérer que par adéquation avec la société idéale, l'école sorte de la crise... »*. Encore faut-il se donner les moyens, si on pense être sur la bonne route, de s'assurer que l'on n'est pas en train de rebrousser chemin ! Ou, pour le dire autrement, il ne suffit pas de marcher pour s'assurer qu'on progresse dans la bonne direction. Le contrôle des processus n'est donc pas suffisant en soi, il ne dispense pas d'un véritable contrôle des améliorations du système en termes de résultats pour les élèves, en gardant à l'esprit le sens du progrès souhaité.

Sur la base des considérations qui précèdent, il est hasardeux d'affirmer que les discriminations positives, telles qu'elles sont et seront mises en place en Communauté française de Belgique, ont de bonnes chances d'aboutir aux résultats escomptés puisque ceux-ci ne sont pas formulés de manière fort précise et que les mécanismes de pilotage sont plutôt légers.

**IX. Quelles sont les preuves empiriques
qui fondent cette méthode ?**

« La prétention scientifique n'arrête pas la polémique.

THEOREME : La querelle des chiffres ayant des chiffres pour aliments, plus on dispose de chiffres, plus il y a de disputes.

Les calculs se précisent, ce sont les choses qui se dérobent. Le trouble de la statistique s'ajoute au flou du vocabulaire. Il n'y a plus de ces visions simples et naïves qu'apportait le comptage au temps de l'artisanat. On se servait alors du fameux pifomètre. Les différences de calcul étaient, de nez à nez, moins sensibles qu'entre les chiffres de l'ANPE et ceux de l'Insee. Du Credoc et de l'Iredul. De l'Inserm et de l'OMS. De l'Ifop et de la Sofres.

Je réclame des chiffres mais qui soient à tout le monde. Des nombres laïques. C'est le moins qu'on puisse attendre d'un langage universel. Son usage privé a des conséquences bizarres. »

[A. Schifres \(1994\).](#)

1. Les données qui permettent de répondre à cette question

Dans ce chapitre, nous montrerons pourquoi la méthode d'identification des établissements peut être menée à partir de données collectées de manière indirecte. Plus exactement, nous étudierons les relations qui peuvent exister entre ces informations indirectes et des informations directes, collectées soit au niveau individuel, soit au niveau des écoles. Bien que le critère proposé par le décret ne soit pas extrêmement précis, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, nous mettrons en relation ces mesures indirectes avec un certain nombre de résultats scolaires.

Il existe, malheureusement, très peu de recherches réalisées en Communauté française qui permettent de mettre en évidence les relations qui existent entre les caractéristiques socio-économiques des élèves, mesurées indirectement à partir de leur domicile, et le rendement en classe ou les résultats à des tests objectifs (Demeuse, 1995, 1996a, 1996b).

Quelques années avant le décret, nous avons pu mener une telle recherche, inspirée des travaux de Ross (1983) en Australie. Cette recherche est, à notre connaissance, la seule en Belgique francophone à mettre en relation lieu de domicile et rendement scolaire, avant 1998, du moins en se référant à d'aussi petites unités territoriales que les quartiers (section 2 de ce chapitre). Les premiers résultats de cette recherche ont été publiés en 1995 (Demeuse, 1995). Ces résultats ont permis de montrer que la méthode indirecte pouvait expliquer¹ une part significative de la variance des scores de tests de mathématique dans l'enseignement primaire. Nous avons par la suite procédé à plusieurs réanalyses de manière à tenir compte, par exemple, de données plus récentes lors de la caractérisation des secteurs statistiques puisque, pour des raisons de disponibilité de données, nous avons travaillé à partir des informations du recensement de 1981, alors que les données de 1991 étaient rendues disponibles au moment des travaux préparatoires à cette dissertation.

En respectant l'ordre chronologique des travaux et des études, nous présenterons ensuite brièvement, dans la section suivante (section 3), quelques analyses menées sur la base de données qui a permis la mise au point de la solution

¹ Dans cette dissertation, et en particulier dans ce chapitre, les termes « expliquer » et « explication » font toujours référence aux résultats obtenus à la suite d'une analyse statistique. Cette explication est la mise en évidence d'un lien statistique entre deux ou plus de deux variables dont la variation des valeurs ou des qualités de l'une peut être rapportée à la variation des valeurs ou des qualités d'une ou plusieurs autres, considérées isolément ou ensemble. Il serait correct d'indiquer à chaque fois « expliquer une part significative de la variance de... ». Pour alléger le texte, nous ferons parfois l'économie de cette précision, mais c'est bien dans ce sens limité qu'il faut considérer « l'explication ». Les conditions dans lesquelles nous avons travaillé et la nature des mesures nous placent face à des modèles de type corrélationnel. Les conditions du passage de ce type de modèles à la mise en évidence de « causes » ne sont, au sens strict, pas rencontrées ici (voir Boudon et Bourricaud, 1982, dans les articles « causalité », « déterminisme », « expérimentation », « méthodologie » et « modèles » ou, à propos des différents types de recherches, le manuel de Gay (1996), consacré aux recherches en éducation). Le titre de ce chapitre doit, lui aussi, être interprété à la lumière de ce qui vient d'être dit.

proposée par l'équipe interuniversitaire en 1999. Cet ensemble de données, parfaitement anonymes, ne comprend aucune information relative au rendement, ni des caractéristiques collectées directement auprès des élèves, en dehors de quelques informations sur leur niveau de scolarité actuelle ou leur âge². Nous présenterons néanmoins quelques analyses qui permettent notamment d'étudier la stabilité et la fiabilité de l'indice relatif aux implantations scolaires.

Nous avons pu, durant les années qui suivirent notre première étude, collecter d'autres données de manière à établir un diagnostic plus complet. Ainsi, durant l'année 1999-2000, nous avons bénéficié d'un recueil de données dans le cadre d'une étude internationale et prévu une exploitation de celles-ci en rapport avec notre sujet. Ces données ont été collectées dans près de 100 écoles secondaires en Communauté française et auprès de 35 élèves de 15 ans dans chacune d'elles (section 4). Nous avons pu, à partir de celles-ci, mettre en évidence des éléments qui indiquent l'intérêt de la méthode indirecte que nous étudions.

Durant l'année 2000-2001, nous avons pu, grâce à un mémoire de licence en sciences de l'éducation (Dierendonck, 2001), bénéficier d'un ensemble de données relatives aux élèves de 2e et 6e années primaires d'un même pouvoir organisateur. Ces données comportent également les résultats à un test de français mis au point par le pouvoir organisateur lui-même (section 5). Une fois encore, nous pouvons montrer, par des réanalyses, qu'une méthode d'identification des établissements scolaires, basée sur la connaissance indirecte de certaines caractéristiques des populations scolaires, peut présenter de l'intérêt.

Une autre étude, longitudinale cette fois, menée au sein du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège et connue sous le nom de « Grandir en l'an 2000 », fournit aussi des données utiles pour notre propos. Cette étude porte sur environ 360 enfants nés dans certaines communes des arrondissements de Liège, de Huy et de Waremme (Grisay, 1989). Ces données comportent à la fois des résultats à des tests standardisés en lecture, des notes scolaires, des informations collectées auprès des enfants, des enseignants et des parents, y compris à travers des visites domiciliaires. Au moment de cette analyse, les enfants ont douze ans et terminent, pour la majorité, leurs études primaires (section 6).

Comme nous allons le montrer, cet ensemble permet d'obtenir plusieurs confirmations de l'intérêt de la méthode indirecte. Nous indiquerons, dans la dernière section de ce chapitre, quelles en sont la portée et donc les limites.

² Mais la variable « sexe » n'est pas disponible, par exemple.

2. Une étude préalable dans un échantillon d'établissements d'enseignement primaire du réseau de la Communauté française³

2.1. Les premières analyses, avant l'élaboration du décret

En 1994, lors de la première année de cette recherche, 1 380 élèves de 4^e année de l'enseignement primaire ont été soumis à des tests standardisés de mathématique conçus pour cette étude. Les élèves étaient répartis dans 79 classes de l'enseignement primaire organisé directement par la Communauté française distribuées sur 4 districts d'inspection volontairement contrastés par leurs caractéristiques de population (grande agglomération urbaine, zone résidentielle, zone rurale et petite ville). Les données de l'*Institut national de Statistique* utilisées sont celles du recensement de 1981, dernières données disponibles à l'époque.

Cette première phase de recueil des données a permis d'éprouver un certain nombre d'indicateurs de type socio-économique basés sur des mesures indirectes à travers les moyennes des quartiers d'habitation des élèves, comme le proposera le décret du 30 juin 1998. Les modèles élaborés en 1995 sont présentés par valeur croissante de la part de variance expliquée des résultats à un test de mathématique (R^2 croissant) dans le tableau 9.4⁴. Avant d'examiner ce tableau de synthèse, nous allons envisager les différents modèles qui ont été construits et qui y sont présentés.

Les deux modèles les plus simples comportent chacun une seule variable explicative. Dans le premier cas, il s'agit du sexe de l'élève. Cette variable ne permet de prendre en compte qu'une part dérisoire (0,34%) de la variance des notes au test, si on accepte un risque d'erreur inférieur ou égal à 0,05 (Modèle 1, tableau 9.4). Dans tous les autres modèles, comme celui qui implique la connaissance de l'âge de chaque élève, ce risque est beaucoup plus faible (0,0001). Ainsi, la part de variance liée à l'âge des élèves est de près de 5% (Modèle 2, tableau 9.4).

En dehors des deux caractéristiques individuelles des élèves, enregistrées directement auprès d'eux et dont nous venons de présenter le lien avec les résultats au test, une série de variables ont été enregistrées, soit au niveau de l'école, à travers une base de données descriptive, soit au niveau des élèves, à travers un système indirect de mesure, basé sur la connaissance du lieu de

³ Dans cette section, nous présentons deux types d'analyses. Les premières ont été réalisées avant la mise en place du décret et publiées dès 1995. Nous les avons baptisées « les premières analyses, avant l'élaboration du décret » (section 2.1). Les secondes résultent d'une réanalyse de ces données en tenant compte du décret et du rapport de l'équipe interuniversitaire. Ces analyses figurent sous le titre « réanalyses des données initiales » (section 2.2).

⁴ La deuxième colonne du tableau 9.4 indique le nombre de variables impliquées dans un modèle donné, la colonne suivante précise le nombre d'individus qui peuvent entrer dans l'analyse sans données manquantes. Ensuite, la part de variance expliquée, exprimée en pourcentage, est mentionnée.

domicile et les données du recensement de 1981.

Le premier modèle (Modèle 6, tableau 9.4) tente de proposer une explication, en termes de variables scolaires, plus exactement, en termes de caractéristiques des populations scolaires⁵. La prise en compte de 27 variables décrivant la population scolaire de chaque établissement permet d'obtenir un niveau d'explication de 26,6 % (n = 1 380 élèves), ce qui ne couvre que partiellement la variance expliquée des notes au test lorsque l'on considère uniquement l'appartenance à l'école et à la classe (classiquement baptisée « effet école » et « effet classe », soit 2 variables hiérarchisées, n = 1 380 élèves) dont la part de variance expliquée est de 43,8%. Ce modèle qui n'utilise comme prédicteurs que la connaissance de l'école et, au sein de celle-ci, de la classe de chaque élève est baptisé « modèle 8 : effets *appartenance à une école et à une classe* » (tableau 9.4). C'est ce modèle, en dehors de modèles complexes qui combinent une série de modèles que nous allons décrire, qui prend en charge la part la plus importante de variance des résultats au test de mathématique.

À côté des caractéristiques des écoles, des indicateurs de statut socio-économique ont ainsi été construits, soit sur la base d'informations socio-économiques liées à la commune de résidence de chacun des élèves, soit sur la base d'informations liées à leur quartier, comme le prévoit le décret du 30 juin 1998. À chaque élève a été associée, pour chaque indicateur, la valeur moyenne des variables considérées en fonction de son lieu de résidence (soit la commune, soit le quartier). Avant de présenter ces modèles, nous avons étudié un effet comparable à l'effet école, mais relatif au lieu d'habitation : nous avons ainsi calculé la part de variance expliquée par la seule connaissance de la commune de résidence, sans autre variable « explicative » que le code correspondant à la commune de résidence. Cette seule connaissance de la commune de résidence des élèves permet d'expliquer 28,6 % des résultats au test (n = 1 195)⁶ (Modèle 7, tableau 9.4), 26,9 % des résultats scolaires⁷ en mathématique (n = 706) et 27,8 % des résultats scolaires en français (n = 704). Malheureusement pour la mise à l'épreuve de ce modèle, une majorité d'élèves fréquente une école située

⁵ Parmi les variables prises en compte, on peut en citer deux, très classiques : le taux de redoublants dans l'établissement et le taux d'élèves belges ou étrangers. Ces variables ne sont pas indépendantes. Ainsi, le taux de redoublants dans les établissements de l'échantillon est corrélé négativement (-0,56) avec le taux d'élèves belges, mais positivement (0,58) avec le taux d'élèves étrangers hors Union européenne. Comme nous l'avons déjà souligné, ce type de lien n'implique pas nécessairement une causalité – nous ne pouvons pas la démontrer à ce niveau puisque l'affectation aux écoles n'est pas aléatoire, d'une part, et que d'autres variables sont corrélées à la fois au critère (la réussite scolaire ou le redoublement) et aux prédicteurs, comme par exemple les revenus disponibles, le niveau de formation des parents ou la maîtrise de la langue d'enseignement, d'autre part. De plus, à ce niveau, nous avons travaillé avec des données agrégées au niveau de l'école et non des données individuelles. Le risque existe donc de tomber dans le piège, toujours tentant, de « l'erreur écologique » (chapitre 7, section 4.1.4).

⁶ Les effectifs relatifs à chacun des modèles peuvent être différents puisque toutes les informations ne sont pas disponibles pour l'ensemble de l'échantillon.

⁷ Les résultats scolaires ont été collectés, à l'issue des examens, auprès des titulaires. Il s'agit des notes moyennes, exprimées en pourcentage, sur l'ensemble du travail de l'année et des examens. Ces notes sont calculées par les enseignants eux-mêmes, en fonction de leur propre système de notation.

sur le territoire de leur commune de résidence⁸. Comme cette analyse porte sur des élèves qui fréquentent le réseau d'enseignement primaire de la Communauté française dont le maillage est plus lâche que celui des autres réseaux à ce niveau d'enseignement, on peut craindre une certaine confusion entre « l'effet école » et « l'effet lieu de résidence », du moins au niveau de la variable « commune ».

Dix variables démographiques et financières du niveau « commune » permettent d'expliquer 13,50 % de la variance totale pour les 1 193 sujets pour lesquels les données sont disponibles (Modèle 4, tableau 9.4). Comme dans le cas des caractéristiques scolaires, la prise en compte d'un ensemble de variables descriptives ne permet pas de rendre compte de la totalité de la variance expliquée par la seule connaissance du groupe d'appartenance (dans ce cas-ci, de la commune de résidence). Le tableau 9.1 illustre le sens du lien entre les 10 variables contextuelles du modèle « commune » et la note au test. Les flèches vers le haut indiquent un lien positif – les deux variables évoluent dans le même sens – alors que les flèches vers le bas signalent une évolution en sens contraire du critère et du prédicteur.

Un troisième modèle, au niveau communal, permet de rendre compte d'une partie des résultats au test. L'utilisation de différentes typologies communales de l'INS⁹ fournit ainsi un niveau d'explication un peu supérieur au précédent modèle, soit 19,9 %, sur la base de 8 variables (n = 1 193 élèves) (Modèle 5, tableau 9.4).

Tableau 9.1 – Indicateur n°4 du tableau 9.4 : variables démographiques (au niveau communal) liées à des résultats au test plus faibles (↘) ou plus élevés (↗).

↗ Revenu imposable moyen par habitant élevé
↗ Proportion élevée de mariages entre belges
↗ Solde naturel élevé
↗ Proportion élevée de population masculine
↗ Proportion élevée de belges chômeurs complets indemnisés
↘ Proportion élevée de mariages mixtes
↘ Proportion élevée de nouveaux entrants dans la commune
↘ Proportion élevée de déclarations à l'impôt des personnes physiques de 100 000 à 499 999 BEF ¹⁰
↘ Densité de population élevée

⁸ Ils sont seulement 12,9 % à fréquenter une école située dans le même secteur statistique que leur domicile.

⁹ L'INS classe les communes en fonctions de différents critères: deux critères « division administrative » (chef lieu d'arrondissement, de province, siège de tribunaux, ...), un critère « régime linguistique », un critère « région géographique », un critère « région urbaine » et trois critères liés à l'urbanisation (degré d'urbanisation, typologie urbaine et type de ville et niveau d'équipement). Nous avons repris ces différentes typologies dans nos analyses.

¹⁰ En fait, cette catégorie est divisée en deux et constitue donc deux variables.

L'analyse a pu être poursuivie à un niveau plus fin, celui du secteur statistique puisque le recensement de 1981 comporte une série de variables disponibles à ce niveau. Une analyse de régression basée sur 16 variables de description de quartier¹¹ (n = 996) fournit un niveau d'explication de 10,2 % (Modèle 3, tableau 9.4). Les variables *description de l'habitat* et *description de la population* du quartier sont décrites, ainsi que le sens de leur lien – selon la même convention que celle adoptée dans le tableau 9.1 – avec les notes au test, respectivement dans les tableaux 9.2 et 9.3. On y retrouve, globalement, un ensemble de variables proches de celles qui ont été retenues par l'étude interuniversitaire, même si elles sont issues de la base de données constituée à partir du recensement de 1981, et non de celui de 1991. Comme on peut s'y attendre, les variables qui permettent d'apprécier globalement la qualité des logements dans le quartier, et qui reflètent généralement assez bien la structure socio-économique de la population (Van der Haegen & Vanneste, 1986, p. 49), contribuent, de manière cohérente, à expliquer une part de la variance des résultats au test. Les variables liées aux caractéristiques de la population permettent de compléter le modèle et recouvrent des domaines proches de ceux des variables prises en compte par l'équipe interuniversitaire également.

Tableau 9.2 – Indicateur n°3 du tableau 9.4 : quartiers (type d'habitat) liés à des résultats au test plus faibles (↘) ou plus élevés (↗) (données exprimées par rapport au nombre de logements privés occupés dans le quartier)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ↗ Proportion élevée de logements avec le chauffage central ↗ Proportion élevée de logements avec une cuisine d'au moins 4 m² ↗ Proportion élevée de logements de moyen confort (eau courante à l'intérieur, lieu d'aisance avec chasse, salle de bains ou douche, chauffage central) ↗ Proportion élevée de logements dans un immeuble de 2 logements
 ↘ Proportion élevée de logements de petit confort (eau courante à l'intérieur, lieu d'aisance avec chasse, salle de bain ou douche) ↘ Proportion élevée de logements dans un immeuble de 5 à 9 logements ↘ Proportion élevée de logements construits avant 1919 ↘ Proportion élevée de logements de 1 à 4 pièces |
|--|

Tableau 9.3 – Indicateur n°3 du tableau 9.4 : variables socio-économiques du quartier (variables démographiques) liées à des résultats au test plus faibles (↘) ou plus élevés (↗)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ↗ Proportion élevée d'étudiants masculins dans la population ↗ Proportion élevée de porteurs d'un diplôme belge de l'enseignement supérieur ↗ Proportion élevée de porteurs d'un diplôme belge de niveau primaire ↗ Proportion élevée d'hommes de 0 à 19 ans
 ↘ Proportion élevée de chômeurs masculins dans la population ↘ Proportion élevée de retraitées dans la population |
|---|

¹¹ L'attribution du code INS quartier, basée sur le nom de la rue et le code postal, est toujours plus délicate que l'attribution du code commune, basée sur le seul code postal, ce qui explique des effectifs plus faibles à ce niveau.

Les modèles mis en évidence à travers les agrégats de variables doivent être analysés avec beaucoup de prudence. En effet, par exemple, ce n'est certainement pas la proportion élevée de chômeurs belges complets indemnisés, en tant que telle, qui constitue un facteur positif, mais le fait que ces chômeurs soient plutôt belges qu'étrangers. Et si tel est le cas, dans un modèle réellement causal, il faudrait pouvoir expliquer cette relation à travers d'autres variables, comme la durée différente du chômage chez les Belges et les non-Belges ou leurs niveaux respectifs de qualification. La proportion élevée d'étudiants masculins ou, au contraire, la faible proportion de retraitées, sont de leur côté, des indicateurs de la structure de population, de son dynamisme et des revenus potentiels.

Dans une série de modèles plus complexes, plusieurs groupes de variables déjà décrits ont été mis en relation. Le niveau d'explication total de ces modèles ne peut pas être calculé à partir de la simple somme des explications fournies par les modèles précédents. Il est néanmoins supérieur à celui des modèles plus simples, comme l'indique le tableau 9.4. Il est possible, sur un total de 888 élèves, d'expliquer 53,27% de la variance de leurs résultats au test de mathématique qui leur a été proposé. C'est la plus forte explication que nous avons obtenue (Modèle C). Elle inclut cependant l'effet école qui, à lui seul, prend en charge déjà 43,82% de la variance totale. L'adjonction de la connaissance de la commune de résidence à la connaissance de la classe et de l'école fréquentée (Modèle B) permet d'expliquer 51,61% de la variance totale, en conservant un plus grand nombre d'élèves ($n=1\ 195$) dans l'analyse, ce qui rend ce modèle préférable au modèle C. Malheureusement, ce modèle n'explique rien, à proprement parler, puisque les seules informations connues sont l'appartenance de l'élève à une classe au sein d'une école et son lieu de résidence. Le recours à des variables décrivant par exemple les communes ou les quartiers est nécessaire pour comprendre ce que peut signifier le modèle B.

Tableau 9.4 – Synthèse des différents indicateurs retenus dans les modèles explicatifs (résultat à un test standardisé de mathématique (4^e année primaire, 1 380 élèves, 79 classes). R² indique la part de variance prise en compte par la ou les variables considérées (Demeuse, 1995).

Ind.	Explicateurs	Nombre d'explicateurs dans le modèle	Nombre d'élèves	Part de variance expliquée (en %)	p
(1)	Variable « sexe »	1	1380	0,34	0,0308
(2)	Variable « âge »	1	1377	4,76	0,0001
(3)	Variables socio-économiques - niveau « quartier »	16	996	10,18	0,0001
(4)	Variables socio-économiques - niveau « commune »	10	1193	13,50	0,0001
(5)	Variables « classification des communes »	8	1193	19,86	0,0001
(6)	Variables « description de l'école »	27	1380	26,6	0,0001
(7)	Effet « appartenance à une commune » (lieu de résidence)	1	1195	28,62	0,0001
(A)	Effets conjoints (1)+(2)+(3)+(4)+(5)+(6)	37	888	31,92	0,0001
(8)	Effets « appartenance à une école et à une classe »	2	1380	43,82	0,0001
(B)	Effets conjoints (7)+(8)	2	1195	51,61	0,0001
(C)	Effets conjoints (1)+(2)+(3)+(8)+(7)	20	888	53,27	0,0001

2.2. Réanalyses des données initiales, menées après l'élaboration du décret

À partir de l'identification du domicile des enfants en 1994 et de la classe de 4^e année primaire qu'ils fréquentaient, il a été possible de leur attribuer l'indice socio-économique individuel calculé par l'équipe interuniversitaire en mai 1999, sur la base de leur lieu de résidence. Cette attribution *a posteriori* conduit, pour un certain nombre de variables, notamment celles du recensement de 1991, à utiliser des informations socio-économiques acquises à une époque plus proche de celle où les données ont été recueillies dans les classes que dans toutes les autres études que nous utiliserons. Seules les données relatives au marché du travail et les statistiques fiscales constituent de légers anachronismes puisqu'elles ont été recueillies un peu après les notes au test et les notes scolaires (1995).

Si on introduit, dans une analyse de la variance, la valeur individuelle de l'indice socio-économique comme variable dépendante et l'appartenance à une classe et à une école (modèle emboîté, « classe » dans « école »), on obtient une part de variance expliquée relativement importante (60,93 %, $F = 26,71$, $p < 0,0001$, $N = 1\ 288$ pour 72 classes et 48 écoles). Le niveau classe prend une part dans l'explication du modèle. Mais comme la notion d'implantation n'a pas été retenue

lors de cette étude, contrairement aux analyses menées dans les travaux ultérieurs où le niveau classe n'est par contre pas identifiable, elle peut en effet se confondre avec ce niveau d'agrégation particulier.

La valeur de l'indice socio-économique du quartier, rapporté à chaque élève, permet de prédire les résultats au test de 4^e année de manière relativement modeste, mais significative puisque la part de variance expliquée s'élève à 7,33 % ($F = 98,10$, $p < 0,0001$, $N = 1\,243$ élèves). Lorsqu'on travaille sur la base de la valeur moyenne des indices socio-économiques calculée au niveau des classes et que l'on tente de prédire le score moyen au test en 4^e année, par classe, la part de variance expliquée par cette régression s'élève cette fois à 20,93% ($F = 18,26$, $p < 0,0001$, $N = 71$ écoles).

2.3. Premiers constats

On peut déduire des premières analyses, menées avant le décret, et de la réanalyse des données, en utilisant l'indice socio-économique mis au point par l'équipe interuniversitaire, que les caractéristiques des communes et des quartiers peuvent, partiellement, expliquer les résultats à un test standardisé. Mais, l'effet classe et l'effet école, bien que n'impliquant rien de plus que l'idée d'un regroupement plus ou moins homogène des élèves selon leurs caractéristiques socio-économiques ou leurs résultats scolaires, puisque nous n'avons pas collecté des informations quant aux pratiques de classes, sont bien plus puissants, en termes statistiques. Les indicateurs utilisés pour rendre compte des caractéristiques des communes et des quartiers ne couvrent, quant à eux, qu'imparfaitement les effets mis en évidence lorsque seules les coordonnées des deux niveaux d'agrégation sont utilisées. Dans la situation où nous sommes, l'effet « commune de résidence » peut, partiellement, être identifié à l'effet « école » puisque 66% des élèves sont scolarisés dans leur commune de résidence.

La réanalyse permet de mettre en évidence l'effet d'agrégation socio-économique à partir des valeurs de l'indice attribué à chaque élève en fonction de son adresse. Par contre, cet indice, pris à un niveau individuel, ne constitue pas un prédicteur fort des résultats obtenus par chaque élève, bien qu'il soit lié de manière positive et significative à ceux-ci. L'analyse, reproduite au niveau des classes, permet de dégager un lien plus important entre les résultats moyens de la classe et l'indice socio-économique moyen, calculé à ce niveau d'agrégation¹². On peut donc déjà montrer, à partir de ces premières données empiriques, que la solution adoptée est mieux ajustée à un niveau d'agrégation, comme la classe ou l'école, qu'au niveau strictement individuel. Ce constat est parfaitement cohérent avec la volonté du législateur de mettre en œuvre une

¹² La part relativement modeste de l'indice socio-économique dans l'explication des résultats au test doit être mise en rapport avec l'importance des moyens limités dégagés pour les discriminations positives.

solution qui vise l'identification des implantations scolaires et non l'identification d'élèves particuliers.

3. L'analyse des données individuelles qui ont permis la mise au point de la méthode

Une analyse poussée des données individuelles qui ont servi à mettre au point la méthode elle-même a été réalisée lors de l'étude interuniversitaire. Nous avons également entrepris une analyse secondaire de ces mêmes informations *a posteriori*. Ces données ne comportent cependant aucun résultat scolaire, mais couvrent la totalité du système scolaire. C'est donc à une série d'analyses sur la fiabilité de l'indice moyen attribué aux implantations que nous allons procéder principalement (section 3.1). Nous allons également proposer d'autres analyses complémentaires (section 3.2) de manière à étudier l'indice individuel de niveau socio-économique en fonction du retard scolaire qui a été enregistré dans la base de données (section 3.2.1), du type d'études (principalement au niveau secondaire, le choix entre l'enseignement général, technique et professionnel, et l'affectation dans l'enseignement spécial) (section 3.2.2).

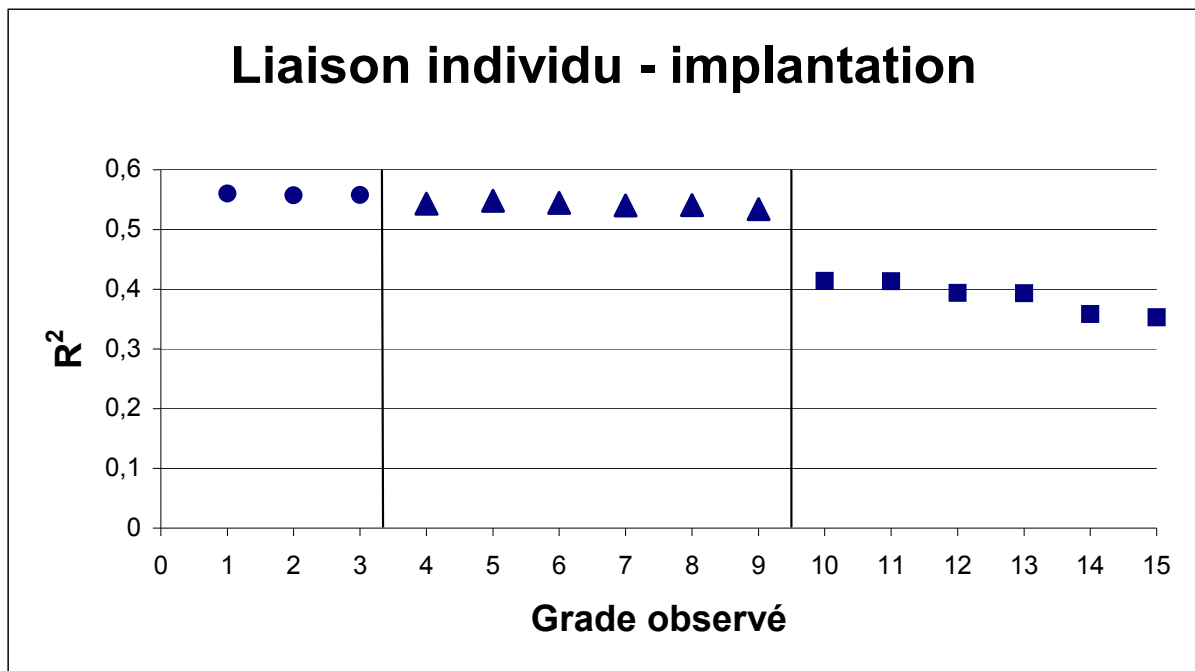
3.1. Fiabilité de l'indice moyen attribué aux implantations

Il existe un lien fort entre l'indice individuel, calculé à partir des 12 variables du niveau quartier (chapitre 6), et l'indice moyen attribué à chaque implantation scolaire. Ce lien est naturel puisque l'indice de chaque implantation a été calculé sur la base d'une moyenne arithmétique des indices individuels des élèves qui la fréquentent. Cependant, si les élèves sont issus de quartiers très différents les uns des autres en regard de l'indice, il pourrait exister au niveau de l'implantation une dispersion importante autour de l'indice moyen. À partir d'une régression simple de l'indice moyen de l'implantation sur la valeur de l'indice de chaque élève, il est possible de mettre en évidence une homogénéité importante au sein des implantations. Le R^2 qui résulte de cette analyse, sur l'ensemble des élèves et des implantations, s'élève à 0,4752 ($p > 0,0001$). L'intercept est de 0,0226 et le coefficient de pente de 0,4757 (les probabilités associées à ces deux coefficients sont de 0,0001). Une analyse complémentaire, réalisée pour chacune des années d'études¹³, de la première année de l'enseignement maternel (grade 1) à la dernière année d'enseignement secondaire (grade 15) permet de constater (Figure 9.1) que les coefficients de détermination restent stables à travers les 9 premières années d'enseignement – de la maternelle jusqu'à la fin de

¹³ Pour des raisons de facilité, notamment lors du calcul du retard scolaire acquis par les élèves, nous avons transformé chaque année d'étude en « grade ». Le premier grade est la première année de l'enseignement maternel. Le grade 4 correspond à la première année de l'enseignement primaire alors que le grade 9 correspond à la sixième. L'enseignement secondaire débute au grade 10, pour se terminer, en principe, au grade 15, six ans plus tard, sauf lorsque les élèves prolongent leur scolarité par une septième année d'enseignement professionnel ou une année préparatoire aux études supérieures.

l'enseignement primaire – pour décroître ensuite à l'entrée de l'enseignement secondaire. On peut certainement interpréter ce phénomène comme résultant d'une plus grande mixité au niveau secondaire, notamment à cause de bassins de recrutement plus larges, d'une mobilité des élèves plus importante et d'implantations de plus grande taille.

Figure 9.1 – Valeur du coefficient de détermination (R^2) calculée à partir de la régression de l'indice de l'implantation sur l'indice individuel pour chacune des années d'étude depuis la première année d'enseignement maternel (grade 1) jusqu'à la sixième année d'enseignement secondaire (grade 15). Les deux traits verticaux séparent l'enseignement maternel, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Cercles: enseignement maternel, triangles: enseignement primaire, carrés: enseignement secondaire.



Le tableau suivant (tableau 9.5) présente de manière détaillée les différentes statistiques obtenues dans le cadre de cette analyse. Les niveaux de signification (p) de chacune des analyses effectuées pour les différents grades observés sont inférieurs à 0,0001, qu'il s'agisse du modèle dans son ensemble ou de l'estimation de chacun des deux paramètres de la régression.

Tableau 9.5 – Résultats obtenus à l'issue d'analyses de régression simple de l'indice de l'implantation sur l'indice socio-économique (années de référence: 1998-1999). La ligne "Tous" du tableau représente les résultats obtenus sur l'ensemble des élèves inscrits en Communauté française, y compris en 7e professionnelle ou dans d'autres niveaux spécifiques après la sixième année d'enseignement secondaire et des élèves pour lesquels on ne disposait pas d'information sur leur année d'étude en cours. Les autres lignes ne représentent que les résultats obtenus pour les élèves de cette année d'étude et pour lesquels l'information était complète.

Grade observé	R ²	Intercept	Coefficient de pente	N
Tous	0,4757	0,0226	0,4757	782 242
1	0,5602	0,0157	0,5667	51 678
2	0,5573	0,0167	0,5579	45 715
3	0,5577	0,0199	0,5590	48 414
4	0,5432	0,0284	0,5436	52 381
5	0,5483	0,0194	0,5489	52 782
6	0,5445	0,0221	0,5424	51 112
7	0,5457	0,0185	0,5441	50 828
8	0,5407	0,2009	0,5362	50 032
9	0,5344	0,0158	0,5340	46 643
10	0,4142	0,0908	0,4050	49 027
11	0,4136	0,0777	0,4048	48 165
12	0,3937	0,0422	0,3930	58 899
13	0,3932	0,0391	0,3893	52 529
14	0,3584	0,0263	0,3637	50 633
15	0,3534	0,0348	0,3653	41 264

Certains facteurs guident les choix des élèves et de leurs parents et conduisent à un regroupement vers plus de similitude et donc moins d'hétérogénéité dans les implantations. Le retard acquis¹⁴, par exemple, joue aussi un rôle dans la détermination de la relation entre indice individuel et indice de l'implantation. Ainsi, une analyse de régression double prenant en compte l'indice individuel et le retard scolaire comme prédicteurs indique que c'est surtout dans l'enseignement secondaire que le retard scolaire individuel joue un rôle dans cette relation.

Le tableau suivant (Tableau 9.6) décrit les résultats de l'analyse de régression double et ses différents paramètres.

¹⁴ Le retard scolaire acquis est calculé par rapport à l'âge de l'élève et le niveau scolaire (grade observé) qu'il fréquente. Lorsqu'un élève est en retard d'un an, il est affecté de la valeur -1, s'il est « à l'heure », il reçoit la valeur 0, s'il est « en avance » d'un an, la valeur +1.

Tableau 9.6 – Résultats obtenus à l'issue d'analyses de régression double de l'indice de l'implantation sur l'indice individuel et le retard scolaire (année de référence : 1998-1999). Les différentes lignes représentent les résultats obtenus pour les élèves de cette année d'étude et pour lesquels l'information était complète.

Grade observé	R ²	Intercept	Coefficient de pente de l'indice socio-économique	Coefficient de pente retard acquis	N
1	0,5603	0,0135	0,5666	0,0139	51 678
2	0,5574	0,0170	0,5579	-0,0182 *	45 715
3	0,5578	0,0192	0,5592	-0,0325	48 414
4	0,5433	0,0299	0,5431	0,01729 **	52 380
5	0,5489	0,0245	0,5467	0,03802	52 782
6	0,5452	0,0286	0,5394	0,03995	51 112
7	0,5468	0,0277	0,5403	0,04494	50 828
8	0,5419	0,0300	0,5320	0,04472	50 032
9	0,5353	0,0249	0,5303	0,04268	46 643
10	0,4296	0,1269	0,3900	0,12835	49 027
11	0,4289	0,1160	0,3896	0,12704	48 165
12	0,4182	0,1079	0,3727	0,10765	58 899
13	0,4198	0,1191	0,3680	0,10041	52 529
14	0,3871	0,1142	0,3451	0,08992	50 633
15	0,3803	0,1179	0,3475	0,09159	41 264

Tous les niveaux de signification associés aux différents coefficients sont inférieurs à 0,0001, sauf ceux indiqués par *, qui sont inférieurs à 0,1 ou par **, qui sont inférieurs à 0,01.

3.2. Analyses complémentaires

3.2.1. *Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le retard scolaire*

De manière à mettre en évidence le lien entre retard et lieu de résidence, nous avons dressé deux cartes (cartes 5.3 et 5.4) dans le chapitre 5. Au niveau communal, les données calculées pour établir ces cartes, relatives au retard moyen brut et au retard corrigé, et l'indice socio-économique moyen tel qu'il a été calculé pour établir la carte 6.1 ont été corrélés pour les communes wallonnes et bruxelloises. La corrélation entre le retard brut et l'indice socio-économique calculée au niveau communal s'élève à 0,5391. La corrélation, calculée cette fois à partir du retard moyen corrigé en tenant compte du niveau scolaire et de la filière, est très semblable (0,5120). Comme on le voit, à ce niveau et sans être parfaite, la corrélation entre les indices de retard et le niveau socio-économique moyen, tel que défini par la formule mise au point par l'équipe interuniversitaire, recouvre partiellement une dimension commune. Une fois encore, nous travaillons à un niveau d'agrégation élevé, mais c'est bien le sens qui a été adopté par le décret : il postule non pas un déterminisme

individuel, mais un handicap lié à l'appartenance à un ensemble plus vaste, le quartier. Dans cette analyse, nous dépassons cependant ce niveau puisque nous traitons les données au niveau de la commune. Bien que, comme nous l'avons vu, le critère ne soit pas défini de manière opérationnelle par le décret, la solution proposée à travers l'indice socio-économique permet bien de rendre compte d'un facteur habituellement lié aux chances de succès des élèves : le fait qu'ils parcourent leur scolarité en étant plus ou moins à l'heure, même si les taux de retard, ou plutôt, l'importance des retards, tendent à se réduire progressivement à travers le temps.

Comme nous l'avons vu au chapitre 5, le retard n'est pas réparti aléatoirement. La filière fréquentée, dans l'enseignement secondaire, affecte l'importance du retard acquis en cours de scolarité. Le tableau 9.7 et le graphique 9.2, établis à partir de la base de données qui a été utilisée par l'équipe interuniversitaire, mettent bien en évidence les différences qui existent entre les filières et leur évolution au cours de la scolarité. On voit notamment l'accroissement important du retard en troisième année de l'enseignement professionnel, à l'issue du premier cycle. Les liaisons entre retard et indice socio-économique, d'une part, et entre retard et filière, d'autre part, nous amènent à déjà pressentir les résultats que nous allons mettre en évidence dans la section suivante lorsque nous prendrons en compte l'indice socio-économique et la filière fréquentée.

Tableau 9.7 – Retard moyen par année d'étude et par filière (Enseignement général, technique ou professionnel) dans l'enseignement secondaire (année scolaire 1998-1999). La valeur moyenne du retard est calculée en fraction d'année et est précédée du signe négatif pour indiquer qu'il s'agit bien d'un retard (-0,5 signifie donc que le retard moyen vaut une demi-année).

Grade observé	Général	Technique ¹⁵	Professionnel ¹⁶
10	-0,2263		-0,9350
11	-0,2215		-0,9010
12	-0,2384	-0,8959	-1,3687
13	-0,3067	-1,1177	-1,5142
14	-0,3692	-1,3753	-1,7614
15	-0,3820	-1,3656	-1,8187
16	-0,7952	-1,3759	-1,7419

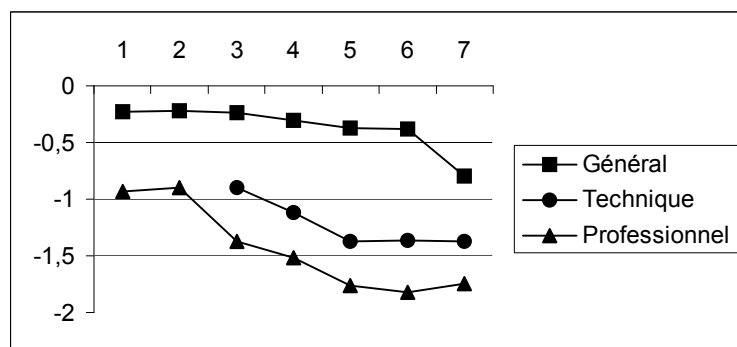
Les valeurs du tableau 9.7 ont été reportées sur le graphique ci-dessous (figure 9.2) de manière à bien mettre en évidence des différences entre les

¹⁵ Les effectifs des première et deuxième années de l'enseignement secondaire technique (grades 10 et 11) sont très limités et correspondent aux quelques écoles qui ont conservé le type 2. Nous ne fournissons pas les valeurs pour ces deux années dans le tableau.

¹⁶ La première B a été placée dans la colonne « enseignement professionnel » (grade 10). Les données semblent accréditer l'option que nous avons choisie puisque la valeur du retard (-0,9350) est plus proche de celle de la 2P (enseignement professionnel, grade 11) que de celui de la 1A (enseignement général, grade 10).

filières et l'évolution du retard à travers l'évolution du cursus. Alors que dans l'enseignement général, le retard moyen par élève reste toujours inférieur à une demi année (sauf en année préparatoire, ce qui concerne peu d'élèves), il avoisine l'année dès la 1^B et la 2^P et croît très rapidement à la fin du premier cycle pour s'approcher, puis dépasser l'année et demie en professionnel.

Figure 9.2 – Valeur moyenne du retard scolaire par année d'étude (de 1^{re} année à 7^e année) et par filière (Enseignement général, technique ou professionnel) dans l'enseignement secondaire (année scolaire 1998-1999).



3.2.2. *Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le type d'études*

Le tableau 9.8 et le graphique 9.3 présentent l'évolution de la valeur moyenne de l'indice socio-économique calculée par année d'étude et par filière dans l'enseignement secondaire¹⁷. Quelle que soit la filière considérée, la valeur moyenne de l'indice socio-économique croît avec l'élévation du niveau scolaire. Elle s'élève davantage dans l'enseignement général que dans les deux autres formes d'enseignement. Elle est par ailleurs plus élevée dans l'enseignement général et plus faible dans l'enseignement professionnel pour une année identique. L'enseignement technique se situe, quant à cette variable, entre les deux autres filières. L'écart culmine, entre enseignement général et enseignement professionnel au niveau de la quatrième année (plus de 0,70 de différence¹⁸). On peut voir, dans ces valeurs et leur évolution, un mécanisme de sélection sur la base de l'origine sociale établie de manière indirecte par la valeur de l'indice socio-économique des quartiers. Il semble que cette sélection, qui se traduit par un passage des élèves de l'enseignement général vers les deux autres filières, comme les effectifs de ces filières le montrent (tableau 9.9), ne soit pas insensible aux caractéristiques socio-économiques mesurées indirectement par l'indice synthétique et qu'il existe également un mécanisme de sélection au fil des années puisque toutes les valeurs moyennes s'élèvent au

¹⁷ À titre de comparaison, la valeur moyenne de l'indice, dans l'enseignement primaire, varie de 0,0245 en première année à 0,0759 en sixième année. La dispersion (écart type) autour de cette moyenne est légèrement inférieure à 1,0, quelle que soit l'année d'étude.

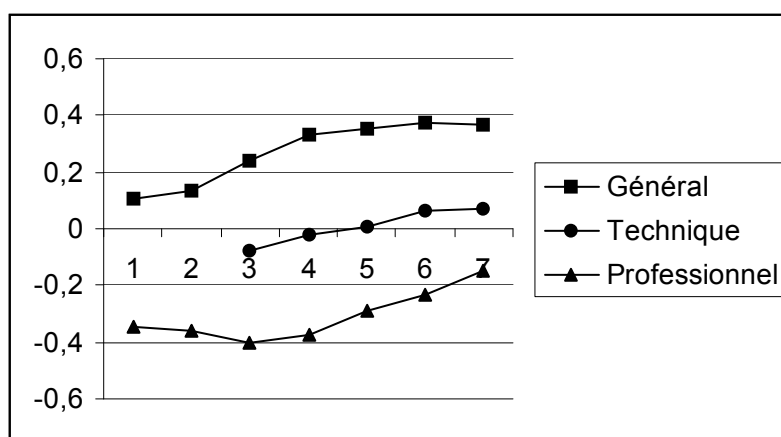
¹⁸ La dispersion des valeurs individuelles autour de la moyenne dans chacun des groupes résultant de la prise en compte d'une année particulière et d'une filière (écart type) est généralement comprise entre 0,9 et un peu moins de 1,0.

fur et à mesure de l'avancée dans le cursus¹⁹. L'enseignement technique semble légèrement plus stable que les deux autres filières quant à l'indice socio-économique.

Tableau 9.8 – Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'étude et par filière (Enseignement général, technique ou professionnel) dans l'enseignement secondaire (année scolaire 1998-1999).

Grade observé	Général	Technique ²⁰	Professionnel
10	0,1051		-0,3437
11	0,1366		-0,3635
12	0,2395	-0,0777	-0,3989
13	0,3309	-0,0211	-0,3755
14	0,3520	0,0059	-0,2903
15	0,3727	0,0639	-0,2347
16	0,3678	0,0735	-0,1490

Figure 9.2 – Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'étude et par filière (Enseignement général, technique ou professionnel) dans l'enseignement secondaire (année scolaire 1998-1999).



¹⁹ La relative stabilité des effectifs totaux (tableau 9.9) ne semble pas indiquer que cette sélection pourrait s'expliquer uniquement par un non-enregistrement systématique des élèves de 18 ans ou plus encore scolarisés, sauf peut-être au grade 15, c'est-à-dire en sixième année. Le grade 16 est fourni à titre indicatif. Il correspond à la septième professionnelle et à quelques sections préparatoires à l'enseignement supérieur (mathématique, sciences et langues). Les effectifs y sont très limités.

²⁰ Les effectifs des première et deuxième années de l'enseignement secondaire technique sont très limités et correspondent aux quelques écoles qui ont conservé le type 2. Nous ne fournissons pas les valeurs pour ces deux années dans le tableau.

Tableau 9.9 – Effectifs par année d'étude et par filière (Enseignement général, technique ou professionnel) dans l'enseignement secondaire (année scolaire 1998-1999).

Grade observé	Général	Technique ²¹	Professionnel	Total
10	44 856		4 172	49 028
11	42 255		5 905	48 160
12	32 666	14 671	11 458	58 795
13	25 776	15 977	10 576	52 329
14	22 463	17 362	10 594	50 419
15	20 659	12 426	8 055	41 140
16	570	483	3 801	4 854

La valeur de l'indice socio-économique moyen, dans les CEFA (Centre de Formation en Alternance), s'élève à -0,4643. Elle a été calculée sur la base de 3 824 individus et l'écart type vaut 0,8914. Cette valeur moyenne place les CEFA en deçà de toutes les autres formes d'enseignement en termes de niveau socio-économique. La dispersion des valeurs individuelles est comparable à celle de ces autres formes, ce qui permet de penser qu'il existe une répartition très semblable, bien que décalée, dans chaque forme d'enseignement. La valeur obtenue par les CEFA doit être comparée, non à celle des élèves des deux premières années, mais des années suivantes puisque, en principe, on n'accède pas directement à cette structure en sortant de l'enseignement primaire. Il n'est pas possible de calculer un retard à ce niveau puisqu'il n'y existe, à proprement parler, pas d'années d'études clairement définies, comme dans le reste de l'enseignement ordinaire. Nous ne disposons pas d'autres informations qui nous permettraient de mieux étudier la population qui fréquente l'enseignement en alternance (CEFA)²².

Par contre, bien que les discriminations positives ne s'appliquent pas à l'enseignement spécial, nous avons calculé la valeur moyenne de l'indice socio-économique pour les élèves qui fréquentent ce type d'enseignement. En principe, nous n'avons aucune raison de penser que cette valeur sera différente, en moyenne, de celle de l'enseignement ordinaire puisqu'aucun des 8 types qui y sont organisés n'est bâti sur la notion de handicap socio-économique ou culturel. Bien que la dispersion des valeurs individuelles y soit du même ordre que dans l'enseignement ordinaire, on constate néanmoins des différences importantes par rapport à celui-ci, comme l'indique le tableau 9.10, par comparaison avec les valeurs du tableau 9.7.

²¹ Les effectifs des première et deuxième années de l'enseignement secondaire technique sont très limités et correspondent aux quelques écoles qui ont conservé le type 2. Nous ne fournissons pas les valeurs pour ces deux années dans le tableau.

²² Cette population est susceptible de bénéficier des aides accordées par le décret du 30 juin 1998.

Tableau 9.10 – Valeur moyenne de l'indice socio-économique dans l'enseignement spécial (année scolaire 1998-1999).

Niveau	Indice socio-économique moyen	Nombre d'élèves
Enseignement spécial maternel	-0,3329	602
Enseignement spécial primaire	-0,3600	11 955
Enseignement spécial secondaire	-0,3888	10 361

Toutes les valeurs moyennes relatives à l'enseignement spécial sont en effet inférieures à celles de l'enseignement maternel et primaire ordinaire, comparables aux premières années de l'enseignement secondaire ordinaire professionnel et un peu supérieures à celles de l'enseignement en alternance. La taille des effectifs, sauf dans l'enseignement maternel, ne permet pas d'expliquer cette situation, sinon par l'existence, dans ce type d'enseignement, d'une population globalement plus défavorisée que la population « des autres filières ».

4. Une étude dans l'enseignement secondaire (élèves de 15 ans)

Grâce à l'étude internationale PISA/OCDÉ (OCDÉ, 2001b; Lafontaine & al., 2001), nous possédons des résultats à plusieurs tests (lecture, mathématique et science) et les réponses à un questionnaire biographique pour des élèves de 15 ans, quel que soit leur niveau scolaire et le type d'études (générales, techniques ou professionnelles). Dès lors, il est possible d'entreprendre une série d'analyses qui portent sur la liaison entre l'indice socio-économique et plusieurs variables : le retard scolaire (section 4.2), le type d'études (section 4.3), des informations individuelles comme le statut socio-économique évalué à partir du questionnaire biographique (section 4.4), les aspirations en termes de professions ou d'études à poursuivre (section 4.5.) et les résultats au test de lecture (section 4.6).

Mais, avant d'entreprendre ces analyses, nous avons également évalué, à partir de cet échantillon, la validité de l'indice moyen attribué aux implantations scolaires (section 4.1), en tant qu'il reproduit les effets d'agrégation mis en évidence dans ce chapitre (section 3.1).

4.1. Fiabilité de l'indice moyen attribué aux implantations

Une analyse de la variance simple permet de mettre en évidence une relation significative entre l'appartenance à une implantation et la valeur individuelle de l'indice socio-économique rapporté à chaque élève²³ ($R^2 = 0,4237$, $F = 15,43$,

²³ La méthode d'attribution de la valeur de l'indice est un peu différente de celle qui a été utilisée par l'équipe interuniversitaire. En effet, dans le cadre de l'étude PISA/OCDÉ, il n'était pas possible d'utiliser les informations du Registre national, pour des raisons évidentes de confidentialité. Les adresses des élèves,

$p < 0,0001$, $N = 2\,137$ et 98 implantations), comme nous avons pu le faire sur l'ensemble de la base de données relative à l'année scolaire 1998-1999. L'ordre de grandeur est parfaitement compatible avec les informations précédentes obtenues pour l'enseignement secondaire (figure 9.1 et tableaux 9.5 et 9.6). Comme nous l'avons montré dans le chapitre 5, les effets d'agrégation au niveau des résultats au test de lecture sont parmi les plus puissants de l'ensemble des pays participants. Les résultats obtenus ici ne sont donc pas de nature à nous surprendre, même s'ils sont supérieurs aux effets d'agrégation établis à partir de la profession des parents, comme nous le montrerons en 4.4, lorsqu'elle est fournie par les élèves eux-mêmes.

4.2. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le retard scolaire

Les 2 771 élèves de 15 ans de l'échantillon pour lesquels nous disposons de cette information se répartissent entre la première année et la sixième année d'enseignement secondaire, comme l'indique la seconde colonne du tableau 9.11. La majorité de ceux-ci fréquentent une quatrième année.

Tableau 9.11 – Répartition des élèves de l'échantillon PISA/OCDÉ par année d'étude et valeur moyenne de l'indice socio-économique calculé pour chacune de ces années (année scolaire 1999-2000).

Année d'étude	Nombre d'élèves	Fréquence relative (en %)	Indice socio-économique moyen	Nombre d'élèves pour lesquels l'indice socio-économique a pu être calculé
1	11	0,40	-0,7295	2
2	207	7,47	-0,2739	125
3	912	32,91	-0,0292	657
4	1 606	57,96	0,2206	1 255
5	34	1,23	0,9081	24
6	1	0,04	-0,3167	1

Il existe un effet d'agrégation du retard scolaire dans les implantations qui ont participé à PISA/OCDÉ. Une analyse de la variance ($R^2 = 0,3631$, $F = 16,05$, $p < 0,0001$, $N = 2\,771$) permet de mettre en évidence ce phénomène lorsqu'on considère l'identification de l'implantation comme une variable nominale et le grade fréquenté comme une métrique, en se rappelant que tous les élèves participant à cette étude sont âgés de 15 ans (nés durant l'année civile 1984).

collectées directement auprès de ceux-ci, ont donc dû être encodées manuellement à l'aide d'un logiciel développé au Service de Pédagogie expérimentale. À partir de l'obtention du code de secteur statistique, la procédure est par contre absolument identique et les valeurs des indices des différents secteurs sont celles de l'équipe interuniversitaire.

La corrélation entre le grade fréquenté et la valeur de l'indice socio-économique s'élève à 0,1681. Cette valeur est significativement différente de 0 ($p < 0,0001$) et a été calculée pour les 2 064 sujets pour lesquels des données sont disponibles. Une analyse de la variance, qui prend en compte le niveau scolaire fréquenté comme une variable nominale (après avoir exclu de l'analyse les deux élèves qui sont toujours en première année et celui qui est en sixième) et l'indice socio-économique comme critère métrique, explique 3% de la variance de l'indice ($R^2 = 0,0302$, $F = 21,36$, $p < 0,0001$, $N = 2 061$). Les élèves de cinquième année se distinguent alors de tous les autres par un indice plus élevé. Les élèves de quatrième et de troisième ne peuvent être distingués, sur cette base. Les élèves de troisième et de seconde ne peuvent, de leur côté, pas se distinguer non plus.

4.3. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le type d'études

L'indisponibilité des données et la répartition des élèves, à la fois dans certaines années d'études et dans certaines filières, ne facilitent pas l'analyse par filière dans cet échantillon d'âge où se mêlent à la fois retard scolaire et choix de filière. Néanmoins, une analyse de variance double avec interaction entre les deux variables nominales prises comme prédicteurs (année d'étude et filières²⁴) a été entreprise. La prise en compte des deux effets simples et de l'interaction conduit à expliquer 7,12% de la variance de l'indice socio-économique ($F = 9,32$, $p < 0,0001$, $N = 1 962$). À titre d'exemple, on peut pointer quelques situations qui recouvrent un nombre suffisant d'élèves :

- parmi les élèves à l'heure (en 4^e année), les valeurs moyennes correspondant respectivement à l'enseignement général et technique (CITE 3A), d'une part, et l'enseignement professionnel (CITE 3C), d'autre part, s'élèvent à 0,2868 ($N = 1 119$) et à -0,3485 ($N = 98$) ;
- parmi les élèves qui ont une année de retard (par rapport au niveau théorique qu'ils devraient fréquenter), les valeurs moyennes de l'indice socio-économique correspondent respectivement à 0,0917 (CITE 3A, $N = 425$) et à -0,3094 (CITE 3C, $N = 162$).

Dans ces exemples, la dispersion des valeurs de l'indice socio-économique est très semblable dans chacune des catégories (écart type compris entre 0,94 et 1,05). On constate dans cet échantillon ce qui avait déjà pu être mis en évidence dans l'ensemble de la population scolaire de l'année 1998-1999 (en 3.2.1. et en 3.2.2) : la population en retard scolaire et celle qui fréquente l'enseignement professionnel sont généralement créditées d'un indice socio-économique plus faible.

²⁴ Les filières ont été codées selon la *Classification Internationale Type Education* (CITE 97) (voir [Sauvageot, 2001](#), pour une discussion de cette nomenclature et [OCDE, 1999c](#), pour la nomenclature).

4.4. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les informations individuelles comme le statut socio-économique évalué à partir du questionnaire biographique rempli par chaque élève

Une série de variables composites, construites à partir des réponses des élèves au questionnaire qui leur a été soumis, ont été créées. Elles permettent de mieux apprécier les déterminants de la réussite au test.

Pour chaque élève de l'échantillon, deux indices baptisés *mother's ISEI* (BMMJ) et *father's ISEI* (BFMJ) sont calculés. Ces indices ne sont autres que la valeur de l'*International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)* mise au point par [Ganzeboom, de Graaf & Treiman \(1992\)](#) et [Ganzeboom & Treiman \(1996\)](#) et calculée pour la mère et pour le père de chaque élève (voir chapitre 8, section 3.1).

Les coefficients de détermination (R^2) des régressions de l'indice socio-économique sur les deux indices ISEI s'élèvent respectivement à 0,0959 et 0,1310 pour la mère et pour le père ($F(\text{mère}) = 174,11$ et $F(\text{père}) = 283,64$, $p < 0,0001$, $N(\text{mère}) = 1\ 643$ et $N(\text{père}) = 1\ 883$).

À côté de ces variables, relativement construites à partir de la connaissance et du codage de la profession du père et de la mère, d'autres ensembles de variables envisagent certains paramètres susceptibles d'affecter la réussite. On peut mentionner le soutien apporté par les parents ou d'autres structures (FAMEDSUP et OTHERDSUP), l'aisance familiale (WEALTH) et les ressources éducatives disponibles à la maison (HEDRES), le niveau scolaire de chacun des parents, leur intérêt pour l'école (CULTCOM), les activités culturelles de l'étudiant (CULTACTV) et ses aspirations en termes de profession (BTHR). Le tableau 9.12 présente les corrélations significatives entre ces variables individuelles du questionnaire biographique complété par les élèves²⁵ et la valeur de l'indice socio-économique qui leur a été affectée selon la méthode employée par l'équipe interuniversitaire.

²⁵ Tous les indicatifs des variables, entre parenthèses dans le tableau 9.12, ainsi que leur définition, figurent dans l'ouvrage de l'OCDÉ relatif aux premiers résultats de l'étude (2001b). Les variables du tableau 9.12 sont, en général, des ensembles composites réalisés à partir de plusieurs variables.

Tableau 9.12 – Corrélations entre certaines variables individuelles issues du questionnaire biographique de PISA/OCDÉ et la valeur moyenne de l'indice socio-économique attribué à chaque élève (année scolaire 1999-2000). Toutes les corrélations sont significatives à $p < 0,0001$, sauf la première (OTHEDSUP) qui l'est à 0,0004.

Variables issues du questionnaire biographique PISA/OCDÉ	Corrélation avec l'indice socio-économique attribué à chaque élève selon la méthode de l'équipe interuniversitaire	Nombre d'élèves pour lesquels l'indice socio-économique a pu être calculé
Soutiens éducationnels autres que ceux proposés par la famille (OTHEDSUP)	-0,07874	2 010
Aisance familiale (WEALTH)	0,24619	2 049
Ressources éducatives à la maison (HEDRES)	0,13537	2 045
Activités culturelles de l'étudiant (CULTACTV)	0,18359	2 030
Biens culturels de la famille (CULTPOSS)	0,22626	2 030
Niveau scolaire (CITE/ISCED) du père (FISCED)	0,30137	1 856
Niveau scolaire (CITE/ISCED) de la mère (MISCED)	0,34681	1 908
Intérêt des parents pour l'école (CULTCOM)	0,10816	2 025
Soutien éducationnel de la famille (FAMEDSUP)	-0,10781	2 022
Indice socio-économique du père ou, s'il est absent, de la mère (ISEI)	0,36840	1 967
Plus haut indice socio-économique (du père ou de la mère) (HISEI)	0,38935	1 967
Attentes de l'élève exprimées sur l'échelle socio-économique ISEI (BTHR)	0,14142	1 665

Les corrélations issues du tableau 9.12 sont relativement modestes. Ce sont les indices socio-économiques, construits sur la base de l'échelle ISEI et le niveau de qualification des parents qui corrént le mieux avec l'indice socio-économique calculé sur la base de l'étude interuniversitaire. Ces corrélations fluctuent entre 0,30 et 0,39. Toutes les autres corrélations sont plutôt médiocres.

De manière à prendre en compte les informations fournies par plusieurs de ces variables, plutôt que de les considérer séparément, une analyse de régression de type « stepwise » dans laquelle ont été introduites les 12 variables du tableau ci-dessus a été entreprise. Celle-ci permet d'expliquer 20,25% de la variance totale de l'indice socio-économique attribué à chaque élève à partir des caractéristiques de son quartier. Sept variables sont retenues dans le modèle : HISEI, WEALTH, MISCED, FAMEDSUP, CULTPOSS, FISCED et ISEI. Les coefficients de détermination (R^2) partiels s'élèvent respectivement à 0,1374, 0,0261, 0,0176, 0,0086, 0,0057, 0,0054 et 0,0017. Le tableau 9.13 fournit plus

de détail sur la régression qui est finalement proposée ($R^2 = 0,2025$, $F = 50,60$, $p < 0,0001$, $N = 1\,403$).

Tableau 9.13 – Paramètres d'une régression (linéaire) de l'indice socio-économique attribué à chaque élève sur un ensemble de 7 variables issues du questionnaire biographique soumis aux élèves. Les douze variables présentées dans le tableau 9.12 ont été introduites dans un système de régression de type « stepwise » (procédure REG de SAS).

Variable	Estimation du coefficient	Erreur standard	Somme des carrés	F	p
Intercept	-1,0443	0,1094	71,2117	91,17	0,0001
WEALTH	0,1908	0,0320	27,8588	35,67	0,0001
CULTPOSS	0,0739	0,0250	6,8262	8,74	0,0032
FISCED	0,0557	0,0204	5,8054	7,43	0,0065
MISCED	0,0728	0,0204	9,9796	12,78	0,0004
FAMEDSUP	-0,0908	0,0232	11,9616	15,31	0,0001
ISEI	0,0049	0,0029	2,2708	2,91	0,0884
HISEI	0,0079	0,0031	5,2898	6,77	0,0094

L'effet « implantation », c'est-à-dire le lien entre l'appartenance à une implantation particulière et le niveau professionnel de la mère ou du père, est significatif dans les deux cas ($R^2(\text{mère}) = 0,2207$, $R^2(\text{père}) = 0,2562$, $F(\text{mère}) = 6,17$, $F(\text{père}) = 8,67$, $p < 0,0001$, $N(\text{mère}) = 2166$, $N(\text{père}) = 2487$). Cet effet d'agrégation est moins puissant que celui mis en évidence à partir de l'indice socio-économique calculé par l'équipe interuniversitaire, comme nous l'avons signalé en 4.1.

L'utilisation de la variable ISEI calculée pour le père ou, en son absence, pour la mère, et celle de la variable HISEI (valeur ISEI la plus élevée, quel que soit le parent), permet de mettre en évidence des effets d'agrégation un peu plus puissants que lorsqu'il s'agit de variables uniquement liées soit au père, soit à la mère. Les deux analyses de la variance conduisent à expliquer respectivement environ 26% ($R^2 = 0,2587$, $F = 9,24$, $p < 0,0001$, $N = 2\,612$) et 29% ($R^2 = 0,2901$, $F = 10,82$, $p < 0,0001$, $N = 2\,612$) de la variance totale lorsque l'on tient compte de l'implantation scolaire fréquentée.

Le nombre de livres possédés à la maison, information classique des études de type « survey » permet d'expliquer 10,89 % de la variance totale de l'indice socio-économique individuel ($F = 39,70$, $p < 0,0001$, $N = 1\,957$) lorsqu'on demande à chaque élève de se déterminer pour l'une des 7 catégories suivantes : « aucun livre », « 1-10 », « 11-50 », « 51-100 », « 101-250 », « 251-500 », « plus de 500 livres ». Le tableau 9.14 indique les moyennes de l'indice socio-économique pour chacune des catégories proposées. Les comparaisons par paire permettent de distinguer la catégorie "1-10" de toutes les autres, à l'exception de la catégorie "aucun" qui se distingue, elle aussi, de toutes les autres catégories. De leur côté, les catégories "101-250", "251-500" et "plus de 500" se distinguent

de toutes les catégories inférieures à 101 livres ($p < 0,05$ pour chaque comparaison).

Tableau 9.14 – Moyenne de l'indice socio-économique pour chacune des catégories relatives à la possession de livres à la maison.

Nombre de livres	Moyenne de l'indice socio-économique	Nombre d'élèves
Aucun	-0,3371	42
De 1 à 10	-0,4469	201
De 11 à 50	-0,1377	402
De 51 à 100	0,0060	378
De 101 à 250	0,3434	375
De 251 à 500	0,5482	311
Plus de 500	0,4606	247

4.5. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les aspirations en termes de professions

Le niveau d'aspiration, mesuré sur la base de la profession que chaque élève envisage d'exercer²⁶, a été rapporté à l'indice individuel de niveau socio-économique. Le coefficient de détermination (R^2) de la régression de l'indice socio-économique sur le niveau d'aspiration s'élève à 0,0200 ($F = 33,94$, $p < 0,0001$, $N = 1\ 665$).

Il existe par contre un lien beaucoup plus fort ($R^2 = 0,3647$) entre l'appartenance à une implantation particulière et le niveau d'aspiration ($F = 12,51$, $p < 0,0001$, $N = 2\ 167$), mais l'appartenance à une implantation particulière peut, notamment, être déterminée par la filière qui est fréquentée, comme par la localisation géographique de l'implantation.

4.6. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les résultats au test de lecture

Une analyse de la variance simple permet de tester la relation entre l'indice socio-économique et la note obtenue au test de lecture PISA/OCDÉ. Sur les 2 072 élèves pour lesquels ces deux informations sont disponibles, on peut montrer que la part de variance des résultats au test expliquée par la connaissance de l'indice socio-économique s'élève à 10% ($R^2 = 0,1008$, $F = 231,96$, $p < 0,0001$, $N = 2\ 072$). Pour ce faire, nous avons utilisé la variable WLERead (*Weighted Likelihood Estimate for Reading*, [OCDÉ, 2001a](#), pp. 11-12) de la base de données internationale en guise d'estimation des résultats

²⁶ Celle-ci a été codée de la même manière que la profession des parents à l'aide de l'échelle de Ganzeboom et ses collègues.

individuels en lecture. Nous n'avons procédé à aucune pondération de l'indice socio-économique en fonction du poids de chaque individu²⁷. Comme on le voit une nouvelle fois (cf. section 2.2), cette liaison est assez modeste. Certaines des variables individuelles recueillies dans l'étude et traitées de la même manière permettent des explications plus importantes, comme le montre le tableau 9.15, mais la majorité d'entre-elles prennent en charge une part de variance du score au test assez comparable à celle prise par l'indice socio-économique attribué à chaque élève à partir de la connaissance de sa seule adresse.

Tableau 9.15 – Quelques modèles simples (analyse de la variance simple) et la qualité de leur prédiction des résultats en lecture, mesurés par la variable WLEREAD.

Variable	N	R ²	F	p
Soutiens éducationnels autres que ceux proposés par la famille (OTHEDSUP)	2 662	0,0229	62,34	0,0001
Aisance familiale (WEALTH)	2 726	0,0108	29,87	0,0001
Ressources éducatives à la maison (HEDRES)	2 721	0,1027	311,15	0,0001
Activités culturelles de l'étudiant (CULTACTV)	2 698	0,1046	314,84	0,0001
Biens culturels de la famille (CULPOSS)	2 700	0,1089	329,87	0,0001
Niveau scolaire (CITE/ISCED) du père	2 466	0,0670	176,97	0,0001
Niveau scolaire (CITE/ISCED) de la mère	2 529	0,1144	326,45	0,0001
Intérêt des parents pour l'école (CULTCOM)	2 690	0,0351	97,87	0,0001
Soutien éducationnel de la famille (FAMEDSUP)	2 688	0,0405	113,51	0,0001
Indice socio-économique du père ou, s'il est absent, de la mère (ISEI)	2 612	0,1200	355,93	0,0001
Plus haut indice socio-économique (du père ou de la mère) (HISEI)	2 612	0,1536	473,65	0,0001
Attentes de l'élève exprimées sur l'échelle socio-économique ISEI (BTHR)	2 167	0,2139	589,13	0,0001

Une analyse de régression de type « stepwise » sur la base de ces 12 variables conduit à une explication de la variance au test de lecture de 37,21% (F=106,49, p<0,0001, N = 1 897), après sélection de 10 variables sur l'ensemble (seuls la variable « niveau d'étude du père » et l'indice socio-économique ISEI sont

²⁷ Des modèles plus sophistiqués auraient pu être mis en oeuvre, cependant, à ce niveau, nous faisons nôtre la déclaration de C. Fitz-Gibbon (1995, p. 189), faite dans un contexte légèrement différent : « *A statistical correctness has grown around the use of multi-level modelling. Indeed, Teddlie and others in the US felt that they were driven away from quantitative work because they could not get analyses published which did not use multi-level models and those derived from simpler analyses such as Residual Gain Analysis using ordinary least squares regression and only introducing the school as a unit of aggregation. Whenever the same variables were used, the method of analysis was found to be without practical significance. Correlations were not lower than 0.94 and were usually higher. Considering the extent to which the multi-level modelling dis-empowers schools by leaving the process to seem mysterious, it would seem important to make this result widely known.* »

exclus du modèle). Si on utilise les notes au test ainsi prédites²⁸, on peut alors en expliquer 47,80% de la variance par l'appartenance à l'une ou l'autre implantation ($F = 17,36$, $p < 0,0001$, $N = 1\ 897$).

4.7. Quelques remarques générales

Comme nous l'avons déjà vu dans les analyses précédentes, portant soit sur des données antérieures au décret (section 2), soit sur la base de données complète de la population scolaire en 1998-1999 (section 3), l'indice socio-économique mis au point par l'équipe interuniversitaire montre un fort taux d'agrégation dans les différentes implantations. Il explique de manière modeste, mais comparable à certaines variables individuelles, collectées à travers un questionnaire biographique, une partie des résultats au test de lecture. À ce niveau, l'effet d'agrégation n'est pas négligeable et on retrouve, dans cette analyse également, un certain nombre de résultats antérieurs qui indiquent que les élèves sont loin de se répartir aléatoirement dans les différentes implantations, qu'on tienne compte de leurs caractéristiques socio-économiques, mesurées directement ou indirectement, ou de leurs performances.

5. Une étude dans l'enseignement primaire

Les données de cette section ont été récoltées dans le cadre d'un mémoire de licence en sciences de l'éducation sur deux populations scolaires d'un même ensemble d'écoles primaires appartenant à un seul pouvoir organisateur, la ville de Liège (Dierendonck, 2001, à paraître). Deux niveaux scolaires ont été investigués : la deuxième et la sixième années primaires. Les mêmes informations sont, en principe, disponibles pour chaque élève d'une même classe. Il peut arriver que certaines données n'aient pas été transmises soit par le directeur, soit par le titulaire. Un nombre important de données manquantes a été constaté notamment au niveau des adresses des élèves et de la profession de leurs parents.

5.1. Fiabilité de l'indice moyen attribué aux implantations

Sur la base d'informations relatives à 530 élèves de 2e année primaire, fournies par leurs titulaires²⁹, il est possible de mettre en évidence des différences significatives entre classes du point de vue de l'indice socio-économique individuel ($R^2 = 0,4083$, $F = 11,08$, $p < 0,0001$, $N = 530$ et 32 classes), ce que nous avons appelé, jusqu'ici, un effet d'agrégation. La même analyse, menée au niveau des implantations, permet de mettre en évidence des différences

²⁸ On n'utilise plus la variable de départ WLEREAD, mais la note prédite à chaque élève à partir du modèle de régression comportant 10 variables dont il vient d'être question.

²⁹ Certaines classes comportent plus d'un titulaire qui se partagent un équivalent temps plein.

significatives entre celles-ci ($R^2 = 0,3881$, $F = 13,96$, $p < 0,0001$, $N = 530$ et 24 implantations). L'analyse entreprise au niveau de l'école produit un résultat du même ordre ($R^2 = 0,3881$, $F = 14,61$, $p < 0,0001$, $N = 530$ et 23 écoles).

Des résultats semblables sont dégagés de l'analyse des données disponibles pour les élèves de 6e année. Il existe bien des différences significatives entre les classes lorsqu'on s'intéresse à l'indice socio-économique individuel ($R^2 = 0,4081$, $F = 10,87$, $p < 0,0001$, $N = 588$ et 36 classes). La même analyse, menée au niveau des implantations, cette fois, permet de mettre en évidence des différences significatives entre celles-ci ($R^2 = 0,4036$, $F = 13,51$, $p < 0,0001$, $N = 588$ et 29 implantations). Comme en deuxième année, on observe un résultat très proche de celui obtenu au niveau des implantations lorsque l'unité d'analyse est l'école ($R^2 = 0,4017$, $F = 14,49$, $p < 0,0001$, $N = 588$ et 27 écoles).

Comme on peut le constater à partir des analyses précédentes, l'ajout d'une précision supplémentaire (l'appartenance à une classe particulière) ne permet pas d'enrichir le modèle construit sur la seule connaissance de l'implantation ou de l'école. Ce résultat provient du peu de classes pour lesquelles nous disposons de données dans chaque implantation (32 classes pour 24 implantations en 2e année, 36 classes pour 29 implantations en 6e année) et dans chaque école.

Ces résultats, des taux d'agrégation de l'ordre de 40%, sont un peu inférieurs à ceux dégagés sur l'ensemble de la population en 1998-1999 (section 3, environ 55 %), ce qui peut s'expliquer par le fait que nous analysons à présent des données en provenance d'un seul pouvoir organisateur dont les écoles ne couvrent que le territoire d'une seule commune urbaine. Cette interprétation est parfaitement compatible avec les résultats mis en évidence lors de la réanalyse des données acquises en 1994 (section 2.2) : lors de cette étude, l'échantillon était constitué d'écoles complètes, issues du même réseau, mais réparties sur une grande partie du territoire de la région de langue française et la région de Bruxelles-Capitale. Le taux d'agrégation était alors de près de 61 %.

5.2. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le retard scolaire

L'analyse de la variance simple ne permet pas de mettre en évidence des différences significatives entre les valeurs des indices socio-économiques chez les élèves à l'heure et chez ceux qui ne le sont pas ($R^2 = 0,0129$, $F = 2,23$, $p < 0,0838$, $N = 515$) en deuxième année, bien qu'une tendance puisse être dégagée dans un sens attendu : les élèves les plus âgés sont ceux qui sont affectés des indices socio-économiques en moyenne les plus défavorables³⁰. Par contre, la même analyse permet de mettre en évidence des différences significatives, mais de faible ampleur, en sixième année ($R^2 = 0,0561$, $F = 6,92$,

³⁰ Les valeurs moyennes des indices socio-économiques par année de naissance sont respectivement de -0,7394 (1991), -0,2225 (1992), -0,1906 (1993) et -0,0710 (1994) (élèves à l'heure : 1993).

$p < 0,0001$, $N = 588$). Le tableau 9.16 présente les valeurs moyennes observées pour chacune des 6 années de naissance possibles. Les comparaisons par paires mettent en évidence deux différences significatives (à $p < 0,05$) : entre 1988 et 1989, d'une part, entre 1989 et 1987, d'autre part. Les autres années de naissance sont naturellement très peu représentées dans l'échantillon. On peut voir dans ces résultats des éléments en faveur d'une hypothèse de sélection différentielle selon le statut socio-économique en cours de scolarité, même si celle-ci est relativement peu marquée.

Tableau 9.16 – Valeurs moyennes de l'indice socio-économique par année de naissance pour les 588 élèves de l'échantillon de 6^e année primaire.

Année de naissance	Moyenne de l'indice socio-économique	Nombre d'élèves
1985	-1,3263	1
1986	-0,8131	4
1987	-0,7984	30
1988	-0,4700	142
1989 (à l'heure)	-0,1054	400
1990	-0,0116	11

5.3. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les informations individuelles comme le statut socio-économique évalué à partir de la profession des parents

Une répartition des professions des deux parents en quatre groupes permet une série d'analyses de la variance visant à mettre en rapport l'indice individuel de niveau socio-économique et les professions exercées soit par chacun des deux parents considérés séparément ou ensemble, soit par le parent qui exerce une profession de la catégorie jugée la plus élevée (4 dans l'analyse menée par [Dierendonck, 2001](#)). Les niveaux sont définis de la manière suivante :

Niveau 1 : *Profession manuelle non qualifiée ou chômeur (ouvrier non qualifié, manœuvre, femme de ménage...);*

Niveau 2 : *Profession manuelle qualifiée;*

Niveau 3 : *Profession intermédiaire;*

Niveau 4 : *Profession supérieure.*

L'analyse est effectuée sur l'ensemble des élèves, indépendamment de l'année scolaire fréquentée (2^e ou 6^e année primaire). Quelle que soit l'analyse réalisée, on observe (tableau 9.17) des moyennes globalement plus élevées pour les professions placées dans les catégories supérieures, même si la valeur du R^2 est relativement modeste, mais significative. Les comparaisons par paires indiquent un certain nombre de différences significatives entre celles-ci ($p < 0,05$) au moyen de lettres différentes dans le tableau. Les lettres identiques dans deux

cellules d'une même ligne indiquent par contre l'absence de différence significative entre les moyennes des deux cellules. L'évolution des valeurs moyennes de l'indice socio-économique s'effectue dans le sens attendu : des valeurs plus faibles dans le cas des parents exerçant une profession moins bien classée, des valeurs plus élevées pour ceux qui exercent une profession mieux classée.

Tableau 9.17 – Liaison entre la profession des parents (4 catégories ordonnées) et l'indice individuel de niveau socio-économique. La probabilité de dépassement associée à chacun des modèles est toujours inférieure à 0,0001. Échantillon : ensemble des élèves des deux niveaux scolaires pris en compte dans l'étude (2e et 6e années d'enseignement primaire). Les lettres différentes dans les quatre dernières colonnes indiquent des niveaux qui se distinguent de manière significative à au moins $p < 0,05$.

	R ²	F	N	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Profession du père	0,1479	49,00	851	-0,5767 A	-0,1971 B	0,0305 C	0,3964 D
Profession de la mère	0,1332	44,87	880	-0,4512 A	-0,2106 A B	0,1223 B	0,4167 C
Professions du père et de la mère (ensemble)	0,2085	14,86	805	<i>Voir tableau 9.18 Ce modèle tient compte de l'effet d'interaction</i>			
Profession « la plus élevée » dans la classification	0,1483	53,53	926	-0,5591 A	-0,2859 B	-0,0223 C	0,3716 D

La prise en compte des professions des deux parents est la solution qui permet le niveau d'explication le plus élevé (près de 21% de la variance de l'indice), mais porte sur l'effectif le plus faible puisque nous n'avons pas considéré les élèves pour lesquels l'information n'est pas disponible pour un des deux parents. La répartition des élèves par catégorie est cependant très inégale. Si on considère la variable « Profession la plus élevée dans la classification » telle qu'elle est présentée dans la dernière ligne du tableau 9.16, les effectifs des 4 niveaux sont respectivement de 365, 190, 210 et 4 élèves. Le tableau 9.18 présente l'ensemble des combinaisons possibles et la moyenne de l'indice socio-économique obtenue pour chacune d'elles.

Tableau 9.18 – Moyenne de l'indice socio-économique et effectif pour chacune des combinaisons de niveau d'emploi des deux parents. Les élèves pour lesquels l'une des deux données au moins est manquante ne sont pas intégrés dans ce tableau.

Père	Mère			
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Niveau 1	-0,6345 301	-0,4715 11	-0,2145 21	0,7628 1
Niveau 2	-0,3475 133	0,0012 27	0,2827 25	0,2375 8
Niveau 3	-0,0869 57	-0,6207 11	0,0610 70	0,2810 30
Niveau 4	0,0254 22	--- 0	0,6155 28	0,4972 60

L'interaction entre les deux variables « profession » n'est pas significative ($p < 0,1084$) alors que les deux effets principaux le sont. Les effectifs indiquent de façon manifeste que les couples ne sont pas composés aléatoirement, mais selon une tendance à la similarité entre conjoints. L'absence de données dans l'une des cellules nous empêche de recourir à un test du type χ^2 .

5.4. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les résultats au test de français

En deuxième année, l'indice individuel de niveau socio-économique est un assez mauvais prédicteur ($R^2 = 0,0245$, $F = 13,25$, $p < 0,0003$, $N = 530$) des résultats au test de français. Le pouvoir explicatif de cet indice n'est guère meilleur en sixième ($R^2 = 0,0949$, $F = 61,44$, $p < 0,0001$, $N = 588$). Nous ne sommes pas particulièrement étonné de la mauvaise performance de cet indice au niveau individuel, puisqu'il n'a pas été construit à cette fin et qu'il permet, par contre, de mettre en évidence des effets d'agrégation.

L'effet classe, au niveau des résultats au test de français, se marque, tant en deuxième année ($R^2 = 0,1956$, $F = 3,60$, $p < 0,0001$, $N = 949$ et 61 classes) qu'en sixième ($R^2 = 0,2881$, $F = 6,54$, $p < 0,0001$, $N = 910$ et 54 classes). L'effet implantation peut lui aussi être mis en évidence pour les deux niveaux scolaires (en 2e année : $R^2 = 0,1478$, $F = 3,94$, $p < 0,0001$, $N = 949$ et 46 implantations; en 6e année : $R^2 = 0,2481$, $F = 7,56$, $p < 0,0001$, $N = 910$ et 39 implantations). Comme pour les implantations, les résultats au test, tant en 2e qu'en 6e année, se distinguent selon les écoles (en 2e année : $R^2 = 0,1262$, $F = 4,00$, $p < 0,0001$, $N = 949$ et 34 écoles; en 6e année : $R^2 = 0,2293$, $F = 7,90$, $p < 0,0001$, $N = 910$ et 34 écoles).

Une liaison existe également, pour les deux années d'études, entre les résultats au test et la profession des parents telle qu'elle a été décrite par [Dierendonck \(2001\)](#).

Tableau 9.19 – Liaison entre la profession des parents (4 catégories ordonnées) et la note au test pour les élèves de 2e année primaire. La probabilité de dépassement associée à chacun des modèles est toujours inférieure à 0,0001. Les lettres différentes dans les quatre dernières colonnes indiquent des niveaux qui se distinguent de manière significative à au moins $p < 0,05$.

	R ²	F	N	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Profession du père	0,0854	14,07	456	77,4901 A	76,7863 A	87,0909 B	88,8367 B
Profession de la mère	0,0569	9,19	461	77,6792 A	80,3667 A B	86,227 C B	88,4412 C
Professions du père et de la mère (ensemble)	0,1356	4,55	421	<i>Voir tableau 9.20 Ce modèle tient compte de l'effet d'interaction</i>			
Profession « la plus élevée » dans la classification	0,0860	16,33	522	80,4286 A	83,7008 B	85,8163 B	89,5097 C

Tableau 9.20 – Moyenne au test de français et effectif pour chacune des combinaisons de niveau d'emploi des deux parents (deuxième année primaire). Les élèves pour lesquels l'une des deux données au moins est manquante ne sont pas intégrés dans ce tableau.

Père	Mère			
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Niveau 1	76,6000 170	79,3333 6	90,7333 15	42,0000 1
Niveau 2	74,4507 71	79,7692 13	83,0000 14	90,0000 6
Niveau 3	89,1875 32	81,6364 11	86,0000 34	91,7143 7
Niveau 4	84,9231 13	--- 0	90,1000 10	89,2222 18

Tableau 9.21 – Liaison entre la profession des parents (4 catégories ordonnées) et la note au test pour les élèves de 6e année primaire. La probabilité de dépassement associée à chacun des modèles est toujours inférieure à 0,0001. Les lettres différentes dans les quatre dernières colonnes indiquent des niveaux qui se distinguent de manière significative à au moins $p < 0,05$.

	R ²	F	N	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Profession du père	0,1018	18,29	488	79,9160 A	84,9744 B	87,4020 C B	89,5373 C
Profession de la mère	0,0866	16,06	512	81,5273 A	84,9741 A B	86,9625 C B	90,6098 C
Professions du père et de la mère (ensemble)	0,1412	5,40	475	<i>Voir tableau 9.22 Ce modèle tient compte de l'effet d'interaction</i>			
Profession « la plus élevée » dans la classification	0,0860	16,33	525	80,4286 A	83,7008 B	85,8163 B	89,5097 C

Tableau 9.22 – Moyenne au test de français et effectif pour chacune des combinaisons de niveau d'emploi des deux parents (sixième année primaire). Les élèves pour lesquels l'une des deux données au moins est manquante ne sont pas intégrés dans ce tableau.

Père	Mère			
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Niveau 1	79,6084 166	76,6327 7	85,0000 9	83,5714 1
Niveau 2	83,0921 76	87,7688 16	91,1735 14	82,1429 2
Niveau 3	84,4643 28	92,8571 1	88,0952 42	90,1852 27
Niveau 4	83,3673 14	---	88,8929 20	91,2912 52

5.5. Quelques remarques générales

L'analyse menée sur la base des données récoltées par Dierendonck dans l'enseignement primaire liégeois permet, elle aussi, de confirmer, pour une part, la méthode indirecte de mesure du niveau socio-économique. Elle permet de prendre en compte aussi bien le niveau scolaire à travers les notes attribuées par l'enseignant, que les résultats à un test de français, mis en place par le pouvoir organisateur lui-même. D'autres variables, comme la profession des parents ou l'année de naissance, et donc le retard scolaire, ont aussi pu être analysés dans la même perspective.

6. Une étude longitudinale d'une cohorte d'élèves de la région liégeoise

L'étude « Grandir en l'an 2000 » permet de récolter un très grand nombre d'informations sur un échantillon d'élèves qui sont suivis depuis leur naissance. Nous possédons ainsi des données qui ont été récoltées auprès des parents à propos des moyens disponibles, du confort du logement, de l'investissement et des styles éducatifs, de la qualification et de l'emploi exercé, ... Cette étude est actuellement menée auprès d'environ 360 enfants³¹. Elle a été entreprise en 1989, dès la naissance de ces enfants et devrait être poursuivie jusqu'en 2009. Les élèves suivis appartiennent à des classes et des écoles différentes. Ils sont en principe scolarisés dans les arrondissements de Liège, Huy ou Waremme, lieux de leur naissance. Certains ont cependant déménagé, mais font toujours partie de l'étude, où qu'ils résident en Belgique ou à l'étranger (dans ce dernier cas, seuls les questionnaires sont administrés). L'échantillon de départ a été conçu sur la base de contrastes établis avant la naissance à partir de statistiques issues du recensement de 1981. C'est la commune qui a servi de premier niveau. Les 11 variables suivantes, une fois standardisées³², ont permis de contraster les 55 communes des arrondissements de Liège, Huy et Waremme (Grisay, 1989) :

- revenu moyen par habitant,
- densité de population,
- pourcentage d'étrangers dans la population,
- pourcentage d'agriculteurs dans la population,
- pourcentage de commerçants et d'artisans dans la population,
- pourcentage de professions libérales dans la population,
- pourcentage d'ouvriers et de chômeurs dans la population,
- pourcentage de non-actifs dans la population,
- pourcentage de diplômés de l'enseignement primaire parmi les habitants de plus de 14 ans,
- pourcentage de diplômés de l'enseignement secondaire inférieur parmi les habitants de plus de 14 ans,

³¹ L'échantillon comportait 397 enfants à l'origine de l'étude, en 1989. Selon les informations qui seront exploitées dans les différentes analyses, l'effectif pourra être légèrement modifié en fonction des non-réponses, d'une part, et de la sortie de certains enfants de l'échantillon, d'autre part. Nous présenterons également des données issues de prises d'informations auprès des condisciples des enfants de l'échantillon "Grandir", ce qui portera les effectifs à près de 2 700 élèves.

³² Grisay a utilisé la formule suivante pour effectuer cette standardisation pour chacune des 11 variables et chacune de 55 communes : $val_std = \frac{val_obs - min_obs}{max_obs - min_obs}$ où val_std est la valeur standardisée, val_obs est la valeur observée, min_obs est la valeur minimale observée dans la distribution et max_obs est la valeur maximale observée dans la distribution.

- pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) parmi les habitants de plus de 14 ans.

Une analyse en "clusters"³³ a alors été entreprise sur ces données. Six groupes ont été retenus (Grisay, 1989, pp. 7-8). Au moins deux communes ont été sélectionnées dans chacun des 6 clusters de manière à présenter les unités prototypiques de chacun de ces ensembles. Pour les unités urbaines, une analyse approfondie, par secteur, a été menée. Dans chaque commune, une trentaine d'enfants nés en 1989 a été choisie de manière, pour moitié, à correspondre aux caractéristiques de la population communale et, pour moitié, à s'en distinguer le plus possible (sujets « atypiques »). Ce deuxième contraste a été opéré à partir des informations disponibles au service de l'état civil (profession du père).

Lorsque des tests ou des prises d'informations sont effectuées dans le milieu scolaire, les données sont généralement recueillies également auprès des condisciples des élèves de l'échantillon de référence, baptisés « enfants Grandir » en raison du titre de cette recherche. Ces informations permettent, notamment, de situer les « enfants Grandir » par rapport aux performances de leurs camarades de classe et d'étudier différents effets des pratiques éducatives à ce niveau³⁴.

6.1. Fiabilité de l'indice moyen attribué aux implantations

Il existe un lien important entre la valeur de l'indice socio-économique individuel, attribué à chaque élève à partir de la connaissance de son lieu de résidence (2000-2001) et celui qui a été attribué sur la base des données de population relatives à l'année scolaire 1998-1999 à l'implantation scolaire qu'il fréquente, qu'il s'agisse d'une école primaire ou secondaire. La corrélation entre ces deux indices s'élève en effet à 0,6253 et a pu être établie sur 351 élèves, ce qui la rend hautement significative ($p < 0,0001$). Dit autrement, on peut expliquer environ 40 % de la variance de l'indice socio-économique attribué à chaque élève à partir de la connaissance de l'indice de l'implantation dans laquelle il est scolarisé.

Lorsque l'on utilise les données collectées auprès des « enfants Grandir » et de leurs condisciples quand ils étaient en sixième année primaire, quelle que soit l'année scolaire considérée, une analyse de la variance, construite sur un modèle emboîté « classe dans implantation », permet d'expliquer 42,62 % de la variance de l'indice socio-économique calculé pour chaque secteur et rapporté à chaque

³³ BMDP 2M K Means (distances euclidiennes).

³⁴ Nous utiliserons notamment les résultats à un test de lecture administré aux « enfants Grandir » et à leurs condisciples lorsqu'ils fréquentaient la sixième année de l'enseignement primaire. Ce test est décrit dans un rapport de recherche (de Landsheere, Demeuse, Hindryckx, Huart, Poncelet et Schillings, 2000, p. 53 et suivantes). Il est destiné à mettre en jeu les compétences visées à ce niveau d'enseignement, en référence aux socles de compétences. Il comporte également certains items d'ancrage issus de l'étude IEA-Reading Literacy (1991) et dont les résultats obtenus en 1991 sont décrits par Lafontaine (1996).

élève ($F = 11,81$, $p < 0,0001$, $N = 2\,687$). Ces résultats sont, une fois encore, concordants avec ceux rencontrés précédemment et confirment l'importance de l'effet d'agrégation³⁵.

6.2. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le retard scolaire

La prise en compte de l'âge (année de naissance) des 2 618 élèves testés en 6^e année primaire et qui sont scolarisés avec les « enfants Grandir » permet de mettre en évidence un très faible effet sur l'indice socio-économique calculé pour chacun d'eux ($R^2 = 0,0175$, $F = 11,66$, $p < 0,0001$, $N = 2\,618$). Le tableau 9.23 reproduit la valeur des moyennes de l'indice socio-économique pour chacune des années de naissance. Seuls les élèves nés en 1986, c'est-à-dire 3 ans en retard, se distinguent réellement de tous les autres. Pour les autres années, la tendance qui est mise en évidence est identique à celle dégagée en 5.2.

Tableau 9.23 – Valeurs moyennes de l'indice socio-économique par année de naissance pour les 2 618 élèves de l'échantillon de 6^e année primaire.

Année de naissance	Moyenne de l'indice socio-économique	Nombre d'élèves
1986	-0,5473	3
1987	0,2211	53
1988	0,1005	337
1989	0,4031	2 180
1990	0,5239	45

6.3. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les informations individuelles comme le statut socio-économique évalué à partir de différentes informations sur les familles

Nous allons, dans cette section, mettre en rapport les informations, relatives aux aspects socio-économiques, récoltées dans les familles par voie d'enquêtes directes et de visites domiciliaires, et l'indice qui a été calculé selon la méthode mise au point par l'équipe interuniversitaire. La première source d'informations est constituée par le questionnaire « mère 1 », dont les données ont été récoltées alors que l'enfant avait 3 ou 4 mois. Ce questionnaire aborde tous les aspects liés au confort du domicile de l'époque (chauffage central, salle de bains, téléphone, aspect de l'habitation...). Cette prise d'information sera mise en rapport avec l'indice socio-économique calculé sur la base de l'adresse des enfants en 2000-2001, soit une dizaine d'années plus tard. Cet anachronisme

³⁵ Les enfants sont répartis de manière plus large que dans l'étude précédente, réalisée dans une seule commune et un seul pouvoir organisateur. La couverture du territoire, principalement trois arrondissements de la Province de Liège, pour ce qui a trait aux données « Grandir », est par contre moins large et contrastée que dans le cas de la première étude, envisagée dans la section 2.

peut, naturellement, conduire à une sous-estimation des relations entre le niveau socio-économique des familles, mesuré directement, et celui qui est calculé, au niveau du secteur statistique, par la formule utilisée dans le cadre des discriminations positives. Une prise d'information ultérieure (mère 5) permet de connaître le revenu de la famille, qui peut être calculé par individu vivant sous son toit lorsque l'enfant avait 5 ans. Des informations plus récentes viennent d'être collectées également, mais toutes ne sont pas encore dépouillées (notamment la profession des parents). Nous présenterons à ce niveau quelques résultats obtenus par des questions fermées, en attendant de pouvoir proposer des analyses plus complètes ultérieurement.

La notion de « grand confort », définie par l'INS³⁶, a pu être mise en rapport avec l'indice socio-économique de l'élève. Les données disponibles dans le premier questionnaire (mère 1) permettent de distinguer les logements qui bénéficient de ce « grand confort » des autres logements, du point de vue de l'indice socio-économique, même si la différence, bien que significative, n'est pas très forte ($R^2 = 0,0789$, $F = 30,56$, $p < 0,0001$, $N = 359$). Les indices socio-économiques moyens s'élèvent alors respectivement, pour les enfants qui bénéficient d'un logement avec grand confort ou non, à 0,5280 ($N = 205$) et 0,0919 ($N = 154$). La réplication de la même analyse lors de la 12^e campagne de prise d'information (mère 12) conduit à des effets encore plus modestes ($R^2 = 0,0180$, $F = 6,52$, $p < 0,0111$, $N = 358$)³⁷. Ce résultat peut, en partie, s'expliquer par une définition légèrement différente du « grand confort » : nous avons dû assouplir celle-ci car aucune information n'a été collectée sur la présence ou non du chauffage central dans l'habitation. Le tableau suivant permet de montrer que le nombre de logements ainsi jugés « grand confort » a augmenté entre les 2 prises d'informations.

Tableau 9.24 – Répartition des logements selon qu'ils bénéficient ou non du « grand confort » dans l'échantillon des « enfants grandir » lors de 2 campagnes de prise d'information.

	Absence de « grand confort » (mère 12)	« Grand confort » (mère 12)
Absence de « grand confort » (mère 1)	51	109
« Grand confort » (mère 1)	30	178

Un test χ^2 permet de mettre en évidence cette évolution ($df = 1$, $\chi^2 = 16,0454$, $p < 0,0001$).

Parmi les variables disponibles, le nombre de livres à la maison permet de caractériser de manière assez globale le niveau socio-économique et culturel et

³⁶ Voir *Chapitre 6, 2.2.1.3. Qualité du logement*.

³⁷ Les valeurs respectives des deux moyennes pour l'indice socio-économique s'élèvent à 0,3909 ($N = 279$) et 0,1435 ($N = 79$).

constitue généralement un bon prédicteur des résultats en lecture (Lafontaine, 1996). Un autre indicateur recueilli dans l'étude (mère 12), la somme d'argent que la mère serait prête à consacrer à l'achat d'un livre, permet d'expliquer une part de la variance de l'indicateur socio-économique indirect ($R^2 = 0,0718$, $F = 6,49$, $p < 0,0001$, $N = 341$). La valeur de l'indice socio-économique est d'autant plus élevée que la valeur consentie est, elle-même, plus élevée. Cependant, la valeur la plus forte (plus de 5 000 francs belges) conduit à une valeur d'indice relativement moyenne qui pourrait bien indiquer un effet de désirabilité sociale.

Tableau 9.25 – Valeurs moyennes de l'indice socio-économique selon la somme qui pourrait être consacrée à l'achat d'un livre (« Quelle somme d'argent seriez-vous prête à consacrer à l'achat d'un livre ? »).

Somme consentie	Moyenne de l'indice socio-économique	Nombre de réponses
Moins de 100 BEF	-0,0714	36
Entre 100 et 500 BEF	0,2222	132
Entre 500 et 1 000 BEF	0,5283	137
Entre 1 000 et 5 000 BEF	0,5997	27
Plus de 5 000 BEF	0,2920	9

Une analyse par paires conduit à distinguer la catégorie la plus faible (moins de 100 BEF ou 2,48 €) des catégories « entre 500 et 1 000 francs » (entre 12,39 € et 24,80 €) et « entre 1 000 et 5 000 » (entre 24,80 € et 123,95 €).

La possession d'un téléphone permet de mettre en évidence certaines différences. Nous avons ainsi enregistré, de manière séparée, le nombre de postes fixes et de portables que déclarent posséder les répondantes. Le tableau 9.26 reproduit la fréquence des différentes combinaisons rencontrées et la valeur de l'indice socio-économique moyen. De manière globale, une analyse de la variance qui prend en compte l'interaction entre deux variables considérées comme nominales (« nombre de téléphones fixes » et « nombre de portables ») permet d'expliquer environ 7,5% de la variance totale de l'indice socio-économique ($R^2 = 0,0741$, $F = 3,82$, $p < 0,0005$, $N = 342$). La seule connaissance de l'une des deux variables réduit un peu la part de variance expliquée (6,78%, dans le cas des postes fixes, et 6,47%, dans le cas des portables). Le tableau 9.26 présente les valeurs des indices socio-économiques selon le nombre de postes téléphoniques possédés.

Tableau 9.26 – Valeurs moyennes de l'indice socio-économique selon le nombre et le type de postes téléphoniques possédés.

	Aucun portable	1 portable	2 portables	3 portables	Total
Aucun poste fixe	-0,0755 42	0,3227 1	--- 0	--- 0	-0,0662 43
1 poste fixe	0,6905 3	0,3165 233	0,6335 7	--- 0	0,3287 245
2 postes fixes	--- 0	0,6757 2	0,6908 53	--- 0	0,6903 55
3 postes fixes	--- 0	--- 0	--- 0	0,5811 1	0,5811 1
Total	-0,0244 45	0,3196 236	0,6841 60	0,5811 1	

Le questionnaire « mère 12 » aborde aussi le sentiment de pouvoir s'en sortir avec les revenus actuels du ménage. Cette variable, dont la réponse prend la forme d'un choix parmi 6 catégories allant de « très difficilement » à « très facilement » (tableau 9.27), conduit à distinguer 14 familles qui déclarent éprouver de véritables difficultés et à grader les valeurs de l'indice socio-économique selon la plus ou moins grande facilité à faire face aux difficultés financières.

Tableau 9.27 – Valeurs moyennes de l'indice socio-économique selon la difficulté de faire face aux dépenses du ménage, grâce aux revenus actuels (N = 330).

Niveau de difficulté exprimé	Moyenne de l'indice socio-économique	Nombre de réponses
Très difficile	-0,3008	14
Difficile	0,1121	29
Plutôt difficile	0,3104	69
Plutôt facile	0,2662	110
Facile	0,5597	93
Très facile	0,4966	15

Une échelle de revenus a également été présentée de manière à permettre à chaque famille de se situer. On peut trouver un lien entre les réponses à cette question sur les moyens disponibles dans le ménage, en moyenne, chaque mois, et l'indice socio-économique : un peu moins de 11,5 % de variance est expliquée par cette seule variable ($R^2 = 0,1147$, $F = 3,31$, $p < 0,0002$, $N = 342$). La valeur moyenne de l'indice socio-économique a tendance à croître, de manière générale, lorsque la famille dispose d'un revenu supérieur, comme le montre le tableau 9.28. Les comparaisons paires permettent de distinguer 4 groupes de catégories qui se recouvrent partiellement.

Tableau 9.28 – Valeurs moyennes de l'indice socio-économique selon le volume mensuel des revenus du ménage (N = 320).

Revenu mensuel moyen du ménage	Moyenne de l'indice socio-économique	Nombre de réponses
0 à 9 999	---	0
10 000 à 14 999	---	0
15 000 à 19 999	---	0
20 000 à 24 999	---	0
25 000 à 29 999	---	0
30 000 à 34 999	-0,5158	4
35 000 à 39 999	-0,1855	7
40 000 à 44 999	-0,0276	7
45 000 à 49 999	0,1406	10
50 000 à 59 999	-0,1567	24
60 000 à 69 999	-0,0192	33
70 000 à 79 999	0,3459	28
80 000 à 89 999	0,4580	48
90 000 à 99 999	0,3368	41
100 000 à 119 999	0,5541	43
120 000 à 149 999	0,3723	37
150 000 à 199 999	0,5892	29
200 000 et plus	0,7584	11

Un modèle, construit sur la connaissance du niveau socio-professionnel le plus élevé atteint par l'un des deux adultes qui ont en charge chaque « enfant Grandir » à partir d'une triple mesure (à la naissance, et lorsque « l'enfant Grandir » avait 5 et 7 ans) sur une échelle du type de celle mise au point par Baeckelman (Deltour & Henry, 1988), et du niveau de formation de la mère (échelle en 6 niveaux), permet de rendre compte de plus de 32 % de la variance du revenu du ménage lors de la cinquième année de l'enfant ($R^2 = 0,3221$, $F = 12,57$, $p < 0,0001$, $N = 303$). Cette prédiction est un peu moins bonne lorsqu'il s'agit du revenu disponible par personne dans le ménage, à la même époque ($R^2 = 0,2472$, $F = 8,69$, $p < 0,0001$, $N = 303$). Un modèle alternatif de prédiction des revenus du ménage à partir du statut socio-économique tel qu'il a été défini ci-dessus et de la position de l'adulte masculin sur le marché du travail conduit à des résultats très semblables.

Au niveau de l'indice socio-économique indirect, le niveau d'instruction, pris isolément, prend en charge 12,5 % de la variance ($R^2 = 0,1254$, $F = 9,58$, $p < 0,0001$, $N = 340$). Le tableau 9.29 indique la progression de la valeur moyenne de l'indice socio-économique au fur et à mesure de l'élévation du niveau d'instruction de la mère.

Tableau 9.29 – Valeurs moyennes de l'indice socio-économique selon le niveau d'instruction de la mère, enregistré lors de la cinquième prise d'information (N = 340).

Niveau d'instruction	Moyenne de l'indice socio-économique	Nombre de réponses
0	-0,2429	11
1	-0,0571	30
2	0,0920	62
3	0,1760	70
4	0,4943	44
5	0,6181	123

Le niveau d'instruction du père a un moins bon pouvoir prédictif sur l'indice socio-économique mesuré de manière indirecte ($R^2 = 0,0597$, $F = 3,14$, $p < 0,0091$, $N = 253$). Par ailleurs, les réponses lors de l'enquête Grandir sont généralement fournies par la mère et on constate ici un taux beaucoup plus important d'absence de réponse.

La part de variance expliquée par l'effet conjoint du niveau socio-économique des parents et du niveau d'instruction de la mère s'élève, quant à elle, à 22,19 % ($R^2 = 0,2219$, $F = 2,69$, $p < 0,0001$, $N = 324$).

6.4. Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les résultats au test de français

L'indice socio-économique mesuré selon la méthode mise au point par l'équipe interuniversitaire est un assez mauvais prédicteur des résultats individuels au test soumis aux élèves de 6^e année primaire ($R^2 = 0,0215$, $F = 50,14$, $p < 0,0001$, $N = 2\ 283$). La seule appartenance à une classe particulière, par contre, permet la prise en compte de près de 21% de la variance des résultats au même test ($R^2 = 0,2091$, $F = 4,52$, $p < 0,0001$, $N = 2\ 534$). Une analyse de la variance prenant en compte la commune de résidence et, au sein de celle-ci, le secteur statistique (750 secteurs différents dans 104 communes), de manière purement « nominale » permet d'expliquer une part importante de la variance des résultats ($R^2 = 0,4353$, $F = 1,30$, $p < 0,0001$, $N = 2\ 287$). L'identification de la commune (104 communes), uniquement, conduit à prendre en compte une partie beaucoup plus réduite de la variance totale des mêmes scores ($R^2 = 0,0866$, $F = 2,03$, $p < 0,0001$, $N = 2\ 289$).

7. Premières conclusions

Dans ce chapitre, nous avons présenté une série de données empiriques qui permettent de se rendre compte de la validité de la méthode proposée par le décret du 30 juin 1998. À part la première étude que nous avons relatée (Demeuse, 1996) et qui précède l'élaboration du texte du décret, il a fallu utiliser des données récoltées à d'autres fins pour essayer de répondre à la question de la validité. Certes, l'indice possède un pouvoir de prédiction des résultats à des tests de mathématique ou de lecture. Il peut aussi rendre compte de certaines orientations ou d'une partie du retard scolaire et mettre en évidence des effets d'agrégation au sein des établissements scolaires et de leurs implantations. Mais nous n'avons jusqu'ici pu nous intéresser qu'au niveau purement scolaire, sans réellement atteindre le niveau IV du modèle inspiré des travaux de Grisay : l'égalité de réalisation sociale. Même l'égalité des acquis scolaires à la fin de la formation initiale est encore hors de portée. Nous reviendrons sur ce sujet dans le chapitre consacré aux propositions d'amélioration de la méthode (chapitre 11).

Un autre aspect important qu'il faut souligner, c'est l'absence de modèles alternatifs dans notre analyse. Sur la base des données disponibles, principalement auprès de l'INS, il aurait été possible de proposer d'autres indices composites. De même, le choix d'une autre méthode de calcul, bien que celle qui fut employée par l'équipe interuniversitaire soit reconnue et éprouvée, aurait peut-être pu conduire à des modèles plus performants. L'absence de critères clairs de validation et le poids du travail à mener pour recalculer tout nouvel indice ne rendent pas aisées les mises à l'épreuve de tels modèles alternatifs. L'informatisation et l'automatisation de nombreuses procédures pourraient néanmoins permettre d'entreprendre ce type d'analyses, à la condition de disposer réellement de moyens d'évaluation des solutions sur une base objective, ce qui repose le problème des critères de validation déjà évoqué.

Le nouveau décret (27 mars 2002) et l'enquête socio-économique générale permettront la mise en œuvre de nouvelles variables et devront entraîner certaines adaptations. Nous aurons ainsi d'autres opportunités d'améliorer les modèles, mais il importera de pouvoir les confronter à certaines données provenant des écoles elles-mêmes, qu'il s'agisse de résultats scolaires et de résultats à des épreuves standardisées, ou des caractéristiques de population enregistrées par une méthode directe.

**X. Quels mécanismes de ségrégation
échappent à la méthode ?**

« À ce point de vue restreint, mais pratique, de la situation actuelle, je veux, je le déclare, la liberté de l'enseignement; mais je veux la surveillance de l'État, et comme je veux cette surveillance effective, je veux l'État laïque, purement laïque, exclusivement laïque. »

V. Hugo (Assemblée législative, 15 janvier 1850).

1. Du travail reste à faire !

Nous avons examiné, dans les trois premiers chapitres de cette quatrième partie, la praticabilité, la validité *a priori* et les preuves qui fondent la méthode d'attribution des moyens destinés aux discriminations positives. Au-delà des critiques déjà formulées, nous allons à présent, dans ce chapitre, envisager une série de problèmes que la méthode ne peut prendre en compte à ce stade. Nous envisagerons dans ce domaine, les ségrégations qui sont réalisées à l'intérieur même des unités minimales – les implantations – du système mis en place (section 2). Nous montrerons, grâce aux données que nous avons collectées, comment des paramètres particuliers peuvent influencer sur la constitution des classes. D'autres problèmes peuvent complexifier la mise en place des discriminations positives. Par exemple, le nomadisme scolaire, qui ne frappe pas de la même manière toutes les catégories d'élèves, fragilise à la fois les élèves nomades, mais aussi les écoles qui les accueillent (section 3). Il existe également d'autres problèmes potentiels liés à la composition de nos unités minimales. Ainsi, les secteurs statistiques, bien qu'ils soient, en moyenne, de petite taille en termes d'effectifs (environ 20 000 secteurs et 10 millions d'habitants, soit environ 500 habitants par secteur), peuvent eux-mêmes abriter des populations contrastées et, de la sorte, permettre à des écoles différentes de pratiquer des recrutements différenciés. Ce type de problème peut être rencontré dans deux situations contrastées : les zones rurales peu peuplées où les secteurs sont très larges et très hétérogènes et les zones urbaines où les secteurs, très densément peuplés, peuvent recouvrir plusieurs zones d'habitat très contrasté.

2. Des regroupements intra-école peuvent maintenir certaines formes de ségrégation alors que les moyens sont affectés globalement à l'école ou à l'implantation

2.1. Ségrégation sur la base des résultats scolaires : des classes de niveau

Les différences entre élèves peuvent apparaître à des endroits différents. On peut, par exemple, constater que les écoles sont relativement semblables – ce qui est loin d'être le cas en Belgique francophone, comme nous l'avons montré dans le chapitre 5 et dans le chapitre précédent – mais classer les élèves selon leur niveau et les regrouper dans des « classes de niveau » où chaque groupe d'apprentissage est aussi homogène que possible.

Bien que ce sujet ne constitue pas le cœur de notre thèse, il semble pourtant nécessaire de mettre en évidence ce phénomène si l'on souhaite apprécier véritablement la méthode mise en œuvre. Nous avons montré que la tendance à l'homogénéisation des groupes d'apprentissage est très forte en Belgique francophone. Cette tendance est d'autant plus forte qu'une pression pourrait être exercée sur les établissements dans le sens d'un accueil moins discriminant des

populations scolaires alors qu'il existerait une pression en sens contraire de la part de certains parents. Les classes de niveau constituent une alternative aux « établissements de niveau ». Cette pression à l'hétérogénéisation des établissements peut résulter aussi bien de directives officielles que des lois du marché scolaire : pour maintenir leur recrutement, certaines écoles peuvent être tentées de « ratisser assez largement », tout en reconstituant des groupes homogènes au sein des classes, à la demande de certains parents.

Un tel phénomène de classes de niveau a pu être facilement mis en évidence dans certaines écoles de l'échantillon de la recherche que nous avons menée (Demeuse, 1996) en 4^e, en 5^e et 6^e années primaires dans environ la moitié des écoles du réseau organisé par la Communauté française, alors même que les notes scolaires ne le laissaient pas présager.

La moyenne des notes de chaque maître est relativement stable, d'une matière à l'autre et d'une classe à l'autre, quelle que soit l'année scolaire considérée. Concrètement, dans les classes de notre échantillon, on observe, quel que soit le niveau réel de la classe, une note moyenne le plus souvent comprise entre 70 et 80 %. Les résultats des élèves dans chaque classe sont distribués autour de cette moyenne. Cette tendance a déjà été démontrée dans le contexte belge francophone, notamment par Grisay (1984b) et bien analysée par Crahay (1996).

Pour les écoles qui comptent plusieurs classes à propos desquelles nous disposons des notes scolaires et des notes à un test de mathématique¹, nous avons analysé les différences entre les résultats fournis par les enseignants et ceux qui résultent de l'administration d'un test commun à tous les élèves. Pour illustrer le phénomène de classes de niveau et son caractère relativement invisible lorsque seules les notes scolaires sont prises en compte, nous avons choisi de présenter quelques cas exemplatifs dans les tableaux 10.1 et 10.2. Le premier tableau présente 6 écoles qui organisent au moins deux classes de quatrième année primaire. Un numéro arbitraire est attribué à chacune des écoles et chaque classe est identifiée par une suite de lettres dans la seconde colonne du tableau. Lorsqu'une classe est identifiée par le code « 4P » alors que les autres le sont au moyen des codes « 4PA », « 4PB »... cela signifie que cette classe fait partie d'une autre implantation. Dans les colonnes suivantes du tableau, on trouvera la moyenne et l'écart type de la classe au test de mathématique, puis la

¹ Le tableau ci-dessous reproduit les résultats aux tests de mathématique pour la 4^e, la 5^e année et la 6^e années primaires (ensemble des élèves testés pour lesquels des résultats sont disponibles).

	Moyenne	Nombre d'élèves testés	Écart type	Minimum	Maximum
Test 4 ^e	61,85	1 373	17,70	11,81	93,33
Test 5 ^e	60,01	1 342	17,36	3,91	99,30
Test 6 ^e	63,30	1 848	16,70	11,70	100,00

moyenne des notes scolaires individuelles transmises par l'enseignant, pour cette même discipline.

Plusieurs situations peuvent être décrites à partir du tableau 10.1. On peut, par exemple, pointer la situation de l'école 4 dont les élèves obtiennent, en moyenne, des résultats très faibles au test (47,4 et 49,32, pour les deux classes qui sont organisées dans cet établissement), mais dont les notes scolaires moyennes s'inscrivent bien dans la fourchette que nous avons mentionnée (pour rappel, 70 à 80%). Dans ce premier cas, il n'existe pas d'indice permettant de mettre en évidence la formation de classes de niveau puisque tant les notes au test que les notes scolaires sont, en moyenne, très proches pour les deux classes, mais les notes scolaires semblent surévaluées. Il ne semble pas en être ainsi dans l'école 23 où l'écart obtenu entre les deux moyennes au test est bien plus important que lorsque les moyennes des notes scolaires sont calculées. On notera, par ailleurs, que les dispersions à l'intérieur des classes sont, quant à elles, du même ordre, quel que soit le mode d'évaluation. L'école 26 produit des résultats semblables, mais les notes scolaires y sont, pour deux classes, moins largement dispersées.

Tableau 10.1 – Notes scolaires et notes au test de 4^e année par classe.

École	Classe	TEST EXTERNE DE MATHÉMATIQUE		NOTE SCOLAIRE EN MATHÉMATIQUE	
		Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
26	4P	70,73	14,01	83,23	9,56
	4PA	66,92	12,32	80,92	14,40
	4PB	53,35	12,71	77,05	8,55
43	4PA	32,37	12,31	56,83	16,09
	4PB	74,59	11,37	81,10	11,43
	4PC	65,57	16,20	68,73	17,97
4	4PA	47,43	6,26	74,22	18,00
	4PB	49,32	12,63	72,40	12,34
8	4P	66,40	14,89	n.d.	n.d.
	4PA	51,50	13,00	68,71	12,30
	4PB	47,70	8,58	66,03	11,06
18	4P	62,93	15,29	80,06	13,03
	4PA	83,51	10,62	76,91	10,80
	4PB	77,30	12,72	77,81	10,25
23	4PA	56,42	13,54	77,00	13,18
	4PB	63,01	19,01	78,15	14,39

Le tableau 10.2 présente les mêmes informations à propos de quelques écoles observées l'année scolaire suivante, lorsque les élèves de l'échantillon fréquentent la cinquième année primaire. La colonne « Niveau de la classe » indique le niveau moyen de la classe, déclaré par le titulaire, sur une échelle en 5 points².

L'école 12 présente des caractéristiques semblables à celles de l'école 4 mentionnée lors de l'analyse du tableau précédent : les notes au test, relativement faibles, ne laissent pas prévoir les notes scolaires « dans la norme ». Par contre, l'école 20 illustre assez bien le phénomène de classes de niveau « cachées » puisque les notes au test sont très différentes, en moyenne, alors que les notes scolaires moyennes sont très semblables. La dispersion dans l'une des deux classes est fortement réduite, tant au test qu'en ce qui concerne les notes scolaires, et l'avis des titulaires quant au niveau moyen de la classe est différent, mais congruent par rapport aux résultats au test. L'école 40 présente, elle aussi, toutes les caractéristiques d'une organisation en classes de niveau. L'école 26 fournit, avec ses cinq classes, une situation intéressante. Les avis des enseignants, sur l'échelle en 5 points, ne permettent pas de comprendre les moyennes scolaires, à l'exception de la classe 5PE. Les notes au test ne confirment pas les avis émis puisque la 5PA obtient les meilleurs résultats, en moyenne, avec un jugement plus sévère de la part de son enseignant. L'inverse est vrai pour la 5PB qui est jugée plus favorablement que les résultats au test ne le laissait présager. L'école 43 constitue également une situation très intéressante puisque le cours de mathématique y est donné par un titulaire unique dans les 4 classes qui y sont organisées. Si la dispersion des moyennes de classe au test est très légèrement plus importante, la hiérarchie entre celles-ci est analogue à celle qui peut être observée entre les moyennes scolaires. La classe qui est déclarée plus faible que la moyenne par le titulaire est bien celle qui obtient, tant dans les notes scolaires que dans les résultats au test, les moyennes les plus faibles. Il s'opère simplement un glissement des moyennes entre les notes attribuées par le titulaire et les scores au test. Par contre, la structure des notes et la variance à l'intérieur des classes sont semblables, quelle que soit la nature des notes. Dans cette situation très particulière, l'enseignant qui enseigne à l'ensemble des classes semble bien capable d'émettre un jugement comparatif fondé, ce qui n'est pas le cas, nous l'avons vu, dans d'autres situations, lorsque des enseignants différents prennent en charge des classes distinctes et utilisent une sorte de note moyenne préétablie comme repère. Ce constat est parfaitement compatible avec les connaissances actuelles sur le système d'évaluation très peu critérié qui est appliqué en Communauté française de Belgique.

² 1 = tout à fait supérieur à la moyenne, 2 = plutôt meilleur que la moyenne, 3 = dans la moyenne, 4 = plutôt moins bon que la moyenne et 5 = tout à fait inférieur à la moyenne.

Tableau 10.2 – Notes scolaires et notes au test de 5^e année par classe.

École	Classe	Niveau classe	TEST EXTERNE DE MATHÉMATIQUE		NOTE SCOLAIRE EN MATHÉMATIQUE	
			Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
12	5PA	4	54,64	11,53	71,58	6,80
	5PB	4	41,59	12,48	70,39	11,95
20	5PA	3	75,22	9,22	72,56	7,89
	5PB	4	57,45	14,03	72,17	15,13
26	5PA	4	74,98	15,79	78,89	13,05
	5PB	2	61,92	17,97	81,73	8,55
	5PC	3	60,58	14,44	81,50	6,55
	5PD	3	72,28	13,09	76,04	10,89
	5PE	4	66,68	16,08	67,12	15,67
40	5PA	n.d.	64,25	13,64	75,05	10,80
	5PB	3	78,73	10,85	74,78	15,65
43 (³)	5PA	3	68,12	18,50	72,68	13,44
	5PB	3	65,04	14,85	71,24	14,89
	5PC	3	62,38	13,75	69,53	16,05
	5PD	4	56,14	19,32	61,47	13,05

2.2. Ségrégation sur d'autres bases que le niveau scolaire

Sur la base des données que nous venons de décrire ci-dessus, nous avons pu mettre en évidence d'autres facteurs qui pourraient expliquer la composition de certaines classes. Ainsi, la répartition des élèves dans les classes⁴ de l'école 22 est-elle assez particulière. Le tableau 10.3 montre l'évolution de la composition des deux classes de quatrième année et l'évolution de leurs effectifs jusqu'en fin de sixième année primaire. Le lecteur aura sans doute compris, à partir d'une comparaison des dates de naissance⁵ et de la consonance du prénom, comment ces classes, issues de la même école, avec il est vrai, deux implantations, peuvent avoir été composées.

³ C'est le même titulaire qui prend en charge les cours de mathématique dans les trois premières classes (5PA, 5PB et 5PC).

⁴ Nous avons considéré la répartition des élèves par classe en fonction de la déclaration faite par le chef d'école, sur base de l'inscription des élèves au registre de l'école (principalement via le logiciel GESCOL), que les élèves aient ou non plusieurs titulaires. Cette définition semble partagée par l'Inspection de l'enseignement fondamental subventionné, dans son *Évaluation de l'Institution scolaire* (année scolaire 1993-1994, p.19), puisqu'elle définit la classe de la manière suivante : « Le nombre de classes, tant pour l'enseignement maternel que pour l'enseignement primaire, a été appréhendé en considérant le nombre de registres de présences tenus dans l'implantation. Même si des différences peuvent apparaître entre le nombre de registres et le nombre de titulaires effectivement en fonction, ce nombre de registres constitue un bon indicateur permettant d'approcher au plus près la réalité pédagogique quotidienne des implantations. »

En plus de la répartition des deux classes de 4^e que nous avons suivies en cinquième, nous présentons également les classes de 2^e et de 6^e années (1994-1995) qui semblent bâties sur le même modèle et à propos desquelles nous avons aussi pu réunir certaines informations.

⁵ Les élèves à l'heure en 4^e année primaire sont nés en 1984.

Tableau 10.3 – Composition des classes de 4e, 5e et 6e années⁶ de l'école 22.

Quatrième année A (1993-1994) et cinquième année A (1994-1995)			Quatrième année B (1993-1994) et cinquième année B (1994-1995)		
Prénom	Année de naissance	Statut en fin d'année ou origine	Prénom	Année de naissance	Statut en fin d'année ou origine
Séverine	84	passage en 5 ^e	Abdelillah	84	passage en 5 ^e
Virginie	84	passage en 5 ^e	Hafiza	84	quitte en cours d'année
Valérie	84	passage en 5 ^e	Claudine	84	quitte en cours d'année
Jonathan	84	passage en 5 ^e	Abdellah	83	passage en 5 ^e
Laure	84	passage en 5 ^e	Nadia	84	passage en 5 ^e
Céline	84	passage en 5 ^e	Bilal	83	passage en 5 ^e
Tiziana	84	passage en 5 ^e	Florence	83	quitte en cours d'année
Raphaël	84	passage en 5 ^e	Mohamed	84	passage en 5 ^e
David	84	passage en 5 ^e	Grégory	83	quitte en cours d'année
			Nouveaux entrants en cinquième B (1994-1995)		
			Bilal	83	extérieur
			Soumaya	84	extérieur
			Céline	83	extérieur
			Anthony	83	extérieur
Nouveaux entrants en sixième année A (1994-1995)			Nouveaux entrants en sixième année B (1994-1995)		
Madalena	83		Ikrame	81	
Benoît	83		Suhayla	83	
Arnaud	83		Adam (né en Pologne) ⁷	83	
			Manuel	83	
			Mohamed	82	
			Medhi	83	
			Zeineb	82	
			Souad	81	
			Taoufik	82	
			Amina	83	

Dans le cas que nous venons de présenter, l'existence d'implantations de petite taille et peu distantes conduit à la création « naturelle » de classes distinctes, telles qu'elles figurent dans le tableau 10.3. On peut, à bon droit, s'interroger sur la taille des implantations et aux risques de ségrégation qui peuvent résulter de l'existence de petites structures qui reproduisent la ségrégation spatiale de l'habitat de manière très fine. Cet inconvénient est naturellement à mettre en rapport avec certains avantages, comme la proximité de l'école et les facilités

⁶ Les élèves de 5^e et 6^e années (1994-1995) forment une seule classe dans chaque implantation (A et B).

⁷ Note dans le registre.

offertes pour s'y rendre ou d'avoir des contacts avec les parents. En principe, cependant, le système actuel, dont l'unité d'enseignement élémentaire est l'implantation, doit permettre de détecter de telles situations, alors qu'il sera totalement aveugle au même phénomène s'il se produit à l'intérieur d'une même implantation. Le recours au seul niveau école, sans prise en compte des implantations éventuelles et des classes, masque les mécanismes fins de ségrégation. On ne peut donc que regretter que les fichiers prévus pour le « comptage du 15 mai » et qui ont servi de base à une réactualisation, non encore appliquée, ne comportent pas d'informations fiables quant à l'implantation fréquentée, ni à la classe dans laquelle, au moins au niveau de l'enseignement primaire, chaque élève est scolarisé⁸.

3. La mobilité des élèves et le « nomadisme scolaire »

Les mouvements importants d'élèves entre écoles, baptisé par certains « nomadisme » ou « zapping scolaire » (Dauphin, Waltenberg, Bodson, Verhoeven, Vandenderghe, 2002 ; Hirschhorn, 2001, p. 94), en particulier dans les écoles scolarisant les élèves les moins favorisés, perturbent les systèmes statistiques qui ne peuvent s'adapter actuellement à un rythme supérieur à une prise d'information annuelle et à son traitement l'année suivante. Ils posent en outre des problèmes aigus de contrôle de l'inscription et de la fréquentation scolaire dans un système basé sur le libre choix.

La mobilité des élèves au sein des différentes écoles est assez variable selon les réponses des enseignants qui ont été interrogés lors de l'étude qui a fourni les informations présentées dans ce chapitre. Certaines écoles connaissent une assez grande stabilité de population, d'autres voient leurs effectifs très nettement modifiés d'une année à l'autre ou durant l'année scolaire elle-même. L'Inspection de l'enseignement fondamental subventionné, dans son *Évaluation de l'Institution scolaire* (année scolaire 1993-1994, p. 37), relève également des mouvements importants, de l'ordre de 8%, d'élèves d'une implantation à l'autre : « Nous avons déjà fait apparaître lors de nos recherches antérieures l'amplitude des changements d'école opérés par les élèves au terme de la cinquième primaire. Nous devons reconnaître aujourd'hui que nous n'avons aperçu alors que la partie émergée de l'iceberg que constituent les changements d'école en cours de scolarité primaire : approximativement 8% des élèves changent d'implantation au cours de chaque année scolaire !

Les causes de ces changements nous échappent et devraient faire l'objet d'études cliniques approfondies dans un échantillon représentatif d'implantations : trouvent-ils leur origine dans des déménagements familiaux ?

⁸ La définition de l'unité « classe » est malheureusement problématique, dans l'enseignement secondaire principalement, car les élèves peuvent être regroupés de différentes manières selon les matières enseignées.

dans des insatisfactions de type pédagogique ? dans le cadre de concurrence effrénée entre école.

La poursuite d'actions pédagogiques approfondies insérées dans une longue durée est évidemment très problématique lorsque 8% des élèves échappent chaque année aux interventions des éducateurs. »

Faisant écho à ce souhait, une recherche a été commanditée par le ministre de l'enseignement fondamental à ce sujet. Elle a donné lieu à un rapport récent (Dauphin, Waltenberg, Bodson, Verhoeven, Vandendergher, 2002). Celui-ci étudie le phénomène sur la base de deux échantillons issus des données destinées au comptage des élèves (année scolaire 2000-2001). Le premier échantillon porte sur des élèves, le second, sur des établissements scolaires. Les estimations sont légèrement supérieures (11,93 % d'élèves quitteraient leur école primaire, chaque année) à celles de l'inspection, quelques années plus tôt. La comparaison avec les données de la radioscopie de l'enseignement (Delvaux & Vandenberghe, 1992) qui a eu lieu en 1991 (taux de départ : 7,10 %) conduit les auteurs à penser que la mobilité aurait pu augmenter en une dizaine d'année⁹.

Un travail analogue, que nous avons mené sur l'ensemble de la base de données de la « carte élèves » pour deux années consécutives (1997-1998 et 1998-1999), nous a permis d'estimer l'ampleur du phénomène pour l'ensemble du système éducatif. Nous avons calculé la mobilité des élèves de manière globale (tableau 10.4), indépendamment du niveau des études, mais en tenant compte du fait que les élèves soient ou non promus¹⁰.

Tableau 10.4 – Mouvements des élèves entre les écoles et les implantations, quel que soit le niveau scolaire considéré, entre 1997-1998 et 1998-1999, selon la promotion accordée ou non en fin d'année 1997-1998.

	Progression inconnue	Rétrogradés	Retardés	Promus	Total
Implantation inchangée	17 085 2,61%	771 0,12%	29 662 4,53%	430 079 65,67%	477 597 72,92%
Changement d'implantation dans le même établissement	25 340 3,87%	42 0,01%	1 078 0,16%	14 758 2,25%	41 218 6,29%
Changement d'établissement	18 132 2,77%	496 0,08%	14 420 2,20%	103 085 15,74%	136 133 20,79%
Total	60 557 9,25%	1 309 0,20%	45 160 6,90%	547 922 83,66%	654 948 100,00%

⁹ Cette étude comporte aussi une série d'analyses de cas que nous n'envisagerons pas ici.

¹⁰ Les élèves ont été répartis dans l'une des trois catégories suivantes : 1° passage dans l'année suivante, 2° redoublement de l'année scolaire, 3° « rétrogradation », c'est-à-dire retour vers une année antérieure à celle fréquentée au moment du comptage. Une quatrième catégorie regroupe les élèves pour lesquels on ne dispose pas d'information sur la promotion d'une année à l'autre (parce que les données sont absentes ou qu'il est impossible d'établir la progression, comme lors du passage dans l'enseignement spécial ou dans un CEFA).

La stabilité qui peut être déduite de ces données – 72,92 % qui ne changent pas d’implantation, auquel on peut ajouter 6,29 % d’élèves qui changent d’implantation au sein du même établissement scolaire – est sous-estimée, par le seul fait que nous n’avons pas tenu compte du passage de l’enseignement fondamental à l’enseignement secondaire. Le tableau 10.5, qui détaille les mouvements des élèves à partir de l’implantation qu’ils fréquentaient en 1997-1998 et de leur année d’étude, permet de corriger les données brutes que nous venons de mentionner. Ce tableau met en évidence les changements qui interviennent entre la fin du primaire et le début du secondaire¹¹ et, dans une moindre mesure, au niveau du passage, dans l’enseignement fondamental, entre le maternel et le primaire. Une plus grande mobilité est aussi observée à la fin de la deuxième année de l’enseignement secondaire (grade 11). Elle correspond aux possibles réorientations qui s’effectuent à la fin du premier degré, mais aussi au changement de structure qui peut exister d’un point de vue administratif, principalement dans les écoles secondaires du réseau libre qui organisent un premier degré autonome.

En ne tenant compte que de l’enseignement primaire et des élèves pour lesquels nous connaissons aussi bien l’école de départ que l’école d’arrivée, nos données conduisent à une estimation de la mobilité beaucoup plus importante que celle qui est signalée par Dauphin et ses collègues (jusqu’à 17 % en 2^e, 3^e ou 4^e années primaires). Les différents chiffres obtenus à partir de la base de données complète qui est établie chaque année dans le cadre du comptage devraient permettre de confirmer les travaux de Dauphin et ses collègues qui ont été effectués sur la base d’un échantillon issu de celle-ci. Il reste que, dans les deux études évoquées, dont la nôtre, nous sommes tributaires du travail d’agrégation effectué par l’administration au départ des numéros du Registre national auxquels nous ne pouvons avoir accès. On ne peut malheureusement exclure que des fusions erronées aient été effectuées, notamment dans ce cas, face à un niveau aussi élevé de mouvements¹².

¹¹ En principe, les d’élèves ne poursuivent pas l’enseignement secondaire dans la même implantation, voire la même école que celle où ils ont entrepris leur enseignement primaire car, par définition, une implantation ne comporte qu’un seul niveau d’enseignement, soit primaire, soit secondaire. Cette réalité administrative échappe parfois aux parents comme aux élèves, de la même manière que la structure en degrés ou en filières organisées administrativement en écoles distinctes échappent parfois aux enseignants eux-mêmes. L’option prise dans cette recherche a été de considérer les unités administratives indépendamment des structures informelles qui sont mises en place dans certains sites.

¹² Une analyse, entreprise en tenant compte des changements de rue, de résidence entre les enregistrements des années 1997-1998 et 1998-1999, permet de constater qu’il existe un très grand nombre de modifications de ce type d’information (104 638 changements de rue, sur 553 569 élèves pour lesquels les deux informations sont disponibles, soit 18,90 %). Les changements de rue ne semblent pas se répartir de manière telle qu’ils indiqueraient un manque de fiabilité des données relatives aux changements scolaires :

Sans changement de rue :

341 196 élèves ne changent pas d’implantation (61,64 %);

24 889 élèves changent d’implantation, mais pas d’école (4,50 %);

82 846 élèves changent d’école (14,97 %).

Comme le montrent Dauphin et ses collègues, la mobilité des élèves n'est pas aléatoire au niveau des établissements (tableau 10.6). Certains ne connaissent aucune mobilité (8,76 %) alors que d'autres, peu nombreux il est vrai, voient de la moitié à la quasi-totalité de leurs effectifs se modifier. Le seul mécanisme prévu par le décret du 30 juin 1998 pour tenir compte du phénomène de mobilité est la prise en compte du retard externe qui serait traité dans certains établissements accueillant des élèves mobiles en situation d'échec.

Avec changement de rue :

- 66 077 élèves ne changent pas d'implantation (11,94 %);
- 6 432 élèves changent d'implantation, mais pas d'école (1,16 %);
- 33 129 élèves changent d'école (5,8 %).

Tableau 10.5 – Mouvements des élèves entre les écoles et les implantations, par année scolaire (exprimée en grade, depuis la première maternelle – grade 1 – jusqu'à la 6^e année de l'enseignement secondaire – grade 15), entre les années scolaires 1997-1998 et 1998-1999, selon la promotion accordée ou non en fin d'année 1997-1998.

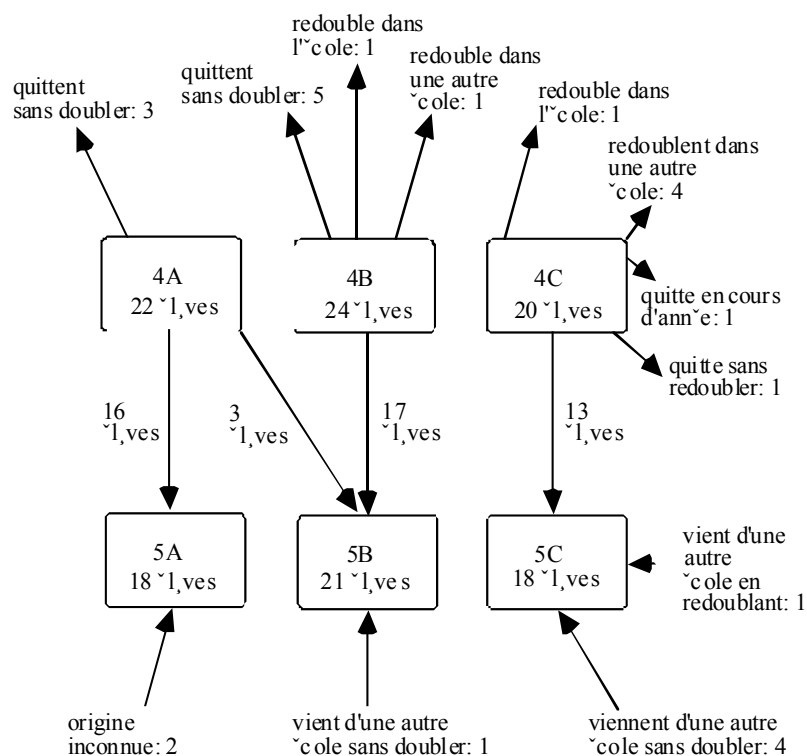
	Changement école					Pas de changement d'école				
	École connue		École inconnue		Total	Autre implantation		Même implantation		Total
	Retard	Promotion	Retard	Promotion		Retard	Promotion	Retard	Promotion	
Grade observé en 1997-1998	18,29%	0,00%	0,14%	0,00%	18,42%	0,00%	0,00%	81,58%	0,00%	81,58%
1	1,05%	16,36%	0,01%	0,15%	17,57%	0,00%	0,00%	3,39%	79,03%	82,43%
2	1,60%	16,73%	0,01%	0,18%	18,53%	0,00%	0,00%	3,67%	77,80%	81,47%
3	2,72%	27,98%	0,02%	0,23%	30,95%	0,00%	0,00%	4,14%	64,90%	69,05%
4	1,90%	13,57%	0,01%	0,13%	15,62%	0,07%	0,04%	3,58%	80,70%	84,38%
5	1,34%	16,17%	0,00%	0,12%	17,64%	0,04%	2,54%	1,87%	77,92%	82,36%
6	1,51%	15,33%	0,01%	0,15%	17,01%	0,03%	1,43%	2,31%	79,22%	82,99%
7	1,35%	15,68%	0,00%	0,15%	17,18%	0,04%	1,73%	2,20%	78,85%	82,82%
8	0,86%	14,54%	0,00%	0,11%	15,51%	0,01%	1,00%	1,08%	82,39%	84,49%
9	0,54%	98,02%	0,00%	0,07%	98,63%	0,00%	0,15%	1,21%	0,01%	1,37%
10	1,44%	15,71%	0,00%	0,00%	17,14%	0,02%	0,04%	2,02%	80,78%	82,86%
11	9,35%	29,32%	0,00%	0,00%	38,67%	0,17%	2,61%	10,44%	48,11%	61,33%
12	6,28%	11,14%	0,00%	0,00%	17,42%	0,19%	1,37%	10,28%	70,73%	82,58%
13	6,48%	11,72%	0,00%	0,00%	18,19%	0,28%	2,44%	10,63%	68,46%	81,81%
14	0,74%	2,32%	0,00%	0,00%	3,06%	0,00%	1,56%	5,11%	90,28%	96,94%
15	1,03%	22,56%	0,00%	0,00%	23,59%	0,00%	0,18%	2,15%	74,09%	76,41%

Tableau 10.6 – Dispersion des taux de départs enregistrés en 2000-2001 par la base de données destinée au comptage et établie sur la base d'un échantillon d'écoles primaires (d'après Dauphin & al., 2002, p. 17).

Taux de départs	Pourcentage d'écoles primaires concernées
0 %	8,76 %
Plus de 0 à moins de 3%	4,95 %
Plus de 3 à moins de 5%	11,78 %
Plus de 5 à moins de 10%	30,07 %
Plus de 10 à moins de 20%	31,45 %
Plus de 20 à moins de 50%	11,86 %
Plus de 50%	1,13 %

A titre d'exemple de la mobilité parfois très importante qui peut être enregistrée dans certains établissements, nous pouvons considérer l'école 10 de notre étude (Demeuse, 1996). Elle connaît en effet des mouvements fort nombreux chez ses élèves, à la fois depuis et vers l'extérieur, mais aussi entre les différentes classes. La figure suivante (10.1) décrit ces mouvements. Il ne s'agit que d'un exemple parmi d'autres. Beaucoup d'écoles pourraient être décrites de la même manière, particulièrement dans la circonscription de Bruxelles où il existe des écoles à classes parallèles et où la population scolaire est particulièrement instable. Cette situation complique de manière importante aussi bien l'organisation matérielle que le suivi pédagogique des élèves.

Figure 10.1 – Description des changements d'effectifs dans l'école 10 entre les trois classes de quatrième et de cinquième années et l'extérieur de l'établissement (Demeuse, 1996).



Un seconde école, l'école 13, observée dans le même cadre, permet d'illustrer un autre phénomène : 6 élèves (trois de chacune des deux classes de 4^e année) quittent la quatrième année primaire pour la première année B de l'enseignement secondaire, ce qui semble résulter de la loi dite « de 1983 » qui prévoit une limitation du nombre de redoublements. Cinq autres élèves redoublent et 4 élèves quittent en cours d'année, soit 15 élèves mobiles sur les 44 qu'enregistrent, durant une seule année scolaire, les classes de quatrième de cet établissement. Cette école est exceptionnelle dans notre échantillon par ce départ « prématuré », en terme de parcours scolaire, vers l'enseignement secondaire. Le suivi de la « carte élève » devrait permettre d'évaluer l'importance de ce genre de parcours, mais suppose d'assurer le suivi longitudinal des élèves, comme le prévoit le décret sur le pilotage adopté le 26 mars 2002.

En dehors des deux exemples qui viennent d'être fournis, un certain nombre de titulaires précisent spontanément, lorsqu'il leur est demandé de transmettre la décision de promotion ou de redoublement, comme ce fut le cas dans notre étude, que certains élèves ne peuvent plus redoubler en raison de leur âge. Cela explique pourquoi, bien que leurs notes scolaires soient très faibles, certains sont malgré tout promus dans l'année suivante. Ce « masquage » de l'échec par une sorte de promotion automatique, dans un système qui ne s'est pas encore adapté à une gestion par cycle des apprentissages devra, lui-aussi, pouvoir être détecté. Il importe en effet que les passages entre cycles s'effectuent sur la base d'une maîtrise réelle des socles de compétences si l'on veut éviter de condamner certains élèves à l'échec par défaut de pré-requis, dans le cycle suivant. Il faut donc pouvoir compter sur des évaluations externes, en plus de disposer d'une base de données décrivant le parcours de chacun.

4. Les zones peu peuplées et les zones dont l'habitat est très hétérogène

Lors de la discussion générale du projet de décret du 30 juin 1998, Monsieur Mathieu (PRL-FDF) s'inquiète déjà des zones rurales (p. 23) : « *Evoquant l'élaboration des critères objectifs qui devraient permettre de déterminer les discriminations positives, ce commissaire demande si l'étude actuellement menée par l'ULB¹³ a déjà permis d'apprécier l'aide qui serait attribuée à chaque province. Sans doute, les moyens ainsi dégagés seront-ils principalement affectés aux établissements scolaires des grandes villes. Mais envisage-t-on d'engager des moyens dans le monde rural ? Ou encore, un autre décret ne pourrait-il envisager les problèmes spécifiques que rencontrent les établissements scolaires du monde rural ?* »

¹³ Une étude préalable à l'étude interuniversitaire et à l'adoption du décret du 30 juin 1998 a été confiée à l'ULB.

C'est indirectement que la ministre-présidente donne la réponse (p. 4) : «*Qui seront les bénéficiaires ? [...] Notre dispositif donnera la priorité absolue aux écoles qui accueillent des enfants issus de quartiers pauvres ou très pauvres. Le mot paraîtra brutal : il ne fait que refléter, sans la farder, la réalité sociale de nos grandes agglomérations urbaines* ».

Cette réponse masque cependant une réalité que nous avons déjà pointée : les quartiers peu peuplés et dont la population est très hétérogène reçoivent des indices à la fois plus instables et moins extrêmes. Ces quartiers sont plus fréquemment rencontrés dans les régions rurales que dans les régions urbaines, plus fortement contrastées et plus peuplées. Ce n'est que dans le cas d'une sélection scolaire qui s'effectuerait à un niveau inférieur à celui du secteur statistique que le problème se posera de façon aiguë. En effet, si on imagine la situation d'un quartier dont l'indice socio-économique, relativement moyen, résulte en fait de la co-existence de deux sous-populations très contrastées, il est théoriquement possible, si deux établissements ou implantations scolaires au moins y recrutent leurs élèves, qu'ils opèrent de manière sélective, l'un recrutant surtout les élèves individuellement les plus favorisés alors que l'autre reçoit les élèves les plus faiblement dotés en capital socio-économique. Cette situation suppose néanmoins une densité de population telle que plusieurs écoles peuvent exister dans la zone considérée, ce qui limite partiellement le risque dans les régions très peu peuplées. Sans pouvoir totalement exclure l'hypothèse d'une sélection différentielle à un niveau infra-quartier, il est néanmoins impossible de mettre cette question à l'épreuve sans recourir à un recueil direct de données auprès de l'ensemble des élèves d'un même bassin scolaire.

Par contre, une solution technique permettrait de tenir compte de la variabilité de l'indice socio-économique au sein de chacun des quartiers. Il serait possible d'élaborer, pour chaque élève, non pas un indice unique, commun à tous les jeunes issus du même quartier, mais une suite de valeurs plausibles qui seraient calculées sur la base de l'indice actuel et de sa variabilité, d'amplitude potentiellement différente, pour chacun des secteurs. La valeur de chaque implantation serait estimée à l'aide des valeurs plausibles de chaque élève. Un intervalle de confiance pourrait ainsi être établi autour de chacune des valeurs estimées pour les différentes unités d'enseignement et la Commission des discriminations positives pourrait nuancer ses décisions. On conçoit néanmoins que cette procédure est nettement plus complexe. De plus, elle repose non plus sur un calcul automatique dont la formule est communicable, mais sur une approche statistique beaucoup plus difficile à formaliser dans un arrêté d'application. On comprendra donc que cette solution n'a pas été retenue, ni même concrètement étudiée, jusqu'ici.

5. Les critiques envisagées dans ce chapitre ne sont pas rédhibitoires

Ce chapitre visait à rappeler quelques problèmes rencontrés lors du travail de l'équipe interuniversitaire ou d'autres problèmes qui sont susceptibles de limiter la portée de la méthode. Aucun des problèmes signalés ne remet en cause les fondements de la méthode adoptée.

Des phénomènes de ségrégation ou de recrutement différencié peuvent prendre place à un niveau inférieur à l'unité d'analyse retenue, aussi bien en termes scolaires (les implantations) que socio-économiques (les secteurs statistiques). Nous avons vu que le premier problème devrait être partiellement résolu après l'adoption du décret sur le pilotage adopté par le Parlement. Celui-ci instaure une base de données qui permettra le suivi des parcours des élèves. Il serait donc possible, dans ce cadre légal, d'enregistrer toutes les informations permettant de comprendre et de mettre en évidence des mécanismes qui vont à l'encontre de la philosophie du système éducatif¹⁴. Le second problème, lié à des mécanismes de sélection à l'intérieur des secteurs statistiques, ne peut être résolu qu'à partir d'enquêtes complémentaires. Celles-ci ne semblent pas actuellement à l'ordre du jour. La mise en œuvre d'un véritable système de pilotage pourrait constituer, ici aussi, un moment très opportun pour aborder ce type de problème. Dans ce cas pourtant, on peut considérer que les mécanismes que nous avons mis en évidence ne doivent pas avoir un effet fort sur la solution adoptée puisque les conditions qui président à leur émergence ont relativement peu de chance d'être rencontrées dans le contexte belge francophone, si ce n'est dans les zones urbaines fortement peuplées et dont l'habitat est très contrasté. Il faudra néanmoins pouvoir s'assurer que l'existence des classes de niveau ne vient pas progressivement amplifier les mécanismes de ségrégation que nous avons pointés dans le chapitre 5, en déplaçant le problème à un niveau auquel le décret du 30 juin 1998 ne peut agir.

La mobilité des élèves constitue l'un des défis du système éducatif, en dehors même des mécanismes d'attribution des moyens supplémentaires. Cette mobilité semble particulièrement importante, même si les données dont nous disposons sont sujettes à caution. La méthode de calcul de l'indice attribué à chaque implantation est adaptée pour limiter l'impact de la mobilité, si nous la considérons sur une base annuelle. Elle ne fournit cependant pas de garantie totale lorsque les décisions qui sont prises à propos des implantations le sont sur une base plus longue, comme le prévoit le décret du 27 mars 2002. Avec la période d'adaptation de deux années qui suit la sortie d'une implantation, la décision d'inclure une école dans la liste porte sur une période de 5 ans. Son

¹⁴ Ces mécanismes, précisons-le, ne doivent pas être imputés nécessairement à des acteurs particuliers du système. Ils peuvent résulter du dispositif lui-même et du champ des forces qui le traversent. On peut, par contre, imputer à l'absence de toute régulation du marché scolaire l'émergence de comportements qui ne poursuivent pas, par nature, l'intérêt commun.

entrée est néanmoins plus rapide – tous les trois ans – que sa sortie, ce qui conduit à un risque plus grand de conserver des faux positifs que d'exclure de vrais positifs. Les formules généralisées de calcul des subventions pourraient résoudre ce problème, nous aborderons le sujet dans le chapitre suivant (chapitre 11). Les changements qui surviennent en cours d'année, s'ils sont massifs, peuvent difficilement être pris en compte par le système des discriminations positives. Ils méritent néanmoins une attention particulière. La possibilité de suivi des élèves, prévue par le décret sur le pilotage, devrait contribuer au contrôle effectif de l'obligation scolaire car, si l'école n'est pas parfaite, l'élève qui n'y est pas ou qui y est peu est celui qui a le moins de chances d'en bénéficier.

XI. Quelles améliorations peut-on proposer ?

« Une politique pour les pauvres est une bien pauvre politique. »

R. Titmuss (cité par Van Parijs, 1995, pp. 18-19).

1. Envisager globalement le problème des discriminations positives comme moyen de lutte contre les inégalités injustes

Nous allons à présent, à travers ce dernier chapitre, envisager globalement le problème des discriminations positives et proposer quelques suggestions de manière à améliorer le système actuel. C'est l'identification des bénéficiaires qui restera au centre de nos préoccupations, même si nous déborderons parfois de ce cadre dans un certain nombre de discussions.

Nous commencerons par souligner l'importance de la définition de critères opérationnels, comme nous l'avons fait dans le chapitre 8. Nous montrerons que cette étape est indispensable à la mise en place d'un véritable système de pilotage¹ des discriminations positives et, au-delà, du système éducatif dans son ensemble. Pour reprendre la formule de Richard Titmuss, rappelée par **Van Parijs (1995, pp. 18-19)**, il ne s'agit pas, pour les discriminations positives, de définir une « autre école » ou une « école à côté de l'école » et destinée aux moins favorisés, avec des objectifs propres. Il s'agit de mettre en place un mode d'action, intégré au système commun, qui permette à chacun de rester dans ce système et d'en bénéficier également.

Nous poursuivrons en abordant les progrès indispensables que doit connaître notre système statistique en matière d'éducation (section 3). Nous discuterons ensuite la notion de territoire, par référence aux pratiques de nos voisins français. À ce niveau, nous évoquerons la nécessité de certaines régulations (section 4). Nous terminerons en envisageant ce qui pourrait peut-être constituer une solution au financement des établissements en abordant la notion de formules généralisées d'attribution des moyens en fonction des besoins (section 5).

2. Piloter le système éducatif belge francophone permettrait d'assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale

Un système éducatif doit, d'une manière ou d'une autre, être piloté si on souhaite réellement qu'il puisse atteindre les objectifs qui lui sont assignés. Il est en effet assez peu probable qu'il puisse y parvenir sans aucune forme de régulation au niveau des macrostructures, à moins bien sûr d'imaginer que l'éducation est un problème strictement personnel que l'État et ses structures n'ont pas à connaître. À cette réserve près, encore faut-il clairement définir les objectifs qui sont assignés au système et les mécanismes qui seront mis en œuvre pour les atteindre en procédant aux régulations nécessaires. Nous avons

¹ Pour l'essentiel de cette section, nous nous appuyons sur le texte de notre intervention à la *Commission de l'éducation* du Parlement de la Communauté française (**Demeuse, 6 février 2002**) et sur un texte que nous avons rédigé avec Baye en 2001 (**Demeuse & Baye, 2001**) à partir d'un rapport de synthèse déposé à la Commission européenne (**Demeuse & Monseur, 1998**).

déjà discuté le problème qui est posé par le quatrième objectif du décret « missions » (« Assurer à tous les enfants des chances égales d'émancipation sociale »). Nous avons vu que le décret du 30 juin 1998, pas plus que le nouveau décret du 27 mars 2002, ne fournit de critères opérationnels. Nous n'avons pas manqué, lors de cette discussion (chapitre 8) de pointer la difficulté d'atteindre un objectif aussi peu explicite. Examinons à présent les mécanismes dont s'est dotée notre communauté pour réguler son système éducatif.

Le décret « missions », s'il utilise bien le terme « pilotage » (Chapitre VI, articles 61 et 62), n'en donne qu'une définition très partielle dans son article 5, 13° : « *dispositif constitué des commissions centrales, des groupes de travail, des commissions de programmes et des commissions d'outils d'évaluation visant à mettre en œuvre les objectifs généraux et particuliers définis conformément au décret* ». La proposition de décret examinée par la commission de l'éducation début 2002 pointe ces insuffisances que le secrétaire général honoraire Magy (1998, p. 147), en termes plus vifs, n'avait pas manqué de fustiger en quelques mots bien sentis : « *Gaudeamus ! Pour la première fois dans un texte législatif, il est question du pilotage de l'enseignement. C'est une première qu'il convient de saluer. [...] Le mot est là, mais pas son concept* ». Il faut préciser, comme Magy le reconnaît lui-même, que lors de la discussion du décret « missions », certains commissaires n'avaient pas manqué de souligner cet aspect, certains appelant de leurs vœux pour certains un décret spécifique.

Mais, au fait, qu'est-ce que le pilotage d'un système éducatif ? Pour reprendre la formule de de Landsheere (1994, p. 37), « *piloter, c'est plus qu'accumuler des indicateurs. Le pilotage a trois composantes nécessaires : la collecte d'informations, l'évaluation de ces informations, et, surtout, la traduction en actions institutionnelles ou en sanctions, c'est-à-dire en approbations ou désapprobations.* »

Ces trois composantes ne sont pas nécessairement exercées par les mêmes organes. Cette conception suppose une vision systémique de l'éducation et une possibilité d'intervention volontaire sur le système (ce qui n'est pas sans poser questions en Belgique francophone). On peut tenter de résumer les présupposés qui sous-tendent le concept de pilotage de la manière suivante :

- La structure éducative d'un pays constitue un système complexe dont les variables et paramètres sont multiples et les rapports entre ceux-ci très nombreux. Les liens sont généralement de nature probabiliste, plus que déterministe. Il convient de distinguer les causes réelles des indicateurs de (dys)fonctionnement.
- Il existe, au sein des systèmes pilotés, une certaine volonté ou un certain nombre de volontés. Celles-ci forment, au moins de manière implicite, un projet pour le système : elles *imaginent* un état idéal, une sorte d'état d'équilibre.

- Comme il peut exister plusieurs projets pour un même système, ceux-ci peuvent être, au moins partiellement, contradictoires ou en concurrence. Il existe cependant généralement une base commune qui sert de finalité, au moins provisoirement, à chaque système. Un système de priorités ou un organe spécial doit faciliter les arbitrages entre les éventuels niveaux et organes de décisions.
- La mise en concordance du système actuel avec l'état souhaité, c'est-à-dire tel qu'il est défini par les finalités, est normalement l'objectif premier assigné au système lui-même.
- Tout déséquilibre du système induit, en général, une réaction visant à rétablir l'équilibre perturbé. Il convient donc de se méfier de l'introduction « sauvage » de certaines mesures dans un système qui peut trouver à certains moments un équilibre, même si celui-ci n'est pas l'état souhaité par les organes légitimement en charge de la définition de cet état idéal ou d'équilibre.

Par commodité, nous avons, pour notre part ([Demeuse & Baye, 2001](#)), distingué quatre étapes ou fonctions dans la mise en œuvre du pilotage d'un système éducatif.

Au départ de l'état actuel du système, à propos duquel une série d'informations sont récoltées et rassemblées sous la forme d'indicateurs (1^{re} étape), il est possible d'établir un diagnostic par rapport à l'état souhaité défini par des standards (2^e étape). Cela postule qu'il peut exister une définition, au moins provisoire, d'un état « idéal » ou d'équilibre qui est posé comme but à atteindre. Si des discordances sont observées entre l'état actuel du système et l'état souhaité, des actions doivent être proposées de manière à améliorer le système conformément à l'état souhaité (3^e étape). Ces actions sont mises en œuvre de manière à rendre le système plus conforme au modèle. La mise en application de mesures correctives ou de régulation doit, elle aussi, être contrôlée et, éventuellement, expérimentée sur une partie du système avant d'être généralisée (4^e étape).

Un système éducatif piloté, c'est donc un système sous contrôle et pour lequel il existe des normes vers lesquelles il doit tendre. Il n'y a dans le pilotage, comme nous le définissons, ni début, ni fin, mais une suite d'étapes ordonnées qui s'enchaînent les unes aux autres de manière à atteindre un état d'équilibre dynamique. Cet état d'équilibre est susceptible d'être modifié par une redéfinition des objectifs à atteindre en fonction de l'état du système à un moment donné. Ainsi, par exemple, l'augmentation générale de l'accès aux études de base dans les pays développés induit-elle une augmentation générale des exigences en matière de démocratisation de l'accès aux études supérieures, post-obligatoires. On ne peut donc assimiler cette forme de pilotage à un « simple » contrôle de processus ([Vial, 1997](#)).

Dans le domaine des discriminations positives, on assiste bien à une tentative de pilotage, même si les objectifs ne sont pas explicités, nous l'avons vu, en dehors de la notion d'émancipation sociale. Ce processus de pilotage est confié à une commission spécifique – la Commission des Discriminations positives –, aux Conseils généraux et au Gouvernement. D'autres acteurs interviennent également : les chercheurs, à travers les études interuniversitaires prévues à deux moments clés : la mise au point des mécanismes de définition des bénéficiaires (article 4, §2) et l'évaluation des actions (tous les trois ans, article 6, §2). L'angle qui est adopté par le décret du 30 juin 1998 est, comme dans le cas du décret « missions », principalement de type « structurel ». Ce sont des structures, dont des commissions, qui sont définies. Le législateur en précise la composition, les objectifs à atteindre sont beaucoup moins bien définis. Le décret relatif au pilotage du système éducatif adopté le 26 mars 2002 évite cet écueil en abordant d'emblée, dans son article 3, la définition des dix missions de la commission de pilotage, même si sa réponse est d'abord de nature structurelle (« il faut créer une commission »). Le décret du 27 mars 2002 qui modifie le décret du 30 juin précise, lui aussi, une partie du travail de pilotage en imposant la mise en place d'un plan d'évaluation portant sur trois années.

Une série de conditions doivent cependant être remplies pour pouvoir véritablement parler de pilotage. Il importe ainsi de donner au système de pilotage les moyens de mener une véritable politique de recherche et de développement. L'enseignement est trop important, les moyens trop rares, et les enseignants et les élèves trop précieux pour initier et généraliser des réformes « sans filet ». Il doit donc être possible d'expérimenter à une échelle raisonnable et de tirer des constats à partir de ces expérimentations, sans lancer tout le système dans l'une ou l'autre direction. Il est aussi essentiel de diffuser l'information et les outils mis au point dans le cadre de la recherche & développement, après les avoir validés selon des normes précises. Si les enseignants ont besoin de tels outils, on ne peut mettre en circulation n'importe quoi. Dans le domaine de l'information, il est aussi essentiel de donner un maximum de transparence et de publicité, aux travaux des organes chargés du pilotage. On ne peut que saluer, à ce propos, le travail déjà réalisé par la Communauté française pour diffuser sur son site internet les rapports relatifs aux évaluations externes, qu'il s'agisse des évaluations menées directement par l'*Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique* (AGERS) ou dans le cadre de programmes internationaux comme le PISA de l'OCDÉ. On peut aussi se réjouir, par exemple, de voir rendus public des rapports commandités par les ministres chargés de l'enseignement. La mise à disposition des rapports demandés par les membres du Gouvernement est un exemple d'habitude salutaire que pratiquent nos voisins français depuis quelques années. Le souci de transparence n'implique cependant pas de livrer en pâture des données désagrégées et identifiables sur les élèves, les écoles ou les enseignants. Il implique néanmoins que les débats et les travaux soient rendus

accessibles lorsqu'ils portent sur des informations générales ou agrégées de manière à les rendre diffusables. Cette publicité est une garantie de la haute tenue des travaux des organes chargés du pilotage et de l'absence de « grenouillage ».

Le système éducatif belge francophone et son pilotage doivent tenir compte de la place prépondérante de la liberté d'enseignement sur tout autre principe. Comme nous l'avons déjà signalé, celle-ci est interprétée de manière extensive et notamment en faveur des opérateurs d'enseignement que constituent les écoles et les pouvoirs organisateurs, au risque même de négliger les usagers que sont les élèves et leurs parents, partenaires relativement faibles dans l'ensemble du système². On imagine dès lors que le style de pilotage sera essentiellement persuasif ou empirico-rationnel (basé sur l'information des acteurs), plutôt qu'injonctif ou politico-administratif. Mais une combinaison des deux aspects est nécessaire pour obtenir l'effet escompté, car, comme le précise Whetton (1995, p. 25) : « *Une autorité qui ne serait pas assortie de soutien aurait comme conséquences une résistance et une diminution de l'implication. À l'inverse, un support sans autorité aurait comme conséquence une dérive et une perte des ressources. Ici aussi, ces principes généraux doivent être définis en termes plus précis pour une pleine compréhension des processus visant à implanter les changements par le biais d'évaluations.* »

Les discriminations positives nécessitent la mise en place d'un réel pilotage qui vise à en assurer l'efficacité. Même si le décret du 27 mars 2002 dispose qu'un plan d'évaluation devra être élaboré, pour une période de trois ans, par la Commission des Discriminations positives et approuvé par le Gouvernement, il convient de relier le travail spécifique qui est effectué dans ce domaine à celui qui préside à la gestion d'ensemble du système éducatif, sans quoi le risque existe de voir se mettre en place une autre école. Les discriminations positives, qui reposent toujours sur des projets, doivent favoriser l'harmonisation des projets spécifiques et des projets d'établissement, en relation avec les différents objectifs communs à l'ensemble du système éducatif belge francophone (socles de compétences, compétences terminales...), sinon le risque est grand de mener « une politique de pauvres ». Toute cette entreprise peut être prise en charge par les seuls membres d'une commission. Il faut donc pouvoir compter sur des moyens matériels et humains complémentaires qui ne sont pas spécifiquement définis actuellement de manière à assurer l'encadrement. Il faut aussi pouvoir compter sur des mesures d'entrée qui font généralement défaut dans le domaine de l'évaluation des politiques éducatives dans notre pays, celles-ci ne doivent pas être collectées uniquement dans les établissements en discrimination

² Pour s'en convaincre, on peut comparer les places offertes aux associations représentatives des parents (2 places) dans la Commission de pilotage par rapport à celles qui sont assurées aux réseaux (8 places) ou aux représentants des travailleurs (3 places) dans la proposition de décret (article 5). De ce point de vue, la situation est cependant améliorée puisque la Commission centrale de Pilotage ne comportait pas de représentant des usagers.

positive puisque les objectifs visés par ces mesures spécifiques sont identiques à ceux de l'ensemble du système.

Si donc le développement de l'arsenal législatif se poursuit dans une direction positive, il reste un important travail de soutien aux équipes de terrain. Parallèlement, le développement de l'appareil statistique et les moyens dévolus à la recherche et développement sont essentiels.

3. Améliorer les outils statistiques

Cet aspect, nous l'avons longuement développé dans les chapitres consacrés à la méthode et à sa critique. Nous ne pouvons que souligner à nouveau l'importance de la qualité et de la disponibilité des données. Si les données relatives aux caractéristiques socio-économiques ne dépendent pas de la Communauté française et de ses services, il en va tout autrement des données qui concernent la gestion du système et qui permettent d'étudier, par exemple, l'instabilité de certaines populations scolaires ou les parcours dysqualifiants de certains élèves.

L'article 5 du « *décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental* » dispose déjà, en 1995, que « *l'inspection visée à l'article 24, §3, alinéa 2, 3°, de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement et le service d'inspection de l'enseignement organisé par la Communauté française, fourniront au Gouvernement, avec communication au Conseil général visé à l'article 21, les indicateurs précis de la mise en œuvre du dispositif général d'organisation de l'enseignement fondamental de manière à permettre : 1° de vérifier les adéquations de la réforme par rapport aux objectifs généraux définis après concertation avec les organes représentatifs des Pouvoirs organisateurs; 2° d'assurer une régulation permanente du système; 3° d'éviter le saupoudrage et les dépenses improductives dans l'utilisation des moyens. Elles dresseront un bilan annuel des actions mises en œuvre et le transmettront au Gouvernement avec communication au Conseil général visé à l'article 21.* » Si cette inspection a bien publié une série de rapports annuels, elle ne dispose malheureusement pas d'une structure stable et qualifiée pour recueillir les données qui lui sont utiles. Elle doit systématiquement interroger les chefs d'écoles et traiter les informations par ses propres moyens. Au niveau de l'enseignement secondaire, on ne dispose pas de travaux comparables et la Commission commune de pilotage, mise en place par le décret « missions » n'a pu, jusqu'ici, rédiger son rapport sur l'état du système éducatif.

Le décret « missions », nous l'avons vu, ne renforce pas les moyens liés au pilotage, en dehors de la création de commissions, et n'en précise pas réellement les missions. Par contre, on peut pointer, dans le décret relatif au pilotage qui a été déposée en décembre 2001 par les trois chefs de groupes de la majorité, un

certain nombre d'éléments très positifs allant dans le sens d'une collecte systématique de données et, plus fondamentalement, de leur articulation dans une base de données³. Le décret prévoit notamment la mise en œuvre d'un « suivi statistique des élèves⁴ », d'évaluations externes⁵, d'un « système cohérent d'indicateurs⁶ ». Les informations collectées doivent dépasser le cadre strictement scolaire pour envisager la prise d'emploi et la position des jeunes diplômés sur le marché du travail. Le décret laisse entendre que de telles données seront collectées de manière systématique également (article 1, 5).

Cette collecte de données doit pouvoir aider à la décision et permettre de bien comprendre le parcours des élèves pour éviter les ratés et les impasses. Comme nous l'avons signalé lors de notre audition auprès de la Commission de l'éducation : *« Ne pas vouloir de telles statistiques, c'est ne pas vouloir assurer à tous des chances d'émancipation sociale égales. C'est se mettre la tête dans le sable. Et que l'on n'avance pas la protection de la vie privée comme un argument péremptoire pour renoncer. Ce n'est pas tant qu'actuellement il n'y a pas de statistiques en Communauté française ! Je dirais, bien au contraire, nous souffrons du fait que tous les services de l'administration recueillent des données, y compris des données « sensibles » dont on peut légitimement s'interroger sur la raison d'être, et les traitent à leur manière, alors que le service des statistiques est anémié, réduit à la portion congrue et tente comme il peut de rattraper un retard qu'on ne peut décemment pas imputer à son personnel. C'est à la fois une œuvre de saine gestion (évitons que chaque école ne doive remplir plusieurs fois les mêmes documents et ne possède plusieurs matricules !) et de protection des individus que de confier la collecte des données à un organe parfaitement identifié et dont les missions sont clairement précisées. Mais, il conviendra aussi, à ce niveau, de bien préciser la nature des obligations qui seront faites aux établissements et aux individus. Nous devons*

³ L'une des missions de la Commission de pilotage (article 3, 8) est : *« d'assurer le suivi statistique des élèves en vue de comprendre les décrochages, les problèmes rencontrés, et les orientations successives, en ce compris l'articulation avec les autres opérateurs de formation. Ce suivi statistique permet également d'établir des plans d'échantillonnage pour les études commandées par le Gouvernement. Pour assurer ce suivi statistique, la Commission fait notamment appel à la base de données visées à l'article 4, 2° »*. Pour ce faire, elle « dispose de la base de données constituée conformément à l'article 3, 2° ».

Cette base de données est placée sous la responsabilité du Président de la Commission.

Le Gouvernement, sur proposition du Président de la Commission, désigne nommément les personnes habilitées à collaborer à la mise en œuvre et à l'exploitation de cette base de données. Il détermine, sur proposition de la Commission, les informations qui peuvent être collectées et enregistrées, l'usage qui peut être fait de celles-ci et restreint toute publication à des ensembles agrégés ne permettant en aucun cas d'identifier les personnes physiques sur lesquelles portent les informations. »

⁴ Suivi statistique des élèves : *« suivi du parcours des élèves dans le système éducatif, quel que soit le niveau scolaire considéré, depuis l'entrée dans celui-ci jusqu'à sa sortie, en ce compris l'enseignement non obligatoire »* (article 1, 5).

⁵ Évaluation externe : *« évaluation dont la conception et la mise en œuvre sont confiées à des personnes extérieures à l'équipe éducative d'un établissement scolaire »* (article 1, 1).

⁶ Système cohérent d'indicateurs : *« ensemble de données jugées nécessaires par la Commission de pilotage visée à l'article 2, le Gouvernement et le Parlement pour assurer le suivi statistique des élèves et le pilotage du système éducatif »* (article 1, 4).

être l'un des rares pays où, lorsqu'il convient de fournir des données à un organisme officiel, dûment mandaté, il se trouve un nombre important d'agents, y compris des fonctionnaires, qui ne se sentent pas concernés par l'injonction. Il faudra encore définir les conditions d'accès aux données, notamment à des fins d'études. »

Le décret relatif au pilotage du système éducatif confie cependant au gouvernement la responsabilité de mettre en œuvre l'ensemble du système, sans fixer les moyens qui devront nécessairement être dévolus au fonctionnement d'une telle structure, et de la base de données en particulier. Un autre décret adopté le même jour par le Parlement et portant création de *l'Entreprise publique des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication de la Communauté française (ETNIC)* ([Document parlementaire 238 \(2001-2002\) n°1](#)) est destiné à mettre en œuvre une structure chargée de répondre aux besoins en matière d'informatique et de statistique de la Communauté française en faisant obligation à tous les services de la Communauté de transmettre les données en leur possession. On devrait donc assister, à ce niveau aussi, à un renforcement des capacités opérationnelles de la Communauté française.

La base de données que nous venons d'évoquer, outre la possibilité de gérer les discriminations positives et de simuler différentes options au départ des indices socio-économiques déjà établis, doit aussi permettre de valider des modèles alternatifs et d'incorporer relativement aisément de nouveaux indicateurs pertinents. À ce niveau, [Dekoninck, Delvaux & Parmentier \(s.d., p. 80\)](#) mentionnent une source potentielle de données intéressantes : la *Banque de données médico-sociales (BDMS)* de l'*Office de l'Enfance et de la Naissance*. Celle-ci comporte des données relatives à la naissance, au suivi des enfants de 0 à 1 an et à la mortalité infantile. Les auteurs précisent : « *L'étude des « avis de naissance » permet de repérer les mères et les enfants qui peuvent avoir besoin d'un suivi préventif mieux adapté. On sait que les petits poids de naissance sont significativement associés à des conditions socio-économiques défavorables. Les données de la BDMS ont confirmé que des variables comme la parité de 4 enfants ou plus, l'âge de la mère inférieur à 22 ans ou supérieur à 36 ans, la situation d'isolement de la mère et le tabagisme de la mère étaient associées de façon statistiquement significative à un faible poids de naissance. La distribution géographique de ces indicateurs n'est pas du tout homogène. On note une concentration et un cumul des indicateurs de vulnérabilité suivant l'ancien bassin industriel Sambre et Meuse et certaines communes bruxelloises* ». D'autres types d'informations, relatives par exemple à l'espérance de vie pourraient aussi être incorporées dans la description des quartiers. Des études portant sur ces unités de proximité devraient être encouragées. À ce niveau, on peut saluer le travail entrepris par [Kesteloot, De Turk, Vandermotten, Marissal & Van Hamme \(2001\)](#) dans le cadre de la politique des grandes villes ou celui de l'équipe du professeur [Poulain \(s.d.\)](#) au niveau de la commune de Charleroi. Ce type d'analyses menées à un niveau très

fin permet de mieux comprendre un certain nombre de déterminants et construire des indicateurs pertinents.

4. Le territoire et la régulation du marché scolaire

Pour ceux qui sont habitués, comme nous le sommes en Belgique, à un système éducatif basé sur la liberté du chef de famille et le libre choix de l'établissement scolaire, le système éducatif centralisé et républicain constitue la plupart du temps un mode d'organisation étrange. La carte scolaire, dont [Jacques Hallak \(1976\)](#), directeur de l'*Institut international de Planification de l'Éducation* (IIPE) pendant de très nombreuses années est certainement la figure emblématique dans le monde francophone, recouvre, elle aussi, un domaine assez mystérieux et, pour tout dire, incompatible avec la conception de la liberté d'enseignement telle qu'elle est introduite dans notre Constitution.

Si, au départ, la carte scolaire est un outil de planification qui fut particulièrement en vogue dans les pays en développement dès leur indépendance, elle constitue également, dans le contexte français par exemple ([Dias da Graça, 1998](#)), un instrument de dialogue entre les acteurs, dans un jeu complexe résultant d'une décentralisation de plus en plus poussée⁷.

Reste pourtant un aspect particulier de cette carte : la sectorisation ou l'affectation des élèves aux établissements d'enseignement public selon leur domicile. C'est certainement cet aspect de la planification qui heurte le plus notre sens de la liberté, auquel la République oppose celui de l'égalité. Comme le précise [Dias da Graça](#), « *c'est un thème délicat de confrontation entre les stratégies individuelles et celles de la planification scolaire* ». Mais le système républicain s'est progressivement assoupli : « *alors que les élèves étaient affectés uniquement en fonction de leur lieu de résidence et que les écoles privées étaient le seul moyen d'échapper à cette sectorisation, la période de décentralisation a correspondu à une période d'assouplissement. Cet assouplissement concerne les collèges depuis 1984, et les lycées depuis 1989, pour certains départements ou zones urbaines. Environ la moitié des collèges et le tiers des lycées en bénéficient aujourd'hui.* »

Ce changement important et l'instauration du « marché scolaire » auquel nous sommes familiers n'a pas pénétré de la même manière le pays de Jules Ferry.

⁷ En France, la carte scolaire a été mise en place, dès 1963, à l'occasion d'une importante réforme qui visait à la fois à prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et à instaurer une structure commune. Elle est à présent au cœur d'un paysage qui a beaucoup changé : à côté de la planification des besoins qui subsistent, la décentralisation a donné un pouvoir et des responsabilités plus grands aux collectivités territoriales et aux représentants locaux du ministre. Alors qu'elle avait au départ vocation d'outil de développement (création, extension d'établissements localisés en fonction des besoins définis, allocation rationnellement répartie d'enseignants et de ressources matérielles), la généralisation de l'enseignement et la prolongation de la scolarité l'ont transformée en un instrument de gestion routinière et en un support à la négociation.

« Une forte réticence existe dans les milieux éducatifs français : le modèle du service public et de l'idéal de l'école unique pour la population scolaire font face au concept de « client » lié à l'image d'un marché de l'enseignement », précise Dias da Graça. Dans les zones d'assouplissement, 11% des parents demandent un collège hors zone et leur demande est satisfaite dans trois quarts des cas. Seul un collégien sur cinq et un lycéen sur quatre se trouvent dans un établissement hors zone. Cette liberté, saisie par un nombre limité de parents, accentue la ségrégation sociale des établissements. Les enseignants, bien qu'attachés au concept de service public, au moins en théorie, sont particulièrement sur-représentés dans la catégorie des parents demandeurs d'affectations hors zone.

Trancart (2000, pp. 57-58) précise l'analyse : « l'analyse descriptive et comparative de la population scolaire des collèges publics semble montrer que la différenciation entre les établissements s'est accrue au cours des deux dernières décennies. Cette concentration accrue de « populations défavorisées » peut s'expliquer par plusieurs phénomènes : les mesures d'assouplissement de la carte scolaire depuis 1984 dans certaines zones, la mise en concurrence des établissements et surtout, les évolutions concernant les espaces urbains avec des zones ghettos. Sur ce dernier point, l'analyse des liens entre les ségrégations résidentielle et scolaire dans l'agglomération parisienne, à partir de deux recensements de l'INSEE (1975 et 1990), montre que : « la force et l'augmentation de la relation entre catégories socio-professionnelles, nationalité et nombre d'enfants, confirment l'apparition de puissants processus ségrégatifs » (Rhein, 1996). Les mesures d'assouplissement de la carte scolaire ont également un effet sur l'évolution des différences de recrutement social dans certains secteurs. Ainsi, « les collèges et les lycées les plus « envahis » (par le bas) par des élèves moins sélectionnés, ont été aussi les plus « fuis » (par le haut) par ceux qui disposent d'informations et de ressources qui leur donnent la possibilité de trouver une place ailleurs » (Broccolichi, 1995). »

Les autorités locales, responsables de la délimitation des zones et des dérogations accordées aux parents, jouent un rôle très important dans la mobilité plus ou moins grande et la ségrégation plus ou moins forte qui peuvent être observées dans leur région. Ces mécanismes sont cependant extrêmement complexes puisqu'ils sont aussi influencés par l'évolution des moyens et de la population à scolariser.

La sectorisation ne permet pas toujours d'échapper aux problèmes liés au choix des établissements puisqu'il est rare qu'elle soit appliquée de manière absolue (Perrot, 1981 ; Lamoure, 1982 ; Pinçon-Charlot & Rendu, 1988 ; Castro, 1996 ; Verfaillie, 1996 ; Dias Da Graça, 1998) et qu'elle est également tributaire du caractère plus ou moins homogène de l'habitat. La sectorisation peut difficilement rendre plus hétérogènes les populations scolaires qui sont issues de larges zones défavorisées, sauf à mettre en œuvre un système de déplacement

des élèves en dehors de ces zones, comme ce fut au départ le cas aux États-Unis de manière à accentuer la déségrégation. Pour Trancart (2000, pp. 61-62) : « en définitive, alors que la situation sociale des collèges est de plus en plus « polarisée », la politique de discrimination positive n'est pas plus forte aujourd'hui qu'au milieu des années 1980. On peut également penser que l'homogénéisation des politiques d'orientation, interprétée par les parents d'élèves comme une baisse de sélectivité, a des effets sur les migrations entre certains établissements. Les différences sociales liées à l'habitat, les politiques de certains établissements visant à attirer les meilleurs élèves en créant des classes de niveau, et les mesures d'assouplissement de la carte scolaire, accentuent ces mouvements. Le recrutement social des collèges s'en trouve encore plus modifié et conduit à une ségrégation accrue. Quant au lycée, il se caractérise par une diversité croissante des filières dans des établissements distincts, et tout comme le collège, on observe un large éventail de disparités entre établissements.

La mise en évidence de ces disparités donne une photographie du système d'offre d'enseignement et de son évolution. La politique visant à favoriser l'autonomie des établissements, notamment pour les rendre plus proches de leur environnement immédiat, trouve ici une limite. Elle peut, en effet, favoriser le consumérisme scolaire et donc renforcer les disparités. Pour éviter cette dérive, on voit la nécessité, sans renoncer au principe d'autonomie, de trouver des nouveaux modes de régulation. »

On le voit, chez nos voisins, les mécanismes que nous avons jusqu'ici renoncé à contrôler, et même à mesurer, s'insinuent dans les différentes failles d'un système républicain de plus en plus souple et décentralisé. Le jeu des acteurs, la mise en rapport des niveaux de pouvoir, responsables de différents aspects de la scolarité (l'état fournit les postes, les régions, les départements et les municipalités, les bâtiments et les moyens de fonctionnement, respectivement aux lycées, collèges et écoles implantés sur leur territoire) et de nombreux organes de concertation impliquant notamment parents et syndicats d'enseignants conduisent à des négociations nombreuses. La carte scolaire et sa préparation, y compris dans ses aspects prospectifs, au départ des prévisions démographiques et des filières nouvelles à créer, constituent donc un exercice particulièrement complexe.

L'analyse du modèle français ne manque pas de nous interpeller. Alors que, par exemple, la Communauté française de Belgique finance ses écoles en discrimination positive sur la base d'une population mobile, la France opte pour un tout autre système, reposant en grande partie sur une population relativement stable, mais parfois très homogène, du fait de la sectorisation, d'une part, de la structure de l'habitat, d'autre part. De même, alors qu'il est à peu près impossible de planifier nos rentrées scolaires au niveau de chaque établissement, il semble que la grande liberté laissée aux acteurs locaux en Belgique, du moins

dans l'enseignement subventionné, limite largement les problèmes d'affectation des postes qui règnent chaque année dans l'une ou l'autre académie chez nos voisins, même si un phénomène de pénurie globale d'enseignants semble s'installer chez nous.

Il n'en reste pas moins vrai qu'une réflexion sur la mise en œuvre de niveaux intermédiaires, entre l'établissement scolaire et l'état central, même s'il est difficile de parler d'un état central dans notre système, peut constituer une solution intéressante destinée à prendre en charge la gestion de la diversité en Belgique francophone. C'est par exemple ce qu'envisage [Delvaux \(1999\)](#) à travers une réflexion sur les bassins scolaires. Mais la notion de bassin scolaire ou de formation est particulièrement difficile à traduire sur le terrain dans le contexte belge, notamment du fait qu'à une logique territoriale, propre aux bassins, se surimpose une logique puissante de réseaux verticaux qui structure une grande partie des institutions sur une base historique.

Au niveau de la possible rationalisation de l'offre et de la gestion de celle-ci à un échelon supérieur à celui de l'école, Beckers (1998, pp. 349-350) pointe, dans le contexte de l'enseignement secondaire rénové, comment la situation très morcelée a pu nuire à la mise en place d'une école véritablement au service des élèves : *« la réalité institutionnelle qu'ont progressivement tissée les guerres scolaires et les tentatives d'y mettre fin, renforce les obstacles évoqués. L'éclatement de nos structures et la grande liberté laissée aux pouvoirs organisateurs, conduisant à une multitude d'établissements rivaux dans une même région géographique (écoles de différents réseaux ou même de différents pouvoirs organisateurs au sein d'un même réseau) rendent difficiles les tentatives de rationalisation qui permettraient de maintenir, dans des conditions financières acceptables, un éventail aussi riche que possible d'options et ainsi de concrétiser les objectifs d'orientation progressive en fonction des intérêts et aptitudes plutôt qu'en fonction de l'existant dans l'école. De ce point de vue, la création d'une entité unique et uniforme pour le degré d'observation, indépendante des écoles secondaires (qui sont fortement marquées par leurs différences de tradition) et éventuellement rattachée à l'école primaire (qui, elle, est devenue unique avec le temps) aurait sans doute permis d'avancer davantage dans cette voie. On ne peut s'empêcher de noter que ni la réforme ultérieure (1994) du premier degré de l'enseignement secondaire ni les mesures de rationalisation prises simultanément ne vont dans cette direction. »*

Le système de concurrence qui joue dans un espace de proximité – la concurrence ne pouvant véritablement s'exercer sur des distances très importantes, excepté dans des cas très particuliers où la zone de recrutement de l'école est très étendue, en raison de ses spécificités (écoles Steiner, pédagogies de type Decroly ou Freinet...) – rend la mise en place de nouvelles structures particulièrement difficile, sauf lorsqu'il s'agit de prendre en charge des aspects relativement marginaux ou limités. Les redistributions imposées, outre la

difficulté de les mettre véritablement en place au niveau local, peuvent aussi entretenir des rancœurs tenaces entre écoles proches, d'un même réseau ou non. Par contre, le caractère abstrait des critères relatifs aux « discriminations positives » qui semblent décidés à Bruxelles en facilite la relative acceptation locale, d'autant que chaque établissement n'a pas l'impression de dépendre de ses voisins pour bénéficier ou non de moyens supplémentaires. L'accueil extrascolaire peut constituer un laboratoire intéressant pour l'élaboration de politiques territorialisées auxquelles, contrairement à nos voisins français, nous ne sommes guère habitués. Même s'il existe des politiques de ce type – nous en avons présenté quelques-unes dans le chapitre 7 – la politique de la ville n'a pas un sens aussi fort que celui qui lui est donné Outre-Quévrain. Les *Zones d'Éducation prioritaires* ont constitué une première exception dans le cas de projets interréseaux, même si la gestion de ceux-ci ne concernait que certains aspects, parfois très marginaux. Dans certains cas, les mécanismes de coopération ont semblé beaucoup plus importants et vivaces. Avec la mise en place des discriminations positives, certains ont vu la disparition de cette possibilité d'action territorialisée. Si elle n'est pas exclue par le décret de 1998, elle n'est cependant guère favorisée et les réseaux reprennent très largement le dessus. Le 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, prévoit, pour l'enseignement fondamental, la création d'instances de régulation de proximité qui dépassent les réseaux. Ce point est un aspect que le ministre en charge de l'enseignement fondamental souhaite particulièrement soutenir. Ce type de structure n'a pas pu être mis en place dans l'enseignement secondaire...

5. Financer et encadrer selon les besoins : les formules générales de calcul de financement liées aux besoins des établissements et des enfants à « besoins spéciaux »

Les développements récents, synthétisés notamment dans un ouvrage édité par [Ross & Levacic \(1999\)](#), visent, dans les pays où les écoles sont de plus en plus autonomes et où les différences de besoins sont reconnues, à généraliser les mécanismes qui ont prévalu à l'attribution des aides spéciales à l'ensemble des moyens dévolus aux établissements. Les formules d'attribution des moyens en fonction des besoins⁸ deviennent parfois très complexes, mais tendent à se substituer à un mode aveugle de financement où, dans le meilleur des cas, c'est l'égalité de traitement qui prévaut, alors que les situations objectives peuvent être très différentes. La mise en œuvre de ces formules est particulièrement intéressante à plusieurs titres : elle évite la stigmatisation de certains

⁸ *Needs-based resource allocation*, en anglais

établissements comme cela peut être le cas dans un système dual ; elle est modulable et n'agit pas selon un principe de tout ou rien ; elle peut inclure plusieurs types de financement, selon les besoins spécifiques (besoins spéciaux, transports scolaires, pauvreté, formations spécialisées...), elle évite l'arbitraire de certaines dotations historiques et rend chaque établissement comptable des moyens spécifiques qui lui sont donnés en regard des objectifs à atteindre. Ce type de mécanismes, qui déroge de manière généralisée au principe d'égalité de traitement, doit pouvoir être fondé sur un système rationnel précis dont les critères sont connus et appliqués⁹. Il doit aussi prévoir un mode d'évaluation des résultats, tout en relâchant un certain nombre de contrôles de pure forme ou exercés à des niveaux qui ne sont pas de la responsabilité des macrostructures du système. En guise d'exemple, on peut pointer le contrôle individuel des enseignants qui ne devrait plus être directement pris en charge de manière centrale, mais par des structures intermédiaires, soit au niveau de l'établissement, soit au niveau d'un ensemble d'écoles. Par contre, le contrôle des établissements devrait, quant à lui, être mis en place. Celui-ci devrait porter sur des aspects formels, comme le respect des droits de chacun lors de l'inscription, mais aussi des aspects liés aux résultats obtenus en fonction des moyens fournis. Ce système de financement et de contrôle repose sur la prise en charge globale de l'élève et place celui-ci au centre des préoccupations des prestataires de service que sont les écoles et les pouvoirs organisateurs.

Cette approche modifie de manière très importante la logique qui prévaut jusqu'ici puisque chez nous ce sont les élèves qui sont pris en compte, plutôt que les besoins des établissements. Le contrôle qui s'exerce se déplace pour s'attacher au service réellement fourni aux usagers, alors qu'il s'intéressait jusque-là à la forme des prestations, sans même pouvoir interférer avec les

⁹ Ross & Levacic (1999, pp. 39 et suivantes) mentionnent quatre composantes dans les formules de financement tenant compte des besoins : une allocation de base liée au nombre d'élèves et au niveau scolaire (comme c'est le cas actuellement chez nous en terme de nombre de périodes professeur), des moyens spécifiques liés à des programmes spécifiques (études musicales ou sportives, par exemple), des moyens liés aux besoins spécifiques des élèves (par exemple, pour les élèves qui souffrent de handicaps mentaux ou physiques) et des moyens liés aux besoins de l'établissement (par exemple, à cause de son isolement ou de son manque d'accessibilité, de sa taille, ...). Les discriminations positives constituent, de manière particulière, une modification de la formule simplifiée qui est généralement adoptée et qui ne comporte qu'un seul terme : le nombre d'élèves (en fonction de leur niveau d'étude). Elles y ajoutent un second terme, lié aux besoins spécifiques des élèves qui la fréquentent.

Ces formules sont généralement instaurées de manière à rencontrer trois préoccupations essentielles des systèmes éducatifs : en premier lieu, l'intérêt pour l'équité (au moins en termes d'égalité des chances), en second lieu, la volonté de procéder, d'une manière indirecte à une certaine forme de régulation du marché et, enfin, la volonté de réguler les pratiques de manière à atteindre les objectifs du système en accordant dans ce cas des avantages et des sanctions en fonction des résultats obtenus (il convient de distinguer ces incitants des quatre composantes déjà énoncées, précisent les auteurs, de manière à éviter toute confusion). La responsabilité de la définition des critères pour établir ce type de formules est du domaine de la politique éducative, même si la mise en œuvre peut comporter des composantes techniques importantes. Plusieurs critères doivent être pris en compte au niveau de la réflexion politique : l'efficacité et l'efficience de ce mode de financement, la forme d'équité poursuivie par le système, les risques d'effets pervers, le coût d'élaboration de la formule, le caractère transparent et compréhensible de la méthode d'allocation, le rôle des différents acteurs dans la gestion des moyens, les connaissances actuelles en matière de besoins spécifiques.

méthodes adoptées, quant bien même il serait possible de démontrer leur manque d'efficacité ou leur caractère particulièrement inégalitaire. En faisant porter l'évaluation sur les résultats des élèves, indépendamment des méthodes, ce renversement de perspective serait parfaitement en accord avec le principe de liberté d'enseignement, défini par la Constitution, et de contrôle du niveau des études, prévu par le Pacte scolaire.

Ce type de gestion et de financement des établissements scolaires n'est pas encore très répandu. [Eurydice \(2000\)](#) consacre un chapitre à une synthèse des critères retenus actuellement, dans chaque pays de l'Union, pour attribuer les moyens aux établissements scolaires. On y constate qu'en dehors des programmes spéciaux, c'est le nombre d'élèves par établissement qui est généralement le facteur déterminant. Il subsiste néanmoins des systèmes éducatifs où l'attribution de tout ou partie des moyens est laissée « *au libre arbitre du ministère ou d'une autre autorité administrative* » (p. 205). Le rapport signale notamment les cas de l'Espagne, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, la France et l'Autriche et précise : « *si cette technique peut paraître plus arbitraire, elle peut aussi présenter l'avantage d'apporter une réponse plus appropriée aux situations particulières que ne le fait l'application d'une règle uniforme* ». À ce niveau, le rapport ne semble malheureusement pas prendre en compte la possibilité de mettre en œuvre des systèmes formalisés, mais complexes, conduisant, en fonction de critères définis, à des solutions adéquates, comme le proposent [Ross & Levacic \(1999\)](#) et les différents contributeurs de cet ouvrage. Il s'agit en effet moins d'opposer gestion rigoureuse et adaptation au contexte que de mettre en place des systèmes d'indicateurs qui permettent une gestion à la fois rigoureuse et adaptée.

Nous ne développerons pas plus avant le sujet de l'allocation de moyens par des formules générales, comme le font [Ross & Levacic](#), car il nous semble que nous dépasserions très largement le cadre de cette dissertation. Il était néanmoins important de situer les discriminations positives dans un cadre général qui devient de plus en plus le leur, celui de l'attribution de moyens en fonction de besoins reconnus et dans un système qui prend en charge le contrôle réel des services effectivement accordés aux usagers. On constate à ce niveau qu'il importe d'articuler une réflexion politique et un travail interdisciplinaire importants de manière à articuler les différents types de besoins physiques, cognitifs, moraux et sociaux des élèves et les moyens disponibles ou à mobiliser.

CONCLUSIONS

« [...] il faut favoriser, dans notre système éducatif, une « culture de l'évaluation », c'est-à-dire l'émergence d'un état d'esprit, d'habitudes, de réflexes même, grâce auxquels sont appréciés régulièrement l'état courant et les actions conduites pour, en retour, infléchir ces dernières si nécessaires. Alors, l'évaluation sera l'un des leviers les plus puissants à partir duquel, dans les années prochaines, la réussite de l'Ecole s'amplifiera. »

[C. Thélot \(1993, p. 144\).](#)

1. Les discriminations positives prennent place dans un système complexe et disparate qui évolue vers un système davantage intégré et harmonisé

À travers les onze chapitres de cette dissertation, nous avons traité un problème réel – l'identification de publics susceptibles de bénéficier de moyens supplémentaires à travers les établissements qui les scolarisent – en prenant le plus de recul possible par rapport à la tâche dans laquelle nous avons été impliqué au sein de l'équipe interuniversitaire mise en place dans le cadre du décret du 30 juin 1998.

Nous avons consacré le premier chapitre à définir différentes conceptions de la justice et les implications de celles-ci sur le système éducatif. Nous avons ainsi montré le déplacement qui s'opère d'un niveau à l'autre lorsqu'on passe, par exemple, d'une logique de l'égalité des chances à une logique de l'égalité des résultats. Cette étape initiale avait pour objectif essentiel de mieux comprendre, dans leur contexte, les discriminations positives dont nous avons montré l'évolution dans le temps et à travers quelques systèmes éducatifs (chapitre 2).

Les discriminations positives sont nées aux États-Unis et ont rapidement été adoptées par les systèmes éducatifs qui connaissaient de fortes discriminations, notamment raciales, dès la fin des années 60. Elles ont pris deux grandes formes : le recours aux quotas réservés aux membres de certains groupes défavorisés, d'une part, et la mise en place d'aides ou de suppléments d'aides ciblés, d'autre part. La première forme est certainement la plus radicale, mais aussi la plus contestée. La seconde forme, qui sera la seule à s'implanter chez nous, mettra près de 20 ans à émerger bien que des disparités importantes existent également dans notre propre système scolaire, comme nous l'avons montré dans le chapitre 5. Ainsi, la Belgique francophone mettra en place ses premières ZEP à partir de 1989, quelques années après la France. Si, en France, c'est la conception de l'école républicaine construite sur l'égalité de traitement, mais aussi sur le mérite qui a retardé cette mise en route, en Belgique, la liberté d'enseignement et le poids de l'enseignement privé subventionné ont pu jouer un rôle analogue. Le système belge est particulièrement complexe et toute rupture d'équilibre peut conduire à une « guerre scolaire »¹. Depuis le Pacte scolaire, signé en 1958 et confirmé par la loi, en 1959, le financement de l'école est un sujet délicat, mais dont les bases sont *bétonnées*, pour reprendre une expression familière aux constitutionnalistes belges. Bien que la Constitution reconnaisse la possibilité de distinguer les écoles, ou plutôt les réseaux d'enseignement, sur des bases objectives, les revendications des écoles privées, mais subventionnées, ont toujours été très fortes et s'exercent dans des domaines

¹ Nous avons tenté de retracer l'évolution du système éducatif belge francophone vers plus de justice dans le chapitre 4. Nous avons montré les limites actuelles dans ce domaine (chapitre 5) et la relation difficile entre liberté et égalité.

de plus en plus périphériques, le financement de base étant assuré par l'application de la loi. Ces revendications se sont ainsi exercées dans tous les domaines, y compris celui des « avantages sociaux » accordés par certains pouvoirs publics aux élèves qui fréquentent les écoles qu'ils organisent directement.

Dans ce contexte difficile, le décret du 30 juin 1998, tout comme le décret « missions », en donnant des gages très importants aux réseaux d'enseignement, permet d'aller de l'avant vers un système éducatif davantage harmonisé, même si celui-ci reste largement aux mains d'opérateurs privés. Si, dans les faits, les textes permettent d'envisager une telle harmonisation, des disparités fort importantes sont encore observées, notamment entre les établissements scolaires, quel que soit leur réseau d'appartenance. Ces disparités sont aussi bien sociales et économiques, que liées aux résultats en cours ou à l'issue de la scolarité.

Le système belge francophone est d'autre part très peu piloté. Il est donc extrêmement délicat de passer des intentions aux régulations nécessaires sur le terrain de manière à atteindre les objectifs que le système s'assigne. C'est en général à travers une sorte d'échange liant financement supplémentaire et droit de regard plus important de la part de l'autorité publique subsidiaire que se jouent les aménagements apportés à l'école. Mais si, dans cette transaction, le financement supplémentaire est souvent effectif, l'exercice du droit de regard l'est beaucoup moins. Il en va ainsi depuis 1959 où le contrôle du niveau des études, en principe exercé par le ministre, n'a jamais réellement pris corps.

Dans cet édifice fort hétéroclite, les discriminations positives viennent s'ajouter de manière à compenser les disparités manifestes. Leur mode d'attribution est relativement objectif et repose sur des mécanismes qui échappent, pour partie, aux réseaux d'enseignement, véritables piliers du système. Ils sont construits au départ de critères communs à l'ensemble du territoire et des élèves, quelle que soit l'école qu'ils fréquentent. Il reste, nous l'avons vu, que le poids des réseaux est encore très fort dans la redistribution des moyens², du moins dans la version initiale du décret, adopté en 1998. Le décret du 27 mars 2002, qui porte modification de certains articles du décret du 30 juin 1998, réduit notablement cette part dans l'enseignement fondamental et propose de repenser la spécificité territoriale des aides à travers des commissions de proximité où d'autres acteurs sont aussi présents, à côté des opérateurs d'enseignement. L'inspection voit ainsi

² Nous avons déjà pointé (chapitre 6) l'importance des réseaux dans la répartition des moyens puisque ceux-ci sont calculés en fonction du nombre d'élèves scolarisés dans chacun d'eux, puis redistribués aux écoles. Tous les établissements pris en compte ont été, au préalable, reconnus en discrimination positive à partir de la formule mise au point par l'équipe interuniversitaire, après adjonction éventuelle de nouveaux bénéficiaires par la Commission des Discriminations positives et le Gouvernement. Par contre, les moyens dévolus à chaque établissement ne sont pas directement liés à leur population ou à l'importance du handicap constaté par l'application de la formule de calcul puisque des mécanismes de redistribution peuvent être mis en œuvre au sein de chaque réseau.

son rôle conforté. Il reste que celle-ci ne peut agir seule et devrait voir rapidement modifiés son organisation et son mode d'action – ce sujet est inscrit à l'agenda politique -, notamment pour se concentrer davantage sur le niveau « école » alors que jusqu'ici c'est surtout au niveau des enseignants qu'elle agit³.

À côté du renforcement du contrôle, les outils, tant à l'intention des enseignants que des gestionnaires du système, doivent être développés de manière à atteindre les objectifs assignés à l'école. Au niveau du pilotage des macrostructures, le vote, le même jour que le décret du 27 mars 2002 que nous venons d'évoquer, de deux autres décrets, l'un relatif au pilotage, l'autre, aux outils informatiques et statistiques, permet de compléter le dispositif initié par le décret « missions ». Le cadre législatif ainsi constitué, l'initiative revient à présent à l'exécutif.

2. Les mécanismes d'identification des bénéficiaires des discriminations positives présentent de bonnes garanties d'atteindre leurs objectifs

Le cœur de notre dissertation, c'est l'analyse critique des mécanismes d'identification des bénéficiaires des discriminations positives. Comme nous l'avons largement souligné, l'absence ou la faiblesse des données nous a handicapé lorsqu'il s'est agi de répondre à la question que nous avons posée dès notre introduction⁴. Dans la formulation initiale de cette question, nous avons posé comme principe qu'il convenait d'augmenter les moyens éducatifs destinés aux élèves défavorisés de manière à leur assurer une égalité de résultats. Nous nous sommes ainsi limité à travailler sur l'identification des bénéficiaires, ce qui constitue une préoccupation typique du psychologue, sans prendre en compte le volume des moyens, ni les formes scolaires que pourrait prendre leur utilisation, ces deux derniers sujets relevant davantage d'une analyse économique, dans le premier cas, et de la pédagogie, dans le second.

Pour valider l'option prise par le Législateur et concrétisée par le Gouvernement, sur la base des résultats d'une étude interuniversitaire à laquelle nous avons contribué, nous avons analysé ou réanalysé les données qui permettaient, en Communauté française, de lier résultats scolaires et caractéristiques des élèves, mesurées de manière indirecte à travers leur lieu de résidence. Nous avons pu montrer que le lieu de résidence et les caractéristiques socio-économiques des quartiers ne sont pas sans lien avec les résultats à des

³ Les discussions actuelles en matière de réorganisation de l'inspection portent notamment sur la possibilité de la penser comme un système d'audit d'établissements de manière à suivre l'évolution initiée au niveau de l'enseignement fondamental, dès 1995, avec le décret « école de la réussite » et poursuivie par le décret « missions » pour l'ensemble de l'enseignement obligatoire, par exemple à travers la rédaction d'un projet d'établissement concerté.

⁴ La solution adoptée par le décret du 30 juin 1998 peut-elle assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ?

tests standardisés, tant en français qu'en mathématique et cela aux niveaux primaire et secondaire. Ce lien, pris au niveau individuel, c'est-à-dire en considérant chaque élève isolément, n'est pas d'une très grande ampleur. Ce sont les effets d'agrégation qui sont les plus manifestes, c'est-à-dire le fait que des élèves provenant de quartiers plus défavorisés se regroupent dans certains établissements plutôt que de se répartir de manière identique dans toutes les écoles. La nature des critères et des modes d'action place le problème de l'identification des bénéficiaires à travers l'établissement scolaire auquel ils appartiennent dans un champ que peuvent se partager psychologues, sociologues et géographes. C'est sur cette base que l'équipe interuniversitaire a d'ailleurs été composée. Il est à présent assez difficile de séparer artificiellement la contribution de chacune de ces approches.

L'unité d'analyse, comme le prescrit le décret du 30 juin 1998 est l'implantation ou l'établissement scolaire. Les mesures indirectes, mises au point par l'équipe interuniversitaire, objectivent, pour une part, les disparités entre écoles qui sont constatées au moyen de tests ou même à travers d'autres indicateurs, comme le retard scolaire. Il semble raisonnable, à ce stade, d'affirmer que la méthode d'identification des établissements et des implantations susceptibles de bénéficier de moyens supplémentaires offre des garanties réelles de validité. Elle possède principalement une bonne validité de construction et repose sur un modèle *a priori* admis d'un public spécifiquement défavorisé. Elle est applicable, de manière parfaitement opérationnelle, dans le système scolaire belge francophone, même si certains aspects techniques peuvent encore être améliorés. Elle est précise et souffre peu de biais, en dehors de la présence de discriminations négatives s'exerçant à un niveau inférieur aux unités d'analyse considérées. Nous avons évoqué (chapitre 10) le cas des discriminations pouvant s'exercer au niveau des classes, mais aussi à l'intérieur des secteurs statistiques⁵. Le mode de calcul proposé par l'équipe interuniversitaire a de bonnes chances d'identifier les établissements et les implantations fréquentés par les élèves issus des quartiers les plus défavorisés. L'importance des disparités entre ces quartiers permet d'apprécier le caractère bien ciblé de la méthode. La mise en œuvre d'une méthode plus directe, supposant la collecte de données auprès des écoles et des élèves, offrirait certes un meilleur ciblage des aides, mais au prix d'un travail plus important et coûteux, tout en constituant une intrusion plus grande dans la vie privée de chacune des familles.

⁵ Comme le précisent les auteurs de la première étude interuniversitaire, dans leurs conclusions (Demeuse & al., 1999) : « *La variabilité des indicateurs au sein des quartiers est un problème important qui n'a pas pu être résolu dans cette étude. L'unité territoriale la plus fine du système statistique (le quartier) mérite des analyses plus approfondies. L'indexation des élèves à partir de leur adresse dans la base de données de la carte élève devrait permettre à l'avenir de mieux étudier les disparités très fines qui peuvent, dans les zones à forte densité de population, déterminer les recrutements particuliers de certains établissements. Des mesures directes, par exemple sur la base d'enquêtes, devraient aussi valider la méthode indirecte qui a été utilisée et en assurer une meilleure adéquation aux objectifs du décret.* »

3. Une évaluation des politiques publiques doit être mise en place

Il est actuellement impossible d'affirmer que la méthode adoptée par le législateur et mise en œuvre par le gouvernement est la plus efficace pour rencontrer l'objectif assigné par le décret du 30 juin 1998 et que des modèles alternatifs ne le seraient pas davantage⁶. La faiblesse majeure de la méthode et, à travers elle, du décret « discriminations positives », réside dans l'absence de précision quant aux objectifs intermédiaires poursuivis. Si les socles de compétences et les compétences terminales doivent être maîtrisés par tous les élèves, sans exception, l'absence d'instruments ou, plus exactement, l'absence de vérification sur le terrain⁷ pose problème et peut, à terme, conduire certains opposants à remettre en cause un système pourtant généreux dans ses principes et particulièrement pertinent⁸ par rapport à l'ampleur des disparités qui existent entre écoles.

La mesure des disparités entre écoles ne suffit pas. Il faut aussi pouvoir étudier l'effet de l'école obligatoire, qui seule fait l'objet de discriminations positives, en dehors de ses propres murs. C'est en effet en dehors de l'école que l'émancipation sociale pourra prendre place. L'école n'est pas une fin en soi, le décret l'a bien souligné. L'équipe interuniversitaire, dès la fin de ses travaux, en 1999, précisait : « *Des initiatives simples, au moins d'un point de vue technique, pourraient améliorer grandement l'intérêt de la carte élève [qui peut fournir des données sur le parcours des élèves au sein de l'école obligatoire]. La plus importante sans doute serait son extension à l'ensemble des niveaux d'enseignement, au-delà de l'obligation scolaire. [...] Le flux des élèves, devenus*

⁶ La réactualisation préparée à la suite du vote du décret du 27 mars 2002 a permis d'éprouver la bonne convergence de différents modèles alternatifs, mais construits sur la même base que celui proposé en 1999 par l'équipe interuniversitaire. De la même manière, nous avons montré la bonne convergence, dans les secteurs urbains, de la méthode et de deux autres ensembles d'indicateurs (chapitre 7).

⁷ Les auteurs de la première étude interuniversitaire suggéraient (Demeuse & al., 1999) : « *Une étude plus approfondie des relations entre recrutement scolaire et développement de chacun, y compris dans des domaines non cognitifs, devrait prendre place dans l'ensemble des dispositifs qui sont financés par la Communauté française dans le cadre des recherches en éducation. Dans les domaines purement cognitifs, attacher à chaque questionnaire ou test soit le numéro de carte scolaire, soit l'adresse précise de chaque élève, conduirait à valider la méthode de mesure indirecte du niveau socio-économique et de financement des établissements dans le cadre des discriminations positives. Ce genre de recueil de données ne constituerait pas une augmentation importante du coût et pourrait facilement s'adjoindre à un certain nombre de prises d'informations régulières ou non (épreuves de pilotage, études nationales, études internationales). De plus, les données de la carte élève permettent de connaître le parcours exact de chacun et de s'intéresser à l'acquisition du retard dans certains parcours ou établissements.* » Cette suggestion pourrait être concrétisée par la Commission de pilotage mise en place par un décret voté le 26 mars 2002 par le Parlement de la Communauté française.

⁸ On peut, de la même manière que les discriminations positives sont utiles pour lutter contre les disparités actuelles, considérer que la régulation du système dans son ensemble constitue une priorité absolue. Cette régulation peut se concrétiser de manière très variable, soit à travers un système de régulation des populations scolaires de manière à éviter les écoles « ghettos », mais cette solution est difficilement imaginable dans un système bâti sur la liberté d'enseignement, soit à travers un financement inégal (dont les discriminations positives peuvent être une première forme encore modeste) et lié aux besoins des élèves. Dans la seconde solution, plus facile à imaginer dans notre contexte, le contrôle des résultats est essentiel. Il doit permettre d'éviter d'investir sans obtenir les résultats escomptés.

étudiants, pourrait être étudié depuis l'enseignement maternel jusqu'à l'entrée dans la "vie active". [...] C'est à partir de ces données qu'un réel pilotage et un contrôle aussi démocratique que possible du système d'enseignement pourraient s'exercer et que les moyens seront réellement affectés dans un souci de plus grande justice. » Cette proposition trouve un cadre légal grâce au décret sur le pilotage, adopté par le Parlement le 26 mars 2002.

4. Les discriminations positives constituent-elles réellement une solution qui permet d'assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale ?

Avant de clore provisoirement la discussion, il convient d'interroger le principe que nous avons posé au départ. Peut-on réellement agir sur les chances des moins favorisés par des actions positives ? Un certain nombre de programmes, principalement aux États-Unis, ont pu montrer des effets positifs dans ce sens, même si les questions méthodologiques sont encore très discutées. L'existence des ZEP françaises est assez généralement justifiée par le fait qu'alors que la situation sociale et économique se dégrade, les résultats des élèves en ZEP ont plutôt tendance soit à se maintenir, soit à légèrement progresser, sans toutefois atteindre le niveau de ceux des autres élèves, dans la majorité des cas. En Communauté française de Belgique, où l'évaluation des politiques, mais aussi des actions concrètes sur le terrain, n'est pas encore véritablement entrée dans les mœurs, on ne peut répondre à cette question. On sait très mal ce qui est réellement implanté, et encore moins quels en sont les résultats en dehors des deux études interuniversitaires réalisées sur les ZEP. La solution adoptée aux États-Unis à la suite des ré autorisations du programme *Title I* vise à favoriser l'implantation de programmes dont l'efficacité a pu être démontrée. Cette idée, reposant sur le recours à des programmes calibrés qui pourraient être implantés, après négociation avec les équipes éducatives, semble en contradiction avec la démarche hyper particulariste développée en Belgique francophone.

L'absence de suivi des élèves et d'une évaluation sérieuse de pratiques réellement implantées, dans les écoles, qu'elles soient ou non considérées comme en discrimination positive, rend absolument impossible toute conclusion définitive quant à l'efficacité des moyens supplémentaires. Seuls les effets à très long terme et sans qu'il soit possible d'affirmer que ce sont ces moyens et non d'autres, voire simplement la conjoncture générale, qui ont rendu la société belge francophone plus juste, peuvent éventuellement être observés. La volonté, encore très timide, de mesurer l'impact des politiques sociales risque à terme de conduire aux mêmes contestations que dans d'autres pays, notamment aux États-Unis, où les aides fédérales dégagées par *Title I* sont périodiquement sujettes à ré-autorisation et à débat, alors même que le système nord américain s'est doté de moyens nécessaires à une politique éclairée par des données statistiques fiables. Cette tendance, lourde en Belgique, tant que des moyens

importants sont encore mobilisables, risque de conduire à investir ces moyens en pure perte à travers des actions inefficaces, même si les populations fragilisées sont correctement identifiées.

L'action éducative, sans obligation de résultats, fermement établie à travers un concept comme celui *d'accountability*, est aussi celle qui maltraite davantage les plus faibles. Le rôle prépondérant des opérateurs d'enseignement et de formation qui ont incarné la liberté de l'enseignement n'a pas permis, jusqu'au milieu des années 90, de définir de manière précise les objectifs et les finalités du système éducatif et, encore moins, de mettre en place une évaluation des résultats obtenus, si ce n'est à travers des études internationales. Le décret « missions », le nouveau décret relatif aux discriminations positives (27 mars 2002) et, surtout, celui relatif au pilotage offrent à présent tous les gages d'une mise en place effective de telles évaluations. Les prochaines années sont certainement cruciales à ce point de vue.

Avec Litt (1980a, p. 363), il faut encore reconnaître « *que rien n'indique effectivement que si les chances d'accès à l'enseignement étaient rendues plus égales, l'on réduirait pour autant les inégalités sociales d'une façon équivalente. Tout au plus, aurait-on une société méritocratique où les inégalités de revenus et de pouvoir seraient liées non plus à l'origine sociale, mais au développement des capacités intellectuelles. Cette société serait peut-être moins choquante, mais n'en serait pas moins inégale. Il paraît donc évident que l'effort fait pour remédier aux inégalités scolaires provoquées par les inégalités sociales doit s'accompagner d'un effort équivalent pour créer une société plus égale dans le domaine des revenus et de l'exercice du pouvoir. C'est simultanément qu'il faut atténuer les inégalités dans la distribution des connaissances, dans la distribution des biens économiques et dans la distribution du pouvoir* ». Comme nous l'avons souligné plus haut, en rapportant les propos de la Ministre-Présidente Onkelinx lors de la présentation du décret au Conseil de la Communauté française en 1998, cette dernière a pour compétence principale l'éducation. C'est à ce niveau qu'elle peut agir, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives. Notre étude s'est limitée à ce même cadre scolaire. Nous avons tenté d'analyser les mécanismes à l'œuvre et de décrire leurs chances d'atteindre les objectifs énoncés. Cela ne dispense pas d'agir à d'autres niveaux, notamment celui des quartiers ou de la redistribution des biens économiques. L'école n'est pas seule, elle ne peut pas l'être face au défi que constitue la réalisation d'une société plus juste. Son impact limité, que certains, comme Jencks, ont souligné avec complaisance, ne constitue pas un argument décisif pour remettre en cause le décret et son application. Nous connaissons d'ailleurs très mal les limites du système éducatif et son pouvoir de rebattre les cartes. Le rapport entre les moyens investis en matière d'éducation et le retour observé en terme d'amélioration de la situation des plus défavorisés est particulièrement difficile à établir en Communauté française de Belgique.

La liberté qui est laissée à chacun de choisir son école – et on sait combien cette liberté s'exerce différemment selon le niveau socio-économique et culturel des parents – n'est pas, en soi, capable d'assurer un niveau de qualité globalement satisfaisant en regard de l'objectif d'égalisation des acquis. Le « niveau de satisfaction du client » est en effet tout relatif face à l'institution, les plus favorisés se montrant généralement plus exigeants et prompts à (ré)agir. Ne pas contrôler le niveau des études et ne pas enregistrer d'informations sur les parcours des élèves et le statut socio-économique des parents, sous couvert du respect de la vie privée, interdit toute action fondée sur des éléments objectifs et une évaluation de l'efficacité des mesures prises et du chemin qu'il reste à parcourir pour atteindre les objectifs que le système s'est assignés.

5. Mais l'école n'est pas qu'une gare de triage dans laquelle certains élèves, moins chanceux, bénéficieraient de billets de faveur !

Au-delà de l'analyse critique que nous avons entreprise, il s'agit de ne pas oublier ce qui se fait dans l'école lorsqu'on aborde le problème des inégalités, comme le souligne Hernes⁹, sociologue et ministre de l'éducation norvégien. Il convient, tout en travaillant à réduire les mécanismes qui peuvent générer des inégalités, au niveau du système, comme nous venons de le faire, de mettre en place une réflexion sur le travail dans les écoles et dans les classes, non seulement dans la manière d'aborder les contenus, mais aussi dans les contenus eux-mêmes. La mise en œuvre pratique des socles de compétences, notamment, doit être examinée dans cette perspective : c'est à ce prix sans doute que nous parviendrons réellement à assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale.

L'approche exclusivement « macroscopique » que nous avons adoptée et qui se limite à un travail d'identification de bénéficiaires de moyens supplémentaires et spécifiques devrait se poursuivre selon deux axes principaux. Le premier concerne l'utilisation optimale des moyens ainsi dégagés. C'est ce que nous avons rapidement abordé dans un chapitre consacré à l'efficacité des discriminations positives. Nous n'avons pas, cependant, envisagé concrètement

⁹ « Pendant les années 1960 et 1970, les inégalités sociales dans l'accès à la formation et les effets de ces inégalités, furent au cœur de l'intérêt des recherches des chercheurs en sciences sociales [...]. Aucun de nous, ni en Norvège, ni dans d'autres pays, n'a étudié les effets du contenu de l'école. Cet aveuglement structurel qui nous a caractérisés, nous, les sociologues, a été partagé par les pédagogues. Eux ont leur propre variante dans le formalisme pédagogique, en ignorant également le contenu scolaire. Nous les sociologues nous avons mis l'accent sur le besoin d'allocation de ressources pour compenser les inégalités des ressources des familles. Les pédagogues ont quant à eux, favorisé la formation adaptée pour donner un appui différencié à un niveau égalitaire. Ces deux types d'actions sont indéniablement importants – mais insuffisants comme perspective globale. Vue séparément, une telle approche dissimule. On regarde le comment de l'enseignement, mais pas son quoi. » Le texte original de Hernes, cité par Tarrou (2001, pp. 113-114), est publié, en norvégien (1994), dans la revue de l'Organisation des enseignants de l'enseignement secondaire *Skolfokus* alors qu'il est ministre.

les actions de terrain parce que nous considérons, comme le législateur, qu'il convenait de travailler à deux niveaux au moins, celui du système en allouant de manière adéquate des moyens supplémentaires et celui des établissements scolaires à travers des actions spécifiques en faveur de ces publics moins chanceux. C'est au premier niveau que notre contribution a été sollicitée et c'est donc à ce niveau que nous avons tenté de répondre, tout en étant parfaitement conscient de l'importance du travail au second niveau. Le second axe concerne l'identification des sources internes de discriminations négatives et leur suppression. Ici encore, du travail reste à faire et notre propre analyse reste muette, non parce que le sujet ne présente aucun intérêt, mais parce qu'il faut pouvoir appréhender aussi précisément que possible les différents phénomènes et donc, d'une manière peut être un peu artificielle, décomposer la réalité de manière à la rendre compréhensible. À ce niveau, c'est certainement grâce à une meilleure articulation de la psychologie scolaire et de l'étude des méthodes d'enseignement que des améliorations significatives pourront être proposées. Encore faut-il que cette articulation soit rendue possible et effective dans le cadre actuel de l'école et de la recherche. La mise en place d'un observatoire des pratiques enseignantes pourrait constituer une solution.

BIBLIOGRAPHIE

Références légales et documents à caractère officiel

Belgique

- Chambre des Représentants de Belgique (2000a). *Echanges de vues sur l'application de l'article 3, §2, 1^o, de la loi du 23 mai 2000 fixant les critères visés à l'article 39, §2, de la loi spéciale du 16 janvier 1989 relative au financement des Communautés et des Régions. Rapport fait au nom de la Commission de la révision de la Constitution et de la réforme des Institutions par Mme Frieda Brepoels (24 juillet 2000)*. Bruxelles : Chambre des Représentants de Belgique (Doc 50 0825/001).
- Chambre des Représentants de Belgique (2000b). *Echanges de vues sur l'application de l'article 3, §2, 1^o, de la loi du 23 mai 2000 fixant les critères visés à l'article 39, §2, de la loi spéciale du 16 janvier 1989 relative au financement des Communautés et des Régions. Rapport fait au nom de la Commission de la révision de la Constitution et de la réforme des Institutions par Mme Frieda Brepoels (1^{er} décembre 2000)*. Bruxelles : Chambre des Représentants de Belgique (Doc 50 0825/002).
- Communauté française de Belgique (1989). *Circulaire ministérielle ML/JD/89/574 du 12 avril ayant pour objet « Expériences pilotes de zones d'éducation prioritaires »*. (Yvan YLIEFF et Jean-Pierre GRAFE, Ministres de l'Éducation).
- Conseil de la Communauté française (1991). Décret du 28 janvier 1991 modifiant certaines dispositions relatives à l'enseignement spécial et intégré notamment la détermination des fonctions du personnel paramédical et les mesures de rationalisation applicables à cet enseignement. (*Moniteur belge* : 19 février 1991).
- Conseil 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 belge* : 23 septembre 1997).
- Conseil 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 belge* : le 22 août 1998).
- Conseil de la Communauté française de Belgique (1999a). Décret du 26 avril 1999 portant confirmation des socles de compétences et modifiant la terminologie relative à la compétence exercée par le Conseil en application des articles 16, 25, 26, 35 et 43 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (*Moniteur belge* : 27 août 1999).
- Conseil de la Communauté française de Belgique (1999b). Décret du 5 mai 1999 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en français, mathématiques et latin-grec à l'issue de la section de transition. (*Moniteur belge* : 25 août 1999).
- Conseil de la Communauté française de Belgique (1999c). Décret du 17 mai 1999 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en langues modernes, histoire et géographie à l'issue de la section de transition. (*Moniteur belge* : 7 juillet 1999).

- Conseil de la Communauté française de Belgique (2000). Décret du 16 mars 2000 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en sciences économiques, sciences sociales et en éducation physique à l'issue de la section de transition. (*Moniteur belge* : 7 avril 2000).
- Conseil de la Communauté française de Belgique (2001a). Décret du 29 mars 2001 visant à réguler les travaux à domicile dans l'enseignement fondamental. (*Moniteur belge* : 15 mai 2001).
- Conseil de la Communauté française de Belgique (2001b). Décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. (*Moniteur belge* : le 17 juillet 2001).
- Conseil de la Communauté française de Belgique (2001c). Décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre et organisant une procédure de dérogation limitée. (*Moniteur belge* : 23 août 2001).
- Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) (1997). *La discrimination positive. Actualisation de l'avis du CEF adopté en 1994. Examen de la manière dont les recommandations du CEF ont été rencontrées (12 septembre 1997)*. Bruxelles : Communauté française de Belgique, Conseil de l'Éducation et de la Formation.
- Cours d'Arbitrage (1994). Arrêt n° 9/94 du 27 janvier 1994. (*Moniteur belge* : 23 mars 1994, pp. 8059-8061).
- Direction générale de l'Enseignement obligatoire (2000). Circulaire du 22 août 2000.
- Direction générale de l'Enseignement obligatoire (2000). Circulaire du 12 juillet 2001.
- Gouvernement belge (1919). Arrêté royal du 16 août 1919 (exécution de l'article 8 de la loi du 19 mai 1914, modifié par la loi du 14 août 1919) (*Moniteur* : 1 et 2 septembre 1919).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1994). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 14 avril 1994 relatif au contrôle de l'inscription*. (*Moniteur belge* : 18 mai 1994).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1994). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 février 2000 visant à arrêter le niveau socio-économique et les proportions permettant de déterminer les établissements, écoles ou implantations d'enseignement fondamental et d'enseignement secondaire susceptibles de bénéficier de discriminations positives, en application de l'article 4, §3, 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* (*Moniteur belge* : 21 juin 2000).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2000a). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 février 2000 déterminant le pourcentage de retards externes, par niveau d'enseignement, qui constitue une situation aggravante, en application de l'article 4, § 4, 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 (*Moniteur belge* : 27 mai 2000).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2000b). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 février 2000 visant à arrêter le niveau socio-économique et les proportions permettant de déterminer les établissements, écoles ou implantations d'enseignement fondamental et d'enseignement secondaire susceptibles de bénéficier de

- discriminations positives, en application de l'article 4, § 3, 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 (*Moniteur belge* : 21 juin 2000).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2000c). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 février 2000 établissant, dans l'enseignement fondamental, la liste des établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, 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 (*Moniteur belge* : 23 juin 2000).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2000d). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 février 2000 établissant, dans l'enseignement secondaire, la liste des établissements et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, 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 (*Moniteur belge* : 4 juillet 2000).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2000e). Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 avril 2000 distinguant, dans l'enseignement secondaire, des établissements et des implantations très prioritaires dans la liste des établissements et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, 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 (*Moniteur belge* : 23 août 2000).
- Inspection de la Communauté française pour l'enseignement fondamental subventionné. (2001). *Mission d'information globale auprès des établissements, écoles et implantations bénéficiant des discriminations positives*. Bruxelles : Inspection de la Communauté française pour l'enseignement fondamental subventionné. 9 pages.
- Loi (1914a). Loi du 19 mai 1914 décrétant l'instruction obligatoire et apportant des modifications à la loi organique de l'enseignement primaire (*Moniteur*: 21 mai 1914).
- Loi (1914b). Loi du 26 mai 1914 apportant des modifications à la loi du 13 décembre 1889 sur le travail des femmes, des adolescents et des enfants (*Moniteur*: 10 juin 1914).
- Loi (1919a). Loi du 14 août 1919 modifiant les articles 8 et 9 de la loi du 19 mai 1914 sur l'instruction obligatoire (*Moniteur* : 20 août 1919).
- Loi (1919b). Loi du 9 mai 1919 sur la formation des listes électorales en vue du prochain renouvellement des chambres législatives (*Moniteur* : 12 et 13 mai 1919).
- Loi (1921). Loi du 14 juin 1921 instituant la journée de huit heures et la semaine de quarante-huit heures (*Moniteur* : 20 et 21 juin 1921).
- Loi (1948). *Loi du 27 mars 1948 attribuant le droit de vote aux femmes pour les Chambres législatives* (*Moniteur belge* : 22 avril 1948).
- Loi (1959). *Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement* (*Moniteur belge* : 19 juin 1959).
- Loi (1964). *Loi du 8 juin 1964 modifiant, en ce qui concerne les conditions d'admission aux examens des grades académiques, les lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires* (*Moniteur belge* : 2 juillet 1964). [appelée aussi « loi d'omnivale »]
- Loi (1970). Loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial. (*Moniteur belge* : 25 août 1970).

- Loi (1971). Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire (*Moniteur belge* : 28 août 1971). [Enseignement « rénové »]
- Loi (1986). *Loi du 11 mars 1986 relative à l'organisation et au subventionnement de l'enseignement spécial et intégré.* (*Moniteur belge* : 13 septembre 1986)
- Ministère de la Communauté française (1997). *Évaluation externe en 5^e année de l'enseignement primaire. Résultats et commentaires. Dossier pour les enseignants.* Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général des Affaires générales, de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux.
- Ministère de la Communauté française (1999a). *Évaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la 3^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires. Dossier pour les enseignants.* Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général des Affaires générales, de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux. Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux.
- Ministère de la Communauté française (1999b). *Évaluation externe en mathématiques réalisée à l'entrée de la 3^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires. Dossier pour les enseignants.* Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général des Affaires générales, de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux. Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française (1974). *Études et documents de la Direction générale de l'Organisation des Études. Fiche élèves ou de la Réussite et du choix des études suivant l'origine sociale des étudiants. Étude expérimentale. Résultats. Année scolaire 1973-1974.* Bruxelles : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française. Direction générale de l'Organisation des Études. Service Statistiques et Programmation. N° 9.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française (1977). *Études et documents de la Direction générale de l'Organisation des Études. De la réussite et du choix des études suivant l'origine sociale des étudiants. 1^{ère} partie : retards et orientations. Année scolaire 1976-1977.* Bruxelles : Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française. Direction générale de l'Organisation des Études. Service Statistiques et Programmation. N° 5.
- Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation (1995). *Évaluation externe 5^e année. Résultats et commentaires du questionnaire aux enseignants. Pilotage de l'enseignement en Communauté française.* Bruxelles : Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Ministère de l'Intérieur (1842). *État de l'instruction primaire en Belgique. Rapport décennal présenté aux chambres législatives le 28 janvier 1842 par M. le Ministre de l'Intérieur. Précédé d'un exposé de la législation antérieure à 1830 et suivi du texte des lois, arrêtés et circulaires de 1814 à 1840.* Bruxelles : H. Remy imprimeur du Roi.
- OCDÉ (1991). Examen de la politique d'éducation en Belgique. Rapport et questions des examinateurs. Paris : OCDÉ.
- Sénat de Belgique (2000). *Projet de loi fixant les critères visés à l'article 39, §2, de la loi spéciale du 16 janvier 1989 relative au financement des Communautés et des Régions. Rapport fait au nom de la Commission des Affaires institutionnelles par Mmes Van Riet*

et Willame-Boonen (16 mars 2000). Bruxelles : Sénat de Belgique. (réf. 2-262/4 – 1999-2000)

Service du Premier Ministre (2000). Loi du 23 mai 2000 fixant les critères visés à l'article 32, §2, de la loi spéciale du 16 janvier 1989 relative au financement des Communautés et des Régions. *Moniteur belge* : 30 mai 2000. 18 352-18 354.

A l'étranger

Aux États-Unis

United State Department of Education (1999a). *Promising results continuing challenges : the final report of the National assessment of Title I*. Washington : U.S. Department of Education. Office of the Under Secretary. Planning and Evaluation Service.

United State Department of Education (1999b). Peer reviewer guidance for evaluating evidence of final assessments under Title I of the Elementary and Secondary Education Act. Washington : U.S. Department of Education.

National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation At Risk*.

En France

Éducation nationale (France) (1981). *Circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981. (Éducation nationale) Texte adressé aux recteurs et aux inspecteurs d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale*. Bulletin officiel n°27 (9-7-81), 2077-2079. (Alain Savary, Ministre de l'Éducation nationale).

Éducation nationale (France) (1997). *Circulaire n°97-233 du 31 octobre 1997. (Éducation nationale) Texte adressé aux recteurs d'académie*. Bulletin officiel n°40 (13-11-97), 2756-2059. (Ségolène Royal, Ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire).

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (1998). *Repères et Références statistiques sur les enseignements et la formation*.

Articles et documents scientifiques

- AGERS (2001). Les recours contre les décisions des conseils de classe. *Les infos de l'Agers*, Février, 2-4. [Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique]
- Arrondel, L., Grange, C. (1993). Logiques et pratiques de l'homogamie dans les familles du Bottin mondain. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 597-626.
- Ball, S.J., Van Zanten, A. (1998). Logique de marché et éthique contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Éducation et sociétés*, 1, 47-71.
- Ballion, R. (1998). Les stratégies scolaires. In J. C. Ruano-Borbalan (Éd.). *Eduquer et former*. Auxerre : Editions Sciences humaines. (entretien avec R. Ballion, Sciences Humaines, n°10, octobre 1991)
- Barnett, S. (1995). Long term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. In *The future of children*. Los Altos (CA). The David and Lucile Packard Foundation. 5(3).
- Baudelot, C., Gollac, M. (1997). Faire avec. *Genèses*, 29, 115-117.
- Baudelot, C., Establet, R. (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Seuil.
- Beaton, A., Martin, M., Mullis, I., Gonzalez, E., Smith, T., Kelly, D. (1996). *Science Achievement in the Middle School Years : IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA : Boston College.
- Beaton, A., Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., Kelly, D., Smith, T. (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years : IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA : Boston College.
- Beckers, J. (1998). Les politiques scolaires de l'égalité dans l'enseignement. In D. Grootaers (Éd.). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de Recherche et d'Information socio-politiques (CRISP), 302-371.
- Beguïn, H. (1979). *Méthodes d'analyse géographique quantitative*. Paris : Litec.
- Behar, D., Estebe, P., Epstein, R. (1998). Les détours de l'égalité, remarques sur la territorialisation des politiques sociales en France. *Revue française des affaires sociales*, 4.
- Bell, D. (1977). On meritocracy and equality. In J. Karabel and A.H. Halsey (Eds). *Power and ideology in education*. New York : Oxford University Press.
- Benson, C.S., O'Halloran, K. (1987). The economic history of school finance in the United States. *Journal of Education Finance*, 72, 495-515.
- Berthelot, J.M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : PUF.
- Bidou-Zachariassen, C. (1997). La prise en compte de « l'effet de territoire » dans l'analyse des quartiers urbains. *Revue française de sociologie*, XXXVIII-1, 97-117.
- Birlein, L.A. (1993). *Controversial Issues in Educational Policy*. Newbury Park (CA) : Sage.
- Birzea, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris : Presses universitaires de France. Collection « L'éducateur ».

- Blondin, C., Lafontaine, D. (1993a). Chapitre II. Au cœur de l'action : les agents ZEP. In N. Legiest, S. Pohl, C. Blondin, D. Lafontaine, B. Hogge, M. Houx. *Évaluation des premières Zones d'Éducation prioritaires en Communauté française (Zones 2 et 3 : Bruxelles)*. Bruxelles : Rapport non publié.
- Blondin, C., Lafontaine, D. (1993b). Chapitre VI. Résultats relatifs aux élèves de 5^e primaire et de 2^e secondaire. In N. Legiest, S. Pohl, C. Blondin, D. Lafontaine, B. Hogge, M. Houx. *Évaluation des premières zones d'éducation prioritaires en Communauté française (Zones 2 et 3 : Bruxelles)*. Bruxelles : Rapport non publié.
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bonami, M., De Ketele, J.M., Delvaux, B., Deom, D., De Ville, P., Liénard, G., Maroy, C., Paquay, L., Vandenberghe, V. (1997). *Les modes de régulation du système éducatif: enjeux en terme d'efficacité et d'équité. Projet interdisciplinaire en sciences de l'éducation soumis au Conseil de la Recherche*. Bruxelles.
- Bonvalet, C., Maison, D., Le Bras, H., Charles, L. (1993). Proches et parents. *Population*, 48(1), 177-190.
- Boon, G. (1921). *L'instruction obligatoire et les devoirs des administrations publiques. Quelques principes d'organisation scolaire basés sur l'étude du rendement actuel de l'école*. Bruxelles : Librairie Vanderlinden.
- Bordreuil, J.S. (1997). Les gens des cités n'ont rien d'exceptionnel. In *En marge de la ville, au cœur de la société : ces quartiers dont on parle*. Edition de l'Aube, Collection Société, 231-251.
- Borman, G.D., D'Agostino, J.V. (1996). Title I and Student Achievement : A meta-Analysis of Federal Evaluation Results. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(4), 309-326.
- Borman, G.D., D'Agostino, J.V. (2001). Title I and Student Achievement : A Quantitative Synthesis. In G.D. Borman, S.C. Stringfield & R. Slavin (Eds). *Title I. Compensatory Education at the Crossroads*. Mahwah (USA) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Boudon, R. (1963). Propriétés individuelles et propriétés collectives : un problème d'analyse écologique. *Revue française de sociologie*, 4, 275-299.
- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R., Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige.
- Boudon, R., Bulle, N., Cherkaoui, M. (Eds.) (2001). *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : Presses universitaires de France. Sociologies.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, XV, 3-42.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J.C. (1968). *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. PARIS : Mouton
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1966). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.

- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Chamboredon, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit, Collection « Le sens commun ».
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1998). Sur les ruses de la raison impérialiste. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 121-122. 109-118.
- Bouroche, J.M, Saporta, G. (1980). L'analyse des données. Paris : Presses universitaires de France, Collection "Que sais-je ?"
- Bouveau, P. (1998). Les ZEP et la Ville : l'évolution d'une politique scolaire. In A. Van Zanten (Éd.) *La scolarisation dans les milieux « difficiles »*. Politiques, processus et pratiques. Paris : INRP.
- Bouveau, P., Rochex, J. Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : CNDP-Hachette Éducation.
- Bouveau, P. (1999). L'efficacité des systèmes éducatifs. ZEP : le miracle se fait attendre. *Sociétal*, 26, 62-65.
- Bouvier, B. (2001). Organisation et fonctionnement de l'enseignement spécial. In N. Famerée & B. Giot (Éds). *Les chiffres de l'enseignement spécial : un dossier pour mieux comprendre la situation en Communauté française de Belgique*. Liège : Université de Liège. Service de Pédagogie expérimentale. Série "Notes techniques".
- Boyd, W.L. (1992). The power of paradigms : reconceptualizing educational policy and management. *Education Administration Quarterly*, 28, 504-528.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de Sociologie*, 36(2), 273-294.
- Bressoux, P., Coustere, P., Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue française de Sociologie*, 38(1), 67-96.
- Brewster, K. (1994). Race differences in sexual activity among adolescent women : the role of neighborhood characteristics. *American Sociological Review*, 59(3), 408-424.
- Briand, J.P., Chapoulie, J.M., Peretz, H. (1979). Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité. *Revue française de sociologie*, XX, 4, Oct.-déc., 669-702.
- Brizard, A. (1995). Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP. *Éducation et formations*, 41, 39-42.
- Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 21.
- Broccolichi, S, Van Zanten, A. (1997). Espace de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les annales de la recherche urbaine*, n°75.
- Brulard, TH., Van Der Haegen, H. (1972). *Small area statistics and their use for social geographical and planological research*. Acta Geographica Lovaniensia.
- Buisson, F. (Éd.) (1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1^{re} partie. Tome premier*. Paris : Librairie Hachette et Compagnie.
- Buisson, F. (Éd.) (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1^{re} partie. Tome second*. Paris : Librairie Hachette et Compagnie.

- Bureau international du Travail (1991). *Classification internationale type des professions : CITP-88*. Genève : Bureau international du Travail.
- Cabitsis, S., Fusulier, B., Stegen, P., Vanheerswynghels, A., Vlassis, J. (1994). *Prolongation de la scolarité obligatoire : 10 ans après*. Recherche effectuée à la demande du Ministre Philippe Mahoux, chargé de l'Éducation, Université catholique de Louvain, Université libre de Bruxelles et Université de Liège.
- Caille, J.P. (1991). Les entrants en sixième, comparaison des panels de 1980 et 1989. *Note d'information*, n°91.
- Caille, J.P., Vallet, L.-A. (1995). Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Éducation et formations*. n°40.
- Calves, G. (2000). L'affirmative action dans la tradition juridique américaine. In C. Daniel et C. Le Clainche (Éds). *Définir les inégalités : des principes de justice à leur représentation sociale*. Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. DREES-MIRE.
- Caroli, E. (1993). Les fonctions du système éducatif vues par les économistes : quelques conceptions fondatrices. *Éducation et Formations*, 35, 53-60.
- Carroll, J.B. (1960). Research in Education: Where Do We Stand ? *Harvard Graduate School of Education Association Bulletin*, 5(3), 2-7.
- Carroll, J.B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Carter, L.F. (1984). The Sustaining Effects Study of Compensatory and Elementary Education. *Educational Researcher*, 13(7), 4-13.
- Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe II*. Paris : Seuil.
- Castro, M. (1996). A Carcassonne: Périmètre scolaire à la carte. *Le Monde de l'Éducation*. Octobre. 32-33
- Central Advisory Council for Education (England) (1967a). *Children and Their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education. Volume 1: The Report*. London: Department of Education and Science. Her Majesty's Stationery Office.
- Central Advisory Council for Education (England) (1967b). *Children and Their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education. Volume 2: Research and Surveys*. London: Department of Education and Science. Her Majesty's Stationery Office.
- CERI (1996). *Mesurer le capital humain: Vers une comptabilité du savoir acquis*. Paris : Organisation de Coopération et de développement. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- CERI (1998). *L'investissement dans le capital humain. Une comparaison internationale*. Paris : Organisation de Coopération et de développement. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Chambon, A., Proux, M. (1988). Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 83, 31-38.
- Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale. In B. Charlot (Éd.). *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

- Charlot, B. (1994). Ce qui se pense dans les Zones d'éducation prioritaires : analyse de demandes de financement. In B. Charlot (Éd.). *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (Éd.). *L'école et le territoire : nouveaux aspects, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
- Charpentier, L. (1996). L'arrêt Kalanke. Expression du discours dualiste de l'égalité. *Revue trimestrielle de droit européen*, 32(2), 281-303.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2001). Qu'est-ce qu'une Zone d'Éducation Prioritaire ? L'exemple français. In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP »*. Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : Ministère de l'éducation. Centre national d'Innovation pédagogique et de Recherches en Éducation et UNICEF, 42-45.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1995). *A l'école des banlieues*. Paris : ESF éditeur.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1997). Equipe et stratégies éducatives dans les ZEP. In A. Van Zanten (Éd.) *La scolarisation dans les milieux « difficiles »*. Politiques, processus et pratiques. Paris : INRP.
- Chenu, A. (1997). La descriptibilité statistique des professions. *Sociétés contemporaines*, n° 26, avril, 109-136.
- Cherkaoui, M. (2001). Modèles de démocratie et types d'école. In R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (Éds). *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: Presses universitaires de France. Sociologies. 17-37.
- Chubb, J.E., Moe, T.M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington : The Brookings Institution.
- Cincinnatus (1967b). L'enseignement catholique et les chrétiens. De l'enseignement « libre » à l'enseignement « confessionnel ». *La Revue nouvelle*, XLVI, 394-408.
- Cincinnatus (1967a). L'enseignement libre à l'heure du pacte scolaire. D'un certain compromis à des compromissions certaines. *La Revue nouvelle*, XLVI, 369-388.
- Clary, F. (1999). Discrimination positive : la controverse intellectuelle. *Revue française d'études américaines*, 81, 25-45.
- Coeffic, N. (1996). Amélioration des carrières scolaires au collège, mais maintien d'orientations différenciées en fin de troisième. *INSEE, Données sociales*.
- Coleman, J.S. (1966). Equal schools or equal students ? *The Public Interest*, 4, 70-75.
- Coleman, J.S. (1967). Toward open schools. *The Public Interest*, 4, 20-27.
- Coleman, J.S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-37.
- Coleman, J.S. (1973). Equality of Opportunity and Equality of Results. *Harvard Educational Review*, 43(1), 129-137.
- Collectif (2000). La réforme de la réforme du premier degré. Une consultation contestable. La réaction de quarante-sept chercheurs. *La Revue nouvelle*, 9, 11-17.

- Colomb, J. (1995). Pupil assessment and examinations in secondary education. In E. Kangasniemi & S. Takala (Eds) (1995). *Pupil assessment and the role of final examinations in secondary education*. Stasbourg, Conseil de l'Europe : Swets & Zeitlinger bv.
- Cometti, J.P. (1995). Le pragmatisme de Dewey à Rawls. *Philosophie politique*, 7, 79-95.
- Commission européenne (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission européenne (2000). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité. Rapport établi sur la base des travaux du groupe de travail "Indicateurs de qualité"*. Bruxelles : Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Coq, G. (2001). La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise ? In R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (Éds). *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: Presses universitaires de France. Sociologies. 57-77..
- Corcoran, M., Gordon, R., Laren, D., Solon, G. (1992). The association between men's economic status and their family and community origins. *Journal of Human Resources*, 27(4), 575-601.
- Coulon, M. (1945). Jeunesse à la dérive. Tome I. La genèse du drame. Mons : Silène.
- Coulon, M. (1946). Jeunesse à la dérive. Tome II. Le triomphe de l'incurie. Mons : Silène.
- Coulon, M. (1966). La planification de l'enseignement en Belgique. Bruxelles : Université libre de Bruxelles. Etudes de Sociologie de l'Éducation.
- Coulton, C. J., Pandey, S. (1992). Geographic concentration of poverty and risk to children in urban neighborhoods. *American Behavioral Scientist*, 35(3), 238-257.
- Courgeau, D., Baccaini, B. (1997). Analyse multi-niveaux en sciences sociales. *Population*, 52(4), 831-864.
- Courson, J.P. (1982). Les ménages n'auront plus de chef. *Economie et statistiques*, n° 149, Novembre.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crane, J. (1991). The epidemic theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing. *American Journal of Sociology*, 96(5), 1226-59.
- Crittenden, B. (1978a). Equality and education. In J.V. D'Cruz and P.J. Sheehan (Eds). *The renewal of Australian schools : A changing perspective in educational planning*. Hawthorn, Vic. : Australian Council for Educational Research.
- Crittenden, B. (1978b). Arguments and assumptions of the Karmel Report : A critique. In J.V. D'Cruz and P.J. Sheehan (Eds). *The renewal of Australian schools : A changing perspective in educational planning*. Hawthorn, Vic. : Australian Council for Educational Research.

- Cronbach, L.J. (1967). How can instruction be adapted to individual differences ? in R.M. Gagne (Ed.). *Learning and Individual Differences*. Colombus (Ohio) : C.E. Merrill, 23-39.
- Cronbach, L.J., Snow, R.E. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods*. New York : Irvington Publisher.
- Cuvier, C. (2001). La nouvelle carte de l'éducation prioritaire : une construction rationalisée. *Éducation et formation*, 61, 41-59.
- Dal, L., Dupierreux, J.M., Guyot, J.L., Kita-Phambu, P., Lecrenier, C., Tille, Y. (1994). *Étude prospective de la population étudiante des universités de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Document de synthèse. Projet FNRS N° 24564.90.
- Damas, M. (1998). Les défis de l'enseignement de masse. Le collège unique. In P. Tronquoy (Éd.). *Le système éducatif*. Paris : La Documentation française.
- Damay, L. (2002). Entre discrimination positive et stigmatisation. *La revue nouvelle*, 1, 58-69.
- Dandurand, P. (1980). Présentation. *Sociologie et sociétés*, XII, 1, 3-7.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Darling, N., Steinberg, L. (1997). Community influence on adolescent achievement and deviance. In J. Brooks-Gunn, G.J. Duncan & J. L. Aber (Eds). *Neighborhood Poverty. Vol. 2 : Policy Implications in Studying Neighborhoods*. New-York : Russell Sage Foundation.
- Dauphin, N., Waltenberg, F.D., Bodson, X, Verhoeven, M., Vandenberghe, V. (2002). *Recherche sur la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles. Rapport final*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Groupe interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation. Rapport non publié.
- Decroly, O. (1905). *Organisation des écoles et institutions pour les arriérés pédagogiques et médicaux*. Société protectrice de l'Enfance anormale.
- Decroly, O. (1925). *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. Bruxelles : Lamertin.
- Decroly, O, Buyse, R. (1929). *Introduction à la pédagogie quantitative. Eléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques*. Bruxelles : Maurice Lamertin éditeur.
- De Jong, R. Demeuse, M., Denooz, R, Reezigt, G. (2001). *Effective School Improvement Programmes in the UK and the USA. A re-analysis of school improvement programmes*. Groningen (NL). Rijksuniversiteit Groningen, Gronings instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling.
- Dekoninck, A.M., Delvaux, D., Parmentier, B. (s.d.). *Étude comparative des zones prioritaires dans les politiques de discrimination positive*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française, Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse.
- de Landsheere, G. (1982). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France. (Seconde édition revue et augmentée)
- de Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- de Landsheere, V. (1988). *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. Paris : Presses universitaires de France.

- de Landsheere, V., Demeuse, M., Hindryckx, G., Huart, T., Poncelet, D., Schillings, P. (2000). *Grandir en l'an 2000. Rapport intermédiaire*. Liège : Université de Liège. Service de Pédagogie expérimentale. Rapport de recherche non publié.
- Delcourt, J. (1978). Les limites à la réduction des inégalités par les politiques de l'éducation. *Recherches sociologiques*, 9(3), 327-363.
- Deleeck, H. (1978). L'effet Mathieu de la répartition inégale des biens et services collectifs. *Recherches sociologiques*, 9(3), 301-326.
- Deltour, N. & Henry, G. (1988). *Une évaluation du rendement des mathématiques dans l'enseignement secondaire belge francophone*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Organisation des Études, Recherche en Éducation, n° 33.
- Delvaux, B. (1997). L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Ecoles, élèves et trajectoires scolaires. *Les Cahiers du Cerisis*, 97/4.
- Delvaux, B. (1998). L'échec scolaire en Belgique, *European Journal of Teacher Education*, vol 21, n° 2/3, pp. 161-198.
- Delvaux, B. (1999). Négocier la diversité : une utopie ?, In D. Bain, *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Delvaux, B., Vandenberghe, V. (1992). *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique. Rapport au Ministre de l'éducation*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Demeuse, M. (1995). Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances « objectives » des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française de Belgique - Phase I. *Eduquer et Former. Théories et Pratiques*, 2, 15-27.
- 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 non publié.
- Demeuse, M. (2000a). La politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 1-2, 115-135.
- Demeuse, M. (2000b). Capital humain, niveau d'instruction et performances scolaires. Des concepts à leur mesure. In *Capital humain et croissance régionale. Quatorzième Congrès des Economistes belges de Langue française*. Charleroi : Centre interuniversitaire de Formation permanente. 27-57.
- Demeuse, M. (2001a). Comment construire une politique pertinente d'éducation prioritaire ? Définition du public cible et de la démarche. Le choix des indicateurs. In Ministère de l'éducation (Tunisie), Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation et UNICEF. *Actes des Journées internationales de réflexion et d'échanges sur le Programme d'Éducation Prioritaire (PEP), Hammamet (Tunisie) 22-24 mars 2001*. 48-64.
- Demeuse, M. (2001b). Le capital humain: mesurer le gisement wallon. *Wallonie*, 66, 81-92.
- Demeuse, M. (à paraître). Mesurer le capital humain : qu'y a-t-il dans la « boîte noire » ? In D. De La Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman et E. Wasmer. *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*. Bruxelles : De Boeck, Collection « Economie, Société, Région. 239-258.

- Demeuse, M., Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 5-6, 23-50.
- 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. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 103-127.
- Demeuse, M., Mainguet, C. (1997). Chapitre 9 - Enseignement. In B. Merenne, H. Van Der Haegen et E. Van Hecke. *La Belgique - Diversité territoriale. Atlas du Recensement général de la population de 1991*. Bruxelles : Crédit communal de Belgique, 202, 66-72.
- Demeuse M., Monseur C. (1998). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement : Recherche des facteurs d'efficacité et étude comparative des dispositifs de pilotage*. Rapport non publié. Bruxelles : Commission européenne, Direction générale XXII Éducation, Formation et Jeunesse (Socrates III.3.1 N° 96-01-3PE-0406-00).
- 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., Baye, A., Straeten, M.H., Crahay, M. (2001). Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 97-100.
- Demeuse, M., Marissal, P., Delvaux, B. (2001). *Rapport final relatif à l'exécution de la convention d'actualisation des données destinées à la mise en œuvre de discriminations positives en Communauté française de Belgique telles que définies par le décret du 30 juin 1998*. Université de Liège, Université de Bruxelles et Université catholique de Louvain. Rapport non publié remis à Monsieur le Ministre de l'Enfance chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'ONE.
- 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 inter-universitaire 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*. Rapport non publié remis au Gouvernement de la Communauté française de Belgique.
- Demeuse, M., Mainguet, C. (2000). Parcours scolaires aux niveaux secondaire et supérieur. In *Tableau de bord de l'enseignement n°2*, Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Demeuse, M., Crahay, M., Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht / Boston / London : Kluwer Academic Publishers. 65-91.
- Depaepe, M., De Vroede, M., Minten, L., Simon, F. (1998a). L'enseignement primaire. In D. Grootaers (Éd.). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP), 111-191.

- Depaepe, M., De Vroede, M., Minten, L., Simon, F. (1998b). L'enseignement maternel. In D. Grootaers (Éd.). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP). 192-220.
- Dermagne, J.M. (1998). Le développement inexorable du droit scolaire. *Journal du Droit des Jeunes*, 172, 3-9.
- Dermagne, J.M. (2001). Droit scolaire. Droits et recours en matière d'examens. *Journal des procès*, 418, 15-17.
- Derouet, J.L. (1992). *Ecole et justice*. Paris : Métailié.
- De Schutter, O. (1991). Egalité et différence: le débat constitutionnel sur la discrimination positive aux Etats-Unis. *Revue trimestrielle des Droits de l'Homme*, 7, 347-368.
- Desmed, R. (1986). Le projet de loi Schollaert et le bon scolaire (1911). In Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente. *La ligue de l'Enseignement et la Défense de l'Ecole Publique avant 1914*. Bruxelles : Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, 89-117.
- Dias da Graça, P. (1998). *Décentralisation, partenariat et carte scolaire : le cas français*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Direction des Relations internationales de la Communauté française (2001). *Clés de lecture de Regards sur l'éducation N°6. Les indicateurs de l'OCDE*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Secrétariat général.
- Direction de la Programmation et du Développement (1998). Les zones d'éducation prioritaires en 1997-98. *Note d'information n°98.15*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de la Programmation et du Développement.
- Dierendonck, C. (2001). *Comment peut-on expliquer la variabilité des performances en lecture des élèves de deuxième et de sixième années primaires fréquentant l'enseignement communal de la Ville de Liège*. Liège : Université de Liège (Mémoire non publié).
- Dierendonck, C. (à paraître). Comment peut-on expliquer la variabilité des performances en lecture des élèves de deuxième et de sixième années primaires fréquentant l'enseignement communal de la Ville de Liège ? *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*. 9-10.
- Donzelot, J., Estebe, P. (1994). *L'Etat-animateur. Essai sur la politique de la ville*.
- Duncan, O.D. (1961a). A socio-economic index for all occupations. In A.J. Reiss (Éd.). *Occupations and Social Status*. Glencoe : Free Press.
- Duncan, O.D. (1961b). Properties and characteristics of the socioeconomic index. In A.J. Reiss (Éd.). *Occupations and Social Status*. Glencoe : Free Press.
- Duru-Bellat, M. (1998). L'adaptation des enseignements. Les inégalités sociales à l'école : les théories sociologiques à l'épreuve des faits. In P. Tronquoy (Éd.). *Le système éducatif*. Paris : La Documentation française.
- Duru-Bellat, M. (2000). Les inégalités face à l'école en Europe : l'éclairage des comparaisons internationales. In A. Van Zanten (Éd.). *L'école. L'état des savoirs*. 322-329.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 55(1), 51-80.

- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1997). 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. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.
- Duru-Bellat, M., Henriot-Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Collin.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P., Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue française de sociologie*, 34(1), 43-60.
- Duru, M., Mingat, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Cahiers de l'IREDU*.
- Edmonds, R. (1973). A black response to Christopher Jencks' inequality and certain other issues. *Harvard Educational Review*, 43(1), 76-91.
- Emin, J.C. (2001). Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des Education Action Zones. *Éducation et formation*, 61, 33-38.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Steffel-Olson, L. (1994). The gender gap in math : its possible origins in neighborhood effects. *American Sociological Review*, 59, 822-838.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. (1987a). Commonality and variation in social fluidity in industrial nations : I. A model for evaluating the 'FJH-hypothesis'. *European Sociological Review*, 3, 54-77.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. (1987b). Commonality and variation in social fluidity in industrial nations : II. A model of core social fluidity applied. *European Sociological Review*, 3, 145-166.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. (1988). The class schema of the CASMIN Project. Provisional draft. CASMIN Conference. Guenzburg (Federal Republic of Germany), March.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H., Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies : England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 415-451.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H., Portocarero, L. (1982). Social fluidity in industrial nations : England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 33, 1-34.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H., Portocarero, L. (1983). International class mobility and the convergence thesis : England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 34, 303-343.
- Esquieu, P. (1996). L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans. *Éducation et formations*, 48.
- Euriat, M. (1993). Au service de l'égalité des chances, des outils pour une répartition inégale des moyens. *Administration et éducation*, 58, 41-52.
- Euriat, M., Thelot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, XXXVI, 3, 403-438.
- Eurydice (1997). *L'enseignement secondaire dans l'Union européenne: structures, organisation et administration*. Bruxelles: Unité européenne d'Eurydice.
- Eurydice (2000). *Questions clés de l'éducation en Europe. Volume 2. Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire. Évolution des politiques nationales*. Bruxelles: Commission européenne.

- Evans, W. N., Oates, W. E., Schwab, R. M. (1992). Measuring peer groups effects : a study of teen age behaviour. *Journal of Political Economy*, 100(5), 966-991.
- Fashola, O.S., Slavin, R.E. (1997). Promising programs for elementary and middle schools : Evidence of effectiveness and replicability. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 2, 251-307.
- Filp, J. (1993). *Increasing and improving the quality of basic education (Monograph No. 9). The 900 Schools Programme : improving the quality of primary schools in impoverished areas of Chile*. Paris : International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Firebaugh, G. (1978). A rule for inferring individual-level relationships from aggregate data. *American Sociological Review*, 43, 557-572.
- Fischer, C.S., Hout, M., Jankowski, M.S., Lucas, S.R., Swidler, A., Voss, K. (1996). *Inequality by Design. Cracking the Bell Curve Myth*. Princeton: Princeton University Press.
- Fitoussi, J.P., Rosanvallon, P. (1996). *Le nouvel âge des inégalités*. Paris : Seuil.
- Fitz-Gibbon, F. (1995). Measuring value added in schools. In *Education and training statistics (Conference Papers)*. London : Imac Research.
- Forse, M. (2001). L'évolution des inégalités des chances sociales et scolaires en France au cours des quinze dernières années. In R. BOUDON, N. Bulle et M. Cherkaoui (Eds). *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : Presses universitaires de France. Sociologies.
- Fowler, F.C. (1992). School choice policy in France : Success and limitations. *Educational Policy*, 6, 429-443.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?* Cambridge : Cambridge University Press.
- 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.
- Ganzeboom, H.B.G., Treiman, D.J., Ultee, W.C. (1991). Comparative Intergenerational Stratification Research : Three Generations and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 17, 277-302.
- 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.
- Garcia-Huidobro, J.E. (1994). Positive discrimination in education : its justification and a Chilean example. *International Review of Education*, 40(3-5), 209-221.
- Gary-Bobo, R. (2001). Éducation, efficacité économique et justice sociale : quelques enseignements d'une approche rawlsienne. Université de Cergy-Pontoise. Dijon: Journées d'étude du Réseau Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Educatives. 1-22. (non publié).
- Gay, L.R. (1996). *Educational Research. Competencies for Analysis and Application*. Columbus, Ohio : Merrill (5th edition).
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les Zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.

- Goldthorpe, J. H. (1980). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford : Clarendon Press.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory : the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3), 481-505.
- Goldthorpe, J.H., Payne, C., Llewellyn, C. (1978). Trends in class modality. *Sociology*, 12, 441-468.
- Good, C. V. (Éd.). (1959). *Dictionary of Education*. New York : McGraw-Hill Book Company.
- Goodman, L. A. (1959). Some alternatives to ecological correlations. *American Journal of Sociology*, 64, 610-625.
- Goossens, L., Thomas, I., Vanneste, D. (1997). *Recensement général de la population et des logements au 1^{er} mars 1991. Le logement. Réalités socio-économiques et géographiques. 1981-1991*. Bruxelles : Ministère des Affaires économiques, Institut national de Statistique et Services fédéraux des Affaires scientifiques, techniques et culturelles. Monographie n° 10.
- Gordon, E.W. (1972). Toward defining equality of educational opportunity. In F. Mosteller and D.P. Moynihan (Eds). *On equality of educational opportunity*. New York : Random House.
- Gould, S.J. (1983). *La mal-mesure de l'homme : l'intelligence sous la toise des savants*. Paris : Ramsay.
- Gould-Ellen, I., Austin-Turner, M. (1997). Does neighborhood matter ? Assessing recent evidence. *Housing Policy Debate*, 8(4), 833-866.
- Goux, D., Maurin, E. (1997). Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine. *Economie et statistique*, 306, 13-26.
- Goux, D., Maurin, E. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Economie et statistique*, 306, 27-39.
- Greyson, E. (s.d.). *L'enseignement public en Belgique. Aperçu historique et exposé de la législation. Enseignement primaire*. Bruxelles : Charles Rodez éditeur.
- Grisay, A. (1984a). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ? *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes (Bruxelles)*, 9, 3-14.
- Grisay, A. (1984b). Les mirages de l'évaluation scolaire (1). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes (Bruxelles)*, XIX, 5, 29-42.
- Grisay, A. (1989). Chapitre VII : L'échantillon. In J. Beckers, V. De Landsheere, A. Godenir et A. Grisay. *Grandir en l'an 2000. Recherche bibliographique préalable*. Liège : Université de Liège. Service de Pédagogie expérimentale.
- Grisay, A. (1992). *Examens et échecs dans l'enseignement fondamental. Une recherche-action sur les pratiques d'évaluation-bilan de cinquante écoles primaires en Communauté française de Belgique*, Service de Pédagogie expérimentale.
- Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Les Dossiers Éducation et Formation. 32.

- Grisay, A. (1999). Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves ? In D. Meuret (Éd.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- Grisay, A. (2001). Evaluer des dispositifs de prise en charge d'élèves faibles (ou forts) : l'utilisation de groupes naturels entraîne des artefacts. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 129-151.
- Grissmer, D., Flanagan, A. (1998). *Making Title I more effective : Lessons from recent research*. Rand Corporation.
- Grootaers, D. (1998). Cent cinquante ans d'instruction publique à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle. In D. Grootaers (Éd.). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP). 86-108.
- Guillarme, B. (1995). Philosophie de l'égalitarisme. *Philosophie politique*, 7, 97-118.
- Guttman, C. (1993). *All Children Can Learn : Chile's 900 Schools Programme for the Underprivileged. Education for All : Making It Work*. Paris : Unesco.
- Hallak, J. (1974). *A qui profite l'école ?* Paris : Presses universitaires de France. Economie en liberté.
- Hallak, J. (1976). *La mise en place de politiques éducatives : rôle et méthodologie de la carte scolaire*. Bruxelles/Paris : Editions Labor / Fernand Nathan / Les presses de l'Unesco.
- Halsey, A.H. (Éd.) (1972). *Educational priority, Volume I : EPA problems and policies*. London : HMSO.
- Hartog, J. (1999). Décortiquer le capital humain. *L'observateur de l'OCDE*. Janvier, n° 215.
- Healy, T. (1998). Investir dans le capital humain. *L'observateur de l'OCDE*. Juin-Juillet, n° 212, 31-33.
- Henig, J.R. (1994). *Rethinking School Choice. Limits of the Market Metaphor*. Princeton (NJ) : Princeton University Press.
- Henriot-Van Zanten, A. (1988). Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les ZEP. *Revue française de pédagogie*, 83, 23-30.
- Henriot-Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'éducation prioritaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Henriot-Van Zanten, A. (1994). Les politiques éducatives locales entre l'Etat et le marché. *Société française*, 106.
- Henriot-Van Zanten, A. (1997). Ecole : la nouvelle donne. In J. C. Ruano-Borbalan (Éd.). *Eduquer et former*. Auxerre : Editions Sciences humaines.
- Herpin, N. (1993). Exclusion sociale et pauvreté. L'Urban Underclass chez les sociologues américains. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 421-439.
- Hickox, M., Lyon, E.S. (1998). Vocationalism and Schooling : the British and Swedish experience compared. *British Journal of Sociology of Education*. 19(1).
- Hirschhorn, M. (2001). Consumérisme scolaire et démocratie. In R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui (Eds). *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : Presses universitaires de France. Sociologies.
- Hirtt, N., Kerckhofs, J.P. (1996). *Déterminants sociaux de la sélection et de l'échec scolaires*, rapport de recherche.

- Hogan, D., Kitagawa, E.M. (1985). The impact of social status, family structure, and neighbourhoods on the fertility of black adolescents. *American Journal of Sociology*, 90(4), 825-55.
- 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*. Bruxelles : Communauté française de Belgique, Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation. Commission « Zones d'Éducation Prioritaires ».
- Hohl, J. (1980). Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau monde de production pédagogique. *Sociologie et sociétés*, XII, 1, 133-153.
- Hume, D. (1739). *Traité de la nature humaine. Livre III. « La morale »*. Traduction française P. Salter. Paris : Garnier-Flammarion. 1993.
- Husén, T. (1972). *Social background and educational career*. Paris : OECD, Center Educational Research and Innovation. Traduction française : *Origine sociale et éducation*. Paris : OCDE.
- Husén, T. (1975). *Social influences on educational attainment*. Paris : OECD. Traduction française : *Influence du milieu social sur la réussite scolaire. Perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. Paris : OCDE, CERI.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N. (Eds). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht / Boston / London : Kluwer Academic Publishers.
- Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. In E. Plaisance (Éd.). *Echec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : Editions du CNRS.
- Isambert-Jamati, V. (1990). Les choix éducatifs dans les Zones d'éducation prioritaires. *Revue française de sociologie*, XXXI(1), 75-100.
- James, E. (1989). The Netherlands : Benefits and costs of privatized public services – lessons from the Dutch educational system. In G. Walford (Éd.) *Private Schools in Ten Countries, Policy and practice*. London and New-York : Routledge, 179-199.
- Jarousse, J.P., Leroy-Audouin, C. (1999). Les nouveaux outils d'évaluation: quel intérêt pour l'analyse des « effets-classe » ? In J. Bourdon, C. Thélot (Éds). *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris: CNRS Éditions. 163-185.
- Jencks, C. (1973). Inequality in Retrospect. *Harvard Educational Review*, 43(1), 138-164.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, S. (1972). *Inequality : A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York : Basic Books. Traduction française : Jencks, C. (1979). *L'inégalité : influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jenks, C., Mayer, S.E. (1990a). The social consequences of growing up in a poor neighborhood : a review. In M. Mc Geary & L. Lynn. *Concentrated Urban Poverty in America*. Washington DC : National Academy, 111-186.
- Jencks, C., Mayer, S.E. (1990b). Residential segregation, job proximity, and black job opportunities. In M. Mc Geary & L. Lynn. *Concentrated Urban Poverty in America*. Washington DC : National Academy, 2, 187-222.

- Jennings, J.F. (2001). Title I : Its Legislative History and Its Promise. In G.D. Borman, S.C. Stringfield & R. Slavin (Eds). *Title I. Compensatory Education at the Crossroads*. Mahwah (USA) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Jensen, A.R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement. *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Jensen, A.R. (1973). *Educability and Group Differences*. London : Methuen.
- Jonckheere, A. (1998). Décisions et contestations relatives au passage de classe : les examinateurs sous surveillance. *Journal du Droit des Jeunes*, 175, 11-12.
- Jospin L. (1998). *Discours de clôture. Assises nationales des ZEP*. Rouen, 4 et 5 juin 1998.
- Kallen, D. (2001). L'autonomie de l'école aux Pays-Bas. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 1, 71-81.
- Karmel, P.H. (Éd.) (1973). *Schools in Australia : Report of the Interim Committee of the Australian Schools Commission*. Canberra : Australian Government Publishing Service.
- Keller, F. (Éd.) (1972). *Encyclopédie du bon français dans l'usage contemporain. Difficultés, subtilités, complexités, singularités*. Paris : Editions de Trévise.
- Kesteloot, C., De Turck, A., Vandermotten, C., Marissal, P. & Van Hamme, G. (2001). *Structures sociales et quartiers en difficulté dans les régions urbaines belges*. Bruxelles : Cabinet du ministre chargé de la politique des grandes villes.
- Keeves, J.P. (1978). Approaches to the goal of educational equality. In J.V. D'Cruz and P.J. Sheehan (Eds). *The renewal of Australian schools : A changing perspective in educational planing*. Hawthorn, Victoria : Australian Council for Educational Research.
- King, M., Preston, S.H. (1990). Who lives with whom ? Individual versus household measure. *Journal of Family History*, 15(2), 117-132.
- Kramarz, F. (1991). Déclarer sa profession. *Revue française de sociologie*, XXXII, 1, Janvier-mars, 3-27.
- Ktari, M., Zaiem, H. (2001). Etude sur les écoles à priorité éducative (Résumé). In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP »*. Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : Ministère de l'éducation, Institut National des Sciences de l'Education et Unicef, 26-31.
- Lafontaine, D. (1995). *Un dispositif d'évaluation externe des élèves au service de la formation continuée des enseignants*, Communication présentée au Colloque de l'ADMEE-Europe, L'évaluation de et dans la formation des enseignants, septembre 1995 (Genève).
- Lafontaine (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lafontaine, D., Baye, A., Matoul, A., Demeuse, M., Demonty, I. (2001). *PISA. Rapport final sur la campagne 2000 (1^{er} cycle) en Communauté française de Belgique*. Liège : Université de Liège. Service de Pédagogie expérimentale. Rapport non publié.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Lamoure, J. (1982). La scolarisation en France: de fortes inégalités régionales. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 11(3). 195-213.
- La Revue Nouvelle (2000). La réforme de la réforme du premier degré. Le contexte de l'initiative du Ministre Hazette. *La Revue nouvelle*, 9, 8-10.

- Lassalle, D. (1998). La généralisation progressive du recueil de statistiques ethniques au Royaume-Uni. *Population*, 3, 609-630.
- Laulhe, M-C., Raulin, E. (1998). Le baccalauréat. Session 1997. *Note d'information 98.03*, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de la Programmation et du Développement.
- Leger, A., Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Legiest, N., Pohl, S., Blondin, C., Lafontaine, D., Hogge, B., Houx, M. (1993). *Évaluation des premières zones d'éducation prioritaires en Communauté française (Zones 2 et 3 : Bruxelles)*. Bruxelles : rapport non publié.
- Leloup, X. (1999). *La ségrégation résidentielle. Le cas d'une commune bruxelloise*. Paris : L'Harmattan, Villes et Entreprises.
- Lemaire, S. (1998). Que deviennent les bacheliers après leur bac. *Note d'information 98.05*, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de la Programmation et du Développement.
- Lempereur, A., Demeuse, M., Straeten, M.H. (2000). *Évaluer des compétences. De quoi s'agit-il ?* Liège: Service de Pédagogie théorique et expérimentale. Série « réflexions et perspectives ».
- Levasseur, J. (1986). *La politique des Zones d'éducation prioritaires de 1981 à 1985*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Levin, H.M. (1991). The economics of choice in education. *Economics of Education Review*, 10, 137-158.
- Levin, J.R. (1977). *Learner differences: Diagnosis and Prescription*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Liebman, J.S. (1991). Voice, not choice. *The Yale Law Journal*, 101, 259-314.
- Liensol, B., Oeuvarard, F. (1992). Le fonctionnement des Zones d'éducation prioritaires et les activités pédagogiques des établissements. *Éducation et Formations*. 32.
- Liensol, B., Radica, K. (1994). Les Zones d'éducation prioritaires. Caractéristiques des ZEP de la période 1990-1993. Ministère de l'Éducation nationale-DEP, document de travail n°401.
- Litt, J.L. (1980a). *Origine sociale et scolarité. Les processus générateurs d'inégalité scolaire. Analyse longitudinale d'une cohorte d'élèves de la province de Luxembourg*. Louvain-la-Neuve : Ciaco éditeur.
- Litt, J.L. (1980b). L'école ? Pour quoi faire ? Introduction. *Recherches sociologiques*, XI(2). 107-108.
- Litt, J.L. (1980c). L'inégalité scolaire et la « chance » : le livre de Jencks. *Recherches sociologiques*, XI(2). 109-132.
- Levy, Liensol, Meuret, D., Oeuvarard, F. (1983). Disparités entre collèges publics. Analyse d'ensemble. *Éducation et formations. Dossiers et documents*.
- Lorcerie, F. (1991). La « modernisation » de l'Éducation nationale et « le partenariat ». *Migrants-Formation*, 85, 49-67.
- Louis-Etxedo, D. (1998). La hiérarchisation sociale des lycées. *Revue française de pédagogie*, 124, 55-68.

- Madaus, G.F. & Kellaghan, T. (1991). *Examination systems in the European Community : Implications for a national examination system in the United States (I-100)*. Contractor Report for the Office of Technology Assessment, U.S. Congress, Washington, DC, March 27.
- Magy, J. (1992). *L'enseignement et la formation en Communauté française de Belgique : produire et gérer la qualité*. Bruxelles : CEPES.
- Magy, J. (1998). *Oser la qualité dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique*. Namur: Erasme.
- Mahoux, P. (1994). *Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles: Cabinet du Ministre de l'Éducation et de l'Audiovisuel.
- Mainguet, C., Demeuse, M. (1998). *Scolarisation, niveau d'instruction et insertion professionnelle - Monographie du Recensement général de la population de 1991*. Bruxelles : Institut national de Statistique.
- Mainguet, C., Demeuse, M. (2000) Taux de non valorisation d'un diplôme sur le marché du travail. In *Tableau de bord de l'enseignement n°2*, Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Marpsat, M. (1999). La modélisation des « effets de quartier » aux Etats-Unis. Une revue des travaux récents. *Population*, 54(2), 303-329.
- Marpsat, M., Laurent, R. (1997). Le chômage des jeunes est-il aggravé par l'appartenance à un quartier en difficulté ? . In *En marge de la ville, au cœur de la société : ces quartiers dont on parle*. Edition de l'Aube, Collection Société, 321-348.
- Martin, M. & Kelly, D. (Eds) (1996). *TIMSS. Technical Report. Volume I : Design and development*. Chesnut Hill, Massachusetts : Boston College.
- Martin, M. & Kelly, D. (Eds) (1997). *TIMSS. Technical Report. Volume II : Implementation and analysis*. Chesnut Hill, Massachusetts : Boston College.
- Martin, M., Mullis, I., Gonzalez, E., Smith A. & Kelly, D. (1999). *School contexts for learning and instruction. IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chesnut Hill, Massachusetts : Boston College.
- Martucelli, D. (1996). Les contradictions politiques du multiculturalisme. In M. Wiewiorka (Éd.). *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. Paris : La Découverte.
- Masquelin, J.J. (1975). *Le droit aux subsides de l'enseignement libre*. Bruxelles : Editions interuniversitaires. GR XIVB-23 / 0001.
- McDill, E.L., Natriello, G. (2001). History and Promise of Assessment and Accountability in Title I. In G.D. Borman, S.C. Stringfield & R.E. Slavin. *Title I. Compensatory Education at the Crossroads*. Mahwah (N.J.) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF, Coll. « Que sais-je ? ».
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Merlliè, D. (1983). La nomenclature et sa mise en œuvre : les statistiques sur l'origine sociale des étudiants. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 50, novembre, 3-47.
- Merlliè, D., Proteal, L., Soulié, C. (1997). *De la profession du responsable à l'origine sociale des élèves*. Paris : Maison des sciences de l'Homme, mai.

- Merton, R.K. (1968). The Mathew Effect in Science. *Science*, 159, 56-63.
- Mesliand, C. (1996). Les Zones d'éducation prioritaires : évolution et perspectives. *Savoir*, 8(2).
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.
- Meuret, D. (1998). Inégalités scolaires et environnement : ampleur et origine des inégalité sociales devant l'école. In P. BOUVEAU (ed). *Enseigner en ZEP, quelles perspectives pour quelles formations ?* CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- Meuret, D. (2000a). L'équité en éducation selon les théories de la justice. In A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard & G. Tahar. *Efficacité versus équité en économie sociale. Tome I. XXèmes Journées de l'Association d'Economie Sociale*. Paris : L'Harmattan, 237-247.
- Meuret, D. (2000b). Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. Van Zanten (Éd.). *L'école. L'état des savoir*. Paris : Editions la Découverte, 112-129.
- Meuret, D. (2001a). A system of Equity Indicators for Educational Systems. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Eds). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Boston : Kluwer Academic Publishers.
- Meuret, D. (2001b). Pour une régulation des politiques compensatoires . Quels éléments prendre en considération pour mettre en place une politique d'éducation prioritaire ? Pratiques des acteurs et efficacité d'une politique d'éducation prioritaire. In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP »*. Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : Ministère de l'éducation, Institut National des Sciences de l'Éducation et Unicef. 67-71.
- Meuret, D. (2001c). Les *Charter schools* : un compromis d'avenir ? *Politiques d'éducation et de formation. Analyse et comparaisons internationales*, 1, 97-105.
- Meuret, D. (2001d). *Les recherches sur la réduction de taille des classes. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*. Paris : Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- Mexandeau, L., Quilliot, R. (1978). *Libérer l'école. Plan socialiste pour l'éducation nationale*. Paris : Flammarion.
- Michel, A. (1999). L'école en quête d'équité. *Administration et éducation*, 81, 73-87.
- Miller, T.C. (1977). Conceptualizing inequality. In M. Guttentag & S. Saar, *Evaluation Studies Review Annual*, Volume 2, 334-349.
- Mingat, A. (1983). Evaluation analytique d'une action ZEP au cours préparatoire. *Cahiers de l'IREDU*, 37.
- Mingat, A., Richard, M. (1990). *Évaluation des activités de ré-éducation GAPP à l'école primaire*. Dijon : IREDU.
- Ministère de l'Éducation nationale – Direction des Études et de la Prospective. (1986). Les Zones prioritaires. *Les dossiers Éducation & Formations*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

- Ministère de l'Éducation nationale – Direction des Études et de la Prospective. (1992). L'évaluation des Zones d'éducation prioritaires. Description, typologie, fonctionnement, résultats. *Les dossiers Éducation & Formations*. 14.
- Minten, L., Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F., Vreugde, C. (1991). *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. Volume I. L'enseignement primaire 1830-1842*. Bruxelles : Archives générales du Royaume.
- Minten, L., Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F., Mertens, R., Vreugde, C. (1992). *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. Volume II. L'enseignement primaire 1842-1878*. Bruxelles : Archives générales du Royaume.
- Minten, L., Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F., Mertens, R., Vreugde, C. (1993). *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. Volume III. L'enseignement primaire 1879-1929*. Bruxelles : Archives générales du Royaume. Studia 42.
- Minten, L., Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F. (1996a). *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. Volume IV(1). L'enseignement primaire 1930-1992*. Bruxelles : Archives générales du Royaume. Studia 65.
- Minten, L., Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F. (1996b). *Les statistiques de l'enseignement en Belgique. Volume IV(2). L'enseignement primaire 1930-1992*. Bruxelles : Archives générales du Royaume. Studia 65.
- Moisan, C. (2001a). L'éducation prioritaire en Europe : évaluation des expériences de la France, de l'Angleterre et de la Belgique. In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP »*. Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : Ministère de l'éducation. Centre national d'Innovation pédagogique et de Recherches en Éducation et UNICEF, 34-41.
- Moisan, C. (2001b). Les ZEP : bientôt vingt ans. *Éducation et formation*, 61, 13-22.
- Moisan, C., Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en Zone d'éducation prioritaire*. Paris : INRP.
- Moisan, G. (s.d.). *Programme de soutien à l'école montréalaise. Aide aux écoles de milieux défavorisés de grands centres urbains : déterminants communs, trajectoires multiples*. Communication au séminaire international organisé par le Ministère de l'Éducation du Québec (28-31 mars 2000).
- Monseur, C. (1997). Résultats à une enquête internationale en mathématiques. *Mathématique & Pédagogie*, 114, 5-12.
- Monseur, C. (1998). L'enseignement des sciences en Communauté française de Belgique est-il dans le 36e dessous ? Résultats de la troisième étude internationale en mathématique et en sciences de l'IEA. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Monseur, C., Demeuse, M. (1998a). L'efficacité des systèmes éducatifs. Modalités de groupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Dossier d'étude*. Bruxelles : European Commission. GDXXII Education - Training - Youth.
- Monseur, C., Demeuse, M. (1998b). Apports des études internationales à la réflexion sur la qualité des systèmes d'enseignement nationaux : une analyse de l'éducation scientifique en Communauté française de Belgique. *Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège*, 67(5), 261-280.
- Monseur, C., Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 25-57.

- Monseur, C., Demeuse, M. (à paraître). *Les évaluations nationales sont-elles efficaces ?* Liège : Université de Liège, Service de Pédagogie théorique et expérimentale, Série "Réflexions et perspectives".
- More, R. (1996). Back to the Future : the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 17(2), 145-161.
- Mosteller, F., Moynihan, D.P. (Eds) (1972). *On equality of educational opportunity*. New York : Random House.
- Mouraux, D. (1993). *Les budgets de l'élève. Résultats de l'enquête auprès des familles sur les dépenses liées à la vie scolaire*. Bruxelles : La Ligue des Familles. Etudes et Recherches. N°1.
- Mouraux, D. (2001). *Le coût scolaire privé. Comment les écoles le gèrent. Comment les familles le vivent*. Bruxelles : La Ligue des Familles. Recherche, Etudes, Formation.
- Muglioni, J. (1993). La république et l'école. *Philosophie politique*, 4, 73-87.
- Mullin, S.P., Summers, A.A. (1983). Is more better ? The effectiveness of spending on compensatory education. *Phi Delta Kappan*, 64, 339-347.
- Munoz-Darde, V. (2000). *La justice sociale. Le libéralisme égalitaire de John Rawls*. Paris : Nathan Université. Collection 128.
- Murphy, J. (1990). *The Educational Reform Movement of the 1980's. Perception and Cases*. Berkeley : McCutchan.
- Neave, G. (1979). Trends in research on the equality of educational opportunity. In M.D. Carelli and J.G. Morris (Eds). *Equality of opportunity reconsidered : Values in education for tomorrow : Proceedings of the Third European Colloquy for Directors of National research Institutions in Education, Hamburg, September 1978*. Hamburg : UNESCO / Swets and Zeitlinger.
- Nizet, J. (1976). Position sociale et fréquentation de l'école rénovée. *Recherches sociologiques*, VII(1), 86-104..
- Nozick, R. (1988). *Anarchie, état et utopie*. Paris : PUF.
- OCDÉ (1991). *Examens des politiques nationales d'éducation. Belgique*. Paris : OCDÉ.
- OCDÉ (1993). *Accès à l'enseignement et à la formation, participation et équité*. Paris: OCDÉ. (Comité de l'Éducation).
- OCDÉ (1995). *Littératie, économie et société: Résultats de la première enquête sur l'alphabétisation des adultes*. Paris : OCDÉ.
- OCDÉ (1996). *Examens des politiques nationales d'éducation. France*. Paris : OCDÉ.
- OCDÉ (1997). *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris : OCDÉ.
- OCDÉ (1999a). *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Programme international de l'OCDÉ pour le suivi des acquis des élèves*. Paris : OCDÉ.
- OCDÉ (1999b). *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Lecture, Mathématiques et Science : L'évaluation de PISA 2000. Enseignement et compétences*. Paris : OCDÉ.

- OCDE (1999c). *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries. 1999 Edition*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OECD.
- OCDE (2001a). *PISA International Data Base*. July 31, 2001. Paris : OECD.
- OCDE (2001b). *Connaissance et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Programme international pour le suivi des acquis des élèves*. Paris : OCDE.
- Odden, A., Wohlstetter, p. (1992). the role of agenda setting in the politics of school finance. *Educational Policy*, 6, 355-376.
- Onkelinx, L. (1997). *Mon école comme je la veux. Ses missions. Mes droits et mes devoirs*. Bruxelles : Cabinet de la Ministre de l'Éducation.
- Ouali, N., Rea, A. (1994). La scolarité des élèves d'origine étrangère : différenciation scolaire et discrimination ethnique. *Critique Régionale*, 21-22, 7-56.
- Ouali, N., Serrano Pascual, A., Martinz, E. (1996). *Les Réformes dans les dispositifs contre l'échec scolaire et social en Europe. La Belgique*, Programme SOCRATES, CSER.
- Parsad, B., Heaviside, S., Williams, C., Farris, E., Greene, B. (2000). *Title I Migrant Education Program Summer Term Project, 1998*. Washington : U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. National Center for Education Statistics.
- Paul, J.J. (1997). *Le redoublement : pour ou contre*. Paris : ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Paul, J.J. (Éd.) (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur.
- Paugam, S. (1996). La construction d'un paradigme. In S. Paugam (Éd.). *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris : La découverte.
- Paugam, S. (Éd.). (1996). *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Peignard, E., Van Zanten, A. (1998). L'adaptation des enseignements. Les zones d'éducation prioritaires. In P. Tronquoy (Éd.). *Le système éducatif*. Paris : La Documentation française.
- Peneff, J. (1984). La fabrication statistique ou le métier du père. *Sociologie du travail*. N° 2, avril-juin, 195-211.
- Perrenoud, P. (1982). De l'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence. *Revue européenne des sciences sociales*, XX, 63, 87-142.
- Perrot, J. (1981). La carte scolaire. Un instrument efficace mais inégalitaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 10(1), 83-96.
- Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M. (1986). Espace social et espace urbain. *Socius. Bulletin de l'association Rencontres Sciences Sociales*. Juillet-novembre, 55-67.
- Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M. (1988). Histoires de vie, espaces de vie. *L'espace géographique*, 2, 122-130.
- Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M. (1994a). De l'espace social à l'espace urbain. Utilité d'une métaphore. *Les Annales de la Recherche urbaine*, 64, 51-53.

- Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M. (1994b). La Banlieue avec un grand B. *Alternatives économiques. Hors série, 19*, 14-15.
- Pinçon-Charlot, M., Rendu, P. (1988). Les hauts fonctionnaires face aux enjeux scolaires de leurs enfants. *Revue française de Pédagogie*. 83. 54-56.
- Plassard, J.M., Rosolen, A., Serandon, A. (1997). Evaluation d'actions d'accompagnement scolaire, un exemple en ZEP à Toulouse. *Note 259 du LIRHE, Toulouse*.
- Pohl, S. (1993). Chapitre V. Résultats relatifs aux élèves de deuxième primaire. In N. Legiest, S. Pohl, C. Blondin, D. Lafontaine, B. Hogge, M. Houx. *Evaluation des premières zones d'éducation prioritaires en Communauté française (Zones 2 et 3 : Bruxelles)*. Bruxelles : rapport non publié.
- Postlethwaite, T.N., Wiley, D.E. (1992), *The IEA Study of Science II : Science Achievement in Twenty-Three Countries*. Oxford : Pergamon press.
- Poulain, M. (Éd.) (s.d.). *Ville de Charleroi. Atlas géostatistique des quartiers*. Charleroi : Ville de Charleroi. Echevinat des quartiers.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Radica, K. (1995). « Taux plafonds » d'élèves en zones d'éducation prioritaires. *Education et Formations, 41*, 31-38.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*. Paris : Editions du Seuil, Collection « Essais ».
- Reezigt, G.J. (Éd.) (2001). *A Framework for Effective School Improvement. Final Report of the Effective School Improvement Project*. Groningen (NL) : Rijksuniversiteit Groningen, Gronings instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling. Traduction française par Demeuse, M., Matoul, A et Denooz, R. (2001). *Un modèle pour l'amélioration des pratiques éducatives conduisant à une plus grande efficacité des établissements scolaires*. Liège : Université de Liège. Service de Pédagogie expérimentale. Série « documents ».
- Renauld, B. (1997). Les discriminations positives. Plus ou moins d'égalité ? *Revue trimestrielle des Droits de l'Homme*. 31. 425-460.
- Rhein, C., Le Pape, A., Grosbras, P.A. (1996). Division sociale de l'espace et inégalités de scolarisation. *Rapport de recherche ministère de l'Équipement et du Logement*.
- Ritzen, J.M.M., Van Dommelen, J., De Vijlder, F.J. (1997). School finance and school choice in the Netherlands. *Economics of education review, 16(3)*, 329-335.
- Robinson, W.S. (1950). Ecological correlations and the behaviour of individuals. *American Sociological Review, 15(3)*, 351-372.
- Rochex, J. Y. (1997). Les ZEP : un bilan décevant. In J. P. Terrail (Éd.). *La scolarisation de la France : critique de l'état de lieux*. Paris : La Dispute.
- Rongé, J.L., Jonckheere, A. (2000). *100 questions sur les droits à l'école. Enseignement maternel, primaire, secondaire et spécial en Communauté française*. Liège : Éditions Jeunesse et Droit.
- Rosenbaum, J.E. (1995). Changing the geography of opportunity by expanding residential choice : lessons from the Gautreaux program. *Housing Policy Debate, 6(1)*, 231-269.
- Ross, K.N. (1983). *Social Area Indicators of Educational Need*. Hawthorn (Victoria) : Australian Council for Educational Research.

- Ross, K.N. (1984). The Measurement of Disadvantage. In Commonwealth Schools Commission (Eds). *Disadvantaged Schools Program Review Conference : Collected Papers*. Geelong (Victoria). Deakin Institute for Studies in Education.
- Ross, K.N. (1990). The potential contribution of research to education policies for the poor in Asia. *Prospects*, XX(4), 489-501.
- Ross, K.N., Levacic, R. (1999). *Needs-Based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools*. Paris: UNESCO Publishing. International Institute for Educational Planning.
- Ross, K.N., Farish, S., Plunkett, M. (1988). *Indicators of Socio-economic Disadvantage for Australian Schools*. Geelong (Victoria). Deakin Institute for Studies in Education.
- Rousseau, S. (1984). Subdivision des communes en quartiers en vue du recensement général de la population et des logements de 1981. *Etudes statistiques*, 72, 39-53.
- Rowles, D. (2001). Zones prioritaires d'action éducative (EAZ). In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP »*. Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : Ministère de l'éducation. Centre national d'Innovation pédagogique et de Recherches en Education et UNICEF, 216-225.
- Rubenstein, M.C., Wodatch, J.K. (2000). *Stepping up to the Challenge : Case Studies of Educational Improvement in Title I Secondary Schools*. Washington: U.S. Department of Education. Office of the Under Secretary.
- Rychen, D.S., Hersh Salganik, L. (Eds) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.
- Saint-Simon (s.d.). *Quelques idées soumises par M. de Saint-Simon à l'Assemblée générale de la Société d'Instruction primaire*. Paris : Imprimerie de Cellot.
- Saunders, L. (1999). A Brief History of Educational "Value Added" : How Did We Get To Where We Are ? *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 233-256.
- Sauvageot, C. (2001). Un outil au service des comparaisons internationales : la Classification Internationale Type Education (CITE). *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 3, 95-117.
- Schifres, A. (1994). *Les Hexagons*. Paris : Le Livre de Poche.
- Schmidt, W., McKnight, C., Valverde, G., Houang, R. & Wiley, D. (1997). *Many Visions, Many Aims. Volume 1 : A Cross-National Investigation of Curricular Intentions in School Mathematics*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Simon, P. (1997). La statistique des origines. L'ethnicité et la « race » dans les recensements aux Etats-Unis, Canada et Grande-Bretagne. *Sociétés Contemporaines*, 26, 11-14.
- Sinclair, B., Carroll, J. (2000). *State ESEA Title I Participation Information for 1997-98. Final Summary Report*. Washington : U.S. Department of Education. Office of the Under Secretary. Office of Elementary and Secondary Education.
- Skilbeck, M. (1990). *La réforme des programmes scolaires. Où en sommes-nous ?* Paris: OCDE/CERI.
- Slavin, R.E. (1987). Making Chapter I make the difference. *Phi Delta Kappan*, 69, 110-119.
- Slavin, R.E., Fashola, O.S. (1998). *Show Me the Evidence ! Proven and Promising Programs for America's Schools*. Thousand Oaks : Corwin Press.

- Slavin, R.E., Karweit, N.L., Madden, N.A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dy, L.J., Wy, B.A. (1996). *Every child, every school. Success for all*. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Smeesters, B. (1998a). Discriminations positives: solution ou poison ? *Agenda Interculturel*, 163, 4-11.
- Smeesters, B. (1998b). Actions et discriminations positives. *Journal du Droit des Jeunes*, 175, 3-8.
- Sotomayor, C. (2001). *L'hétérogénéité : une contrainte ou une ressource ? L'expérience du Programme des 900 Ecoles du Chili*. Tunis : Journées internationales de réflexion et d'échanges sur les écoles à priorité éducative (PEP) (Hammamet, 22-24 mars 2001).
- Soulié, C. (2000). L'origine sociale des collégiens et des lycéens en France : une analyse des conditions sociales de production de la statistique. *Population*, 55(1), 169-180.
- Spady, W.G. (1974). The Sociological Implications of Mastery Learning. In J.H. Block (Éd.). *Schools, Society and Mastery Learning*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 86-116.
- Stullich, S., Donly, B. (1999). *Targeting Schools : Study of Title I Allocations Within School Districts*. Washington : U.S. Department of Education. Office of the Under Secretary. Planning and Evaluation Service.
- Swanson, J.C. (1971). Efficiency in Education. In L.C. Deighton (Éd.) *The Encyclopedia of Education*. MacMillan Company and Free Press.
- Sweetland, S.R. (1996). Human Capital Theory : Foundations of a Field of Inquiry. Review of Educational Research, 66(3), 341-359.
- Tabard, N. (1987). *Espace et mode de vie. L'enquête ESSONNE 1985-1986*. Credoc. Janvier.
- Tabard, N. (1993a). Représentation socio-économique du territoire. Typologie des quartiers et communes selon la profession et l'activité économique de leurs habitants. INSEE. *Documents à fenêtre n° F/9304*.
- Tabard, N. (1993b). Des quartiers pauvres aux banlieues aisées : une représentation sociale du territoire. *Économie et Statistique*, 270, 5-22.
- Tabard, N. (1993c). Les loyers, reflet de l'organisation économique de l'espace. *L'Observateur de l'immobilier*, 23-24.
- Tarrou, A.-L. H. (2001). Inégalités dans une société égalitaire. Une recherche sur les enseignants issus de cultures différentes dans l'enseignement secondaire norvégien. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 2, 105-122.
- Tashjian, M. (2000). *Study of Local Agency Activities Under the Title I, Part D, Program. Program Profiles*. Washington : U.S. Department of Education. Office of the Under Secretary.
- Tesser, P. (1994). A framework for educational priority routines. In G. Driessen and P. Jungbluth (Eds). *Educational opportunities*. Münster/New York : Waxmann.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif. Coûts, Fonctionnement, résultats*. Paris: Nathan Université. Série « éducation ».

- Thorndike, E.L. (1929). On the fallacy of imputing the correlations found for groups to the individuals or smaller groups composing them. *American Journal of Psychology*, 52, 122-124.
- Touboul, P. (2000). L'arithmétique de la misère. *Science et vie*, 997 (octobre 2000), 108-114.
- Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités en collèges publics. *Revue française de pédagogie*, 124, 43-59.
- Trancart, D. (2000). L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement. In A. Van Zanten (Éd.) *L'école. L'état des savoirs*. Paris : Editions la Découverte, 54-62.
- Treiman, D.J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New-York : Academic Press.
- Turnbull, B., Welsh, M., Heid, C., Davis, W., Ratnofsky, A.C. (1999). *The Longitudinal Evaluation of School Change and Performance In Title I Schools. Interim Report to Congress*. U.S. Department of Education. Office of the Under Secretary. Planning and Evaluation Service.
- Vallet, L.A. (2001). La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période. In R. Boudon, N. Bulle et M. Cherkaoui (Eds). *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : Presses universitaires de France. Sociologies.
- Vandenberghe, V. (1996). *Functioning and regulation of educational quasi-markets*. Louvain-la-Neuve : CIACO, Nouvelle série N°283 (Ph. D. Dissertation)
- Vandenberghe, V. (1999). The Monetary Cost of Education in the Presence of Peer Effects. Louvain-la-Neuve: Institut de Recherches économiques et sociales, Université Catholique de Louvain, Discussion Paper 9921.
- Vandenberghe, V., Zachary, M.D. (2000). Efficacité-équité dans l'enseignement : quel dilemme ? Une comparaison inter-pays basée sur les données TIMSS. In A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard & G. Tahar. *Efficacité versus équité en économie sociale. Tome I. XXèmes Journées de l'Association d'Economie Sociale*. Paris : L'Harmattan. 213-224.
- Vander Gucht, D. (1995, publié en 1998). Les investissements éducatifs des familles en Communauté française. *Revue de l'Institut de sociologie. Université Libre de Bruxelles*, 3-4, 223-274.
- Van Der Haegen, H., Vanneste, D. (1986). Une typologie des communes belges selon le niveau de vie. Note descriptive. *Bulletin trimestriel du Crédit Communal de Belgique*, 157, 49-70.
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Van Haecht, A. (2001). *L'école des inégalités. Essai sur les politiques publiques d'éducation*. Mons : Editions Talus d'approche. Collection « libre choix ».
- Van Parijs, P. (1991). *Qu'est-ce qu'une société juste ? Introduction à la pratique de la philosophie politique*. Paris : Seuil, Collection « La couleur des idées ».
- Van Parijs, P. (1995). *Sauver la solidarité*. Paris : Editions du Cerf.
- Van Waelvelde, W. (1972). La division des communes belges en secteurs statistiques. *Etudes statistiques*, 27, 3-16.
- Van Zanten, A. (1996). Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In S. Paugam (Éd.). *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

- Van Zanten, A. (Éd.) (1997) *La scolarisation dans les milieux « difficiles »*. Politiques, processus et pratiques. Paris : INRP.
- Van Zanten, A. (1997). L'action éducative à l'échelon municipal : rapport aux valeurs, orientations et outils. In F. Cardi, A. Chambon (Eds). *Les métaphores de la formation. Alternance, partenariat, développement local*. Paris : L'Harmattan.
- Verfaillie, B. (1996). Nord - Pas-de-Calais: les élèves d'à côté. *Le Monde de l'Éducation*. Octobre. 30-31.
- Verstegen, D.A. (1994). Reforming American education policy for the 21st century. *Education Administration Quarterly*, 30, 365-390.
- Vial, M. (1997). Conceptions de la régulation et apprentissage. *En question*. Cahier 7.
- Victoria (1990). *Community Health Centres Development Policies for 1987-1990*. Melbourne : Health Department of Victoria. Western Metropolitan Regional Office.
- Vinovskis, M.A. (1999). Do federal compensatory education programs really work ? A brief historical analysis of Title 1 and Head Start. *American Journal of Education*. 107.
- Vogel, J. (1997). Les droits de l'Homme en procès. L'égalité des droits contre le droit à l'égalité. *La revue nouvelle*, 105(4), 67-77.
- Vorbeck, M. (1995). Préface. In E. Kangasniemi & S. Takala (Eds) (1995). *Pupil assessment and the role of final examinations in secondary education*. Council of Europe : Swets & Zeitlinger bv.
- Wacquant, L. (1992). Pour en finir avec le mythe des « cités-ghetto ». Les différences entre la France et les Etats-Unis. *Annales de la recherche urbaine*, 54.
- Wacquant, L. (1997). Three pernicious premises in the study of the American ghetto. *International Journal of Urban and Regional Research*, 21/2, 341-353.
- Walford, G. (Éd.) (1996). School choice and the Quasi-Market. *Oxford Studies in Comparative Education*, 6(1).
- Walzer, M. (1997). *Sphères de justice*. Paris : Le Seuil.
- Wang, M.C. & al. (1999). *A national study of Title I Schoolwide programmes : A synopsis of interim findings*. Laboratory for student success. Publication series n° 7.
- Wechter, D.F. (1995). John Dewey philosophe du nouveau monde (et du monde nouveau). *Philosophie politique*, 7, 63-78.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence : A Conceptual Clarification. In Rychen, D.S., Hersh Salganik, L. (Eds). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.
- Weiss, P. (1986). *La mobilité sociale*. Paris : Presses universitaires de France. Collection "Que sais-je ?"
- Wells, A.S., Lopez, A., Scott, J., Holme, J.J. (1999). Charter schools as post modern paradox : Rethinking social stratification in an age of deregulated school choice. *Harvard Educational Review*, 69(2), 172-204.
- West, A., Pennell, H., West, R. (2000). New Labour and School-based Education in England : changing the system of funding ? *British Educational Research Journal*, 26 (4), 523-536.

- West, A., Pennell, H., Travers, T., West, R. (2001). Financing school-based education in England : poverty, examination results, and expenditure. *Environment and Planning C : Government and Policy*, 19, 461-471.
- Whetton, C. (1995). Conclusions. In E. Kangasniemi, S. Takala. (Eds), *Pupil Assessment and the Role of Final Examinations in Secondary Education. Report of the Educational Research Workshop held in Jyväskylä (Finland) on 15-18 june 1993*. Lisse (NL) : Swets and Zeitlinger.
- Winn, R.B. (Éd.) (1959). *John Dewey : Dictionary of Education*. New York : Philosophical Library.
- Wiseman, M. (1996). Welfare reform in the United States : a background paper. *Housing Policy Debate*, 7(4), 595-648.
- Wynants, P. (1998). École et clivages aux XIX^e et XX^e siècles. In D. Grootaers (Éd.). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre de recherche et d'information socio-politiques (CRISP). 13-85.
- Ymbert, J.G. (1825). *L'art de faire des dettes*, réédité par Rivages Poche/Petite Bibliothèque en 1996.
- Zachary, M.D. & Vandenberghe, V. (2000). L'école et son environnement : entre concurrence et partenariat. *Communication au colloque du GIRSEF du 31 mai 2000*. A paraître.

ANNEXES

ANNEXE 1
Publications légales relatives aux discriminations
positives en Communauté française de Belgique
(hors promotion sociale)

Publié le : 1998-08-22

**MINISTERE DE LA COMMUNAUTE
FRANÇAISE**

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 (1)

Le Conseil de la Communauté française a adopté et Nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

**TITRE I. - Des dispositions relatives à
l'enseignement fondamental et secondaire**

**CHAPITRE Ier. - Champ d'application, objet et
définitions**

Article 1er. Le présent titre s'applique aux établissements qui organisent l'enseignement visé à l'article 1er du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Art. 2. Le titre a pour objet :

1° de distinguer certains établissements, ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire, organisés ou subventionnés par la Communauté française, ci-après dénommés établissements, ou implantations bénéficiaires de discriminations positives, sur la base de critères définis ci-dessous et :

- a) de promouvoir dans ces établissements ou implantations des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, conformément à l'article 6, 4° du même décret;
- b) à cet effet, de leur attribuer des moyens supplémentaires;
- c) d'assurer la coordination des moyens susvisés avec toute autre aide apportée à ces établissements ou implantations par la Région de Bruxelles-Capitale, la Région wallonne, l'Etat fédéral, l'Union européenne et tout organisme d'intérêt public;

2° pour tous les établissements ou implantations visés à l'article 1er :

- a) de favoriser la prévention du décrochage scolaire et de l'absentéisme;
- b) de favoriser la prévention de la violence, avec une attention particulière aux établissements d'enseignement visés au 1°;
- c) d'organiser la scolarité des mineurs séjournant illégalement sur le territoire pour autant qu'ils

accompagnent leurs parents ou la personne investie de l'autorité parentale.

Art. 3. Dans le cadre du présent titre, on entend par :

1° discrimination positive : 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;

2° absentéisme : comportement d'un élève qui, bien que régulièrement inscrit, s'absente fréquemment des cours sans motif valable;

3° décrochage scolaire :

- a) situation d'un élève soumis à l'obligation scolaire qui n'est inscrit dans aucun établissement et qui n'est pas instruit à domicile;
- b) situation d'un élève soumis à l'obligation scolaire, inscrit dans un établissement mais qui s'en est absenté si fréquemment sans motif valable qu'il compte plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée;

4° établissement scolaire : tout établissement qui organise l'enseignement visé par l'article 1er;

5° école : établissement qui organise de l'enseignement fondamental, maternel ou primaire;

6° implantation : partie d'un établissement scolaire située dans un lieu non contigu à celui où est installé le bâtiment qui abrite le siège de cet établissement;

7° Conseil général de l'enseignement fondamental : le Conseil général de l'enseignement fondamental créé par l'article 21 du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental;

8° Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire : le Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire créé par l'article 1er, du décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire;

9° zone : la zone telle qu'elle est : définie à l'article 13 du décret du 14 mars 1995 précité;

10° entité : l'entité de proximité telle qu'elle est définie à l'article 10 du même décret;

11° comité de coordination : chaque comité de coordination tel qu'il est défini à l'article 17 du même décret;

12° organe de représentation et de coordination :
tout organe de représentation et de coordination
reconnu conformément à l'article 74 du décret du
24 juillet 1997 précité.

CHAPITRE II. - Des discriminations positives

Art. 4. § 1er. Sont considérés comme établissements, écoles ou implantations bénéficiaires de discriminations positives ceux qui accueillent une proportion, que le Gouvernement détermine conformément au § 3, d'une part pour l'enseignement fondamental, d'autre part pour l'enseignement secondaire, d'élèves résidant dans un quartier présentant, dans des relevés objectifs :

- a) des niveaux de vie inférieurs aux moyennes nationales en matière de typologie socio-économique, prenant en compte l'habitat, les ressources des ménages exprimées par personne appartenant au ménage et les diplômés;
- b) une proportion supérieure du nombre de chômeurs par rapport à la population globale;
- c) une proportion supérieure de familles bénéficiant du minimex ou de l'aide sociale. Les niveaux et proportions visés à l'alinéa 1er sont appelés niveaux socio-économiques.

§ 2. Les relevés objectifs sont établis sur la base d'enquêtes scientifiques interuniversitaires. L'enquête relative à la typologie socio-économique prend également en compte, pour autant que cet indice corrobore le résultat de l'application des critères socio-économiques, le fait que ces quartiers accueillent une population étrangère ou d'origine étrangère devenue majoritaire.

§ 3. Les résultats de l'enquête sont transmis :

- 1° au Conseil général de l'enseignement fondamental;
- 2° au Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire;
- 3° au Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale créé par le décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale;
- 4° à la Commission des discriminations positives créée à l'article 6.

La Commission des discriminations positives et chacun des Conseils généraux ou supérieur transmet, dans les trois mois, au Gouvernement :

- 1° une proposition relative aux niveaux socio-économiques à prendre en considération pour déterminer les quartiers reconnus comme fondant une discrimination positive;
- 2° une proposition de définition de la proportion visée au § 1er, alinéa 1er.

Le Gouvernement arrête le niveau socio-économique à prendre en considération et les proportions visées au § 1er, alinéa 1er.

§ 4. Pour chaque établissement susceptible d'être classé en discrimination positive, est constaté le nombre d'élèves en retard scolaire d'un an, de deux ans et de trois ans et plus. Le constat distingue les retards dus à des échecs enregistrés au sein même de l'établissement, appelés retards internes et ceux qui ont été enregistrés dans d'autres établissements, appelés retards externes.

Sur proposition du Conseil général de l'enseignement fondamental et du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire, le Gouvernement arrête le pourcentage de retards externes, par niveau d'enseignement, qui constitue une situation aggravante.

§ 5. La Commission des discriminations positives établit la liste des écoles, établissements ou implantations susceptibles d'être classés en discrimination positive par application des critères repris au § 1er et la transmet à chacun des Conseils généraux visés au § 3, alinéa 1er.

§ 6. Chaque Conseil général établit une liste des écoles, établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives, qu'il propose au Gouvernement.

En fonction de caractéristiques internes à l'établissement ou à l'implantation, il peut soit ajouter soit retirer de la liste visée au § 5 des écoles, établissements ou implantations. Ces retraits et ces ajouts font l'objet d'une motivation précise. En outre, il distingue le cas échéant des écoles, établissements et implantations très prioritaires, cette distinction est motivée.

Les caractéristiques internes à l'établissement ou à l'implantation visées à l'alinéa 2 portent notamment :

- 1° sur le pourcentage de retard externe, comparé à celui que fixe le Gouvernement, en application du § 3;
- 2° dans l'enseignement fondamental, sur le taux d'encadrement;
- 3° dans l'enseignement secondaire, sur la proportion d'élèves inscrits dans l'enseignement professionnel.

§ 7. Le Gouvernement reçoit les propositions et établit les listes d'établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives. Le cas échéant, il y distingue des établissements, écoles et implantations très prioritaires.

§ 8. Les listes des établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives peuvent être revues chaque année. Elles sont revues d'office, après enquête scientifique interuniversitaire, tous les 4 ans.

Art. 5. Les moyens supplémentaires affectés aux discriminations positives consistent en :

1° moyens humains sous forme :

a) de capital-périodes ou périodes-professeur supplémentaires permettant d'engager ou de désigner :

- dans l'enseignement fondamental, des instituteurs, notamment pour réduire la taille des groupes-classes, créer des

classes d'adaptation ou mettre en œuvre une pédagogie différenciée;

- dans l'enseignement secondaire, des enseignants, notamment pour réduire la taille des groupes d'élèves, mettre en œuvre une pédagogie différenciée ou organiser des classes d'adaptation pour les élèves ne parlant pas le français, ainsi que du personnel auxiliaire d'éducation ou un proviseur ou sous-directeur;

- dans les centres psycho-médico-sociaux, des assistants sociaux temporaires ou des infirmiers sociaux temporaires;

b) de réduction des normes en matière de personnel auxiliaire d'éducation;

c) d'agents contractuels subventionnés en collaboration avec les Régions, notamment :

- de puéricultrices;

- d'enseignants, de manière à réduire la taille des groupes-classes ou à organiser des classes d'adaptation;

- d'éducateurs;

- d'assistants sociaux;

d) l'organisation de formations spécifiques en cours de carrière pour les enseignants et leur remplacement éventuel, dans le cadre des moyens disponibles;

e) des actions en commun, notamment dans la mise en œuvre des articles 6 et 8, 9° et 10°, du décret du 24 juillet 1997 précité, avec les services du secteur de l'Aide à la jeunesse fixés à l'article 1er du décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la jeunesse, et plus spécifiquement les services d'aide en milieu ouvert agréés en application de l'arrêté du 24 avril 1995 relatif à l'agrément des services d'aide en milieu ouvert;

f) d'agents contractuels dans le cadre d'un programme de transition professionnelle, en collaboration avec les Régions :

- pour des travaux de réhabilitation légère, tels des travaux de peinture, de menuiserie, d'aménagement de locaux ou des abords;

- pour une assistance au personnel auxiliaire d'éducation ou au personnel enseignant;

2° moyens matériels visant à assurer :

a) la création d'espaces de rencontres, de médiathèques, de bibliothèques, de centres de documentation et de ressources, y compris notamment l'achat de livres, de journaux, de revues, de CD-ROM, cassettes audio-visuelles, le cas échéant de manière concertée entre plusieurs écoles voisines, même de réseaux différents;

b) l'aménagement des locaux, notamment les infrastructures et équipements protégeant des intrusions, les travaux de peinture, l'élimination des graffitis;

c) des contrats de services avec des organismes culturels, sportifs, éducatifs;

d) l'organisation d'activités sportives et de découvertes culturelles au sens large;

e) la prise en compte de conditions de travail particulièrement pénibles dans les établissements ou implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives reconnus comme très prioritaires.

Art. 6. § 1er. Il est créé une Commission des discriminations positives comprenant :

- le directeur général de l'enseignement obligatoire, ou son délégué, qui préside la Commission;
- cinq représentants du Conseil général de l'enseignement fondamental créé par le décret du 14 mars 1995 précité;
- quatre représentants du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire créé par le décret du 27 octobre 1994 précité;
- un représentant du Gouvernement;
- trois représentants des organisations syndicales membres du Conseil général de l'enseignement fondamental ou du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire;
- trois représentants des centres psycho-médico-sociaux;
- un représentant, avec voix consultative, de tout intervenant visé à l'article 2, 1^o, c, sur décision du Gouvernement;
- le président du Conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse ou son délégué, créé par l'article 26 du décret du 4 mars 1991 précité, avec voix consultative.

Chaque représentant d'une organisation syndicale peut être remplacé par un suppléant membre du Conseil général de l'enseignement fondamental ou du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire. Celui-ci ne siège qu'en l'absence de l'effectif.

Lorsqu'elle traite de questions relatives à la prévention de la violence ou du décrochage scolaire, la Commission comprend aussi, avec voix consultative, les coordonnateurs de la médiation scolaire visés à l'article 34.

La Commission recourt, chaque fois qu'elle l'estime nécessaire, à l'avis d'experts en matière de discrimination positive, avec voix consultative.

La Commission prend ses décisions à la majorité des deux tiers des membres présents. Le Gouvernement arrête les autres modalités de fonctionnement de la Commission.

La Commission a pour mission :

1^o de remettre, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, des avis sur la mise en oeuvre de la politique de discrimination positive;

2^o de coordonner les projets de discrimination positive qui impliquent d'autres intervenants que la Communauté française ou qui associent plusieurs Pouvoirs organisateurs;

3^o de faciliter la mise en oeuvre de toute aide octroyée par des institutions et organismes visés à l'article 2, 1^o, c, en faveur des établissements, écoles et implantations visés à l'article 4;

4^o de superviser le service de médiation visé à l'article 34;

5^o d'évaluer annuellement la qualité de l'accueil des enfants dans les différents établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives;

6^o d'évaluer annuellement les résultats de la prévention de la violence dans les établissements et implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives et d'en faire rapport au Gouvernement;

7^o d'évaluer annuellement les résultats de la prévention du décrochage scolaire dans les établissements, écoles et implantations fondamentales et secondaires bénéficiaires de discriminations positives et d'en faire rapport au Gouvernement;

La Commission bénéficie de l'aide de trois fonctionnaires de niveau 1 et de trois commis ou rédacteurs.

§ 2. Le Gouvernement fait évaluer tous les trois ans l'ensemble des actions de discrimination positive, notamment par le biais de recherches en éducation.

A la demande du Gouvernement, la Commission apporte son concours à ces travaux de recherche.

Le rapport d'évaluation est transmis au Parlement.

Art. 7. Dans l'enseignement fondamental, 360 millions de francs au moins sont affectés aux écoles et implantations bénéficiaires de discriminations

positives. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 1999, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

Le Gouvernement peut affecter le montant visé à l'alinéa 1er à des plans coordonnés avec les institutions et organismes visés à l'article 2, 1^o, c), afin d'augmenter par les fonds investis par ceux-ci, les ressources humaines ou matérielles mises à la disposition des établissements, écoles ou implantations bénéficiaires de discriminations positives.

Le montant visé soit à l'alinéa 1er, soit, le cas échéant, à l'alinéa 2, est affecté par le Gouvernement selon les modalités définies aux articles 8 et 9.

Art. 8. § 1er. Du budget visé à l'article 7, un montant d'au moins 300 millions de francs est réparti en quatre allocations distinctes respectivement pour l'enseignement de la Communauté française, l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, l'enseignement libre subventionné de caractère non confessionnel. La part de chaque réseau est obtenue en multipliant le montant défini à l'alinéa 1er par une fraction dont le numérateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans les écoles ou implantations fondamentales bénéficiaires de discriminations positives de ce réseau le 1er octobre et le dénominateur, le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans les écoles ou implantations fondamentales bénéficiaires de discriminations positives de tous les réseaux le 1er octobre. Chaque Comité de coordination visé à l'article 17 du décret du 14 mars 1995 précité établit un projet de répartition de 80 % des moyens disponibles aux écoles et implantations relevant de son réseau, sur la base :

- pour l'enseignement de la Communauté française, de l'ensemble des élèves fréquentant des écoles et implantations fondamentales bénéficiaires de discriminations positives dans la zone considérée;
- pour l'enseignement officiel subventionné, de l'ensemble des élèves fréquentant des écoles et implantations fondamentales bénéficiaires de discriminations positives dans la ville ou commune considérée;
- pour l'enseignement libre subventionné, de l'ensemble des élèves fréquentant des écoles et implantations fondamentales bénéficiaires de discriminations positives dans l'entité considérée.

Chaque Comité de coordination informe d'une part le Gouvernement, d'autre part les Pouvoirs

organisateur concernés des moyens déterminés sur la base de l'alinéa 2, au plus tard le 1er décembre.

§ 2. Les Pouvoirs organisateurs, seuls ou par entité, pour l'enseignement subventionné, les directeurs d'écoles, par zone, pour l'enseignement de la Communauté française, après avoir pris l'avis du

Conseil de participation visé à l'article 69 du décret du 24 juillet 1997 précité sur les priorités, soumettent pour avis des projets d'action de discrimination positive au Conseil de zone visé à l'article 14 du décret du 14 mars 1995 précité au plus tard le 1er février.

Les projets portent sur les moyens déterminés au § 1er, alinéa 2. Ils peuvent comprendre un projet complémentaire, nécessitant des moyens complémentaires, à prélever sur les 20 % restants.

Les projets peuvent couvrir un maximum de 3 années scolaires consécutives. Les projets prévoient prioritairement des moyens humains, notamment ceux visés à l'article 5, 1°, a), premier tiret. Dans ce cas :

1° aucune nomination ni engagement à titre définitif ne peut être effectué dans les emplois ainsi créés; le capital-périodes complémentaire ainsi généré peut aussi, en tout ou en partie, être attribué à des membres du personnel enseignant nommés ou engagés à titre définitif;

2° les services prestés dans ce cadre sont en tout point assimilés aux services prestés dans le cadre organique;

3° l'accès à ces emplois est soumis aux mêmes dispositions statutaires que ceux du cadre organique;

4° l'emploi est financé par les moyens disponibles sur une base forfaitaire représentée par le coût annuel d'une charge complète d'instituteur titulaire de classe ayant une ancienneté de service de 11 années, allocations familiales exclues.

L'emploi à temps partiel est financé de la même manière et sur la même base affectée de la fraction correspondant au temps presté;

5° le capital-périodes supplémentaire est utilisé après concertation avec les organisations syndicales représentatives.

La concertation avec les organisations syndicales représentatives se fait :

1° dans l'enseignement de la Communauté française, conformément aux dispositions de la loi de 1974 organisant les relations entre les autorités publiques et les syndicats des agents relevant de ces autorités;

2° dans l'enseignement officiel subventionné, conformément aux dispositions des articles 85 à 96 du décret du 6 juin 1994 fixant le statut des membres du personnel subsidié de l'enseignement officiel subventionné;

3° dans l'enseignement libre subventionné, conformément aux dispositions relatives aux conseils d'entreprise, ou, à défaut, au Comité pour la protection du travail, ou, à défaut, dans les instances de concertation locales, ou, à défaut, avec les délégations syndicales.

Les projets peuvent également prévoir :

1° la désignation ou l'engagement à titre temporaire pour une durée déterminée dans le Centre psychomédico-social compétent pour les écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives visées d'un assistant social supplémentaire à temps plein ou à mi-temps avec mise à disposition pour ces écoles et implantations selon des modalités que le Gouvernement détermine; cet emploi est affecté aux moyens disponibles, à raison par charge complète du coût annuel, toutes charges comprises, d'un assistant social ou infirmier social supplémentaire ayant une ancienneté de service de 11 ans, sans prise en compte d'allocations familiales;

2° l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail à durée déterminée;

3° des formations spécifiques en cours de carrière;

4° l'achat de matériel, l'installation et le fonctionnement de bibliothèques, de centres de documentation et de ressources, l'achat de livres, de journaux et de revues;

5° les droits de participation aux activités sportives et les droits d'entrée dans des musées, théâtres et autres activités d'intérêt culturel au sens large;

6° le remboursement de frais de déplacements résultant des activités visées au 5°, tant pour les personnels que pour les élèves;

7° l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail dans le cadre d'un programme de transition professionnelle afin de réaliser des travaux de réhabilitation légère, tels des travaux de peinture, de menuiserie, d'aménagement de locaux ou des abords ou d'apporter une aide au personnel enseignant.

Les projets peuvent aussi prévoir des actions concertées entre établissements de réseaux distincts sur le territoire d'une même commune ou d'un ensemble de communes. Dans ce cas, ils sont soumis au Gouvernement, approuvés par ce dernier et mis en œuvre conformément à la procédure décrite à l'article 9. La même procédure est de règle lorsqu'un projet prévoit une action concertée entre une école ou implantation fondamentale bénéficiaires de

discriminations positives et un établissement ou implantation secondaire bénéficiaires de discriminations positives.

§ 3. Un Pouvoir organisateur peut également solliciter, dans le cadre des projets visés au § 2 et des moyens attribués au § 1er, alinéa 2, l'attribution d'une subvention de fonctionnement complémentaire, calculée proportionnellement au nombre d'élèves inscrits dans ses écoles ou implantations fondamentales bénéficiaires de discriminations positives le 1er octobre précédent. Le montant ainsi attribué ne peut pas être supérieur à 500 francs par élève. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 1999, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

De manière analogue, un établissement de la Communauté française peut également solliciter, dans le cadre des projets visés au § 2 et des moyens attribués au § 1er, alinéa 2, l'attribution d'une allocation de crédit de fonctionnement complémentaire, calculée proportionnellement au nombre d'élèves inscrits dans l'école ou les implantations fondamentales bénéficiaires de discriminations positives le 1er octobre précédent. Le montant ainsi attribué ne peut pas être supérieur à 500 francs par élève. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 1999, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

§ 4. Les Conseils de zone transmettent les projets et leurs avis au Comité de coordination avant le 15 mars.

§ 5. Chaque Comité de coordination les examine et répartit les 20 % de moyens disponibles restants. Dès qu'il a approuvé les projets, et en tout cas avant le 1er mai, le Comité de coordination transmet la proposition d'ensemble au Gouvernement en distinguant :

- 1° l'affectation en encadrement conformément au § 2, alinéa 3;
- 2° le soutien à des projets dans le cadre du § 2, alinéas 4 et 5;
- 3° les propositions éventuelles d'affectation de subvention ou d'allocation de crédit en application du § 3.

La proposition est également transmise, dans les mêmes délais, à la Commission des discriminations positives. Si elle l'estime nécessaire, la Commission

des discriminations positives adresse ses remarques au Gouvernement.

§ 6. Pour les moyens visés au § 2, alinéa 3, le Gouvernement :

1° s'il approuve le projet de répartition, les affecte, dans un arrêté unique par réseau;

2° s'il n'approuve pas le projet de répartition, invite le comité de coordination à le modifier. A défaut, le Gouvernement modifie la répartition.

Pour les autres moyens, le Gouvernement :

1° s'il approuve le projet de répartition, charge le directeur général de l'enseignement obligatoire de rédiger les arrêtés de subventions ou d'allocations de crédits;

2° s'il n'approuve pas le projet de répartition, invite le comité de coordination à le modifier. A défaut, le Gouvernement modifie la répartition.

Art. 9. § 1er. La Commission des discriminations positives affecte le solde du budget visé à l'article 7, qui ne peut être inférieur à 60 millions de francs, à la réalisation de projets complémentaires, en faveur des écoles et implantations fondamentales bénéficiaires de discriminations positives visant à assurer, le cas échéant de manière concertée entre plusieurs écoles voisines, en ce compris de réseaux différents, le fonctionnement de bibliothèques et de centres de documentation et de ressources pendant et hors des heures et périodes d'ouverture des écoles ainsi que des activités d'intérêt culturel au sens large.

§ 2. Le budget est réparti dans le respect des proportions visées à l'article 8, § 1er.

Les projets peuvent couvrir un maximum de 3 années scolaires consécutives.

Les projets qui bénéficient à des établissements ou écoles de réseaux différents sont imputés proportionnellement à chacun d'eux.

§ 3. Le chef d'établissement pour l'enseignement de la Communauté française, le pouvoir organisateur ou le groupe de pouvoirs organisateurs, pour l'enseignement subventionné, transmettent leurs projets à la Commission des discriminations positives avant le 15 mars. Celle-ci en adresse immédiatement copie pour information au Comité de coordination compétent.

§ 4. La Commission des discriminations positives transmet son projet de répartition au Gouvernement avant le 1^{er} mai.

§ 5. Le Gouvernement :

1° s'il approuve le projet de répartition, charge le directeur général de l'enseignement obligatoire de rédiger les arrêtés de subventions ou d'allocations de crédits;

2° s'il n'approuve pas le projet de répartition, invite la Commission des discriminations positives à le modifier. A défaut, le Gouvernement modifie la répartition.

Art. 10. Dans l'enseignement secondaire, 310 millions de francs au moins sont affectés aux établissements et implantations bénéficiaires de discriminations positives. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 1999, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

Le Gouvernement peut affecter le montant visé à l'alinéa 1er à des plans coordonnés avec les institutions et organismes visés à l'article 2,1°, c, afin d'augmenter, par les fonds investis par ceux-ci, les ressources humaines ou matérielles mises à la disposition des établissements, écoles ou implantations bénéficiaires de discriminations positives.

Le montant visé soit à l'alinéa 1er, soit, le cas échéant, à l'alinéa 2, est affecté par le Gouvernement selon les modalités définies aux articles 11 et 12.

Art. 11. § 1er. Du budget visé à l'article 10, un montant d'au moins 220 millions de francs est affecté à des compléments de périodes-professeur d'au moins 12 périodes-professeur, par établissement, au profit des établissements ou implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives.

Le nombre de périodes-professeur est obtenu en multipliant par 21,8 le quotient du montant visé à l'alinéa 1er par le coût, toutes charges comprises, d'un professeur de cours généraux au degré inférieur de l'enseignement secondaire ayant une ancienneté de traitement de 11 ans.

Le nombre de périodes-professeur obtenu à l'alinéa 2 est réparti en quatre allocations distinctes respectivement pour l'enseignement de la Communauté française, l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel et l'enseignement libre subventionné de caractère non confessionnel. La part de chaque réseau est obtenue en multipliant le nombre de périodes-professeur défini à l'alinéa 2 par une fraction dont le numérateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans les établissements ou implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives de ce réseau le 15 janvier et le dénominateur, le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans les établissements ou implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives de tous les réseaux le 15 janvier.

§ 2. L'encadrement supplémentaire apporté aux établissements et implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives est affecté

après avoir pris l'avis du Conseil de participation visé à l'article 69 du décret du 24 juillet 1997 précité sur les priorités, à la constitution de groupes de taille réduite, à l'organisation de classes d'adaptation pour les élèves ne parlant pas le français, à la prévention de la violence, à la prévention du décrochage scolaire, à la remédiation et aux activités visées à l'article 20, § 4, 1° à 4°, du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein-exercice.

L'encadrement supplémentaire peut aussi, après avis du Conseil de participation visé à l'alinéa 1er, être affecté à la désignation ou à l'engagement à titre temporaire pour une durée déterminée dans le Centre psycho-médico-social compétent pour l'établissement ou l'implantation bénéficiaires de discriminations positives visée d'un assistant social ou d'un infirmier social supplémentaire à temps plein ou à mi-temps avec mise à disposition pour cet établissement ou cette implantation selon des modalités que le Gouvernement détermine; cet emploi est affecté au nombre de périodes-professeur, à raison de 22 périodes-professeur par charge complète.

Les périodes-professeur supplémentaires sont utilisées après concertation avec les organisations syndicales représentatives.

§ 3. Les chefs d'établissement de la Communauté française, transmettent leurs projets au Gouvernement avant le 15 mars.

Les Pouvoirs organisateurs, pour l'enseignement subventionné, transmettent leurs projets à leur organe de représentation et de coordination avant le 15 mars.

§ 4. Le Gouvernement, pour l'enseignement de la Communauté française et chaque organe de représentation et de coordination, pour l'enseignement subventionné établissent un projet de répartition des périodes-professeur disponibles au profit des établissements et implantations relevant de son réseau. Les organes de représentation et de coordination transmettent leur projet de répartition au Gouvernement avant le 1er mai.

Les projets de répartition sont également transmis, dans les mêmes délais, à la Commission des discriminations positives.

S'il l'estime nécessaire, le Gouvernement informe la Commission des discriminations positives de son projet de répartition.

Si elle l'estime nécessaire, la Commission des discriminations positives adresse ses remarques au Gouvernement.

§ 5. Le Gouvernement :

1° s'il approuve le projet de répartition, les affecte, dans un arrêté unique par réseau;

2° s'il n'approuve pas le projet de répartition, invite l'organe de représentation et de coordination à le modifier. A défaut, le Gouvernement modifie la répartition.

Art. 12. § 1er. Du budget visé à l'article 10, 60 millions de francs au moins sont affectés à la réalisation de projets de prévention de la violence dans les établissements et implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives.

Les projets portent sur :

1° l'organisation de formation spécifiques en cours de carrière pour les enseignants;

2° l'aménagement des locaux et des abords, notamment les infrastructures et équipements protégeant des intrusions, les travaux de peinture, l'élimination des graffitis;

3° la création d'espaces de rencontres, de médiathèques, de bibliothèques, de centres de documentation et de ressources, y compris l'achat de livres, de journaux, de revues, de cd-rom, de cassettes audio-visuelles, etc.;

4° la collaboration avec les services du secteur de l'Aide à la jeunesse, et notamment les services d'aide en milieu ouvert, fixés à l'article 1er du décret du 4 mars 1991 précité.

Autant que faire se peut, les projets impliquent la participation active des élèves et de toutes les parties associées au Conseil de participation par le décret du 24 juillet 1997.

Les projets peuvent aussi prévoir des actions concertées entre établissements de niveaux et/ou de réseaux distincts sur le territoire d'une même commune ou d'un ensemble de communes.

Les projets peuvent également prévoir l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail dans le cadre d'un programme de transition professionnelle :

- pour des travaux de réhabilitation légère, tels des travaux de peinture, de menuiserie, d'aménagement de locaux ou des abords;
- pour une assistance au personnel auxiliaire d'éducation.

Les projets peuvent couvrir un maximum de 3 années consécutives.

§ 2. Le budget est réparti dans le respect des proportions visées à l'article 11, § 1er.

Les projets qui bénéficient à des établissements ou écoles de réseaux différents sont imputés proportionnellement à chacun d'eux.

§ 3. Les chefs d'établissement, pour l'enseignement de la Communauté française, les Pouvoirs organisateurs, pour l'enseignement subventionné soumettent des projets d'action de prévention de la violence à la Commission des discriminations positives avant le 15 mars.

§ 4. La Commission transmet au Gouvernement, avant le 1er mai, une proposition de répartition des moyens disponibles entre ceux des différents projets qu'elle approuve.

§ 5. Le Gouvernement :

1° s'il approuve le projet de répartition, charge le directeur général de l'enseignement obligatoire de rédiger les arrêtés de subventions ou d'allocations de crédits;

2° s'il n'approuve pas le projet de répartition, invite la Commission des discriminations positives à le modifier. A défaut, le Gouvernement modifie la répartition.

Art. 13. Dans les établissements et implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives reconnus comme très prioritaires, l'utilisation des périodes-professeur visées à l'article 11 permet de contribuer à l'amélioration des conditions de travail par la guidance des élèves et la concertation au sein des équipes éducatives.

Dans les mêmes établissements et dans les mêmes implantations, par dérogation à l'arrêté royal du 30 décembre 1959 relatif aux congés de maladie et de maternité des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat, le remplacement des membres du personnel en congé de maladie est autorisé dès que cette absence compte au moins 5 jours.

Dans les mêmes établissements, par dérogation à l'article 4 de l'arrêté royal du 15 avril 1977 fixant les règles et les conditions de calcul du nombre d'emplois dans certaines fonctions du personnel auxiliaire d'éducation et du personnel administratif des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, les emplois visés à l'article 3 du même arrêté peuvent être créés ou subventionnés, selon l'ordre de dévolution qui y est fixé, à concurrence d'un emploi par tranche complète de 70 élèves.

Dans les implantations secondaires bénéficiaires de discriminations positives reconnues comme très prioritaires, par dérogation à l'article 4 du même arrêté, les emplois visés à l'article 3 de cet arrêté peuvent être créés ou subventionnés, par comptage séparé pour l'implantation, selon l'ordre de

dévolution qui y est fixé, à concurrence d'un emploi par tranche complète de 70 élèves.

Art. 14. Dans la limite des possibilités budgétaires, le Gouvernement peut intervenir dans la part des Pouvoirs publics afin de faciliter l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail dans le cadre d'un programme de transition professionnelle au sein des établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives visés à l'article 4 :

- pour des travaux de réhabilitation légère, tels des travaux de peinture, de menuiserie, d'aménagement de locaux ou des abords;
- pour une assistance au personnel auxiliaire d'éducation ou au personnel enseignant.

Art. 15. § 1er. Les indications de délai fixées aux articles 8 à 12 renvoient à l'année scolaire précédant celle durant laquelle les moyens supplémentaires sont accordés.

Les moyens affectés en ressources humaines qui couvrent une année scolaire entière sont engagés à raison d'un quart sur le budget de l'année civile où commence l'année scolaire, pour les trois quarts restants sur le budget de l'année civile suivante.

Les autres moyens sont engagés entièrement sur le budget de l'année civile où commence l'année scolaire.

§ 2. Dans des circonstances d'une gravité exceptionnelle, dont il est juge, le Gouvernement peut déroger aux obligations de consultation et de délais prévues à l'article 11, § 2, § 3 et § 4 et à l'article 12, § 2 et permettre l'engagement, dans l'urgence, du personnel nécessaire au bon fonctionnement de l'établissement.

Art. 16. Lorsqu'un Pouvoir organisateur reçoit une aide d'une part dans le cadre de l'article 8, à l'exception d'un supplément d'encadrement, d'autre part dans le cadre soit de l'article 9, soit de l'article 12, soit des deux, l'ensemble de l'aide lui est octroyée par un arrêté unique de subventionnement soumis à l'approbation du Gouvernement par la Commission des discriminations positives.

De manière analogue, lorsqu'un établissement ou un groupe d'établissements de la Communauté française reçoivent une aide d'une part dans le cadre de l'article 8, à l'exception d'un supplément d'encadrement, d'autre part dans le cadre soit de l'article 9, soit de l'article 12, soit des deux, l'ensemble de l'aide leur est allouée par un arrêté unique d'allocation de crédits soumis à l'approbation du Gouvernement par la Commission des discriminations positives.

Art. 17. Tout Pouvoir organisateur qui reçoit, directement ou indirectement, une aide d'une institution ou d'un organisme visés à l'article 2, 1°, c, pour un établissement qui sollicite ou accepte une aide en discrimination positive informe la

Commission des discriminations positives, selon les modalités que définit le Gouvernement. La même procédure s'applique aux établissements de la Communauté française.

Art. 18. Dans l'enseignement de la Communauté française, la priorité dans les changements d'affectation des membres du personnel directeur, enseignant ou auxiliaire d'éducation, est accordée à ceux qui ont été en service, pendant 10 années au moins, dans un établissement visé à l'article 4 ainsi que ceux visés à l'article 64.

Dans l'enseignement officiel subventionné, la priorité dans les changements d'affectation des membres du personnel directeur, enseignant ou auxiliaire d'éducation, est accordée à ceux qui ont été en service, pendant 10 années au moins, dans un établissement visé à l'article 4 ainsi que ceux visés à l'article 64.

Dans l'enseignement libre subventionné, lorsqu'un Pouvoir organisateur doit pourvoir à des emplois vacants, il les attribue, parmi les membres du personnel qui ont posé, s'il échet leur candidature conformément à l'article 35 du décret du 1er février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, dans l'ordre des priorités ci-dessous :

1° via la procédure de détachement visée à l'article 3 du décret du 12 juillet 1990 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, aux membres du personnel qui ont été en service pendant 10 années au moins, dans un établissement visé à l'article 4 ainsi que ceux visés à l'article 64 et qui exerçait la même fonction que celle à laquelle appartient l'emploi vacant;

2° aux membres du personnel mis en disponibilité ou en perte partielle de charge;

3° aux membres du personnel bénéficiant des priorités définies par le décret du 1er février 1993, prérappelé.

Art. 19. Chaque année, à partir du 1er octobre, il ne sera procédé à aucune réaffectation ou complément de charge d'un membre du personnel qui conduirait à licencier ou à réduire la charge d'un membre du personnel temporaire affecté dans un établissement classé dans la catégorie des établissements secondaires bénéficiaires de discriminations positives très prioritaires.

CHAPITRE III. - De la prévention de la violence dans tous les établissements scolaires

Section 1re. - De l'accès aux établissements scolaires

Art. 20. Les membres du personnel et les élèves ont accès aux locaux pendant et hors des heures de classe, en fonction des nécessités du service et des

activités pédagogiques, selon les modalités définies par le chef d'établissement dans l'enseignement de la Communauté, par le Pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné.

Les parents et les personnes investies de l'autorité parentale ont également accès à l'établissement selon les modalités définies par le chef d'établissement dans l'enseignement de la Communauté, par le Pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné.

Sauf autorisation expresse du chef d'établissement pour l'enseignement de la Communauté française, du Pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné ou de leurs délégués, les parents n'ont pas accès aux locaux où se donnent les cours et les différentes activités pédagogiques pendant la durée de ceux-ci.

Art. 21. § 1er. Dans l'exercice de leurs fonctions, ont également accès aux établissements scolaires :

1° les délégués du Gouvernement;

2° les délégués du Pouvoir organisateur pour l'enseignement qu'il organise;

3° les inspecteurs et vérificateurs dûment désignés à cet effet par la Communauté française;

4° les inspecteurs et délégués des différents services de l'Etat chargés des inspections en matière de santé publique et de respect de la législation du travail;

5° le bourgmestre et ses délégués en matière de prévention des incendies;

6° les officiers de police judiciaire, les officiers du ministère public, les services de police et de gendarmerie dûment munis d'un mandat d'amener, d'un mandat d'arrêt ou d'un mandat de perquisition ou dans les cas de flagrant délit ou crime;

7° le personnel médical et infirmier dont l'intervention a été demandée.

Hors le cas d'urgence ou de flagrant délit ou de flagrant crime, toute personne visée à l'alinéa 1er se présente d'abord auprès du chef d'établissement ou de son délégué.

§ 2. Dans l'enseignement de caractère non confessionnel, les chefs de culte et leurs délégués ont accès de droit aux locaux où se donnent les cours de leur religion, pendant la durée de ceux-ci. Ils se présentent d'abord au chef d'établissement ou à son délégué.

Art. 22. Toute personne qui ne se trouve pas dans les conditions des articles 20 et 21 doit solliciter du

chef d'établissement ou de son délégué l'autorisation de pénétrer dans les locaux.

Toute personne s'introduisant dans les locaux d'un établissement scolaire contre la volonté du chef d'établissement ou de son délégué, soit à l'aide de menaces ou de violences contre les personnes, soit au moyen d'effraction, d'escalade ou de fausses clefs est passible de tomber sous l'application de l'article 439 du code pénal.

Art. 23. Les travaux nécessaires à l'installation dans les écoles bénéficiaires de discriminations positives des infrastructures propres à prévenir les intrusions, dans les cas où celles-ci revêtent un caractère de gravité ou de répétition tel que les conditions de travail et d'études sont lourdement perturbées, bénéficient de la priorité dans les affectations des fonds visés aux articles 5, 7 et 9 du décret du 5 février 1990 relatif aux bâtiments scolaires de l'enseignement non universitaire organisé ou subventionné par la Communauté française.

Art. 24. Lors des journées portes ouvertes, les établissements scolaires perdent la protection particulière attachée au domicile privé.

Section 2. - De certains faits graves de violence pouvant justifier l'exclusion

Art. 25. Sont notamment considérés comme faits portant atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève ou compromettant l'organisation ou la bonne marche d'un établissement scolaire et pouvant justifier l'exclusion définitive prévue aux articles 81 et 89 du décret du 24 juillet 1997 précité :

1° tout coup et blessure porté sciemment par un élève à un autre élève ou à un membre du personnel, dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci, ayant entraîné une incapacité même limitée dans le temps de travail ou de suivre les cours;

2° tout coup et blessure porté sciemment par un élève à un délégué du Pouvoir organisateur, à un membre des services d'inspection ou de vérification, à un délégué de la Communauté française, dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci, ayant entraîné une incapacité de travail même limitée dans le temps;

3° tout coup et blessure porté sciemment par un élève à une personne autorisée à pénétrer au sein de l'établissement lorsqu'ils sont portés dans l'enceinte de l'établissement, ayant entraîné une incapacité de travail même limitée dans le temps;

4° l'introduction ou la détention par un élève au sein d'un établissement scolaire ou dans le voisinage

immédiat de cet établissement de quelque arme que ce soit visée, sous quelque catégorie que ce soit, à l'article 3 de la loi du 3 janvier 1933 relative à la fabrication, au commerce et au port des armes et au commerce des munitions;

5° toute manipulation hors de son usage didactique d'un instrument utilisé dans le cadre de certains cours ou activités pédagogiques lorsque cet instrument peut causer des blessures;

6° l'introduction ou la détention, sans raison légitime, par un élève au sein d'un établissement scolaire ou dans le voisinage immédiat de cet établissement de tout instrument, outil, objet tranchant, contondant ou blessant;

7° l'introduction ou la détention par un élève au sein d'un établissement ou dans le voisinage immédiat de cet établissement de substances inflammables sauf dans les cas où celles-ci sont nécessaires aux activités pédagogiques et utilisées exclusivement dans le cadre de celles-ci;

8° l'introduction ou la détention par un élève au sein d'un établissement ou dans le voisinage immédiat de cet établissement de substances visées à l'article 1er de la loi du 24 février 1921 concernant le trafic des substances vénéneuses, soporifiques, stupéfiantes, désinfectantes ou antiseptiques, en violation des règles fixées pour l'usage, le commerce et le stockage de ces substances;

9° le fait d'extorquer, à l'aide de violences ou de menaces, des fonds, valeurs, objets, promesses d'un autre élève ou d'un membre du personnel dans l'enceinte de l'établissement ou hors de celle-ci;

10° le fait d'exercer sciemment et de manière répétée sur un autre élève ou un membre du personnel une pression psychologique insupportable, par insultes, injures, calomnies ou diffamation.

Le Gouvernement arrête des modalités particulières pour l'application de l'alinéa 1er, 4°, dans les établissements organisant une option « armurerie ».

Art. 26. Lorsqu'il peut être apporté la preuve qu'une personne étrangère à l'établissement a commis un des faits graves visés à l'article 25, alinéa 1er, sur l'instigation ou avec la complicité d'un élève de l'établissement, ce dernier est considéré comme ayant commis un fait portant atteinte à l'intégrité physique, psychologique ou morale d'un membre du personnel ou d'un élève ou compromettant l'organisation ou la bonne marche d'un établissement scolaire et pouvant justifier l'exclusion définitive prévue aux articles 81 et 89 du décret du 24 juillet 1997 précité.

L'alinéa 1er n'est pas applicable à l'élève mineur pour un fait commis par ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale.

Section 3. - Des interventions au sein des établissements et de la formation à la prévention de la violence dans l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire

Art. 27. Chaque comité de concertation visé à l'article 15 du décret du 16 juillet 1993 prévoit sur les crédits de formation en cours de carrière :

1° des interventions au sein des établissements scolaires qui en font la demande, afin d'assurer une aide immédiate et adaptée en matière de prévention de la violence;

2° des formations spécifiques touchant notamment à la gestion des conflits, à la prévention du racket, aux cultures des jeunes, à la communication avec des adolescents en voie de marginalisation.

En cas de situation de crise aiguë, reconnue comme telle par le ministre dans l'enseignement de la Communauté française, par l'organe de représentation et de coordination, dans l'enseignement subventionné, l'intervention visée à l'alinéa 1er, 1°, est assurée, si le chef d'établissement, pour l'enseignement de la Communauté française, ou le Pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, le requiert, dans un délai de moins de 8 jours.

Art. 28. Le Gouvernement arrête les modalités selon lesquelles les membres du personnel bénéficient gratuitement d'une assistance en justice pour toute agression subie dans le cadre de son service ou en relation directe avec ce service.

Le Gouvernement arrête les modalités selon lesquelles les membres du personnel bénéficient gratuitement d'une assistance psychologique d'urgence pour toute agression subie dans le cadre de son service ou en relation directe avec ce service.

Section 4. - Du rôle des centres psycho-médico-sociaux dans la prévention de la violence

Art. 29. Le chef d'établissement ou son délégué est tenu d'informer régulièrement le Centre psycho-médico-social des faits ou des indices de violence apparus dans son établissement.

En collaboration avec l'équipe éducative, le cas échéant avec les médiateurs scolaires, le Centre psycho-médico-social intervient à l'égard des élèves et de leur famille. Le Centre psycho-médico-social accompagne et soutient, sur sa demande, tout élève victime d'acte de violence ou de menaces.

Les interventions visées à l'article 27 peuvent être organisées en commun avec le Centre psycho-médico-social.

Section 5. - Du mineur exclu ou en voie d'exclusion

Art. 30. Lorsqu'un mineur ne peut être réinscrit dans un établissement scolaire, conformément aux articles 82, alinéa 4 et 90, § 2, alinéa 5, du décret du 24 juillet 1997 précité, le ministre peut considérer comme satisfaisant aux obligations relatives à la fréquentation scolaire :

1° la prise en charge, pour une période ne pouvant dépasser trois mois, renouvelable une fois, du jeune par des services qui apportent leur concours à l'exécution de décisions individuelles dans le cadre des programmes d'aide élaborés soit par le conseiller de l'Aide à la jeunesse, soit par le directeur de l'Aide à la jeunesse, soit par le Tribunal de la jeunesse;

2° la prise en charge, pour une période ne pouvant dépasser trois mois, renouvelable une fois, du jeune par un service, subsidié par la Communauté française ou par un pouvoir public visé à l'article 2, 1°, c, qui est agréé et désigné par la Commission des discriminations positives, en fonction du projet introduit.

L'assimilation de la prise en charge à la fréquentation scolaire visée à l'alinéa 1er ne peut dépasser au total une année sur l'ensemble de la scolarité du mineur.

Le conseiller de l'Aide à la jeunesse, le directeur de l'Aide à la jeunesse, le Tribunal de la jeunesse ou le service agréé par la Commission des discriminations positives notifient au ministre la date de début et de fin de prise en charge prévue.

Art. 31. En cas de situation de crise, sur demande conjointe du mineur, de ses parents ou de la personne investie de l'autorité parentale, du chef d'établissement pour l'enseignement de la Communauté française, du Pouvoir organisateur ou de son délégué pour l'enseignement subventionné, après avoir pris l'avis du Conseil de classe et du centre psycho-médico-social, le ministre peut aussi autoriser un élève, qui reste régulièrement inscrit dans son établissement, à être pris en charge, pour une période ne dépassant pas un mois, renouvelable une fois, par :

1° des services qui apportent leur concours à l'exécution de décisions individuelles dans le cadre des programmes d'aide élaborés, soit par le conseiller de l'Aide à la jeunesse, soit par le directeur de l'Aide à la jeunesse, soit par le Tribunal de la jeunesse;

2° un service agréé et désigné par la Commission des discriminations positives, qui est subsidié par la

Communauté française ou par un pouvoir public visé à l'article 2, 1^o, c).

L'assimilation de la prise en charge à la fréquentation scolaire visée à l'alinéa 1er ne peut dépasser au total six mois sur l'ensemble de la scolarité du mineur.

Le conseiller de l'Aide à la jeunesse, le directeur de l'Aide à la jeunesse, le Tribunal de la jeunesse ou le service agréé par la Commission des discriminations positives notifient au ministre la date de début et de fin de prise en charge prévue.

CHAPITRE IV. - De la prévention du décrochage scolaire

Art. 32. Au plus tard à partir du dixième jour d'absence injustifiée d'un élève, le chef d'établissement convoque l'élève et ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur, par courrier recommandé avec accusé de réception, selon les modalités précises fixées par le Gouvernement.

Le chef d'établissement rappelle les dispositions relatives aux absences scolaires à l'élève, et à ses parents ou à la personne investie de l'autorité parentale s'il est mineur. Il leur propose des actes de prévention des absences.

A défaut de présentation, le chef d'établissement délègue au domicile ou au lieu de résidence de l'élève un membre du personnel auxiliaire d'éducation ou, le cas échéant, un médiateur attaché à l'établissement ou, en accord avec le directeur du centre psycho-médico-social, un membre du personnel de ce centre. Le délégué du chef d'établissement établit un rapport de visite à l'attention du chef d'établissement. Le Gouvernement peut préciser les modalités de la visite.

Le Gouvernement détermine la nature et la durée des absences qui sont considérées comme injustifiées, la nature et la durée des absences dont la justification peut être laissée à l'appréciation du chef d'établissement. Le règlement d'ordre intérieur de l'établissement mentionne ces dispositions.

Art. 33. Chaque année, au plus tard le 1er décembre, la liste des élèves soumis à l'obligation scolaire, non inscrits dans un établissement scolaire et non autorisés à suivre un enseignement à domicile est communiquée au conseiller de l'Aide à la jeunesse, selon les modalités que fixe le Gouvernement.

Le chef d'établissement, pour l'enseignement de la Communauté française, le Pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, communiquent

au Gouvernement, selon les modalités et aux dates que celui-ci détermine, le relevé :

1^o des élèves mineurs visés aux articles 84, alinéa 1er et 92, alinéa 1er, du décret du 24 juillet précité;

2^o des élèves mineurs ou majeurs visés aux articles 85, alinéa 1er, et 93, alinéa 1er, du même décret;

3^o des absences des élèves qui ont fait l'objet d'une dérogation ministérielle pour arrivée tardive sur la base de l'article 79, alinéa 2, du même décret.

CHAPITRE V. - De la médiation scolaire dans l'enseignement secondaire

Art. 34. Il est créé un service de médiation scolaire chargé de prévenir la violence et le décrochage scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire, prioritairement dans ceux qui sont visés à l'article 4.

La médiation vise à favoriser, à conserver ou à rétablir le climat de confiance qui doit prévaloir dans les relations entre l'élève, ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale, s'il est mineur et l'établissement scolaire.

Le service de médiation est placé sous l'autorité de la Commission des discriminations positives.

Art. 35. Le service de médiation comprend des médiateurs membres du personnel mis en congé pour mission, conformément à l'article 6 du décret du 24 juin 1996 précité et des médiateurs engagés sous contrat.

Le service de médiation comprend deux coordonnateurs. Ceux-ci sont des membres du personnel mis en congé pour mission, conformément à l'article 6 du même décret.

Les médiateurs et les coordonnateurs sont désignés par le Gouvernement. L'un des coordonnateurs a en charge la médiation dans la Région de Bruxelles-Capitale, l'autre la médiation en Région wallonne.

Le service de médiation bénéficie des avis et propositions du Conseil de la médiation, présidé par le directeur général de l'enseignement obligatoire et composé de celui-ci, des deux coordonnateurs ainsi que de 4 membres désignés par le Gouvernement sur proposition du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire. Il peut aussi comprendre un représentant des intervenants visés à l'article 2, 1^o, c), avec voix consultative.

Le Gouvernement peut arrêter des modalités complémentaires de fonctionnement du service de médiation.

Art. 36. § 1er. Dans le cadre du budget visé à l'article 10, un budget de 30 millions de francs au

moins est affecté au paiement du personnel et au fonctionnement du service de médiation.

§ 2. Le Gouvernement peut affecter le montant visé au § 1er à des plans coordonnés avec les institutions et organismes visés à l'article 2, 1°, c), afin d'augmenter, par les fonds investis par ceux-ci, les ressources humaines et les moyens matériels mis à la disposition du service de médiation.

Art. 37. § 1er. Les médiateurs et les coordonnateurs sont placés sous l'autorité hiérarchique du Président de la Commission des discriminations positives.

Le Gouvernement affecte les médiateurs soit à un ensemble d'établissements, soit à un établissement.

L'une et l'autre affectation se font sur demande du Pouvoir organisateur de cet (ces) établissement(s). Pour l'enseignement de la Communauté française, la demande est faite par le chef d'établissement.

§ 2. Le coordonnateur contrôle le respect de l'horaire de travail et l'accomplissement de ses tâches par chaque médiateur, dans le respect de la mission fixée par l'article 34 et, selon le cas, de sa charge de mission ou des obligations de son contrat.

§ 3. Lorsque le médiateur est affecté à un seul établissement, le coordonnateur communique au chef d'établissement l'horaire normal de travail.

La présence et l'intervention du médiateur sont requises au sein de l'établissement en cas de situation conflictuelle aiguë.

§ 4. Le médiateur veille à conserver la confiance qu'il a pu obtenir des élèves. A cet égard, il n'est pas tenu de révéler au chef d'établissement des faits dont il estime avoir connaissance sous le sceau du secret attaché à cette confiance.

Par contre, il doit pouvoir révéler tout fait dont il a connaissance et qui est susceptible d'influer sur l'organisation ou la bonne marche d'un des établissements où il est affecté au coordonnateur dont il relève.

Le médiateur veille à éviter tout acte, tout propos, toute initiative qui pourrait nuire à l'autorité du chef d'établissement.

Le cas échéant, il prend conseil auprès de son coordonnateur et suit les directives qu'il en reçoit.

Art. 38. Les coordonnateurs et les médiateurs recherchent et développent les contacts avec les centres psycho-médico-sociaux, les conseillers de l'Aide à la jeunesse, les travailleurs du secteur de l'éducation permanente et les différents services d'Aide à la jeunesse.

Dans le respect des missions propres aux uns et aux autres, les coordonnateurs et les médiateurs se concertent avec les intervenants sociaux engagés par les villes et communes dans le cadre des contrats de sécurité, des contrats de société et des actions de prévention des toxicomanies.

Art. 39. Les coordonnateurs adressent annuellement un rapport au Gouvernement sur les résultats obtenus en matière de :

1° prévention de la violence;

2° lutte contre le décrochage scolaire et l'absentéisme;

3° collaboration avec les services d'Aide à la jeunesse.

CHAPITRE VI. - De la scolarité des mineurs séjournant illégalement sur le territoire

Art. 40. Les mineurs séjournant illégalement sur le territoire, pour autant qu'ils y accompagnent leurs parents ou la personne investie de l'autorité parentale, sont admis dans les établissements scolaires.

Les chefs d'établissement reçoivent aussi l'inscription des mineurs non accompagnés. Dans ce cas, ils veillent à ce que le mineur entreprenne les démarches conduisant à sa prise en charge par une institution de manière à ce que l'autorité parentale soit exercée en sa faveur.

Art. 41. Le Gouvernement autorise, selon les modalités qu'il détermine, un établissement scolaire qui accueille un mineur visé à l'article 40 à le prendre en compte pour le calcul de l'encadrement et des subventions sous réserve qu'il compte au moins 4 mois de fréquentation régulière dans un établissement scolaire au moment du comptage.

Art. 42. En cas de doute, le Gouvernement décide :

1° si l'élève dont les parents ne peuvent prouver l'âge est ou non considéré comme mineur;

2° si l'élève est considéré comme accompagnant ses parents ou la personne investie de l'autorité parentale;

3° si la fréquentation de l'élève est considérée comme régulière.

CHAPITRE VII. - Dispositions modificatives et abrogatoires

Art. 43. L'article 4 de l'arrêté royal du 15 avril 1977 fixant les règles et les conditions de calcul du nombre d'emplois dans certaines fonctions du personnel auxiliaire d'éducation et du personnel administratif des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, rétabli par le décret du 2 avril 1996, est complété par l'alinéa suivant :

« Dans les établissements secondaires reconnus à discrimination positive conformément à l'article 4 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives, les emplois visés à l'article 3 peuvent être créés ou subventionnés, selon l'ordre de dévolution qui y est fixé, à concurrence d'un emploi par tranche complète de 80 élèves ».

Art. 44. A l'article 28 du décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la jeunesse, sont apportées les modifications suivantes :

1° le § 1er est complété par la disposition suivante :
« 21° le président de la Commission des discriminations positives créée par le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives, ou son délégué »;

2° au § 2, alinéa 2, les mots « § 1er, 14°, 17°, 18°, 19° et 20° » sont remplacés par les mots « § 1er, 14°, 17°, 18°, 19°, 20° et 21° ».

Art. 45. L'article 16 du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice est abrogé à la date d'entrée en vigueur de l'arrêté du Gouvernement visé à l'article 4, § 3, alinéa 2.

Art. 46. Dans l'article 21, § 1er, du même décret, les mots « à l'exception des établissements et implantations secondaires à discrimination positive reconnus comme très prioritaires, » sont introduits après les mots « dans les établissements qu'il organise ».

Art. 47. L'article 10 du décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire est abrogé à la date d'entrée en vigueur de l'arrêté du Gouvernement visé à l'article 4, § 3, alinéa 2.

Art. 48. L'article 11 du même décret est abrogé.

Art. 49. L'article 8 du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental est abrogé à la date d'entrée en vigueur de l'arrêté du Gouvernement visé à l'article 4, § 3, alinéa 2.

Art. 50. L'article 9 du même décret est abrogé.

TITRE II. - Des discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale

CHAPITRE 1er. - Champ d'application, objet et définitions

Art. 51. Le présent titre s'applique aux établissements d'enseignement de promotion sociale visés à l'article 2 du décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale.

Art. 52. Le présent titre a pour objet de distinguer certains établissements ou implantations de l'enseignement de promotion sociale organisé ou subventionné par la Communauté française, ci-après dénommés établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives, sur la base de critères définis ci-dessous et :

1° de promouvoir dans ces établissements ou implantations des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les apprenants des chances égales d'insertion professionnelle et sociale conformément à l'article 7, 1° du décret du 16 avril 1991 précité;

2° à cet effet, de leur attribuer des moyens supplémentaires;

3° d'assurer la coordination des moyens susvisés avec toute autre aide apportée à ces établissements par tout pouvoir public belge, par l'Union européenne ou par tout organisme d'intérêt public et privé.

Art. 53. Pour l'application du présent titre, on entend par :

1° « discrimination positive » : distinction opérée entre établissements ou implantations d'enseignement de promotion sociale organisé ou subventionné par la Communauté française, sur la base de critères sociaux, économiques, culturels et pédagogiques en vue d'accorder à certains d'entre eux des moyens supplémentaires afin de soutenir les actions éducatives qu'ils mettent en oeuvre pour assurer à tous les apprenants des chances égales d'insertion professionnelle et sociale conformément à l'article 7, 1° du décret du 16 avril 1991;

2° « établissement » : tout établissement visé à l'article 2 du décret du 16 avril 1991 précité;

3° « implantation » :

a) le siège de l'établissement ainsi que les établissements fusionnés qui sont situés à plus de 10 kilomètres du siège de l'établissement et qui existaient à la date du 31 août 1986;

b) les implantations autorisées par dépêche ministérielle antérieure au 1er juillet 1991, à la condition que ces implantations soient à plus de 10 kilomètres du siège de l'établissement et que des cours de promotion sociale y aient été organisés chaque année depuis l'autorisation d'ouverture;

c) les sièges et implantations des établissements fusionnés après le 1er septembre 1997, à condition que, dans ces établissements ou implantations, des cours de promotion sociale soient organisés chaque année à partir de la fusion;

d) les implantations ayant fait l'objet d'une restructuration autorisée par le Gouvernement en application de l'article 96ter du décret du 16 avril 1991 précité à condition que, dans ces implantations des cours de promotion sociale aient été organisés chaque année depuis la restructuration et uniquement pour les formations préexistantes à la restructuration et celles qui résultent de l'application de l'article 24, § 4, de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement;

e) les implantations résultant de la fusion d'un établissement en application de l'article 101, alinéa 2 du décret du 16 avril 1991 précité.

4° « Conseil supérieur » : le Conseil supérieur de l'enseignement de promotion sociale visé par l'article 78 du décret du 16 avril 1991 précité;

5° « apprenant » : toute personne inscrite dans une section ou une unité de formation de l'enseignement de promotion sociale;

6° « unité de formation d'adaptation ou de remédiation » : une unité de formation définie à l'article 13 du décret du 16 avril 1991 précité et qui permet aux apprenants d'acquérir les capacités préalables requises pour l'admission dans une formation préqualifiante ou qualifiante;

7° « périodes-élèves » : les périodes-élèves visées à l'article 106 du décret du 16 avril 1991 précité.

CHAPITRE II. - Des discriminations positives

Art. 54. § 1er. Le Gouvernement arrête la liste des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives, sur proposition du Conseil supérieur conformément à la procédure décrite ci-dessous.

§ 2. Sont retenus par le Conseil supérieur comme établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives, ceux qui accueillent une proportion ou un nombre, que le Gouvernement détermine après avis de ce Conseil, d'apprenants résidant dans des quartiers présentant un niveau socio-économique visé à l'article 4, § 3, alinéa 3.

Ne sont pas pris en considération dans le calcul de la proportion ou du nombre visés à l'alinéa 1er, les apprenants inscrits :

1° soit dans une section ou une unité de formation faisant l'objet de conventions visées aux articles 114 et 115 du décret du 16 avril 1991 précité et financée par le partenaire extérieur, à hauteur d'au moins 50%;

2° soit dans une section ou une unité de formation classée au niveau de l'enseignement supérieur de promotion sociale.

§ 3. Le Conseil supérieur peut proposer au Gouvernement d'ajouter ou de retirer des établissements ou implantations de la liste fixée en application du § 2 sur base d'une motivation reposant notamment sur la proportion de périodes-élèves organisées dans le cadre des actions visées à l'article 58, § 1er, ou sur la possibilité de mener à terme un projet entrepris et s'étendant sur plusieurs années.

§ 4. La liste des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives peut être revue chaque année. Elle est revue d'office, après enquête scientifique interuniversitaire, tous les 4 ans.

Art. 55. Les moyens supplémentaires affectés aux discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale consistent en :

1° moyens humains sous forme :

- a) de dotations de périodes supplémentaires permettant d'engager ou de désigner des enseignants, notamment pour réduire la taille des groupes d'apprenants;
- b) d'agents contractuels subventionnés en collaboration avec les Régions, notamment :
 - d'enseignants, de manière à réduire la taille des groupes d'apprenants;
 - d'éducateurs;
 - d'assistants sociaux;
- c) l'organisation des formations spécifiques en cours de carrière pour les enseignants;
- d) d'agents contractuels dans le cadre d'un programme de transition professionnelle, en collaboration avec les Régions :
 - pour des travaux de réhabilitation légère, tels des travaux de peinture, de menuiserie, d'aménagement de locaux ou des abords;
 - pour une assistance au personnel auxiliaire d'éducation ou au personnel enseignant;

2° moyens matériels visant à assurer l'acquisition de matériel didactique ou informatique indispensable à la réalisation de projets à discrimination positive.

Art. 56. 40 millions de francs au moins sont affectés aux établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 1999, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

Art. 57. Du budget visé à l'article 56, un montant de 35 millions de francs au moins est affecté à des projets s'inscrivant dans l'un des axes définis à l'article 58. Ce montant est réparti en quatre allocations distinctes respectivement pour l'enseignement de la Communauté française, l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel et l'enseignement libre subventionné de caractère non confessionnel.

Chaque allocation est obtenue en multipliant le montant visé à l'alinéa 1er par une fraction dont le numérateur est égal au nombre de périodes-élèves des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives concernés par cette allocation et dont le dénominateur est égal au nombre de périodes-élèves de l'ensemble des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives.

Les périodes-élèves prises en considération sont celles de l'avant-dernière année civile qui précède

l'année civile au cours de laquelle les moyens seront utilisés.

Art. 58. § 1er. Les projets d'action à discrimination positive développent des comportements solidaires et s'inscrivent dans au moins un des axes suivants :

1° mises en place d'actions visant à une meilleure connaissance et/ou maîtrise de la langue française ou impliquant l'organisation d'unités de formation d'adaptation ou de remédiation;

2° projets pédagogiques associant apprenants et membre(s) du personnel enseignant en vue d'une réalisation concrète dans des domaines techniques et professionnels du niveau secondaire;

3° projets associant apprenants et membre(s) du personnel enseignant du niveau secondaire en privilégiant l'utilisation des techniques d'information et de communication multimédia.

§ 2. Pour l'enseignement organisé par la Communauté française, les directeurs des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives, transmettent les projets visés au § 1er au ministre ayant l'enseignement de promotion sociale dans ses attributions qui les soumet, pour avis, au Conseil supérieur.

Pour l'enseignement subventionné, les Pouvoirs organisateurs transmettent les projets visés au § 1er aux organes de représentation et de coordination visés à l'article 3, 11° qui les soumettent, pour avis, au Conseil supérieur.

§ 3. Les projets visés au § 1er doivent être transmis au Conseil supérieur au plus tard le 15 juin.

§ 4. Le Conseil supérieur transmet la liste des projets retenus ainsi que ses avis au Gouvernement avant le 1er octobre.

§ 5. Le Gouvernement

1° s'il approuve la liste des projets retenus, affecte les montants visés au § 6 par arrêtés séparés, pour l'enseignement organisé par la Communauté française et pour chacun des organes de coordination et de représentation visés à l'article 3, 11° concerné;

2° s'il n'approuve pas la liste des projets retenus, invite le Conseil supérieur à la modifier. A défaut, le Gouvernement la modifie.

§ 6. L'intervention budgétaire de la Communauté française ne sera pas supérieure à deux millions de francs par projet et par établissement. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 1999, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

Art. 59. § 1er. Le solde du budget visé à l'article 56, qui ne peut être inférieur à 5 millions de francs est affecté à la réalisation de projets complémentaires en faveur des établissements et implantations d'enseignement de promotion sociale bénéficiaires de discriminations positives, portant sur l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail dans le cadre d'un programme de transition professionnelle :

- pour des travaux de réhabilitation légère, tels des travaux de peinture, de menuiserie, d'aménagement des locaux ou des abords;

- pour une assistance au personnel auxiliaire d'éducation ou au personnel enseignant.

§ 2. Le montant visé au §1er est réparti entre l'enseignement organisé par la Communauté française et les organes de représentation et de coordination visés à l'article 3, 11° conformément à l'article 57, alinéa 2.

§ 3. Les projets visés au § 1er sont transmis au Conseil supérieur selon les modalités suivantes :
Pour l'enseignement organisé par la Communauté française, les directeurs des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives, transmettent les projets visés au § 1er au ministre ayant l'enseignement de promotion sociale dans ses attributions qui les soumet, pour avis, au Conseil supérieur.

Pour l'enseignement subventionné, les Pouvoirs organisateurs transmettent les projets visés au § 1er aux organes de représentation et de coordination visés à l'article 3, 11° qui les soumettent, pour avis, au Conseil supérieur.

Les projets visés au § 1er doivent être transmis au Conseil supérieur au plus tard le 15 juin.

§ 4. Le Conseil supérieur transmet au Gouvernement, avant le 1er octobre, la liste des projets retenus ainsi que ses avis.

§ 5. Le Gouvernement :

1° s'il approuve la liste des projets retenus, charge le directeur général de l'enseignement non obligatoire de rédiger des arrêtés de subventions ou d'allocations de crédits;

2° s'il n'approuve pas la liste des projets retenus, invite le Conseil supérieur à la modifier. A défaut, le Gouvernement la modifie.

Art. 60. La Commission des discriminations positives visée à l'article 6 évalue annuellement la mise en œuvre de la politique de discrimination positive menée en application du présent titre, en ce compris sa complémentarité par rapport aux autres actions poursuivant des objectifs analogues.

Lorsqu'elle procède à l'évaluation prévue à l'alinéa 1er, la Commission des discriminations positives associe, avec voix délibérative, quatre membres du Conseil supérieur à ses travaux.

Art. 61. Aucune nomination ou engagement à titre définitif ne peut être effectué dans les emplois créés dans le cadre de l'article 55, 1°, a).

Art. 62. Sans préjudice de dispositions particulières, les indications de délais renvoient à l'année civile

précédant celle durant laquelle les moyens supplémentaires seront utilisés.

Art. 63. Par dérogation à l'article 12, § 4, de la loi du 29 mai 1959 précitée, aucun minerval direct ou indirect ne peut être perçu dans le cadre de la mise en œuvre des actions à discrimination positive visées par le présent titre.

TITRE III. - Dispositions transitoires

Art. 64. Aussi longtemps que n'est pas pris l'arrêté visé à l'article 4, § 3, alinéa 2, sont considérés comme à discrimination positive et à ce titre bénéficient des moyens supplémentaires attribués aux établissements et implantations visés à l'article 4 :

1° dans l'enseignement fondamental, les écoles fondamentales ordinaires, primaires et maternelles reconnues comme prioritaires conformément à l'article 8, § 2, du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental; dans le cas où une école n'est pas reconnue comme prioritaire mais où une ou plusieurs de ses implantations le sont, la prise en compte se fait au prorata du nombre d'élèves de cette (ces) implantation(s);

2° dans l'enseignement secondaire, les établissements déterminés en application de l'article 10, alinéa 1er, du décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire; dans le cas où un établissement n'est pas reconnu comme prioritaire ou très prioritaire mais où une ou plusieurs de ses implantations le sont, la prise en compte se fait au prorata du nombre d'élèves de cette (ces) implantation (s);

3° dans l'un et l'autre niveaux, les écoles, établissements et implantations agréés dans le cadre du programme des zones d'éducation prioritaire.

La date ultime d'entrée en vigueur de l'arrêté visé à l'article 4, § 3, alinéa 2, est fixée au 1er septembre 1999.

Art. 65. Dans l'enseignement de promotion sociale, aussi longtemps que n'est pas entré en vigueur l'arrêté visé à l'article 4, § 3, alinéa 3 :

1° le montant visé à l'article 56 est réparti, entre l'enseignement de la Communauté française et les organes de représentation et de coordination visés à l'article 3, 11° :

- a) pour 50 % en tenant compte des dotations de périodes;
- b) pour 50 % en tenant compte des actions cofinancées par le Fonds social européen durant l'avant-dernière année civile qui précède l'année pendant laquelle les moyens seront utilisés;

2° sont considérés comme établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives les établissements ou implantations qui comptent une proportion ou un nombre de demandeurs d'emploi supérieure à celle fixée par le Gouvernement sur proposition du Conseil supérieur.

Ne sont pas pris en considération dans le calcul de la proportion ou du nombre visés à l'alinéa 1er, 2°, les apprenants inscrits :

1° soit dans une section ou une unité de formation faisant l'objet de conventions visées aux articles 114 et 115 du décret du 16 avril 1991 précité et financée par le partenaire extérieur, à hauteur d'au moins 50%;

2° soit dans une section ou une unité de formation classée au niveau de l'enseignement supérieur de promotion sociale.

Art. 66. Pour l'année 1998, les montants visés aux articles 56, 57 et 59 sont multipliés par un coefficient dont la valeur est 0,3.

Art. 67. Le décret entre en vigueur le 1er septembre 1998.

Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur belge.

Donné à Bruxelles, le 30 juin 1998.

La Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française chargée de l'Education, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la Jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la Santé,

Mme L. ONKELINX

Le Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique, du Sport et des Relations internationales,

W. ANCIEN

Le Ministre de la Culture et de l'Education permanente,

Ch. PICQUE

Le Ministre du Budget, des Finances et de la Fonction publique,

J.-Cl. VAN CAUWENBERGHE

Note

Session 1997-1998.

Documents du Conseil. Projet de décret, n° 235-1. -

Amendements de commission, nos 235-2 à 28. -

Rapport, n°

235-29. - Amendements de séance, nos 235-30 et 31.

Compte rendu intégral. - Discussion et adoption.

Séance du 23 juin 1998.

Publié le : 1999-04-23

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE
FRANÇAISE

**8 FEVRIER 1999. - Décret portant diverses
mesures en matière d'enseignement**

{...}

CHAPITRE VII. - Modification au 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

Art. 53. Le § 1er, 4°, de l'article 12 du décret du 30 juin visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives est complété par « les projets peuvent également prévoir :

- l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail à durée déterminée;
- l'engagement d'agents contractuels subventionnés en collaboration avec les Régions, notamment des enseignants, des assistants sociaux, des bibliothécaires, des éducateurs des spécialistes de l'audiovisuel et de l'animation socio-culturelle.

{...}

Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur belge.

Donné à Bruxelles, le 8 février 1999.

La Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française chargée de l'Education, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la Jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la Santé,

Mme L. ONKELINX

Le Ministre de l'enseignement supérieur, de la Recherche scientifique, du Sport et des Relations internationales,

W. ANCIEN

Le Ministre de la Culture et de l'Education permanente,

Ch. PICQUE

Le Ministre du Budget, des Finances et de la Fonction publique,
J-CI. VAN CAUWENBERGHE

Publié le : 1999-02-25

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE
FRANÇAISE

5 JANVIER 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française définissant les modalités de fonctionnement de la Commission des discriminations positives, en application de l'article 6 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

Le Gouvernement de la Communauté française,
Vu 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, notamment à l'article 6;
Vu l'avis de l'Inspection des Finances, donné le 10 décembre 1998;

Vu l'accord du Ministre du Budget, donné le 29 décembre 1998;

Sur la proposition de la Ministre-Présidente chargée de l'Education, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la Jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la Santé;

Vu la délibération du Gouvernement du 4 janvier 1999,

Arrête :

Article 1er. La Commission des discriminations positives visée à l'article 6 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, est installée auprès de l'administration générale de l'enseignement et de la Recherche scientifique, Direction générale de l'enseignement obligatoire.

Art. 2. En cas de démission ou de décès d'un membre, il est pourvu à son remplacement.

Un membre est démissionnaire d'office s'il perd la qualité en raison de laquelle il a été désigné.

Art. 3. Les réunions de la Commission des discriminations positives se tiennent au siège de la Direction générale de l'enseignement obligatoire. Le secrétariat est assuré par un des fonctionnaires de niveau 1 visé à l'article 6, § 1er, dernier alinéa, du décret du 30 juin 1998 précité.

Art. 4. Les convocations aux réunions sont adressées aux membres par le secrétaire, cinq jours ouvrables au moins avant la date de la séance, étant entendu que le samedi n'est pas considéré comme un jour ouvrable. Les convocations mentionnent l'ordre du jour.

En cas d'urgence :

1° les convocations peuvent être transmises par télécopie et confirmées par courrier;

2° le président peut réduire le délai de convocation à deux jours.

Art. 5. Les frais de déplacement et de séjour des membres ainsi que ceux des experts sont remboursés selon le barème prévu pour les agents de rang 12.

Art. 6. La Commission des discriminations positives élabore un règlement d'ordre intérieur qui est soumis à l'approbation du Ministre chargé de l'enseignement obligatoire.

Art. 7. Le présent arrêté entre en vigueur le jour de sa publication au Moniteur belge.

Art. 8. Le Ministre qui a l'enseignement obligatoire dans ses attributions est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Bruxelles, le 5 janvier 1999.

Par le Gouvernement de la Communauté française:
La Ministre-Présidente du Gouvernement de la Communauté française, chargée de l'Education, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la Jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la Santé,

Mme L. ONKELINX

Publié le : 1999-03-04

**MINISTERE DE LA COMMUNAUTE
FRANÇAISE**

**23 NOVEMBRE 1998. - Arrêté du
Gouvernement de la Communauté française
relatif à la fréquentation scolaire**

Le Gouvernement de la Communauté française,
Vu le décret du 3 juillet 1991 organisant l'enseignement secondaire à horaire réduit, notamment l'article 6, § 2, alinéa 2, remplacé par le décret du 18 mars 1996;

Vu le décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice, notamment l'article 22, § 3;

Vu le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives, notamment l'article 32, alinéa 4;

Vu l'arrêté royal du 11 décembre 1987 déterminant le règlement organique des établissements d'enseignement de plein exercice de l'Etat dont la langue de l'enseignement est le français ou l'allemand, à l'exclusion des établissements d'enseignement supérieur, modifié par l'arrêté de l'Exécutif du 27 avril 1993 et par l'arrêté du Gouvernement du 13 juin 1997;

Vu l'avis de l'Inspecteur des Finances, donné le 30 juin 98;

Vu l'accord du Ministre du Budget, donné le 22 juillet 98;

Vu la délibération du Gouvernement de la Communauté française du 31 août 1998, sur la demande d'avis à donner par le Conseil d'Etat dans le délai d'un mois;

Vu l'avis du Conseil d'Etat donné le 4 novembre 1998, en application de l'article 84, alinéa 1, 1° des lois sur le Conseil d'Etat coordonnées le 12 janvier 1973;

Sur la proposition de la Ministre-Présidente ayant l'Education dans ses attributions;

Vu la délibération du Gouvernement de la Communauté française du 23 novembre 1998,

Arrête :

Article 1er. Les dispositions du présent arrêté s'appliquent aux établissements d'enseignement primaire et secondaire, en ce compris l'enseignement professionnel secondaire complémentaire, ordinaire et spécial, de plein exercice et à horaire réduit, organisés ou subventionnés par la Communauté française.

Art. 2. Pour l'application du présent arrêté, on entend par :

1° les parents : les parents de l'élève mineur ou la personne investie de l'autorité parentale ou la personne qui assure la garde en droit et en fait du mineur;

2° jours : jours d'ouverture d'école.

Art. 3. § 1. Chaque établissement tient un registre de fréquentation des élèves pour chaque classe.

§ 2. Dans l'enseignement primaire, les présences et absences sont relevées dans la première demi-heure de cours de chaque demi-jour scolaire.

Dans l'enseignement secondaire, les présences et absences sont relevées à chaque heure de cours.

Dans l'un et l'autre cas, les absences sont transcrites par demi-jour dans le registre visé à l'article 3.

Art. 4. § 1. Sont considérées comme justifiées, les absences motivées par :

1° l'indisposition ou la maladie de l'élève couverte par un certificat médical ou une attestation délivrée par un centre hospitalier,

2° la convocation par une autorité publique ou la nécessité pour l'élève de se rendre auprès de cette autorité qui lui délivre une attestation,

3° le décès d'un parent ou allié de l'élève, au premier degré; l'absence ne peut dépasser 4 jours,

4° le décès d'un parent ou allié de l'élève, à quelque degré que ce soit, habitant sous le même toit que l'élève; l'absence ne peut dépasser 2 jours,

5° le décès d'un parent ou allié de l'élève, du 2^e au 4^e degré n'habitant pas sous le même toit que l'élève; l'absence ne peut dépasser 1 jour,

6° dans l'enseignement secondaire, la participation des élèves jeunes sportifs de haut niveau ou espoirs visés à l'article 1^{er}, alinéa 2, 2° de l'arrêté royal du 29 juin 84 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire, à des activités de préparation sportive sous forme de stages ou d'entraînement et de compétition. Le nombre total d'absences justifiées ne peut dépasser 30 demi-jours par année scolaire, sauf dérogation accordée par le Ministre. Dans ce cas, la durée de l'absence doit être annoncée au chef d'établissement au plus tard une semaine avant le stage ou la compétition à l'aide de l'attestation de la fédération sportive compétente à laquelle est jointe, si l'élève est mineur, une autorisation des parents.

§ 2. Pour que les motifs soient reconnus valables, les documents mentionnés ci-dessus doivent être

remis au chef d'établissement ou à son délégué au plus tard le lendemain du dernier jour d'absence lorsque celle-ci ne dépasse pas 3 jours, et au plus tard le quatrième jour d'absence dans les autres cas.

§ 3. Les motifs justifiant l'absence, autres que ceux définis au § 1^{er} sont laissés à l'appréciation du chef d'établissement pour autant qu'ils relèvent de cas de force majeure ou de circonstances exceptionnelles liés à des problèmes familiaux, de santé mentale ou physique de l'élève ou de transports. L'appréciation doit être motivée et conservée au sein de l'établissement.

Dans le respect de l'alinéa qui précède, dans l'enseignement secondaire, le chef d'établissement pour l'enseignement de la Communauté française et le pouvoir organisateur ou son délégué pour l'enseignement subventionné déterminent le nombre de demi-jours d'absence qui peuvent être motivés par les parents ou l'élève majeur; ce nombre ne peut être inférieur à 8 ni supérieur à 24 au cours d'une année scolaire.

La décision figure dans le règlement d'ordre intérieur.

§ 4. Toute autre absence est considérée comme injustifiée.

Art. 5. Dans l'enseignement secondaire, est considérée comme demi-jour d'absence injustifiée :

1° l'absence non justifiée de l'élève durant un demi-jour de cours, quel que soit le nombre de périodes que ce demi-jour comprend,

2° l'absence non justifiée de l'élève à trois périodes de cours ou plus, consécutives ou non, au cours d'un même demi-jour.

Le chef d'établissement pour l'enseignement de la Communauté française et le pouvoir organisateur ou son délégué pour l'enseignement subventionné peuvent réduire à deux ou un le nombre de périodes fixées à l'alinéa 1^{er}, 2°. La durée ainsi fixée doit figurer dans le règlement d'ordre intérieur. Toute absence non justifiée inférieure à la durée ainsi fixée, n'est pas considérée comme une absence mais comme un retard et sanctionnée comme tel en application du règlement d'ordre intérieur.

Art. 6. Une absence non justifiée dans les délais fixés à l'article 4, § 2 est notifiée aux parents ou à l'élève majeur au plus tard à la fin de la semaine pendant laquelle elle a pris cours.

Art. 7. Le chapitre IV, intitulé « de la fréquentation scolaire » de l'arrêté royal du 11 décembre 87 déterminant le règlement organique des établissements d'enseignement de plein exercice de l'Etat dont la langue de l'enseignement est le

français ou l'allemand, à l'exclusion des établissements d'enseignement supérieur, comprenant l'article 8, modifié par l'arrêté du Gouvernement du 13 juin 1997, est abrogé.

Art. 8. Le présent arrêté entre en vigueur le 1er septembre 1998.

Art. 9. Le Ministre qui a l'Education dans ses attributions est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Bruxelles, le 23 novembre 1998.

Par le Gouvernement de la Communauté française,

La Ministre Présidente du Gouvernement de la Communauté française chargée de l'Education,

Mme L. ONKELINX

Publié le : 1998-11-10

**MINISTERE DE LA COMMUNAUTE
FRANÇAISE**

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. - Erratum

Au Moniteur belge du 22 août 1998, page 27115, il y a lieu de remplacer, à l'article 44, 1°, le terme "21°" par le terme "22°".

Publié le : 2002-04-16

**MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ
FRANÇAISE**

**27 MARS 2002. - Décret 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 (1)**

Le Conseil de la Communauté française a adopté et Nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

Article 1er. § 1er. L'article 1er 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 est complété par les mots « ainsi qu'aux centres psycho-médico-sociaux ».

§ 2. A l'article 2 du même décret, les mots « établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire » sont remplacés par les mots « implantations d'enseignement ordinaire fondamental et d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire secondaire ».

§ 3. A l'article 3 du même décret sont apportées les modifications suivantes :

1° Au 1°, les mots « d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire » sont remplacés par les mots « d'implantations d'enseignement ordinaire fondamental et d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire secondaire »;

2° Le 5° est remplacé par la disposition suivante :
« 5° école : ensemble pédagogique d'enseignement, de niveau maternel et/ou primaire, situé en un ou plusieurs lieux d'implantation, placé sous la direction d'un même directeur; »;

3° Un 5°bis, rédigé comme suit, est inséré entre le 5° et le 6° :

« 5°bis : établissement secondaire : ensemble pédagogique d'enseignement de niveau secondaire, situé en un ou plusieurs lieux d'implantation, placé sous la direction d'un même chef d'établissement; »;

4° le 6° est remplacé par la disposition suivante :

« 6° implantation :

- pour l'enseignement fondamental : bâtiment ou ensemble de bâtiments situé(s) à une seule adresse où l'on dispense de l'enseignement maternel et/ou primaire;

- pour l'enseignement secondaire : partie d'un établissement secondaire reconnue par le Gouvernement à la demande du pouvoir

organisateur et sur proposition du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire; »;

5° Un 6°bis, rédigé comme suit, est inséré entre le 6° et le 7° :

« 6°bis : équipe éducative : l'ensemble des membres du personnel exerçant toute ou partie de leur(s) fonction(s) dans un même établissement ou dans une même implantation, à l'exclusion des personnels administratifs, de maîtrise, gens de métier et de service; »;

6° Au 9°, les mots « à l'article 1er, 8° et » sont insérés entre les mots « définie » et « à l'article 13 »;

7° l'article est complété comme suit :

« 13° centre psycho-médico-social : centre desservant des établissements appartenant à l'enseignement fondamental ou à l'enseignement secondaire, ordinaire ou spécial, ou centre desservant des établissements d'enseignement spécial;

14° secteur statistique : subdivision territoriale la plus petite déterminée par l'Institut national de Statistiques;

15° établissement sortant ou implantation sortante :

- pour l'enseignement fondamental : implantation qui n'est plus reprise dans la liste de l'enseignement fondamental visée à l'article 4, § 4;

- pour l'enseignement secondaire : établissement ou implantation qui n'est plus repris dans la liste de l'enseignement secondaire visée à l'article 4, § 4. »

Art. 2. Les articles 4 à 19 du chapitre II du titre 1er du même décret sont remplacés par les dispositions suivantes :

« Article 4. § 1er. Au moins tous les quatre ans, pour autant que le Gouvernement constate que de nouvelles données sont disponibles, une étude interuniversitaire établit l'indice socio-économique de chaque secteur statistique au moyen d'une formule de calcul prenant en compte les dernières données statistiques disponibles pour les critères suivants :

1° Revenu moyen par habitant;

2° Niveau des diplômes;

3° Taux de chômage, taux d'activité et taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti;

4° Activités professionnelles;

5° Confort des logements.

Chaque critère est déterminé en fonction d'une ou de plusieurs variables. Le choix des variables est soumis à l'approbation du Gouvernement.

Moyennant l'accord préalable de celui-ci, l'étude interuniversitaire peut y adjoindre d'autres critères de nature à rendre mieux compte de la typologie socio-économique des différents secteurs statistiques ou à suppléer à un ou plusieurs critères pour lesquels les données statistiques sont indisponibles.

L'indice socio-économique de chaque secteur statistique est exprimé à l'aide d'un indice composite. La formule de calcul de cet indice, soumise également à l'approbation du

Gouvernement, fait apparaître la part des variables déterminant chaque critère pris en compte.

Seuls les secteurs statistiques de la région bilingue de Bruxelles-Capitale et de la région de langue française sont pris en compte pour élaborer la formule. L'indice est cependant calculé pour l'ensemble des secteurs statistiques du Royaume, une fois la formule établie.

§ 2. Tous les trois ans, sur la base des dernières données disponibles relatives à l'inscription des élèves et à leur lieu de résidence, l'Administration attribue à chaque élève l'indice socio-économique le plus récent du secteur statistique de son lieu de résidence et calcule pour chaque implantation d'enseignement fondamental et pour chaque établissement ou implantation d'enseignement secondaire la moyenne des indices attribués aux élèves y inscrits.

Pour les élèves considérés comme primo-arrivants en vertu du décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, l'Administration attribue comme indice socio-économique la moyenne arithmétique des indices des 100 quartiers présentant les indices socio-économiques les plus bas de la région bilingue de Bruxelles-Capitale et de la région de langue française.

Pour les élèves dont les données ne sont pas disponibles, l'Administration attribue comme indice socio-économique, dans l'enseignement fondamental, la moyenne des indices de l'implantation fréquentée et, dans l'enseignement secondaire, la moyenne des indices de l'établissement ou de l'implantation fréquenté.

En fonction de cette moyenne des indices, l'Administration fixe, d'une part, le classement des implantations de l'enseignement fondamental et, d'autre part, celui des établissements ou implantations de l'enseignement secondaire. Les établissements ou implantations sont classés dans un ordre commençant par l'établissement ou l'implantation le moins favorisé et se terminant par le plus favorisé.

L'Administration établit ensuite une liste des implantations d'enseignement fondamental et une liste des établissements ou implantations d'enseignement secondaire susceptibles de bénéficier des discriminations positives. Ces listes sont établies en fonction du classement opéré conformément à l'alinéa 4. Y figurent dans l'ordre de ce classement l'ensemble des établissements ou implantations les plus défavorisés dont la somme des nombres des élèves y inscrits est égale à 11,4 % pour l'enseignement fondamental et à 11,7 % pour l'enseignement secondaire du total des élèves inscrits respectivement dans les implantations d'enseignement fondamental ou dans les établissements ou implantations d'enseignement secondaire.

Parmi les établissements ou implantations d'enseignement secondaire susceptibles de bénéficier des discriminations positives, sont distingués, dans l'ordre du classement visé à l'alinéa 4, les établissements ou implantations dont la somme des nombres des élèves y inscrits est égale à un pourcentage, que détermine le Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire, du nombre total d'élèves inscrits dans ces établissements ou implantations. Les établissements ou implantations ainsi distingués sont susceptibles d'être considérés comme prioritaires.

Les listes des établissements ou implantations susceptibles de bénéficier des discriminations positives, parmi lesquelles sont distingués, pour l'enseignement secondaire, les établissements ou implantations susceptibles d'être considérés comme prioritaires, sont transmises au Gouvernement au plus tard le 31 mai 2002 pour le premier cycle trisannuel visé à l'alinéa 1er et au plus tard le 15 mai précédant la première année scolaire du cycle pour les cycles trisannuels suivants. Pour la même date, la liste relative à l'enseignement fondamental est transmise au Conseil général de l'enseignement fondamental et celle relative à l'enseignement secondaire au Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire.

§ 3. Sur la base de critères sociaux, économiques, culturels ou pédagogiques, internes ou externes aux établissements ou implantations, pour lesquels un relevé objectif des données est disponible pour chacun d'entre eux, les Conseils généraux, chacun en ce qui le concerne, peuvent proposer d'ajouter aux listes visées au § 2, alinéa 7 des établissements ou implantations. Toutefois, la somme cumulée du nombre des élèves y inscrits additionnée à la somme des élèves inscrits pris en considération, respectivement dans les implantations d'enseignement fondamental ou dans les établissements ou implantations d'enseignement secondaire, dans les pourcentages visés au § 2, alinéa 5 ne peut être supérieure à 12,5 % pour l'enseignement fondamental et à 13,5 % pour l'enseignement secondaire du total des élèves inscrits respectivement dans les implantations d'enseignement fondamental ou dans les établissements ou implantations d'enseignement secondaire.

Sur la base de critères sociaux, économiques, culturels ou pédagogiques, internes ou externes aux établissements ou implantations, pour lesquels un relevé objectif des données est disponible pour chacun d'entre eux, le Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire peut proposer d'ajouter aux établissements ou implantations d'enseignement secondaire susceptibles d'être considérés comme prioritaires visés au § 2, alinéa 6, des établissements ou implantations susceptibles de bénéficier de discriminations positives sans toutefois que la somme cumulée du nombre des élèves y inscrits

soit supérieure à un pourcentage déterminé en même temps que celui visé au § 2, alinéa 6, du total du nombre d'élèves pris en considération au § 2, alinéa 5.

Les Conseils généraux transmettent leur proposition motivée au Gouvernement au plus tard le 15 juillet 2002 pour le premier cycle trisannuel visé au § 2 et au plus tard le 30 juin précédant la première année scolaire du cycle pour les cycles trisannuels suivants.

§ 4. Le Gouvernement établit, avant le 1er octobre de la première année scolaire de chaque cycle trisannuel visé au § 2, les listes des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives. Il y distingue les établissements ou implantations d'enseignement secondaire prioritaires.

Un établissement ou une implantation repris dans une liste est admis sur cette base aux subventions pour cinq années scolaires conformément au présent décret.

Article 5. § 1er. Il est créé une Commission des discriminations positives comprenant :

1° le directeur général de l'enseignement obligatoire, ou son délégué, qui préside la Commission;

2° un représentant par organe de représentation et de coordination de l'enseignement fondamental, désigné par le Gouvernement sur proposition de cet organe;

3° un représentant par organe de représentation et de coordination de l'enseignement secondaire, désigné par le Gouvernement sur proposition de cet organe;

4° deux représentants, dont son responsable, du service général des affaires générales, de la recherche en pédagogie et du pilotage de l'enseignement organisé par la Communauté française, désignés par le Gouvernement;

5° un représentant désigné par chaque organisation syndicale représentant les enseignants affiliés à des organisations syndicales qui siègent au Conseil national du Travail;

6° trois représentants des centres psycho-médico-sociaux, désignés par le Gouvernement sur proposition du Conseil supérieur de la Guidance;

7° l'inspecteur coordonnateur, ou son délégué, pour l'enseignement fondamental organisé par la Communauté française;

8° l'inspecteur général, ou son délégué, pour l'enseignement fondamental subventionné par la Communauté française;

9° les deux inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire, ou leurs délégués;

10° des représentants du Gouvernement, avec voix consultative;

11° un représentant, avec voix consultative, de tout intervenant visé à l'article 2, 1°, c, sur décision du Gouvernement;

12° le président du Conseil communautaire de l'Aide à la jeunesse ou son délégué, créé par l'article 26 du décret du 4 mars 1991 relatif à l'aide à la jeunesse, avec voix consultative.

Chaque membre peut être remplacé par un suppléant désigné selon les mêmes modalités que le titulaire. Celui-ci ne siège qu'en l'absence du membre effectif.

Lorsqu'elle traite de questions relatives à la prévention de la violence ou du décrochage scolaire, la Commission comprend aussi, avec voix consultative, les coordonnateurs de la médiation scolaire visés à l'article 34.

La Commission recourt, chaque fois qu'elle l'estime nécessaire, à l'avis d'experts en matière de discriminations positives, avec voix consultative.

La Commission prend ses décisions à la majorité des deux tiers des membres présents. Le Gouvernement arrête les autres modalités de fonctionnement de la Commission.

La Commission a pour mission :

1° de remettre, d'initiative ou à la demande du Gouvernement, des avis sur la mise en oeuvre de la politique de discriminations positives;

2° de coordonner les projets de discriminations positives qui impliquent d'autres intervenants que la Communauté française ou qui, dans l'enseignement secondaire, associent plusieurs pouvoirs organisateurs;

3° de faciliter la mise en oeuvre de toute aide octroyée par des institutions et organismes visés à l'article 2, 1°, c, en faveur des établissements ou implantations visées à l'article 4;

4° de superviser le service de médiation visé à l'article 34;

5° d'approuver la partie des projets d'action de discriminations positives relative à l'utilisation des moyens de fonctionnement.

Cette approbation prend en compte l'adéquation cette utilisation avec l'ensemble du projet ainsi qu'avec l'objectif visé à l'article 2, 1°, a), les besoins spécifiques du terrain et le projet d'établissement.

6° d'ajuster les projets qui ne remplissent pas les conditions d'adéquation visées au 5°;

7° de coordonner le plan d'évaluation et de suivi visé au § 2.

La Commission bénéficie de l'aide de trois fonctionnaires de niveau 1 et de trois commis ou rédacteurs.

§ 2. Le Gouvernement, sur proposition de la Commission des discriminations positives, arrête tous les trois ans et pour la première fois en 2003 un plan d'évaluation et de suivi de l'application du présent chapitre.

Le plan d'évaluation et de suivi est transmis à la Commission de pilotage créée par le décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française.

Article 6. § 1er. Pour l'enseignement fondamental, il est créé par zone une Commission de proximité comprenant :

- 1° les inspecteurs principaux concernés par des implantations bénéficiaires de discriminations positives de la zone, le plus ancien dans la fonction présidant la Commission;
- 2° les membres de l'Inspection de l'enseignement fondamental organisé par la Communauté française qui ont la charge d'au moins une implantation bénéficiaire de discriminations positives située sur le territoire de la zone;
- 3° les membres de l'Inspection de la Communauté française pour l'enseignement fondamental subventionné qui ont la charge d'au moins une implantation bénéficiaire de discriminations positives située sur le territoire de la zone;
- 4° un représentant, désigné par le Gouvernement, de l'enseignement organisé par la Communauté française si au moins une implantation d'enseignement organisé par la Communauté française située sur le territoire de la zone est bénéficiaire de discriminations positives;
- 5° un représentant désigné par l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel subventionné si au moins une implantation d'enseignement officiel subventionné située sur le territoire de la zone est bénéficiaire de discriminations positives;
- 6° un représentant désigné par l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel si au moins une implantation d'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel située sur le territoire de la zone est bénéficiaire de discriminations positives;
- 7° un représentant désigné par l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre subventionné de caractère non confessionnel si au moins une implantation d'enseignement libre subventionné de caractère non confessionnel située sur le territoire de la zone est bénéficiaire de discriminations positives;
- 8° un représentant désigné par chaque organisation syndicale représentant les enseignants affiliés à des organisations syndicales qui siègent au Conseil national du Travail.

§ 2. La Commission de proximité est convoquée par le président. La convocation contient l'ordre du jour.

La Commission de proximité ne délibère valablement que si la moitié des membres sont présents. Elle prend ses décisions à la majorité des deux tiers des membres présents. Les membres de l'Inspection visées au § 1er, 1°, 2° et 3°, n'ont voix délibérative qu'en ce qui concerne les implantations dont ils ont la charge, sauf cas prévu à l'alinéa suivant.

En ce qui concerne la répartition du budget visé à l'article 7, § 3, alinéa 6, parmi les membres de l'Inspection n'ont voix délibérative que :

- 1° l'inspecteur principal ayant la plus grande ancienneté de fonction;
- 2° l'inspecteur primaire de l'enseignement fondamental organisé par la Communauté française ayant la plus grande ancienneté de fonction;
- 3° l'inspecteur maternel de l'enseignement fondamental organisé par la Communauté française ayant la plus grande ancienneté de fonction;
- 4° l'inspecteur primaire de la Communauté française pour l'enseignement subventionné ayant la plus grande ancienneté de fonction;
- 5° l'inspecteur maternel de la Communauté française pour l'enseignement subventionné ayant la plus grande ancienneté de fonction.

La Commission recourt, chaque fois qu'elle l'estime nécessaire, à l'avis d'experts en matière de discriminations positives. Ces experts ont voix consultative.

Un fonctionnaire assure le secrétariat de la Commission.

§ 3. La Commission de proximité a pour mission :

- 1° de prendre acte de la partie des projets d'action de discriminations positives relative à l'utilisation des moyens humains attribués sous forme de capital-périodes;
- 2° d'adopter la partie des projets d'action de discriminations positives relative à l'utilisation des moyens de fonctionnement en prenant en compte l'adéquation de cette utilisation avec l'ensemble du projet ainsi qu'avec l'objectif visé à l'article 2, 1°, a), les besoins spécifiques du terrain et le projet d'établissement.

La Commission de proximité propose, le cas échéant, un ajustement des projets, conformément à la procédure visée à l'article 9.

Les décisions n'ayant pas fait l'objet d'un recours sont soumises à l'approbation du Gouvernement;

- 3° de décider de l'affectation des moyens complémentaires visés à l'article 7, § 3, alinéa 6 entre des implantations bénéficiaires de discriminations positives ou des centres psycho-médico-sociaux situés sur le territoire de la zone en fonction des besoins et des priorités qu'elle définit. Ces besoins et les priorités permettent soit de renforcer les moyens de fonctionnement sollicités dans des projets approuvés soit d'initier de nouveaux projets en affectant une subvention à des implantations bénéficiaires de discriminations positives ou à des centres psycho-médico-sociaux situés sur le territoire de la zone. Les subventions affectées portent notamment sur les moyens visés à l'article 8, § 3, alinéa 5, 3°, 6°, 10° et 11°.

Les décisions d'affectation sont soumises à l'approbation du Gouvernement;

- 4° de donner un avis sur la partie des projets d'action de discriminations positives relative à l'utilisation des moyens de fonctionnement, par dérogation au 2°, pour les projets introduits en

partenariat par des implantations d'enseignement fondamental et des établissements ou implantations d'enseignement secondaire ou par des implantations d'enseignement fondamental situées sur le territoire de zones différentes.

Article 7. § 1er. Dans l'enseignement fondamental, 11.805.000 euros au moins sont affectés aux implantations bénéficiaires de discriminations positives. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 2003, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'Arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

Le Gouvernement peut affecter une partie du montant visé à l'alinéa 1er à des plans coordonnés avec les institutions et organismes visés à l'article 2, 1°, c), afin d'augmenter par les fonds investis par ceux-ci, les ressources humaines ou matérielles mises à la disposition des implantations bénéficiaires de discriminations positives.

§ 2. Un montant représentant 70 % du budget visé au § 1er, alinéa 1er, est affecté automatiquement par le Gouvernement aux implantations sortantes et aux implantations bénéficiaires de discriminations positives. L'affectation se fait sous forme de capital-périodes pour les moyens humains visés à l'article 8, § 3, alinéa 4. Le nombre total de périodes à affecter est obtenu en multipliant par 24 le résultat de la division du montant déterminé par le coût, toutes charges comprises, d'une charge complète d'instituteur titulaire de classe ayant une ancienneté de service de 11 années, allocations familiales exclues.

Elle réserve d'abord les périodes à octroyer aux implantations sortantes. La première année scolaire qui suit celle où l'implantation est sortante, celle-ci bénéficie de 50 % des périodes qui lui ont été accordées l'année scolaire précédente. La deuxième année scolaire qui suit celle où l'implantation est sortante, celle-ci bénéficie de 25 % des périodes qui lui ont été accordées 2 ans auparavant. La part de chaque implantation sortante est arrondie à l'unité inférieure.

Après avoir soustrait de l'ensemble des périodes visé à l'alinéa 1er les périodes déterminées à l'alinéa 2, l'Administration affecte les périodes restantes selon les modalités précisées ci-après.

Elle détermine les périodes à répartir entre les implantations bénéficiaires de discriminations positives. La part de chaque implantation bénéficiaire de discriminations positives est obtenue en multipliant les périodes restantes visées à l'alinéa 3 par une fraction dont le numérateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits le 1er octobre dans l'implantation pour laquelle la part est calculée et dont le dénominateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans l'ensemble des implantations bénéficiaires de discriminations

positives le 1er octobre. La part de chaque implantation est arrondie à unité inférieure.

Toutefois, toute implantation visée aux alinéas 2 et 4 reçoit un minimum de six périodes. Dans ce cadre, s'il échet, la part des implantations qui auraient dû recevoir plus de 6 périodes en application de l'alinéa 4 est calculée sur la base des périodes restantes visées à l'alinéa 3, déduction faite des 6 périodes garanties ci-avant. Le nombre de périodes ainsi obtenu est réparti entre les implantations qui auraient dû recevoir plus de 6 périodes en application de l'alinéa 4 sur la base d'une fraction dont le numérateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits le 1er octobre dans l'implantation concernée et dont le dénominateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits le 1er octobre dans les mêmes implantations.

§ 3. Le solde du budget visé au § 1er est affecté par le Gouvernement aux moyens de fonctionnement visés à l'article 8, § 3, alinéa 5.

Chaque année pour l'année scolaire suivante, l'Administration affecte aux implantations de l'enseignement fondamental bénéficiaires de discriminations positives des subventions pour les moyens de fonctionnement visés à l'alinéa 1er.

L'Administration réserve d'abord les subventions à octroyer aux implantations sortantes. La première année scolaire qui suit celle où l'implantation est sortante, celle-ci bénéficie de 50 % de la somme qui lui a été accordée l'année scolaire précédente. La deuxième année scolaire qui suit celle où l'implantation est sortante, celle-ci bénéficie de 25 % de la somme qui lui a été accordée 2 ans auparavant.

Après avoir soustrait du budget visé à l'alinéa 1er les montants déterminés à l'alinéa 3, l'Administration affecte le budget restant selon les modalités précisées ci-après.

Un montant équivalant à 73 % de ce budget restant est réparti automatiquement entre les implantations bénéficiaires de discriminations positives en fonction du nombre d'élèves. La part de chaque implantation bénéficiaire de discriminations positives est obtenue en multipliant ce montant par une fraction dont le numérateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits le 1^{er} octobre dans l'implantation pour laquelle la part est calculée et dont le dénominateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans l'ensemble des implantations bénéficiaires de discriminations positives le 1er octobre.

Les 27 % restants sont répartis entre les Commissions de proximité. La part à affecter par chaque Commission de proximité est obtenue en multipliant ces 27 % restants par une fraction dont le numérateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits le 1^{er} octobre dans les implantations bénéficiaires de discriminations positives faisant partie du territoire de la zone concernée au 1^{er} octobre et dont le dénominateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans l'ensemble des

implantations bénéficiaires de discriminations positives le 1^{er} octobre.

§ 4. Au plus tard le 15 décembre, l'Administration informe le Gouvernement, la Commission des discriminations positives, les Commissions de proximité, les chefs d'établissement concernés pour l'enseignement fondamental organisé par la Communauté française ainsi que les pouvoirs organisateurs concernés pour l'enseignement fondamental subventionné des répartitions des périodes et du budget affectés à chaque implantation et Commission de proximité, tels que déterminés conformément aux §§ 2 et 3.

Article 8. § 1^{er}. Un projet d'action de discriminations positives est élaboré :

- soit par l'équipe éducative d'une implantation d'enseignement fondamental ou d'un établissement ou implantation d'enseignement secondaire;
- soit en partenariat par plusieurs équipes éducatives d'implantations d'enseignement fondamental ou d'établissements ou implantations d'enseignement secondaire qui peuvent dépendre de pouvoirs organisateurs distincts et/ou relever de l'enseignement fondamental ou secondaire.

§ 2. Dans l'enseignement fondamental, un projet d'action de discriminations positives, unique par implantation, est rédigé suivant un modèle-type arrêté par le Gouvernement. Il comprend un maximum de trois volets. Chaque volet précise un objectif clairement défini pour une durée de trois ans. Pour réaliser ces objectifs, le projet présente un ensemble d'actions concrètes envisagées sur une durée de trois ans au sein d'une ou plusieurs implantations.

Ces objectifs et ces actions concrètes sont en adéquation avec l'objectif visé à l'article 2, 1^o, a), avec les besoins spécifiques du terrain et avec le projet d'établissement visé aux articles 67 et 68 du décret du 24 juillet 1997 précité. Ils doivent prendre en compte les constats issus d'évaluations internes ou externes menées au sein de l'implantation.

Les actions concrètes peuvent en outre être en relation avec l'environnement de l'école, notamment par la création de synergies avec les associations locales agissant dans les quartiers.

§ 3. Pour mener à bien les actions visées au § 2, le projet indique les moyens nécessaires. Il s'agit :

- 1^o de moyens humains sous forme de capital-périodes parmi ceux visés à l'alinéa 4 du présent paragraphe;
- 2^o de moyens de fonctionnement parmi ceux visés à l'alinéa 5 du présent paragraphe;
- 3^o le cas échéant, de moyens de fonctionnement complémentaires sollicités parmi ceux visés à l'alinéa 5 du présent paragraphe.

Il comprend, en fonction des moyens humains et/ou de fonctionnement déterminés, un plan de

ventilation des périodes et du budget impartis dans les limites de l'affectation visée à l'article 7, § 4.

Dans un projet élaboré en partenariat, chaque implantation intervient dans le plan de ventilation.

Les moyens supplémentaires, notamment pour mettre en oeuvre une différenciation des apprentissages, consistent en des moyens humains sous forme de capital-périodes permettant :

1^o l'engagement ou la désignation d'instituteurs primaires à raison d'au moins 6 périodes sous forme de capital-périodes supplémentaires;

2^o l'engagement ou la désignation d'instituteurs maternels à raison d'au moins 1 emploi quart-temps, cet emploi étant converti en capital-périodes, à raison de 24 périodes par charge complète;

3^o l'engagement ou la désignation de maîtres d'éducation physique sous forme de capital-périodes supplémentaires;

4^o l'engagement ou la désignation à titre temporaire pour une durée déterminée dans le Centre psychomédico-social compétent pour les implantations bénéficiaires de discriminations positives visées d'un auxiliaire social, d'un auxiliaire paramédical ou d'un conseiller psycho-pédagogique supplémentaire d'au moins un quart-temps avec mise à disposition pour ces implantations, selon des modalités que le Gouvernement détermine. Cet emploi est converti en capital-périodes, à raison de 24 périodes par charge complète;

5^o l'engagement ou la désignation de puéricultrices à raison d'au moins 1 emploi quart-temps, cet emploi étant converti en capital-périodes, à raison de 24 périodes par charge complète;

Les moyens supplémentaires consistent également en des moyens de fonctionnement permettant

1^o l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail à durée déterminée;

2^o l'organisation de formations spécifiques pour les enseignants;

3^o le remplacement des enseignants, dans le cadre de la formation continuée, notamment par l'organisation d'activités pédagogiques d'animation visées à l'article 16, alinéa 3, du décret du relatif à la formation continuée des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire;

4^o des actions en commun, notamment dans le cadre de la mise en oeuvre des articles 6 et 8, 9^o et 10^o, du décret du 24 juillet 1997 précité, avec les services du secteur de l'Aide à la jeunesse fixés à l'article 1^{er} du décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la jeunesse, et plus spécifiquement les services d'aide en milieu ouvert agréés en application de l'Arrêté du 15 mars 1999 relatif aux conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services d'aide en milieu ouvert;

5^o l'aménagement et l'embellissement des locaux ou des abords;

6^o des contrats de services avec des organismes culturels, sportifs, éducatifs;

7^o l'achat de matériel;

8° la création d'espaces de rencontres;
 9° l'installation et le fonctionnement de bibliothèques, de centres de documentation et de ressources, l'achat de livres, de journaux et de revues, de CD-ROM, de cassettes audiovisuelles et autres supports d'information;

10° la prise en charge des frais de participation aux activités sportives, des droits d'entrée dans des musées, théâtres et autres activités d'intérêt culturel et des activités culturelles organisées dans les écoles;

11° la prise en charge de frais de déplacements résultant des activités visées au 10°, tant pour les membres du personnel que pour les élèves;

12° l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail dans le cadre d'un programme de transition professionnelle, en collaboration avec les Régions :

a) pour des travaux d'embellissement, d'aménagement et de réhabilitation légère de locaux ou des abords, tels des travaux de peinture, de menuiserie;

b) pour apporter une aide à l'équipe éducative;

13° l'engagement d'agents contractuels subventionnés, en collaboration avec la Région bruxelloise ou la Région wallonne, notamment :

a) de puéricultrices;

b) d'enseignants de manière à mettre en oeuvre une différenciation des apprentissages;

c) d'éducateurs;

d) d'assistants sociaux.

Dans les cas visés à l'alinéa 4, 1° à 4° :

1° les services prestés dans ce cadre sont en tout point assimilés aux services prestés dans le cadre organique;

2° l'accès à ces emplois est soumis aux mêmes dispositions statutaires que ceux du cadre organique;

3° l'emploi est financé par les moyens disponibles sur une base forfaitaire représentée par le coût annuel d'une charge complète d'instituteur titulaire de classe ayant une ancienneté de service de 11 années, allocations familiales exclues. L'emploi à temps partiel est financé de la même manière et sur la même base affectée de la fraction correspondant au temps presté;

4° le capital-périodes supplémentaire est utilisé après concertation avec les organisations syndicales représentatives.

La concertation avec les organisations syndicales représentatives se fait :

1° dans l'enseignement de la Communauté française, conformément aux dispositions de la loi de 1974 organisant les relations entre les autorités publiques et les syndicats des agents relevant de ces autorités;

2° dans l'enseignement officiel subventionné, conformément aux dispositions des articles 85 à 96 du décret du 6 juin 1994 fixant le statut des membres du personnel subsidié de l'enseignement officiel subventionné;

3° dans l'enseignement libre subventionné, conformément aux dispositions relatives aux conseils d'entreprise, ou, à défaut, au Comité pour la protection du travail, ou, à défaut, dans les instances de concertation locales, ou, à défaut, avec les délégations syndicales.

Article 9. § 1er. Dans l'enseignement fondamental, chaque année scolaire, les implantations bénéficiaires de discriminations positives introduisent, après avoir pris l'avis du Conseil de participation visé à l'article 69 du décret du 24 juillet 1997 précité, un projet unique d'action de discriminations positives pour l'année scolaire suivante dans les limites prévues à l'article 7.

Les implantations sortantes introduisent un projet dans les limites prévues à l'article 7.

Dans l'hypothèse où trois volets sont repris dans le projet introduit, un volet au moins doit être élaboré en partenariat.

§ 2. Au plus tard le 1er mars, les projets d'action sont adressés à la Commission de proximité dont relève l'implantation par :

1° pour l'enseignement organisé par la Communauté française, les chefs d'établissement;

2° pour l'enseignement subventionné, les pouvoirs organisateurs.

§ 3. La Commission de proximité examine les projets d'action qui lui sont adressés conformément au § 2 et exerce ses missions, conformément à l'article 6, § 3.

Elle transmet ses approbations, décisions et avis sans délai au Gouvernement et à la Commission des discriminations positives, via l'Administration.

Lorsque la Commission de proximité approuve la partie des projets d'action de discriminations positives relative à l'affectation des moyens de fonctionnement, elle en informe, au plus tard le 1er avril, les chefs d'établissement concernés, pour l'enseignement organisé par la Communauté française, les pouvoirs organisateurs concernés pour l'enseignement subventionné par la Communauté française.

Lorsque la Commission de proximité n'approuve pas la partie des projets d'action de discriminations positives relative à l'affectation des moyens de fonctionnement, elle en informe au plus tard le 1er avril les chefs d'établissement concernés, pour l'enseignement organisé par la Communauté française, les pouvoirs organisateurs concernés pour l'enseignement subventionné par la Communauté française. Elle leur précise les motifs de son désaccord et leur propose les ajustements qu'elle estime nécessaires.

En toute hypothèse, l'implantation se voit dotée des périodes qui lui ont été affectées en vertu de l'article 7, § 4.

Si le chef d'établissement ou le pouvoir organisateur n'est pas d'accord avec les modifications proposées, il introduit, pour le 20

avril, un recours motivé auprès de la Commission des discriminations positives. Si passé ce délai aucun recours n'est introduit, la partie des projets d'action de discriminations positives relative à l'affectation des moyens de fonctionnement, tel qu'ajusté par la Commission de proximité, est considérée comme approuvée par celle-ci.

Lorsque la Commission de proximité est amenée à rendre un avis conformément à l'article 6, § 3, alinéa 1er, 4°, elle l'adresse, pour le 1er avril, à la Commission des discriminations positives. Si cet avis est négatif, elle le communique également pour la même date aux chefs d'établissements concernés pour l'enseignement organisé par la Communauté française et aux pouvoirs organisateurs concernés pour l'enseignement subventionné par la Communauté française. Ceux-ci peuvent faire valoir des observations auprès de la Commission des discriminations positives avant le 20 avril.

§ 4. La Commission des discriminations positives examine, conformément à l'article 5, § 1er, alinéa 6, 5° et 6°, les projets d'action qui font l'objet d'un recours et ceux à propos desquels la Commission de proximité a remis un avis. Sans préjudice de l'approbation par le Gouvernement prévue au § 6, elle arrête sa décision soit en approuvant soit en ajustant les projets.

Au plus tard le 1er mai, elle en informe le Gouvernement, les Commissions de proximité concernées, les chefs d'établissements concernés pour l'enseignement fondamental organisé par la

Communauté française ainsi que les pouvoirs organisateurs concernés pour l'enseignement fondamental subventionné par la Communauté française, via l'Administration.

§ 5. L'Administration transmet des projets d'Arrêtés au Gouvernement avant le 15 mai en distinguant pour chaque implantation et pour chaque pouvoir organisateur :

1° les projets de subventions affectées sous forme de capital-périodes pour les moyens humains visés à l'article 8, § 3, alinéa 4;

2° les projets de subventions pour les moyens de fonctionnement visés à l'article 8, § 3, alinéa 5.

§ 6. Le Gouvernement approuve les projets d'arrêtés avant le 30 juin.

S'il n'approuve pas les projets d'Arrêtés, il invite la Commission des discriminations positives à proposer des modifications dans un délai fixé. A défaut de proposition dans ce délai ou s'il ne l'approuve pas, le Gouvernement modifie la répartition.

§ 7. Le contrôle de la Communauté française relatif à l'utilisation des moyens humains attribués sous forme de capital-périodes visés à l'article 8, § 3, alinéa 1er, 1°, s'exerce a posteriori.

Article 10. Dans l'enseignement secondaire, 8.288.000 euros au moins sont affectés aux établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 2003, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'Arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

Le Gouvernement peut affecter le montant visé à l'alinéa 1er à des plans coordonnés avec les institutions et organismes visés à l'article 2, 1°, c, afin d'augmenter, par les fonds investis par ceux-ci, les ressources humaines ou matérielles mises à la disposition des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives.

Le montant visé soit à l'alinéa 1er, soit, le cas échéant, à l'alinéa 2, est affecté par le Gouvernement selon les modalités définies aux articles 11, 12 et 36.

Article 11. § 1er. Du budget visé à l'article 10, un montant d'au moins 5.904.000 euros est affecté à des compléments de périodes-professeur d'au moins 12 périodes-professeur, par établissement, au profit des établissements ou implantations d'enseignement secondaire bénéficiaires de discriminations positives. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 2003, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de

sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

Le nombre de périodes-professeur est obtenu en multipliant par 21,8 le quotient du montant visé à l'alinéa 1er par le coût, toutes charges comprises, d'un professeur de cours généraux au degré inférieur de l'enseignement secondaire ayant une ancienneté de traitement de 11 ans, allocations familiales exclues.

Le nombre de périodes-professeur obtenu à l'alinéa 2 est réparti d'une part en quatre allocations distinctes respectivement pour l'enseignement de la Communauté française, l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel et l'enseignement libre subventionné de caractère non confessionnel et d'autre part en une allocation par pouvoir organisateur non affilié à un organe de représentation et de coordination. La part de chacun d'entre eux est obtenue en multipliant le nombre de périodes-professeur défini à l'alinéa 2 par une fraction dont le numérateur est le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans ses établissements ou implantations d'enseignement secondaire bénéficiaires de discriminations positives le 15 janvier et le dénominateur, le nombre d'élèves régulièrement inscrits dans l'ensemble des établissements ou implantations d'enseignement secondaire bénéficiaires de discriminations positives le 15 janvier.

Des périodes-professeur sont affectées aux établissements ou implantations sortants. La première année scolaire qui suit celle où l'établissement ou l'implantation est sortant, il ou elle bénéficie de 50 % des périodes qui lui ont été accordées l'année scolaire précédente. La deuxième année scolaire qui suit celle où l'établissement ou l'implantation est sortant, il ou elle bénéficie de 25 % des périodes qui lui ont été accordées 2 ans auparavant. La part de chaque établissement ou implantation sortant est arrondie à l'unité inférieure.

§ 2. L'encadrement supplémentaire, permettant l'engagement ou la désignation d'enseignants ainsi que du personnel auxiliaire d'éducation, d'un proviseur ou d'un sous-directeur, apporté aux établissements ou implantations d'enseignement secondaire bénéficiaires de discriminations positives est affecté après avoir pris l'avis du (des) Conseil(s) de participation visé à l'article 69 du décret du 24 juillet 1997 précité sur les priorités, notamment à la mise en oeuvre 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 scolaire, à la remédiation et aux activités visées à l'article 20, § 4, 1° à 4°, du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice.

L'encadrement supplémentaire peut aussi, après avis du (ou des) Conseil(s) de participation visé à

l'alinéa 1er, être affecté à la désignation ou à l'engagement à titre temporaire pour une durée déterminée dans le Centre psycho-médico-social compétent pour un (ou plusieurs) établissement(s) ou une (ou plusieurs) implantation(s) bénéficiaires de discriminations positives visés d'un conseiller psycho-pédagogique ou d'un auxiliaire social ou d'un auxiliaire paramédical supplémentaire à temps plein ou à mi-temps avec mise à disposition pour cet (ces) établissement(s) ou cette (ces) implantation(s) selon des modalités que le Gouvernement détermine; cet emploi est affecté au nombre de périodes-professeur, à raison de 22 périodes-professeur par charge complète.

Les périodes-professeur supplémentaires sont utilisées après concertation avec les organisations syndicales représentatives.

§ 3. Les chefs d'établissement de l'enseignement organisé par la Communauté française transmettent leurs projets au Gouvernement avant le 15 mars.

Les Pouvoirs organisateurs, pour l'enseignement subventionné, transmettent leurs projets à leur organe de représentation et de coordination avant le 15 mars.

Les Pouvoirs organisateurs qui ne sont pas affiliés à un organe de représentation et de coordination transmettent leurs projets au Gouvernement et à la Commission des discriminations positives avant le 15 mars.

Les projets couvrent trois années consécutives.

§ 4. Le Gouvernement, pour l'enseignement organisé par la Communauté française, et chaque organe de représentation et de coordination, pour l'enseignement subventionné, établissent un projet de répartition des périodes-professeur disponibles au profit des établissements ou implantations relevant de chacun d'eux. Les organes de représentation et de coordination transmettent leur projet de répartition au Gouvernement avant le 1er mai.

Les projets de répartition sont également transmis, dans les mêmes délais, à la Commission des discriminations positives.

S'il l'estime nécessaire, le Gouvernement informe la Commission des discriminations positives de son projet de répartition.

Si elle l'estime nécessaire, la Commission des discriminations positives adresse ses remarques au Gouvernement.

§ 5. Le Gouvernement :

1° s'il approuve les projets de répartition des périodes-professeur, affecte celles-ci par projet, dans un arrêté unique;

2° s'il n'approuve pas le projet de répartition, invite l'organe de représentation et de coordination à le modifier. A défaut, le Gouvernement modifie la répartition.

Le Gouvernement affecte les périodes-professeur disponibles pour chacun des pouvoirs organisateurs

non affiliés à un organe de représentation et de coordination dans un arrêté unique.

Article 12. § 1er. Du budget visé à l'article 10, 1.585.000 euros au moins sont affectés à des moyens de fonctionnement,

notamment pour la mise en oeuvre de la différenciation des apprentissages et la prévention de la violence dans les établissements ou implantations d'enseignement secondaire bénéficiaires de discriminations positives. Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 2003, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'Arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ».

Les projets portent sur :

1° l'organisation de formations spécifiques pour les enseignants;

2° l'aménagement et l'embellissement des locaux et des abords;

3° la création d'espaces de rencontres, de médiathèques, de bibliothèques, de centres de documentation et de ressources, y compris l'achat de livres, de journaux, de revues, de CD-ROM, de cassettes audio-visuelles et autres supports d'information;

4° la collaboration avec les services du secteur de l'Aide à la jeunesse, et plus spécifiquement les services d'aide en milieu ouvert agréés en application de l'arrêté du 15 mars 1999 relatif aux conditions particulières d'agrément et d'octroi des subventions pour les services d'aide en milieu ouvert;

5° la prise en charge des frais de participation aux activités sportives, des droits d'entrée dans des musées, théâtres et autres activités d'intérêt culturel et des activités culturelles organisées dans les établissements ou implantations;

6° la prise en charge de frais de déplacements résultant des activités visées au 5°, tant pour les membres du personnel que pour les élèves;

7° des contrats de services avec des organismes culturels, sportifs, éducatifs.

Les projets peuvent également prévoir :

1° l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail à durée déterminée;

2° l'engagement d'agents contractuels subventionnés en collaboration avec les Régions, notamment des enseignants, des assistants sociaux, des bibliothécaires, des éducateurs, des spécialistes de l'audiovisuel et de l'animation socio-culturelle;

3° l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail dans le cadre d'un programme de transition professionnelle :

- pour des travaux d'embellissement, d'aménagement et de réhabilitation légère de locaux ou des abords, tels des travaux de peinture, de menuiserie;

- pour une assistance au personnel auxiliaire d'éducation.

4° le remplacement des enseignants du premier degré, dans le cadre de la concertation et la formation continuée prévue à l'article 12 du décret du 19 juillet 2001 relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire, notamment par l'organisation d'activités à caractère socio-culturel et pédagogique.

Autant que faire se peut, les projets impliquent la participation active des élèves et de toutes les parties associées au Conseil de participation par le décret du 24 juillet 1997 précité.

Les projets couvrent 3 années consécutives.

§ 2. Le budget est réparti dans le respect des proportions visées à l'article 11, § 1er.

Des subventions sont affectées aux établissements ou implantations sortants. La première année scolaire qui suit celle où l'établissement ou l'implantation est sortant, il ou elle bénéficie de 50 % de la somme qui lui a été accordée l'année scolaire précédente. La deuxième année scolaire qui suit celle où l'établissement ou l'implantation est sortant, il ou elle bénéficie de 25 % de la somme qui lui a été accordée 2 ans auparavant.

Les projets qui bénéficient à des établissements ou implantations différents sont imputés proportionnellement à chacun d'eux.

§ 3. Les chefs d'établissement, pour l'enseignement organisé par la Communauté française, les Pouvoirs organisateurs, pour l'enseignement subventionné, soumettent, après avoir pris l'avis du Conseil de participation visé à l'article 69 du décret du 24 juillet 1997 précité, leurs projets d'action à la Commission des discriminations positives avant le 15 mars.

§ 4. La Commission transmet au Gouvernement, avant le 1er mai, une proposition de répartition des moyens disponibles entre ceux des différents projets qu'elle approuve.

§ 5. Si le Gouvernement n'approuve pas le projet de répartition, il invite la Commission des discriminations positives à le modifier.

A défaut, le Gouvernement modifie la répartition.

Article 13. Dans les établissements ou implantations d'enseignement secondaire bénéficiaires de discriminations positives reconnus comme prioritaires, l'utilisation des périodes-professeur visées à l'article 11 permet de contribuer à l'amélioration des conditions de travail par la guidance des élèves et la concertation au sein des équipes éducatives.

Dans les établissements d'enseignement secondaire bénéficiaires de discriminations positives reconnus comme prioritaires, par dérogation à l'article 4 de l'arrêté royal du 15 avril 1977 fixant les règles et les conditions de calcul du nombre d'emplois dans certaines fonctions du personnel auxiliaire d'éducation et du personnel administratif des établissements d'enseignement secondaire, les

emplois visés à l'article 3 du même arrêté peuvent être créés ou subventionnés, selon l'ordre de dévolution qui y est fixé, à concurrence d'un emploi par tranche complète de 70 élèves.

Dans les implantations d'enseignement secondaire bénéficiaires de discriminations positives reconnues comme prioritaires, par dérogation à l'article 4 du même arrêté, les emplois visés à l'article 3 de cet arrêté peuvent être créés ou subventionnés, par comptage séparé pour l'implantation, selon l'ordre de dévolution qui y est fixé, à concurrence d'un emploi par tranche complète de 70 élèves.

Article 14. Dans les établissements ou implantations d'enseignement secondaire bénéficiaires de discriminations positives reconnus comme prioritaires, par dérogation à l'arrêté royal du 30 décembre 1959 relatif aux congés de maladie et de maternité des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat, le remplacement des membres du personnel en congé de maladie est autorisé dès que cette absence compte au moins 5 jours.

Article 15. Dans la limite des possibilités budgétaires, le Gouvernement peut intervenir dans la part des Pouvoirs publics afin de faciliter l'engagement de personnel non enseignant sous contrat de travail dans le cadre d'un programme de transition professionnelle au sein des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives visés à l'article 4 :

1° pour des travaux d'embellissement, d'aménagement et de réhabilitation légère de locaux ou des abords, tels des travaux de peinture, de menuiserie;

2° pour une assistance au personnel auxiliaire d'éducation ou au personnel enseignant.

Article 16. § 1er. Les indications de délai fixées aux articles 7 à 12 renvoient à l'année scolaire précédant celle durant laquelle les moyens supplémentaires sont accordés.

Les moyens affectés en ressources humaines visés à l'article 8, § 3, alinéa 4 et alinéa 5, 13°, à l'article 11 et à l'article 12, alinéa 3, 3°, qui couvrent une année scolaire entière sont engagés à raison d'un quart sur le budget de l'année civile où commence l'année scolaire, pour les trois quarts restants sur le budget de l'année civile suivante.

Les autres moyens sont engagés entièrement sur le budget de l'année civile où commence l'année scolaire.

§ 2. Dans des circonstances d'une gravité exceptionnelle dont il est juge, le Gouvernement peut déroger aux obligations de consultation et de délais prévues à l'article 7, à l'article 9, à l'article 11, § 2, § 3 et § 4 et à l'article 12, § 2 et permettre l'engagement, dans l'urgence, du personnel nécessaire au bon fonctionnement de l'établissement.

Article 17. Tout Pouvoir organisateur qui reçoit, directement ou indirectement, une aide d'une institution ou d'un organisme visés à l'article 2, 1°, c, pour un établissement ou une implantation qui sollicite ou accepte une aide en discriminations positives informe la Commission des discriminations positives, selon les modalités que définit le Gouvernement. La même procédure s'applique aux établissements ou implantations de la Communauté française.

Article 18. Dans l'enseignement de la Communauté française, la priorité dans les changements d'affectation des membres du personnel directeur, enseignant ou auxiliaire d'éducation, est accordée à ceux qui ont été en service, pendant 10 années au moins, dans un établissement ou une implantation visé à l'article 4 ainsi que dans les établissements ou implantations visés à l'article 64.

Dans l'enseignement officiel subventionné, la priorité dans les changements d'affectation des membres du personnel directeur, enseignant ou auxiliaire d'éducation, est accordée à ceux qui ont été en service, pendant 10 années au moins, dans un établissement ou une implantation visé à l'article 4 ainsi que dans les établissements ou implantations visés à l'article 64.

Dans l'enseignement libre subventionné, lorsqu'un Pouvoir organisateur doit pourvoir à des emplois vacants, il les attribue, parmi les membres du personnel qui ont posé, s'il échet, leur candidature conformément à l'article 35 du décret du 1er février 1993 fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, dans l'ordre des priorités ci-dessous :

1° via la procédure de détachement visée à l'article 3 du décret du 12 juillet 1990 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, aux membres du personnel qui ont été en service pendant dix années au moins, dans un établissement ou une implantation visé à l'article 4 ainsi que les établissements ou implantations visés à l'article 64 et qui exerçaient la même fonction que celle à laquelle appartient l'emploi vacant;

2° aux membres du personnel mis en disponibilité ou en perte partielle de charge;

3° aux membres du personnel bénéficiant des priorités définies par le décret du 1er février 1993, précité.

Article 19. Chaque année, à partir du 1er octobre, il ne sera procédé à aucune réaffectation ou complément de charge d'un membre du personnel qui conduirait à licencier ou à réduire la charge d'un membre du personnel temporaire affecté dans un établissement ou une implantation prioritaire d'enseignement secondaire bénéficiaire de discriminations positives. »

Art. 3. A l'article 20, alinéa 1er, du même décret, les mots « Les membres du personnel et les élèves » sont remplacés par les mots « Les membres du

personnel, les élèves ainsi que les membres des Centres psycho-médico-sociaux oeuvrant dans l'établissement ».

Art. 4. A l'article 23 du même décret, le mot « écoles » est remplacé par le mot « établissements ou implantations ».

Art. 5. L'intitulé de la section 3 du chapitre III du titre I du même décret est remplacé par l'intitulé suivant :

« Des interventions au sein des établissements, de la formation à la prévention de la violence dans l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire et de l'assistance psychologique des membres du personnel de l'enseignement ordinaire ou spécial et des centres psycho-médico-sociaux. »

Art. 6. A l'article 27 du même décret, les mots « Chaque comité de concertation » sont précédés par les mots « Dans l'enseignement secondaire, ».

Art. 7. A l'article 28 du même décret, les mots « les membres du personnel bénéficient » sont remplacés par les mots « toute personne exerçant sa fonction en tout ou en partie ou chargée d'une mission dans un établissement ordinaire ou spécial de l'enseignement fondamental ou de l'enseignement secondaire et dans le centre psycho-médico-social ».

Art. 8. A l'article 32, alinéa 3, du même décret, les mots « ou, le cas échéant, un médiateur attaché à l'établissement » sont supprimés.

Art. 9. L'article 36, § 1er, du même décret est remplacé par la disposition suivante : « Dans le cadre du budget visé à l'article 10, un budget de 799.000 euros au moins est affecté au paiement du personnel et au fonctionnement du service de médiation.

Ce montant est adapté annuellement, et pour la première fois en 2003, en fonction de l'évolution de l'indice des prix à la consommation défini par l'arrêté royal du 24 décembre 1993 portant exécution de la loi du 6 janvier 1989 de sauvegarde de la compétitivité du pays, dit « indice santé ». »

Art. 10. A l'article 37 du même décret sont apportées les modifications suivantes :

- 1° le § 3, alinéa 1er, devient l'alinéa 2 du § 2;
- 2° le § 3, alinéa 2, devient le § 3.

Art. 11. A l'article 41 du même décret, les mots « au moins 4 mois » sont remplacés par les mots « au moins trois mois » et les mots « , selon les modalités qu'il détermine, » sont supprimés.

Art. 12. L'article 43 du même décret est remplacé par la disposition suivante :

« L'article 4 de l'arrêté royal du 15 avril 1977. fixant les règles et les conditions de calcul du

nombre d'emplois dans certaines fonctions du personnel auxiliaire d'éducation et du personnel administratif des établissements d'enseignement secondaire, rétabli par le décret du 2 avril 1996, est complété par les alinéas suivants :

« Dans les établissements d'enseignement secondaire reconnus à discrimination positive conformément à l'article 4 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives, les emplois visés à l'article 3 peuvent être créés ou subventionnés, selon l'ordre de dévolution qui y est fixé, à concurrence d'un emploi par tranche complète de 80 élèves.

Dans les implantations d'enseignement secondaire reconnues comme à discrimination positive, conformément à l'article 4 du même décret, les emplois visés à l'article 3 peuvent être créés ou subventionnés, par comptage séparé pour l'implantation, selon l'ordre de dévolution qui y est fixé, à concurrence d'un emploi par tranche complète de 80 élèves. »

Art. 13. A l'article 46 du même décret, les mots « établissements et implantations à discriminations positives reconnus comme très prioritaires » sont remplacés par les mots « établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives reconnues comme prioritaires ».

Art. 14. L'article 64 du même décret, modifié par le décret du 23 décembre 1999, est remplacé par la disposition suivante :

« Aussi longtemps que n'ont pas été adoptés les arrêtés visés à l'article 4, § 4, tel que modifié par l'article 2 du décret du 27 mars 2002 sont considérés comme bénéficiaires de discriminations positives :

1° dans l'enseignement fondamental, les établissements, écoles et implantations d'enseignement fondamental ordinaires, primaires et maternelles déterminées en application de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 février 2000 établissant, dans l'enseignement fondamental, la liste des établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives;

2° dans l'enseignement secondaire, les établissements et implantations déterminés en application de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 février 2000 établissant, dans l'enseignement secondaire, la liste des établissements et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de

discriminations positives et de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française distinguant, dans l'enseignement secondaire, des établissements et des implantations prioritaires dans la liste des établissements et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives.

Art. 15. Dans l'article 21, § 1er, du décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice modifié par les décrets du 2 avril 1996 et du 30 juin 1998 sont apportées les modifications suivantes :

1° le mot « très » devant le mot « prioritaires » est supprimé;

2° les mots « et du complément de périodes-professeurs accordé en vertu de l'article 11 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. » sont insérés après le mot « prioritaires »;

3° les mots « pour permettre » sont remplacés par les mots « Cette disposition vise à permettre ».

Art. 16. L'article 1er du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental modifié par le décret du 24 juillet 1997 est modifié comme suit :

« 8° Zone : entité géographique identique pour chaque réseau. »

Art. 17. L'article 13 du même décret est modifié comme suit :

« Article 13. Le Gouvernement détermine les zones. Celles-ci comprennent plusieurs entités de proximité. »

Art. 18. L'article 14 du même décret est complété comme suit :

« Par zone, les écoles d'un même réseau se concertent au sein du Conseil de zone et mènent des activités en commun. »

Art. 19. L'article 34 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement est complété comme suit :

« Au niveau de l'utilisation des reliquats visée aux alinéas 3 et 4, toute implantation bénéficiaire de discriminations positives visée à l'article 4, § 4, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives reçoit un nombre de périodes au moins équivalent à celui que constitue son reliquat. »

Art. 20. L'article 36 du même décret est complété comme suit :

« Les dispositions du présent article s'appliquent pas aux implantations bénéficiaires de discriminations positives visées à l'article 4, § 4, du décret du 30 juin 1998 précité. »

Art. 21. L'article 37, modifié par le décret du 14 juin 2001, du même décret est complété comme suit :

« Les dispositions des alinéas 1er et 2 du présent article ne s'appliquent pas aux implantations bénéficiaires de discriminations positives visées à l'article 4, § 4, du décret du 30 juin 1998 précité. »

Art. 22. Dans l'article 24 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de l'enseignement, les modifications suivantes sont apportées :

1° un 2°ter est inséré au § 2, alinéa 2, rédigé comme suit :

« 2°ter Respecter les dispositions fixées par le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives; »;

2° au § 7, le mot « Elles » est remplacé par les mots, « Les subventions »;

3° au § 7, les termes « Toutefois, en cas de non respect du 2°ter du § 2, alinéa 2, dans sa partie relative au chapitre II du titre 1^{er} du décret du 30 juin 1998 précité, seuls les moyens attribués dans le cadre des discriminations positives peuvent être retirés » sont insérés entre les termes « sur le manquement constaté » et « Les subventions ».

Art. 23. Le présent décret entre en vigueur le jour de sa publication au Moniteur belge.

Par dérogation à l'alinéa 1er, les procédures visées aux articles 8, 9, 11 et 12 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives restent en vigueur pour l'année scolaire 2001-2002.

Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur belge.

Fait à Bruxelles, le 27 mars 2002.

Le Ministre-Président, chargé des Relations internationales,

H. HASQUIN

Le Ministre de la Culture, du Budget, de la Fonction publique, de la Jeunesse et des Sports,

R. DEMOTTE

Le Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, de l'Accueil et des Missions confiées à l'O.N.E.,

J.-M. NOLLET

Le Ministre de l'Enseignement secondaire et de
l'Enseignement spécial,

P. HAZETTE

La Ministre de l'Enseignement supérieur, de
l'Enseignement de promotion sociale et de la
Recherche scientifique,

Mme F. DUPUIS

Le Ministre des Arts et des Lettres et de
l'Audiovisuel,

R. MILLER

La Ministre de l'Aide à la Jeunesse et de la Santé,

Mme N. MARECHAL

Note

(1) Session 2001-2002.

Documents du Conseil. - Projet de décret, n° 252-1.

- Amendements de commission, n° 2522. - Rapport,
n° 252-3.

Compte rendu intégral. - Discussion et adoption.

Séance du 26 mars 2002.

ANNEXE 2

A – Liste des informations exigibles par la Cour des Comptes dans le cadre du financement des Communautés

Données réclamées par la Cour des Comptes aux Communautés française et flamande en application de la loi du 23 mai 2000 fixant les critères visés à l'article 39, §2, de la loi spéciale du 16 juillet 1989 relative au financement des Communautés et des Régions ([Chambre des Représentants de Belgique, 2000a, 28-30](#)).

Variables
Nom de famille (élève)
Premier prénom (élève)
Autres prénoms (élève) (éventuellement)¹
Numéro d'inscription au Registre national (élève) (si disponible)²
Date de naissance (élève) (si disponible, mais si possible indiquer les données, les données inconnues étant remplacées par des zéros). Format : yyyymmdd Exemples : - 19890225 - Seule l'année est connue : 19910000
Code de nationalité (élève) (si disponible)² Un relevé des codes, basé sur les codes du Registre national, sera communiqué par les deux départements de l'enseignement. Les deux Communautés utilisent des codes identiques pour désigner les mêmes pays.
Rue, numéro de maison et numéro de boîte à lettres (domicile de l'élève) (si disponibles)² Il convient, concernant ce champ, de bien distinguer les élèves suivant qu'ils résident ou non en Belgique. Pour les élèves non-résidents qui fréquentent une école en Belgique, l'obtention de données relatives à la rue, au numéro d'habitation et numéro de boîte aux lettres peut poser des problèmes. Pour des raisons techniques, la mention du domicile de ces élèves peut se limiter à l'indication du code postal, de la commune et du code du pays. Toutefois, dans la mesure du possible, les Communautés s'engageront à compléter ces données en ce qui concerne la rue, le numéro d'habitation et le numéro de boîte aux lettres. La rue, le numéro de maison et le numéro de boîte (indiquer les données dans cet ordre) sont séparés de préférence au moyen d'un espace.
Code postal (domicile de l'élève) (si disponible)²
Commune (domicile de l'élève) (si disponible)²
Code du pays (domicile de l'élève) si disponible)² Un relevé des codes, basé sur les codes du Registre national, sera communiqué par les deux départements de l'enseignement. Les deux Communautés utilisent des codes identiques pour désigner les mêmes pays.
Nom abrégé de l'établissement scolaire (établissement scolaire)
Rue, numéro et numéro de boîte à lettre (établissement scolaire) La rue, le numéro et le numéro de boîte (indiquer les données dans cet ordre) sont séparés de préférence au moyen d'un espace.
Code postal (établissement scolaire)
Commune (établissement scolaire)

¹ Le mot « éventuellement » doit ici être entendu dans le sens de « facultatif » et non dans celui de « le cas échéant » tel que prévu dans l'avant projet de loi à propos du numéro du Registre national et du domicile.

² Les mots « si disponible » ne laissent pas de liberté de choix aux Communautés. Si les dossiers peuvent être retrouvés, il est obligatoire de les indiquer.

Numéro de l'établissement – établissement scolaire de la Communauté flamande (établissement scolaire)³ À ne remplir (espaces) par la Communauté française
Numéro de l'établissement – établissement scolaire de la Communauté française (établissement scolaire)³ À ne remplir (espaces) par la Communauté flamande
Réseau (établissement scolaire)⁴
Code relatif à la structure (élève – établissement scolaire)⁵

³ La Cour reçoit des deux départements de l'enseignement, une liste des numéros des écoles des FBA.

⁴ Doit permettre d'obtenir les données suivantes :

- Enseignement de la Communauté
- Enseignement subventionné libre
- Enseignement subventionné officiel

Un relevé des codes sera communiqué par les deux départements de l'enseignement. Les deux Communautés utilisent des codes identiques pour désigner les mêmes données.

⁵ Doit permettre au minimum d'obtenir les données suivantes :

- Niveau d'enseignement :
 - Enseignement primaire
 - Enseignement secondaire
- Nature de l'enseignement :
 - Ordinaire
 - Spécial
- Enseignement :
 - de plein exercice
 - à horaire réduit

Un relevé des codes sera communiqué par les deux départements de l'enseignement. Les deux Communautés utilisent des codes identiques pour désigner les mêmes données.

B – Liste des informations collectées dans le cadre du comptage des élèves par la Direction générale de l'Enseignement obligatoire

Données réclamées par la Direction générale de l'Enseignement obligatoire dans le cadre du comptage dit du « 15 mai » (Direction générale de l'enseignement obligatoire, 2000, 2001).

Description du fichier informatique

Variables
Nom
Prénom
Prénom 2
N° de Registre national (s'il est disponible et si l'élève ou ses parents acceptent de le fournir ⁶)
Date de naissance (aaaammjj)
Code de nationalité (attention : ce code n'est pas nécessairement celui du pays de naissance)
Rue
N° de maison
N° de boîte
Code postal
Localité
Code pays
N° de matricule de l'établissement (il s'agit du n° utilisé pour le versement des subventions de fonctionnement)
N° de l'implantation
Adresse implantation
Code postal d'implantation
Localité d'implantation
Niveau : Maternel ou Primaire ou Secondaire
P-E (plein exercice) ou ALT (Enseignement en alternance) (uniquement dans l'enseignement secondaire ordinaire)
Année d'étude (pour le secondaire, selon le code utilisé pour le doc 2)
Option (conformément au code de la Direction générale de l'enseignement obligatoire)
Type (uniquement dans l'enseignement spécial)
Forme (uniquement dans l'enseignement spécial)
Sexe : M ou F
Langues étrangères : N A D E I R
Cours philosophique
Date de délivrance du CEB
Date de délivrance du CE2D
Date de délivrance du certificat de qualification
Date de délivrance d'un second certificat de qualification
Date de délivrance du CESS
N° attribué par la Communauté française
Identification propre à l'établissement
Indicateur si présent au Registre National
Élève régulier ou libre : R ou L
Indicateur de Modification d'un champ

⁶ Ce numéro figure au coin supérieur droit sur les cartes SIS (cartes fournies par les mutuelles), c'est aussi le numéro qui figure au verso des cartes d'identité;

ANNEXE 3
16 textes légaux faisant référence
au découpage en secteurs statistiques de
l'Institut national de Statistique dans la législation
belge, tous pouvoirs confondus (mai 2001).

Mobilophonie :

Arrêté royal du 18 janvier 2001 fixant le cahier des charges et la procédure relative à l'octroi d'autorisations pour les systèmes de télécommunications mobiles de la troisième génération (*Moniteur belge* : 20 janvier 2001).

Arrêté royal du 4 octobre 1999 fixant le cahier des charges pour le service de radiomessagerie et la procédure relative à l'attribution de licences individuelles (*Moniteur belge* : 10 février 2000).

Arrêté royal du 24 octobre 1997 modifiant l'arrêté royal du 7 mars 1995 relatif à l'établissement et à l'exploitation de réseaux de mobilophonie GSM (*Moniteur belge* : 5 décembre 1997).

Arrêté royal du 24 octobre 1997 relatif à l'établissement et à l'exploitation de réseaux de mobilophonie DCS-1800 (*Moniteur belge* : 5 décembre 1997).

Logement social / programmes sociaux / rénovation urbaine :

Arrêté ministériel du 14 juin 2000 portant agrément de zones particulières en exécution de l'arrêté du Gouvernement flamand du 6 octobre 1998 relatif à la gestion de la qualité, au droit de préachat et au droit de gestion sociale d'habitation (*Moniteur belge* : 3 août 2000).

Arrêté du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale du 28 octobre 1999 adoptant le programme d'action prioritaire « Crystal » situé sur le territoire de la commune de Molenbeek-Saint-Jean (*Moniteur belge* : 30 octobre 1999)

Arrêté ministériel du 26 octobre 1999 portant agrément de zones particulières en exécution de l'arrêté du Gouvernement flamand du 6 octobre 1998 relatif à la gestion de la qualité, au droit de préachat et au droit de gestion sociale d'habitation (*Moniteur belge* : 27 novembre 1999).

Arrêté du Gouvernement flamand du 6 octobre 1998 relatif à la gestion de la qualité, au droit de préachat et au droit de gestion sociale d'habitation (*Moniteur belge* : 30 octobre 1998).

Arrêté du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capital du 14 mai 1998 relatif à l'octroi de subsides au bénéfice d'associations ou de regroupements d'associations œuvrant à un programme de développement local intégré en matière de rénovation urbaine (*Moniteur belge* : 25 juillet 1998).

Arrêté du Gouvernement flamand du 19 décembre 1996 fixant la procédure en matière de programmation et de subvention des opérations et des travaux exécutés à des fins de logement social (*Moniteur belge* : 6 mars 1997).

Arrêté du Gouvernement flamand du 8 mars 1995 portant exécution du décret du 16 juin 1982 instituant des mesures pour une politique foncière sociale (*Moniteur belge* : 22 juin 1995).

Aménagement du territoire / développement économique :

Plan régional d'affectation du sol de la Région de Bruxelles-Capitale (30 août 1999, *Moniteur belge* : 2 septembre 1999).

Circulaire ministérielle N°10 du 3 avril 1997 précisant et complétant l'arrêté du Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale du 7 décembre 1995 sur le contenu et la présentation du dossier de base des PCD (*Moniteur belge* : 30 mai 1997).

Arrêté royal du 8 août 1975 pris en exécution de la loi relative aux implantations commerciales et définissant les parties du territoire national constituant la zone 1 (*Moniteur belge* : 30 août 1975).

Enseignement :

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 février 2000 visant à arrêter le niveau socio-économique et les proportions permettant de déterminer les établissements, écoles ou implantations d'enseignement fondamental et d'enseignement secondaire susceptibles de bénéficier de discriminations positives, en application de l'article 4, §3, 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 (*Moniteur belge* : 21 juin 2000).

Méthode d'enquête :

Arrêté royal du 10 janvier 1999 relatif à l'organisation d'une enquête par sondage sur les forces de travail (*Moniteur belge* : 20 février 1999).

ANNEXE 4

**Différents programmes belges francophones basés
sur une identification territoriale des publics
(d'après Dekoninck, Delvaux et Parmentier (s.d.))**

1. Les contrats de sécurité et de société – Contrats de prévention¹

Les programmes de sécurité et de prévention, à l'initiative du Gouvernement fédéral dès 1992, ont pour objectif d'assurer une prévention intégrée de la criminalité au niveau local. Ils sont mis en œuvre en collaboration avec les régions et sont passés avec les communes. A partir de 1996, le renouveau urbain s'ajoute à l'objectif initial, ce qui amène à une nouvelle appellation : « contrat de sécurité et de société ». En 2000, le budget fédéral consacré à ces contrats s'élève à plus de deux milliards (2 281 491 830 francs belges) et est réparti en huit volets (prévention, toxicomanie, renouveau urbain, APS, emploi-jeunes, contrats de transition professionnelle, police et justice). Les trois régions y contribuent également d'un point de vue financier, à hauteur d'un demi milliard pour ce qui concerne Bruxelles et la Wallonie.

L'arrêté royal du 10 juin 1994 distingue deux catégories de communes éligibles pour les contrats de sécurité :

« Les cinq grands centres urbains, à savoir les Villes d'Anvers, Bruxelles, Charleroi, Gand et Liège, ainsi que, pour la Région de Bruxelles-Capitale, les communes d'Anderlecht, Etterbeek, Forest, Ixelles, Koekelberg, Molenbeek-Saint-Jean, Saint-Gilles, Saint-Josse-Ten-Noode et Schaerbeek.

Les communes ou villes non situées en Région de Bruxelles-Capitale et dont la norme minimale de sécurité définie par l'arrêté royal du 9 mai 1994 relatif au nombre d'emplois à prévoir au cadre organique des fonctionnaires de police de la police communale et au moins égale à 100. » (Dekoninck, Delvaux et Parmentier, s.d., p. 100).

L'arrêté royal du 5 juillet 1994 détermine le critère qui permet d'identifier les communes éligibles aux contrats de prévention : *le nombre de crimes et délits enregistrés par 1 000 habitants est supérieur à la moyenne nationale ou est en augmentation depuis deux années consécutives.* Au-delà de ce critère, la commune doit instituer un conseil communal de prévention et engager un fonctionnaire de prévention.

¹ Bases légales :

- Arrêté royal du 10 juin 1994 déterminant les conditions auxquelles les communes peuvent conclure un contrat de sécurité ou bénéficier d'une aide financière pour le recrutement de personnel supplémentaire dans le cadre de leur service de police (Moniteur belge : 30.06.1994) ;
- Arrêté royal du 5 juillet 1994 fixant les modalités de contrôle de l'octroi d'une intervention financière aux communes lors de la conclusion d'un contrat de sécurité ou lors du recrutement de personnel supplémentaire dans le cadre de leur service de police (Moniteur belge : 28.07.1994) ;
- Arrêté royal du 5 juillet 1994 déterminant les conditions auxquelles les communes peuvent bénéficier de certaines aides financières de l'Etat dans le domaine de la sécurité (Moniteur belge du 06.08.1994) ;
- Décision annuelle du Conseil des Ministres fédéral et des Gouvernements régionaux quant aux crédits accordés et au renouvellement des contrats. Chaque année, les villes et communes retenues sont donc invitées à rentrer leurs projets.

Les premiers contrats de sécurité et de prévention ont été approuvés par le Conseil des Ministres le 25.09.1992.

Pour ce qui concerne le renouveau urbain, initié en 1997, la sélection repose sur une concertation entre tous les niveaux de pouvoir (fédéral, communautaire et régional).

2. Le fonds d'impulsion pour la politique de l'immigration – FIPI

Ce fonds, destiné à financer des projets dans le cadre de la politique d'intégration des jeunes de nationalité étrangère ou d'origine étrangère, a été créé en 1991 à l'initiative du *Gouvernement fédéral*. Il vise à encourager des projets précis et se déroulant durant une période limitée sur la base d'un financement décidé annuellement et non récurrent. Le budget provient des bénéfices de la *Loterie nationale* et est affecté par le *Conseil des Ministres*. En 2000, ce budget s'élève à 300 millions, dont 75 % sont affectés aux cinq grandes villes du Royaume (Bruxelles, Anvers, Gand, Liège et Charleroi). La partie francophone du pays reçoit 55,5 % de ces budgets, Communauté française et Régions wallonne et de Bruxelles-Capitale contribuent pour une somme équivalente à la moitié de celle fournie par la Loterie nationale.

C'est une circulaire des *Services du Premier Ministre*, paraissant chaque année au *Moniteur belge*, qui sert de base à la mise en œuvre de ce fonds. Un comité de gestion, sous le contrôle de la *Conférence interministérielle de la Politique de l'intégration*, définit les critères d'éligibilité des projets qui peuvent émaner de pouvoirs publics (Gouvernements fédéral, régional ou communautaire, communes, centres publics d'aide sociale) ou d'associations reconnues par ceux-ci. Trois priorités sont actuellement définies pour la sélection des projets :

- *l'insertion sociale et/ou professionnelle répondant aux besoins des jeunes de nationalité étrangère ou d'origine étrangère, plus particulièrement de 16 à 25 ans ;*
- *les dépenses d'investissement pour l'infrastructure et l'aménagement d'espaces ouverts aux publics à vocation sportive et socioculturelle répondant aux besoins des jeunes de nationalité étrangère ou d'origine étrangère de 6 à 25 ans ;*
- *la lutte contre le décrochage et l'absentéisme scolaires des jeunes de nationalité étrangère ou d'origine étrangère de 3 à 18 ans.*

Le comité de gestion délimite des *Zones d'Actions Prioritaires (ZAP)*. La circulaire du 10 août 1991 précise que les zones ont été déterminées sur la base de critères objectifs sans pour autant les énoncer. Les rapports de deux séances de travail d'un groupe interministériel, tenues en juin et juillet 1991 autour de la Conférence interministérielle du 13 juin 1991, y font cependant référence. Il s'agit, pour les deux critères principaux, du pourcentage d'étrangers par rapport à la population totale et du pourcentage de jeunes étrangers de moins de 25 ans, notamment les jeunes non CEE (p. 13). Quatre critères complémentaires sont

ajoutés : les revenus moyens de la population, les handicaps cumulés (par exemple : le taux de délinquance, la drogue...), l'absence d'infrastructure sportive et/ou culturelle et sociale, la vétusté du logement (avant 1919) et son exigüité (moins de 27m² de surface habitable par personne). Des sources multiples sont mentionnées, dont notamment l'Institut national de Statistique et le Registre de la population. Le nombre des ZAP est passé de 43 en 1991 à 53 en 2000. La circulaire de 1996 fait état de la volonté d'évaluer les ZAP sur la base de cinq critères : la population étrangère de 6 à 25 ans, les demandeurs d'emploi, les bénéficiaires d'une aide sociale et du minimum de moyens d'existence, de l'état des conditions de logement et du taux d'échec et d'absentéisme scolaire.

3. Les Zones d'Initiative Privilégiée – ZIP²

Ces zones, créées à l'initiative du Gouvernement de la Région wallonne, sur la base de l'arrêté du 7 juillet 1994, visent à intensifier les opérations de revitalisation des noyaux d'habitat et de lutter contre les exclusions.

Ces zones sont réparties en quatre types :

Type 1 : zones à forte pression foncière

Il s'agit des communes où, en 1991, les prix de vente moyens des terrains étaient supérieurs de plus de 50% à la moyenne régionale.

Type 2 : zones de requalification des noyaux d'habitat

Il s'agit des parties du territoire communal qui contiennent au moins 800 habitants et représentent une densité d'au moins 40 habitants à l'hectare et qui représentent en sus des caractéristiques défavorables par rapport à la moyenne régionale, eu égard aux critères « qualité du logement » .

Type 3 : zones de quartiers d'initiative où sont menées des politiques intégrées de revitalisation

Il s'agit des parties du territoire communal qui contient au moins 800 habitants et représente une densité d'au moins 40 habitants à l'hectare et qui représente en sus des caractéristiques défavorables par rapport à la moyenne régionale eu égard à trois types d'indicateurs (profil de population, données socio-économiques et qualité de logement) .

Type 4 : zones de cités sociales à requalifier

Il s'agit des cités d'habitations sociales répondant en 1981 aux critères suivants sur avis de la Société régionale wallonne du Logement :

² Bases légales :

- Arrêté du Gouvernement wallon du 7 juillet 1994 fixant les critères relatifs à la détermination des zones d'initiative privilégiée (Moniteur belge : 5 octobre 1994).
- Arrêté du Gouvernement wallon du 7 juillet 1994 fixant les critères relatifs à la fixation des zones d'initiative privilégiée (Moniteur belge : 5 octobre 1994).

1° *présenter pour les indicateurs « profil de la population » et « données socio-économiques » des valeurs globalement défavorables par rapport à la moyenne régionale ;*

2° *cumuler une concentration d'habitat et de population, des choix techniques nuisant à une bonne habitabilité, des dégradations répétées aux espaces privés et publics ainsi que des problèmes sociaux.*

Trois types de variables sont prises en compte par le Gouvernement wallon : des données permettant d'établir un profil de population (démographie, état civil), des données socio-économiques et des données relatives au logement. La liste de ces variables figure dans l'encart ci-dessous.

Profil de la population

- a) proportion de population âgée de 60 ans et plus ;
- b) proportion de veuves, par rapport à l'ensemble de la population féminine ;
- c) proportion d'étrangers hors Communauté européenne ;
- d) indice de masculinité de la population étrangère ;
- e) proportion de ménages privés de 5 personnes et plus par rapport à l'ensemble des ménages ;
- f) proportion de divorcées par rapport à l'ensemble de la population féminine ;
- g) agrégat des structures d'âge et du niveau des revenus de la population ainsi que de la localisation de l'habitat.

Données socio-économiques

- a) proportion de chômeurs masculins, par rapport à l'ensemble de la population potentiellement active (actifs occupés, miliciens et demandeurs d'emploi) ;
- b) proportion de chômeurs (des deux sexes) par rapport à la population totale ;
- c) proportion d'ouvriers du secteur privé (total des deux sexes) par rapport à l'ensemble de la population active occupée ;
- d) proportion d'employeurs, cadres et professions libérales par rapport à l'ensemble de la population active occupée ;
- e) proportion de diplômés de l'enseignement secondaire inférieur au plus (c'est-à-dire des personnes ayant un diplôme (belge) primaire ou secondaire inférieur) par rapport à l'ensemble de la population ne suivant plus d'enseignement de plein exercice ;
- f) proportion de diplômés de l'enseignement supérieur (c'est-à-dire des personnes ayant un diplôme belge d'enseignement normal, supérieur de type court, universitaire ou assimilé), par rapport à l'ensemble de la population ne suivant plus d'enseignement de plein exercice.

Qualité de logement

- a) proportion de logements construits avant 1919 par rapport à l'ensemble des logements privés occupés ;
- b) proportion de logements construits avant 1919 et 1945 par rapport à l'ensemble des logements privés occupés ;
- c) proportion de logements construits après 1962 et/ou transformés après 1971 par rapport à l'ensemble des logements privés occupés ;
- d) proportion de logements de moins de 45 m² par rapport à l'ensemble des logements privés occupés ;
- e) proportion de logements de moins de 4 pièces (c'est-à-dire dont le nombre de pièces d'habitation ayant une superficie de minimum 4 m² – et dont sont exclues celles affectées à l'exercice d'une profession, les salles de bain, corridors, lieux d'aisance, – est de 1, 2 ou 3 pièces) par rapport à l'ensemble des logements privés occupés ;

- f) proportion de logements sans chauffage central, disposant d'un chauffage au charbon par rapport à l'ensemble des logements privés occupés ;
- g) proportion de logements disposant d'un chauffage central aux huiles combustibles, au gaz naturel ou de houille par rapport aux logements privés occupés.

4. Les Zones d'Actions Prioritaires – ZAP³

La Région wallonne, à l'initiative du Gouvernement, a adopté le 4 juillet 1996 un décret relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère dont les objectifs principaux peuvent être résumés de la manière suivante :

- définir l'action régionale en ce qui concerne les mesures de discrimination positive favorisant l'égalité des chances des personnes étrangères ou d'origine étrangère ;
- *créer des centres régionaux pour l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangères ;*
- soutenir les initiatives locales de développement social.

Le Gouvernement a, dans ce cadre, arrêté une liste de zones d'actions prioritaires qui correspond à celle des ZAP instituées dans le cadre du Fonds d'impulsion pour la Politique de l'Immigration (FIPI) en 1997.

5. Le Programme « Intégration et Cohabitation » – PIC

La Région de Bruxelles-Capitale, dès 1990, puis sa *Commission communautaire française* (COCOF), en 1995, sur la base d'une circulaire annuelle, ont pris l'initiative d'une subvention spéciale destinée aux communes en vue de promouvoir l'intégration sociale et la cohabitation des différentes communautés locales.

L'intégration sociale y reçoit la définition suivante : « *toute action qui associe les populations des communautés locales, dont les communautés étrangères, à tout type d'activité qui vise la lutte contre l'exclusion, sur le plan social et culturel* ». La cohabitation est, de son côté, définie comme « *l'établissement de relations respectueuses et positives entre les différentes communautés locales. La cohabitation implique des échanges interculturels et des actions communes afin de dépasser les phénomènes de cloisonnement et d'incompréhension* ».

³ Bases légales :

- Décret du Parlement wallon du 4 juin 1996 (*Moniteur belge* : 3 septembre 1996) relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère ;
- Arrêté du Gouvernement wallon du 6 mars 1997 portant exécution du Décret du 4 juin 1996 relatif à l'intégration des personnes étrangères ou d'origine étrangère (*Moniteur belge* : 10 avril 1997).

Les quartiers des 19 communes de la *Région de Bruxelles-Capitale* ont été analysés, de manière à constituer un indice de fragilité, qui est la valeur moyenne des 7 proportions suivants :

- *pourcentage d'étrangers hors Union européenne ;*
- *pourcentage de logements sans confort ou avec un petit confort, selon les définitions de l'Institut national de Statistique ;*
- *faiblesse du niveau d'études (niveau secondaire inférieur) ;*
- *pourcentage de jeunes de 5 à 19 ans ;*
- *pourcentage de personnes isolées ;*
- *pourcentage de logements construits avant 1945 ;*
- *pourcentage de sans emplois (population active demandeuse d'emploi).*

La proportion des minimexés par quartier, qui n'était pas disponible à ce niveau, n'a pas pu être intégrée à la formule de calcul de l'indice de fragilité. Cet indice de fragilité varie entre 0,50 et 0,12, les valeurs supérieures indiquant le caractère plus fragile des quartiers concernés. Plus de 200 quartiers (sur 700), dont l'indice de fragilité est supérieur ou égal à 0,35, sont considérés comme des « zones d'intervention prioritaire ». Cela représente 355 424 habitants. Wolluwé Saint-Pierre ne compte aucun quartier fragilisé et quatre autres communes (Berchem, Evere, Uccle et Wolluwé Saint-Lambert) n'ont pas été retenues dans le cadre de ces mesures car elles totalisaient moins de 1 000 habitants dans ce type de quartiers.

Les moyens dévolus à ce programme sont répartis, pour moitié, sur la base de l'indice de fragilité des communes éligibles (14 communes au total), pour moitié, sur la base d'un indice de densité des populations fragilisées domiciliées dans les quartiers prioritaires de ces mêmes communes.

6. Les contrats de quartiers et quartiers d'initiative⁴

L'ordonnance de la *Région de Bruxelles-Capitale* du 7 octobre 1993, qui succède aux opérations d'îlots menées depuis 1977, vise la revitalisation des zones les plus défavorisées de la ville (habitat dégradé et handicaps sociaux), tout en respectant les caractéristiques architecturales et culturelles de ces zones (contrats de quartiers). Trois critères sont définis par l'arrêté du Gouvernement

⁴ *Bases légales :*

- *Ordonnance du 7 octobre 1993 organique de la revitalisation de quartier (Moniteur belge : 10 novembre 1993), modifié le 6 septembre 2000 ;*
- *Arrêté du 3 février 1994 portant exécution de l'ordonnance du 7 octobre 1993 organique de la revitalisation de quartier (Moniteur belge : 26 février 1994), modifié le 15 juin 1996.*
- *Décision du Gouvernement du 15 janvier 1998 relative aux quartiers d'initiatives.*

du 3 février 1994 pour identifier les quartiers à prendre en compte : l'état de délabrement des immeubles et de l'espace public, le taux d'inoccupation des bâtiments et le nombre de terrains non bâtis. Concrètement, les critères suivants ont été retenus :

- *la concentration élevée d'immeubles dégradés ou inoccupés ;*
- *l'inconfort du logement ;*
- *des espaces publics en mauvais état ;*
- *une forte densité de population ;*
- *un taux de chômage important ;*
- *un faible taux de scolarisation.*

La division « Rénovation urbaine » de la *Région de Bruxelles-Capitale* a, par la suite, retenu un système de 18 variables de manière à définir les contrats de quartier et quartiers d'initiatives pour 2000 et 2001. Le tableau suivant reprend ces 18 variables, ainsi que le poids qui leur est accordé dans le calcul de l'indice de chaque quartier. Dans ce système, les quartiers reçoivent 2, 1 ou 0 points pour chaque critère, selon que la valeur propre du quartier pour ce critère s'écarte beaucoup, peu ou pas de la moyenne régionale dans le sens d'une situation défavorable (voir tableau ci-dessous).

Système de 18 critères utilisés par la division « Rénovation urbaine » de la Région de Bruxelles-Capitale pour identifier les quartiers qui peuvent bénéficier de contrats de quartier.

Critère	Mode de calcul	Source	Date de référence	Pondération accordée au critère
Chômage global	Demandeurs d'emploi inoccupés / population de 20 à 60 ans	ORBEM	01/01/1998	1
Jeunes chômeurs	Demandeurs d'emploi inoccupés de moins de 25 ans / total des demandeurs d'emploi inoccupés	ORBEM	01/01/1998	1
Chômeurs de longue durée	Part des demandeurs d'emploi inoccupés de plus d'un an / total des demandeurs d'emploi inoccupés	ORBEM	01/01/1998	1
Revenus	Revenu imposable net moyen par déclaration (revenus 1996)	Déclaration des revenus 1996	1997	1
Logements mal équipés	Nombre de logements sans petit confort / (nombre total de logements – nombre de logements données inconnues)	Institut national de Statistique (recensement)	1991	2

Critère	Mode de calcul	Source	Date de référence	Pondération accordée au critère
Etrangers	Population non UE / population totale	Registre national	01/01/1998	1
Ouvriers	Ouvriers / total main d'œuvre occupée	Institut national de Statistique (recensement)	1991	1
Ayant droit à un revenu minimum	Minimexés + candidats réfugiés + équivalents au minimex + revenus garantis (pensionnés)	Divers	1998	1
Qualité des intérieurs	(îlots de bonne qualité – îlots peu verdurisés) / total des îlots	AATL	1996-98	2
Immeubles vides	Immeubles vides / (total immeubles – total immeubles données inconnues)	AATL	1996-98	2
Qualité des façades	Qualité des façades / total nombre de bâtiments	AATL	1996-98	2
Criminalité	Actes criminels / km ²	Service général d'Appui policier / Gendarmerie	1998	1
Diplôme primaire et secondaire inférieur	Nombre de diplômés du primaire et du secondaire inférieur / (population totale – population données inconnues)	Institut national de Statistique (recensement)	1991	1
Sans diplôme	Population sans diplôme / (population totale – population données inconnues)	Institut national de Statistique (recensement)	1991	1
Etudiants du secondaire technique ou professionnel	Nombre d'étudiants suivant un enseignement technique ou professionnel / total des étudiants suivant un enseignement secondaire	Institut national de Statistique (recensement)	1991	1
Niveau d'enseignement inconnu	Population dont le niveau d'enseignement est inconnu / population totale	Institut national de Statistique (recensement)	1991	1
Espaces verts / habitant	Superficie des espaces verts / nombre d'habitants	AATL	1996-98	2
Superficie du logement	Superficie des logements / nombre d'habitants	Institut national de Statistique (recensement)	1991	2

De manière complémentaire à ce programme, depuis 1998, le Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale a décidé la mise en œuvre d'un dispositif d'urgence baptisé « quartiers d'initiatives ». Ce programme d'urgence doit permettre d'améliorer la création d'équipements de quartier, l'aménagement de l'espace public et l'augmentation de la cohérence sociale, notamment par la remise au travail.

La répartition des fonds disponibles pour les contrats de quartier s'effectue de la manière suivante :

- *30 % de l'enveloppe sont attribuées sur la base du nombre d'immeubles « dont l'analyse la plus récente révèle qu'ils sont dégradés » ;*
- *30 % de l'enveloppe sont attribués en fonction inverse du rapport surfaces de bureau / nombre d'habitants ;*
- *40 % sont répartis en proportion de la différence entre les besoins de financement public et les apports liés aux deux premiers critères (la subvention ne pouvant toutefois pas dépasser 70 %).*

7. Les communes appartenant aux différents programmes

Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des communes de la Région wallonne et de la Région de Bruxelles-Capitale qui sont concernées par les différents programmes décrits dans cette annexe.

Tableau de synthèse des communes appartenant aux différents programmes dans les régions de Bruxelles-Capitale et wallonne (hors Communauté germanophone).

Commune	Contrat de sécurité et de société	Volet « renouveau urbain »	Contrat de prévention	ZAP du FIPI & ZAP wallonnes	ZIP Type 1 ⁽⁵⁾	ZIP Type 2 ⁽⁶⁾	ZIP Type 3 ⁽⁷⁾	ZIP Type 4	PIC	Contrats de quartier
Région de Bruxelles-Capitale										
Anderlecht	X			X					X	X
Auderghem									X	
Bruxelles	X	X		X					X	X
Etterbeek	X			X					X	
Evere			X	X						
Forest	X			X					X	X
Ganshoren									X	
Ixelles	X			X					X	
Jette			X						X	
Koekelberg	X			X					X	
Molenbeek-Saint-Jean	X	X		X					X	X
Saint-Gilles	X	X		X					X	X
Saint-Josse-Ten-Noode	X	X		X					X	X
Schaerbeek	X	X		X					X	X
Watermael-Boisfort									X	
Wolluwé Saint-Pierre			X							

⁵ Egalement Eupen, Kelmis, Lontzen et Raeren (Communauté germanophone).

⁶ Egalement Eupen (Communauté germanophone).

⁷ Egalement Eupen (Communauté germanophone).

Région wallonne								
Aiseau Presles				X				
Amay			X					
Andenne				X				
Ans			X	X				
Arlon			X		X			
Binche						X		
Boussu				X				
Braine-l'Alleud					X			
Braine-le-Château					X			
Chapelle-lez-Herlaimont				X				
Charleroi	X	X		X		X	X	X
Châtelet			X	X		X	X	
Colfontaine			X	X		X	X	
Comblain-au-Pont			X					
Courcelles				X				
Dison						X	X	
Enghien						X		
Estinnes			X					
Farciennes				X				
Flémalle			X	X				X
Fléron			X					
Fleurus			X	X		X	X	
Fontaine-l'Évêque			X	X				
Frameries						X	X	
Herstal				X		X	X	
Huy			X					
La Louvière	X			X		X	X	X
Lasne					X			
Liège	X	X		X		X	X	X
Manage				X		X		
Mons	X	X		X		X	X	X
Morlanwelz				X				
Mouscron			X			X	X	
Namur	X	X		X		X	X	X
Plombières					X			
Quaregnon			X	X		X	X	
Rixensart					X			
Saint-Nicolas				X		X	X	

Sambreville				X					
Seneffe				X					
Spa						X	X		
Seraing	X			X		X	X		
Tournai	X								
Tubize			X	X					
Verviers	X	X		X		X	X		
Visé			X	X		X	X	X	
Waremme			X						
Waterloo					X				
Wavre					X				

ANNEXE 5
Index des textes législatifs

Index des textes législatifs mentionnant ou réglementant les discriminations positives en Communauté française de Belgique (au 16 septembre 2001).

14 JUIN 2001. - Décret relatif au programme de travaux de première nécessité en faveur des bâtiments scolaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire organisés ou subventionnés par la Communauté française. (*Moniteur belge* : 17 juillet 2001)

14 JUIN 2001. - Décret visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française. (*Moniteur belge* : 17 juillet 2001)

7 JUIN 2001. - Décret relatif aux avantages sociaux. (*Moniteur belge* : 26 juin 2001)

29 MARS 2001. - Décret 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 oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 28 avril 2001)

21 DECEMBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 22 février 2001)

21 DECEMBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement officiel subventionné, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 22 février 2001)

19 OCTOBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 13 juillet 2000 octroyant une subvention pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement officiel subventionné, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 7 février 2001)

19 OCTOBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 13 juillet 2000 octroyant des périodes supplémentaires pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement officiel subventionné, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 7 février 2001)

12 OCTOBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant, pour l'année scolaire 2000-2001, une subvention au réseau de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, destinée à couvrir les dépenses en personnel contractuel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer, à tous les élèves, des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 9 février 2001)

12 OCTOBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant des périodes supplémentaires, pour l'année scolaire 2000-2001, au réseau de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer, à tous les élèves, des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 9 février 2001)

12 OCTOBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention, pour l'année scolaire 2000-2001, au réseau de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer, à tous les élèves, des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 9 février 2001)

12 OCTOBRE 2000. - Arrêté du gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 13 juillet 2000 octroyant une subvention pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances

égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 16 février 2001)

28 SEPTEMBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 13 juillet 2000 octroyant des périodes supplémentaires, pour l'année scolaire 2000-2001, au réseau de l'enseignement organisé par la Communauté française, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer, à tous les élèves, des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 10 février 2001)

28 SEPTEMBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 13 juillet 2000 octroyant des périodes supplémentaires, pour l'année scolaire 2000-2001, au réseau de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer, à tous les élèves, des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 10 février 2001)

28 SEPTEMBRE 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 13 juillet 2000 octroyant des périodes supplémentaires, pour l'année scolaire 2000-2001, au réseau de l'enseignement officiel subventionné, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer, à tous les élèves, des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 10 février 2001)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant pour l'année scolaire 2000-2001 une subvention au réseau de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel destinée à couvrir les dépenses en personnel contractuel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant un subside pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement officiel subventionné, en application de l'article 9 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 27 octobre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du gouvernement de la Communauté française octroyant pour l'année scolaire 2000-2001 un subside au réseau de l'enseignement officiel subventionné destiné à couvrir les dépenses en personnel, en application de l'article 9 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 27 octobre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant un subside pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement libre confessionnel subventionné, en application de l'article 9 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 27 octobre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une dotation pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement organisé par la Communauté française, en application de l'article 9 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 4 novembre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une dotation complémentaire pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement organisé par la Communauté française, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 4 novembre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant des périodes supplémentaires pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous

les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 25 octobre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant des périodes supplémentaires pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement organisé par la Communauté française, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 8 novembre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement officiel subventionné, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 31 octobre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 2000)

13 JUILLET 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant des périodes supplémentaires pour l'année scolaire 2000-2001 au réseau de l'enseignement officiel subventionné, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 8 novembre 2000)

4 JUILLET 2000. - Accord de coopération entre la Région wallonne et la Communauté française relatif aux programmes d'immersion linguistique. (*Moniteur belge* : 8 décembre 2000)

4 JUILLET 2000. - Accord de coopération entre la Région wallonne et la Communauté française relatif aux programmes d'immersion linguistique. (*Moniteur belge* : 29 décembre 2000)

22 JUIN 2000. - Accord de coopération entre la Communauté française et la Région wallonne portant sur le financement de la coopération dans le cadre de politiques croisées, sur les Fonds structurels européens et sur le développement des entreprises culturelles. (*Moniteur belge* : 5 août 2000)

22 JUIN 2000. - Accord de coopération entre la Communauté française et la Région wallonne portant sur le financement de la coopération dans le cadre de politiques croisées, sur les Fonds structurels européens et sur le développement des entreprises culturelles. (*Moniteur belge* : 26 août 2000)

6 AVRIL 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française distinguant, dans l'enseignement secondaire, des établissements et des implantations très prioritaires dans la liste des établissements et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 23 août 2000)

30 MARS 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 février 2000 établissant, dans l'enseignement fondamental, la liste des établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 4 juillet 2000)

21 FEVRIER 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au Secrétariat général de l'enseignement catholique (SEGEC) pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 13 juillet 2000)

21 FEVRIER 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention à la Fédération des établissements libres subventionnés indépendants (FELSI) pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 13 juillet 2000)

21 FEVRIER 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné (CPEONS) pour

assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 13 juillet 2000)

21 FEVRIER 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une dotation au réseau de l'enseignement de promotion sociale organisé par la Communauté française pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 13 juillet 2000)

17 FEVRIER 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant, dans l'enseignement secondaire, la liste des établissements et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 4 juillet 2000)

17 FEVRIER 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant, dans l'enseignement fondamental, la liste des établissements, écoles et implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 7, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 23 juin 2000)

3 FEVRIER 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française visant à arrêter le niveau socio-économique et les proportions permettant de déterminer les établissements, écoles ou implantations d'enseignement fondamental et d'enseignement secondaire susceptibles de bénéficier de discriminations positives, en application de l'article 4, § 3, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 21 juin 2000)

3 FEVRIER 2000. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant le pourcentage de retards externes, par niveau d'enseignement, qui constitue une situation aggravante, en application de l'article 4, § 4, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 27 mai 2000)

23 DECEMBRE 1999. - Décret-programme portant diverses mesures concernant les fonds budgétaires, l'enseignement, l'enfance et les fonds structurels. (*Moniteur belge* : 20 janvier 2000)

23 DECEMBRE 1999. - Décret contenant l'ajustement du budget des Voies et Moyens de la Communauté française pour l'année budgétaire 1999. (*Moniteur belge* : 11 avril 2000)

23 DECEMBRE 1999. - Décret contenant le budget des Voies et Moyens de la Communauté française pour l'année budgétaire 2000. (*Moniteur belge* : 11 avril 2000)

23 DECEMBRE 1999. - Décret contenant le budget général des dépenses de la Communauté française pour l'année budgétaire 2000. (*Moniteur belge* : 5 juillet 2000)

18 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant des périodes supplémentaires pour l'année scolaire 1999-2000 aux établissements de l'enseignement organisé par la Communauté française, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 21 octobre 1999)

18 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant des périodes supplémentaires pour l'année scolaire 1999-2000 aux établissements de l'enseignement libre subventionné de caractère confessionnel, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 21 octobre 1999)

18 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant des périodes supplémentaires pour l'année scolaire 1999-2000 aux établissements de l'enseignement fondamental officiel subventionné, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 21 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant pour le premier trimestre de l'année scolaire 1999-2000 un subside au réseau de l'enseignement secondaire organisé par la Communauté française destiné à couvrir les dépenses en personnel, en application de l'article 12 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation

sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant pour le premier trimestre de l'année scolaire 1999-2000 un subside au réseau de l'enseignement secondaire officiel subventionné destiné à couvrir les dépenses en personnel, en application de l'article 12 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant pour le premier trimestre de l'année scolaire 1999-2000 un subside au réseau de l'enseignement secondaire libre confessionnel subventionné destiné à couvrir les dépenses en personnel, en application de l'article 12 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant pour le premier trimestre de l'année scolaire 1999-2000 un subside au réseau de l'enseignement libre confessionnel subventionné destiné à couvrir les dépenses en personnel, en application de l'article 9 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant un subside pour l'année scolaire 1999-2000 au réseau de l'enseignement secondaire officiel subventionné, en application de l'article 12 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant un subside pour l'année scolaire 1999-2000 au réseau de l'enseignement officiel subventionné en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant un subside pour l'année scolaire 1999-2000 au réseau de l'enseignement libre confessionnel subventionné, en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention pour l'année scolaire 1999-2000 au pouvoir organisateur de l'Ecole libre confessionnelle subventionnée " Al Ghazali ", en application de l'article 9 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention pour l'année scolaire 1999-2000 au pouvoir organisateur de l'Ecole libre non confessionnelle subventionnée " Plein air ", en application de l'article 9 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention pour l'année scolaire 1999-2000 au pouvoir organisateur de l'Ecole libre secondaire non confessionnelle subventionnée " Le Verseau ", en application de l'article 12 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention pour l'année scolaire 1999-2000 au pouvoir organisateur de l'école libre non confessionnelle subventionnée " Plein-Air ", en application de l'article 8 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 27 novembre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant un subside pour le premier trimestre de l'année scolaire 1999-2000 au réseau de l'enseignement secondaire libre

confessionnel subventionné, en application de l'article 12 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant un subside pour l'année scolaire 1999-2000 au réseau de l'enseignement libre confessionnel subventionné, en application de l'article 9 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 26 octobre 1999)

11 JUIN 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant pour le premier trimestre de l'année scolaire 1999-2000 un subside au réseau de l'enseignement officiel subventionné destiné à couvrir les dépenses en personnel, en application de l'article 9 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 27 novembre 1999)

27 MAI 1999. - Arrêté du Collège de la Commission communautaire française portant approbation du Règlement d'ordre intérieur des établissements d'enseignement primaire, secondaire, ordinaire et spécial de plein exercice, organisés par la Commission communautaire française. (*Moniteur belge* : 26 juin 1999)

27 MAI 1999. - Règlement d'ordre intérieur des établissements d'enseignement primaire, secondaire ordinaire et spécial de plein exercice de l'enseignement de la Commission Communautaire Française de la Région de Bruxelles-Capitale. (*Moniteur belge* : 26 juin 1999)

27 MAI 1999. - Arrêté du Collège de la Commission communautaire française fixant le Règlement relatif aux sanctions disciplinaires applicables aux élèves des établissements d'enseignement fondamental, secondaire, ordinaire et spécial et de promotion sociale organisés par la Commission communautaire française. (*Moniteur belge* : 30 juin 1999)

17 MAI 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant application de l'article 28 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 20 octobre 1999)

29 MARS 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française visant à promouvoir les activités culturelles dans l'enseignement fondamental et secondaire de plein exercice organisés ou subventionnés par la Communauté française. (*Moniteur belge* : 6 mai 1999)

8 FEVRIER 1999. - Décret portant diverses mesures en matière d'enseignement. (*Moniteur belge* : 23 avril 1999)

5 JANVIER 1999. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française définissant les modalités de fonctionnement de la Commission des discriminations positives, en application de l'article 6 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 25 février 1999)

4 JANVIER 1999. - Décret relatif aux fonctions de promotion et de sélection. (*Moniteur belge* : 25 février 1999)

14 DECEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement officiel neutre subventionné pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 22 septembre 1999)

14 DECEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au Secrétariat général de l'Enseignement catholique pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 22 septembre 1999)

14 DECEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une dotation au réseau de l'enseignement de promotion sociale organisé par la Communauté française pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 19 octobre 1999)

14 DECEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention à la Fédération des Etablissements libres subventionnés indépendants pour assurer la

mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 22 septembre 1999)

23 NOVEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif à la fréquentation scolaire. (*Moniteur belge* : 4 mars 1999)

5 OCTOBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif aux conseils d'entité dans l'enseignement maternel et primaire ordinaire libre subventionné de caractère confessionnel. (*Moniteur belge* : 3 décembre 1998)

22 SEPTEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement octroyant des périodes-professeurs supplémentaires pour l'année scolaire 98-99 aux établissements scolaires bénéficiant de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 8 décembre 1998)

21 SEPTEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 2 décembre 1998)

21 SEPTEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au Secrétariat général de l'Enseignement catholique pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 2 décembre 1998)

21 SEPTEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention à la Fédération des Etablissements libres subventionnés indépendants pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 2 décembre 1998)

21 SEPTEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une dotation au réseau de l'enseignement de promotion sociale organisé par la Communauté française pour assurer la mise en oeuvre de discriminations positives dans l'enseignement de promotion sociale. (*Moniteur belge* : 2 décembre 1998)

21 SEPTEMBRE 1998. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant la proportion ou le nombre de demandeurs d'emploi au-delà desquels un établissement ou une implantation d'enseignement de promotion sociale peuvent être considérés comme établissement ou implantation bénéficiaires de discriminations positives et approuvant la liste des projets d'actions à discriminations positives, conformément à l'article 58 du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 16 janvier 1999)

17 JUILLET 1998. - Décret-programme portant diverses mesures concernant la gestion budgétaire, les fonds budgétaires, les bâtiments scolaires, l'enseignement et la promotion de la santé. (*Moniteur belge* : 5 novembre 1998)

17 JUILLET 1998. - Décret contenant le premier ajustement du budget général des dépenses pour l'année budgétaire 1998. (*Moniteur belge* : 25 novembre 1999)

17 JUILLET 1998. - Décret contenant le budget général des dépenses de la Communauté française pour l'année budgétaire 1999. (*Moniteur belge* : 12 janvier 2000)

30 JUIN 1998. - Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en oeuvre de discriminations positives. (*Moniteur belge* : 22 août 1998)

2 JUIN 1998. - Décret organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française. (*Moniteur belge* : 29 août 1998)

3 NOVEMBRE 1997. - Décret contenant le budget général des dépenses de la Communauté française pour l'année budgétaire 1998. (*Moniteur belge* : 23 septembre 1998)

27 OCTOBRE 1997. - Décret contenant les fonds budgétaires figurant au budget général des dépenses de la Communauté française. (*Moniteur belge* : 28 janvier 1998)

9 OCTOBRE 1996. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution de l'article 8 du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental. (*Moniteur belge* : 20 décembre 1996)

25 JUILLET 1996. - Décret contenant le budget général des dépenses de la Communauté française pour l'année budgétaire 1997. (*Moniteur belge* : 8 novembre 1996)

22 MAI 1996. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au réseau de l'enseignement officiel subventionné pour assurer un soutien spécifique aux écoles fondamentales répondant à des critères de discrimination positive et pour permettre la concertation et le compagnonnage au sein des écoles fondamentales et entre elles pendant les deuxième et troisième trimestres de l'année scolaire 1995-1996. (*Moniteur belge* : 6 août 1996)

22 MAI 1996. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au réseau de l'enseignement libre non confessionnel pour assurer un soutien spécifique aux écoles fondamentales répondant à des critères de discrimination positive et pour permettre la concertation et le compagnonnage au sein des écoles fondamentales et entre elles pendant les deuxième et troisième trimestres de l'année scolaire 1995-1996. (*Moniteur belge* : 6 août 1996)

22 MAI 1996. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au réseau de l'enseignement libre confessionnel subventionné pour assurer un soutien spécifique aux écoles fondamentales répondant à des critères de discrimination positive et pour permettre la concertation et le compagnonnage au sein des écoles fondamentales et entre elles pendant les deuxième et troisième trimestres de l'année scolaire 1995-1996. (*Moniteur belge* : 6 août 1996)

22 MAI 1996. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française allouant un crédit à l'association pour la promotion de l'efficacité pédagogique dans l'enseignement de la Communauté française pour les deuxième et troisième trimestres de l'année scolaire 1995-1996. (*Moniteur belge* : 6 août 1996)

13 DECEMBRE 1995. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au réseau de l'enseignement libre confessionnel subventionné pour assurer un soutien spécifique aux écoles fondamentales répondant à des critères de discrimination positive et pour permettre la concertation et le compagnonnage au sein des écoles fondamentales et entre elles pendant le premier trimestre de l'année scolaire 1995-1996. (*Moniteur belge* : 27 février 1996)

13 DECEMBRE 1995. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au réseau de l'enseignement libre non confessionnel pour assurer un soutien spécifique aux écoles fondamentales répondant à des critères de discrimination positive et pour permettre la concertation et le compagnonnage au sein des écoles fondamentales et entre elles pendant le premier trimestre de l'année scolaire 1995-1996. (*Moniteur belge* : 27 février 1996)

13 DECEMBRE 1995. - Arrêté du Gouvernement de la Communauté française octroyant une subvention au réseau de l'enseignement officiel subventionné pour assurer un soutien spécifique aux écoles fondamentales répondant à des critères de discrimination positive et pour permettre la concertation et le compagnonnage au sein des écoles fondamentales et entre elles pendant le premier trimestre de l'année scolaire 1995-1996. (*Moniteur belge* : 27 février 1996)

4 MARS 1991. - Décret relatif à l'Aide à la Jeunesse. (*Moniteur belge* : 12 juin 1991)

ANNEXE 6

Données disponibles à partir du recensement 1991

Données disponibles à partir du recensement général du 1^{er} mars 1991 et sur une base annuelle. (Source : Institut national de Statistique.)

Référence INS	Contenu	Recensement 1991	Annuel 1.1.2000
Données démographiques			
30.01	Population belge et étrangère par sexe	X	X
30.03	Population par état civil par sexe		
	Population totale	X	X
	Population étrangère	X	X
30.04	Population par sexe, groupe et classe d'âges		
	MFT Population totale	X	X
	MFT Population étrangère	X	X
	MFT Population belge	X	X
30.05	MFT Population étrangère selon le sexe et les principales nationalités recensées	X	X
30.06	Population par sexe selon le lien de parenté avec la personne de référence du ménage et le type de ménage		
	MFT Population totale	X	
	MFT Population étrangère	X	
30.07	Ménages privés selon la taille du ménage – ménages collectifs		
	Tous les ménages privés et collectifs	X	X
	Ménages privés dont la personne de référence est étrangère	X	
30.08	Noyaux familiaux selon le nombre d'enfants		
	Tous les noyaux familiaux	X	X
	Noyaux avec enfant(s) de moins de 21 ans	X	X
	Noyaux avec enfant(s) de moins de 6 ans	X	X
	B. Noyaux avec enfant(s) de moins de 3 ans		X
	Noyaux avec enfant(s) de moins de 12 ans		X
	Noyaux avec enfant(s) de moins de 18 ans		X
G. Noyaux avec enfant(s) de moins de 25 ans		X	
30.13	Personne de référence des ménages privés par sexe, catégorie d'âges et état civil	X	X
30.14	Ménages privés par type de ménage	X	X
30.15	Ménages collectifs selon le nombre d'occupants	X	
30.16	Population de nationalité belge et étrangère habitant la même commune depuis plus d'un an, par sexe	X	
	Population de nationalité belge et étrangère habitant le même logement depuis plus d'un an, par sexe	X	
	Population de nationalité belge et étrangère habitant le même logement depuis 1981, par sexe	X	

Population scolaire et niveau d'instruction			
30.20	Population suivant ou non un enseignement de plein exercice, d'après l'âge au 1 ^{er} mars 1991, par sexe MFT Population totale MFT Population étrangère	X X	
30.21	A. MFT Population scolaire par sexe et genre d'enseignement de plein exercice suivi	X	
30.22	A. MFT Population de 18 ans et plus, ne suivant plus d'enseignement de plein exercice, par sexe et niveau d'instruction	X	
30.23	A. MFT Population de 18 ans et plus, ne suivant plus d'enseignement de plein exercice, par sexe et selon l'âge de fin de scolarité	X	
30.24	A. MFT Population active occupée ne suivant plus d'enseignement de plein exercice, par sexe et niveau d'instruction	X	
30.25	A. MFT Demandeurs d'emploi ne suivant plus d'enseignement de plein exercice, par sexe et niveau d'instruction	X	
Logement			
30.40	Logements privés occupés selon le type de logement et le type de bâtiment Nombre de logements B. Nombre d'occupants	X X	
30.41	A. Statut d'occupation des logements privés	X	
30.43	A. Logement privés occupés, selon le combustible (énergie) utilisé pour le chauffage	X	
30.44	A. Commodités combinées à l'intérieur des logements privés occupés	X	
30.45	A. Commodités des logements privés occupés	X	
30.46	A. Année de construction et transformation des logements privés	X	
30.47	Logements privés occupés suivant leur nombre dans le bâtiment	X	
30.48	Logements privés occupés Par superficie Par nombre de pièces Par genre de pièces	X X X	
30.49	A. Moyens de transport dont le ménage dispose	X	
	Population active par lieu de résidence		
30.51	Population par sexe et type d'activité MFT Population totale MFT Population étrangère	X X	
30.53	A. MFT Population active occupée d'après le sexe et le statut professionnel	X	
30.54	A. MFT Population active occupée par sexe et classe de professions	X	
30.55	A. MFT Population active occupée par sexe et division d'activité	X	
30.56	A. MFT Population active occupée par sexe et d'après la durée de travail hebdomadaire	X	
30.57	A. MFT Population par sexe et grand groupe socio-économique	X	
30.58	A. MFT Population active occupée par sexe et groupe d'âges	X	
30.59	A. MFT Demandeurs d'emploi par sexe et groupe d'âges	X	

Mobilité géographique de la main-d'œuvre et des étudiants			
30.65	Population active occupée par lieu de travail selon Le moyen de transport principal utilisé La durée d'un trajet La distance parcourue (pour un trajet)	X X X	
30.66	Population scolaire par lieu de scolarité selon le moyen de transport principal utilisé La durée d'un trajet La distance parcourue (pour un trajet)	X X X	
30.67	Population active occupée par lieu de résidence selon Le moyen de transport principal utilisé vers le lieu de travail La durée d'un trajet vers le lieu de travail La distance parcourue (pour un trajet) vers le lieu de travail	X X X	
30.68	Population scolaire par lieu de résidence selon Le moyen de transport principal utilisé vers le lieu de scolarité La durée d'un trajet vers le lieu de scolarité La distance parcourue (pour un trajet) vers le lieu de scolarité	X X X	
Population active par lieu de travail			
30.73	A. MFT Population active occupée par lieu de travail d'après le sexe et le statut professionnel	X	
30.74	A. MFT Population active occupée par lieu de travail d'après le sexe et la classe de professions	X	
30.75	A. MFT Population active occupée par lieu de travail d'après le sexe et la division d'activité	X	
30.76	A. MFT Population active occupée par lieu de travail d'après le sexe et la durée de travail hebdomadaire	X	
30.77	A. MFT Population active occupée par lieu de travail d'après le sexe et les grands groupes socio-économiques	X	

X : données disponibles par quartier

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS**REMERCIEMENT****INTRODUCTION 1****PREMIÈRE PARTIE : Équité et discriminations positives 9****I. Notions de justice et d'équité éducative 11**

1. De la justice et de l'équité en général 15
 - 1.1. *Un système sous tension*..... 15
 - 1.2. *Qu'est-ce qui est juste et équitable ?*..... 16
 - 1.3. *La société comme lieu de redistribution : le plus utile n'est pas toujours le meilleur* 17
 - 1.4. *Des limites à la redistribution : des droits inaliénables* 20
 - 1.5. *Les individus ou les groupes* 23
 - 1.6. *Trois questions essentielles*..... 23
2. De la justice et de l'équité éducatives en particulier 24

II. Les politiques de discriminations positives 37

1. Donner plus à ceux qui ont moins..... 41
 - 1.1. *Favoriser certains groupes d'individus réputés défavorisés à travers un système de quotas et de « places réservées »*..... 44
 - 1.2. *Mettre en œuvre des actions positives et une éducation prioritaire ou agir en favorisant certains établissements scolaires qui accueillent des élèves réputés défavorisés* 45
2. Quelques « modèles » pour alimenter le réflexion..... 50
 - 2.1. *Trois modèles « historiques »* 51
 - 2.2. *Modèles basés sur une identification du niveau socio-économique* 64
 - 2.3. *Modèles basés sur le niveau de performances des établissements scolaires* . 70

III. Les politiques de discrimination positive sont-elles efficaces ? 75

1. Équité et efficacité : les deux faces d'une même pièce 79
 - 1.1. *Qu'est-ce que l'efficacité en matière d'équité ?* 80
 - 1.2. *Quelles inégalités doivent être réduites ? Un système d'indicateurs inspirés par Miller*..... 82
2. Que sait-on en général de l'efficacité des politiques de discrimination positive ?... 92
 - 2.1. *Peu d'évaluations systématiques*..... 92
 - 2.2. *Des critiques qui s'appuient sur l'absence d'évaluations systématiques*..... 116
3. Quelques critères pour apprécier la solution adoptée 117
4. De la nécessité de définir des indicateurs d'équité et de justice éducative pour piloter le système éducatif 119

DEUXIÈME PARTIE : Le système belge francophone	123
IV. Evolution du système belge francophone	125
1. D'une école pour quelques privilégiés à une école qui privilégierait les moins favorisés	129
2. Agir sur l'accès et accroître l'égalité formelle : l'école obligatoire et gratuite pour tous	132
2.1. <i>La gratuité de l'enseignement</i>	132
2.2. <i>L'obligation scolaire généralisée et prolongée jusqu'à 18 ans</i>	144
2.2.1. <i>Une mise en place en deux temps</i>	144
2.2.2. <i>La mise en place d'un contrôle des refus d'inscription et des exclusions</i>	146
3. Modifier les structures : unifier les filières et les rendre « plus égales »	147
3.1. <i>Un développement lent et parallèle</i>	147
3.2. <i>Un enseignement progressivement unifié et rénové dans ses structures</i>	150
3.3. <i>Des objectifs communs pour tous : socles de compétences, compétences terminales, épreuves d'évaluation étalonnées et recours face aux décisions des conseils de classe</i>	156
4. Au-delà de l'égalité formelle : donner plus à ceux qui ont moins	157
4.1. <i>Assurer un accès à l'enseignement aux élèves qui ont des besoins spéciaux</i>	157
4.2. <i>Les aides individuelles : allocations et prêts d'études</i>	158
4.3. <i>Les aides accordées aux établissements scolaires</i>	161
5. Un système en marche	171
V. Pourquoi mettre en œuvre une politique de discriminations positives en Belgique francophone ?	173
1. Un état des lieux	177
1.1. <i>Les disparités à travers le temps</i>	178
1.2. <i>Les disparités entre élèves</i>	179
1.3. <i>Les disparités à travers l'espace</i>	182
1.3.1. <i>Les établissements scolaires</i>	182
1.3.2. <i>La géographie</i>	197
2. Quelques conclusions	205
TROISIÈME PARTIE : La mise en œuvre de discriminations positives en Belgique francophone	207
VI. La solution adoptée dans le décret du 30 juin 1998	209
1. Le cadre belge francophone : le décret du 30 juin 1998	213
1.1. <i>L'objectif : assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale</i>	213
1.2. <i>Les moyens : donner plus à ceux qui ont moins à travers les établissements scolaires</i>	216
2. Description de la méthode pour identifier les établissements scolaires : le travail de l'équipe interuniversitaire	217
2.1. <i>La méthode dans son ensemble</i>	217
2.2. <i>Le niveau socio-économique du quartier qu'habite chaque élève</i>	218
2.3. <i>L'identification des établissements, écoles et implantations</i>	237
3. L'application du décret : arrêtés d'exécution et mise en œuvre concrète	238
3.1. <i>La formule de calcul de l'indice socio-économique des quartiers</i>	238
3.2. <i>Le cas des établissements, écoles et implantations reconnus comme étant très prioritaires</i>	242
3.3. <i>L'affectation des moyens</i>	243
4. La logique de discriminations positives dépasse le cadre du décret du 30 juin 1998	244

QUATRIÈME PARTIE : Analyse critique de la méthode proposée par le décret	249
VII. La méthode proposée est-elle praticable ?	251
1. Introduction	255
2. Pourquoi pas une méthode directe de collecte de données socio-économiques dans les établissements scolaires ?	255
2.1. <i>Les coûts et les réticences des parents gênent considérablement la mise en œuvre d'une telle solution alors qu'il existe des alternatives acceptables</i>	256
2.2. <i>La fiabilité des données collectées directement, lorsque c'est possible, n'est pas nécessairement plus grande</i>	258
3. Pourquoi une identification des écoles, établissements et implantations sur la base de leur population et non de la zone dans laquelle ils sont implantés ?	261
4. La disponibilité et la fiabilité des données.....	263
4.1. <i>Les unités pertinentes</i>	263
4.2. <i>La disponibilité des données nécessaires pour calculer l'indice synthétique</i>	273
5. Deux études sur les quartiers en difficulté dans les régions urbaines	279
6. Quelques exemples belges basés sur une identification territoriale des publics ...	286
7. Disponibilité des données nécessaires pour assurer le suivi des élèves.....	291
8. La notion de facteur aggravant.....	294
8.1. <i>Origine ethnique et nationalité</i>	295
8.2. <i>Les caractéristiques internes des établissements qui peuvent être prises en compte</i>	296
9. Conclusions partielles.....	301
VIII. La méthode proposée peut-elle atteindre <i>a priori</i> l'objectif visé ?.....	303
1. Un cadre en évolution	307
2. L'école comme moyen d'émancipation sociale.....	308
3. Un critère problématique : quels sont les objectifs visés ?	309
3.1. <i>Mobilité sociale</i>	313
3.2. <i>Capital humain</i>	315
4. Les données disponibles	319
4.1. <i>Les études nationales et internationales</i>	321
4.2. <i>Des formations peu ou mal définies et de qualité très variable</i>	323
4.3. <i>Des parcours scolaires difficiles à étudier en dehors des recensements</i>	325
4.4. <i>Mesurer les acquis des adultes : une approche plus directe et plus adaptée, mais très coûteuse</i>	326
5. Quel est l'ordre de grandeur des différences à combler et des moyens à investir ?.....	326
6. Est-on sur la bonne route et y marche-t-on dans le bon sens ?	328

IX. Quelles sont les preuves empiriques qui fondent cette méthode ?	331
1. Les données qui permettent de répondre à cette question	335
2. Une étude préalable dans un échantillon d'établissements d'enseignement primaire du réseau de la Communauté française	337
2.1. <i>Les premières analyses, avant l'élaboration du décret</i>	337
2.2. <i>Réanalyses des données initiales, menées après l'élaboration du décret</i>	342
2.3. <i>Premiers constats</i>	343
3. L'analyse des données individuelles qui ont permis la mise au point de la méthode	344
3.1. <i>Fiabilité de l'indice moyen attribué aux implantations</i>	344
3.2. <i>Analyses complémentaires</i>	347
4. Une étude dans l'enseignement secondaire (élèves de 15 ans).....	352
4.1. <i>Fiabilité de l'indice moyen attribué aux implantations</i>	352
4.2. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le retard scolaire</i>	353
4.3. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le type d'études</i>	354
4.4. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les informations individuelles comme le statut socio-économique évalué à partir du questionnaire biographique rempli par chaque élève</i>	355
4.5. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les aspirations en termes de professions</i>	358
4.6. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les résultats au test de lecture</i>	358
4.7. <i>Quelques remarques générales</i>	360
5. Une étude dans l'enseignement primaire	360
5.1. <i>Fiabilité de l'indice moyen attribué aux implantations</i>	360
5.2. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le retard scolaire</i>	361
5.3. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les informations individuelles comme le statut socio-économique évalué à partir de la profession des parents</i>	362
5.4. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les résultats au test de français</i>	364
5.5. <i>Quelques remarques générales</i>	366
6. Une étude longitudinale d'une cohorte d'élèves de la région liégeoise.....	367
6.1. <i>Fiabilité de l'indice moyen attribué aux implantations</i>	368
6.2. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et le retard scolaire</i>	369
6.3. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les informations individuelles comme le statut socio-économique évalué à partir de différentes informations sur les familles</i>	369
6.4. <i>Liaison entre l'indice individuel de niveau socio-économique et les résultats au test de français</i>	374
7. Premières conclusions	375
X. Quels mécanismes de ségrégation échappent à la méthode ?	377
1. Du travail reste à faire !	381
2. Des regroupements intra-écoles peuvent maintenir certaines formes de ségrégation alors que les moyens sont affectés globalement à l'école ou à l'implantation	381
2.1. <i>Ségrégation sur la base des résultats scolaires : des classes de niveau</i>	381
2.2. <i>Ségrégation sur d'autres bases que le niveau scolaire</i>	385
3. La mobilité des élèves et le « nomadisme scolaire »	387
4. Les zones peu peuplées et les zones dont l'habitat est très hétérogène.....	393
5. Les critiques envisagées dans ce chapitre ne sont pas réhivitoires	395

XI. Quelles améliorations peut-on proposer ?	397
1. Envisager globalement le problème des discriminations positives comme moyen de lutte contre les inégalités injustes	401
2. Piloter le système éducatif belge francophone permettrait d'assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale	401
3. Améliorer les outils statistiques.....	406
4. Le territoire et la régulation du marché scolaire.....	409
5. Financer et encadrer selon les besoins : les formules générales de calcul de financement liées aux besoins des établissements et des enfants à « besoins spéciaux »	413
 CONCLUSIONS	417
1. Les discriminations positives prennent place dans un système complexe et disparate qui évolue vers un système davantage intégré et harmonisé	421
2. Les mécanismes d'identification des bénéficiaires des discriminations positives présentent de bonnes garanties d'atteindre leurs objectifs.....	423
3. Une évaluation des politiques publiques doit être mise en place	425
4. Les discriminations positives constituent-elles réellement une solution qui permet d'assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale ?	426
5. Mais l'école n'est pas qu'une gare de triage dans laquelle certains élèves, moins chanceux, bénéficieraient de billets de faveur !	428
 BIBLIOGRAPHIE	431
 ANNEXES	467
ANNEXE 1.....	469
Publications légales relatives aux discriminations positives en Communauté française de Belgique (hors promotion sociale)	
ANNEXE 2.....	507
A – Liste des informations exigibles par la cour des comptes dans le cadre du financement des communautés.....	509
B – Liste des informations collectées dans le cadre du comptage des élèves par la direction générale de l'enseignement obligatoire.....	511
ANNEXE 3.....	513
16 textes légaux faisant référence au découpage en secteurs statistiques de l'Institut national de Statistique dans la législation belge, tous pouvoirs confondus (mai 2001)	
ANNEXE 4.....	517
Différents programmes belges francophones basés sur une identification territoriale des publics (d'après Dekoninck, Delvaux et Parmentier (s.d.))	
ANNEXE 5.....	531
Index des textes législatifs	
ANNEXE 6.....	541
Données disponibles à partir du recensement 1991	