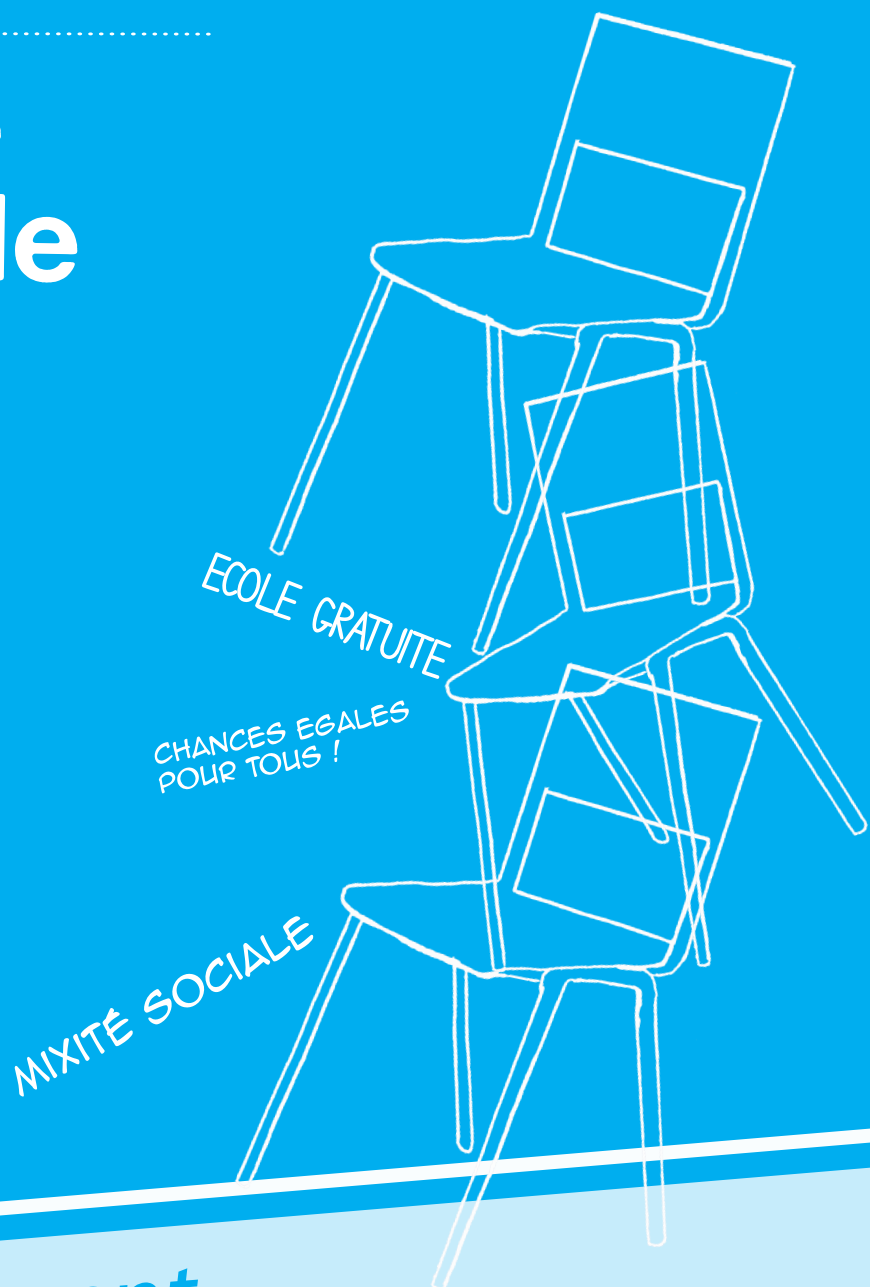




PARTICIPEZ SUR
WWW.LECOLEGALE.BE
PARTAGEZ VOS IDEES
PRENEZ LE TEMPS
POUR L'AVENIR !

L'école (in)égale



*L'enseignement
face au défi de l'inégalité*

L'enseignement
face au défi de l'inégalité

TABLE DES MATIÈRES

ÉDITO

7

L'école laïque à l'aube du XXI ^e siècle.....	7
---	---

LES CONSTATS

11

Un enseignement inefficace, inégalitaire et ségrégatif.....	11
• De fortes différences entre communautés	12
• Des écarts entre élèves	13
• Des écarts entre écoles	14
• Des écarts selon l'appartenance sociale.....	14
• Les élèves issus de l'immigration ?	15
• Une culture du redoublement	16
• Un système de relégation, l'orientation par choix négatifs	18
• Une autre forme d'inégalité / La dimension genre.....	20
Une gratuité toute relative.....	22
• Législation	22
• Dans les faits	23
Un secteur en pénurie	24
La question des moyens financiers ?.....	25

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE

29

Les facteurs liés à l'environnement de vie de l'élève	30
Les facteurs liés « à l'action pédagogique »	31
Les facteurs liés à l'organisation même de l'enseignement.....	31
• Le modèle de séparation de l'offre d'enseignement et l'usage du redoublement comme outil de gestion des parcours scolaires.....	32
• Le libre-choix des parents.....	32

DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES À L'ÉGALITÉ DES ACQUIS

39

De quelle égalité parle-t-on ?	39
Le système belge	40
Aperçu de quelques mesures prises en Communauté française	41

• Le décret Missions	41
• Les discriminations positives / L'encadrement différencié.....	42
• Les Services d'accrochage scolaire	43
• Les élèves primo-arrivants.....	43
• Les cours d'adaptation à la langue de l'enseignement	43
• La saga des inscriptions.....	44

PISTES **49**

Des stratégies pour des chances plus égales.....	49
Des stratégies pour un traitement plus égal.....	49
• Au niveau de l'organisation même de l'enseignement.....	49
• Au niveau « pédagogique ».....	54
Des stratégies pour des résultats plus équitables	55
• « Donner plus à ceux qui ont moins ».....	55

CONCLUSION **59**

Nous devons relever ce défi !	59
-------------------------------------	----

BIBLIOGRAPHIE **63**

ANNEXES : LES PROPOSITIONS DES UNS ET DES AUTRES **69**

• Centre d'Action Laïque.....	69
Épanouir les élèves dans un réseau commun.....	69
• Centre d'étude et de défense de l'école publique (CEDEP)	71
Réflexions en vue d'un système éducatif plus performant pour tous les enfants	71
• Appel pour une école démocratique (APED).....	75
Vers l'école commune.....	75
• La plate-forme contre l'échec scolaire.....	77
Mémoire.....	77
• Un groupe d'acteurs du terrain scolaire	78
Manifeste Pauvreté et école, quelles priorités ?	78



Édito

ÉDITO

L'école laïque à l'aube du XXI^e siècle

De tout temps, le mouvement laïque s'est donné comme priorité de défendre l'école. L'école publique, celle qui pouvait permettre l'émancipation, celle qui « donnait une chance », celle qui avait pour objectif de gommer autant que possible les inégalités de départ, celle qui ne privilégiait pas une lecture religieuse du monde.

Un petit coup d'œil sur l'histoire de la laïcité en Belgique, sur les associations constitutives du mouvement comme la Ligue de l'Enseignement, la FAPEO, la FAML et bien d'autres, témoigne combien cette préoccupation fut constante.

Aujourd'hui, le CEDEP a rassemblé des acteurs de l'école officielle et entamé des négociations avec tous les partis démocratiques sur ses 18 priorités. Parmi celles-ci, la création d'un réseau scolaire unique de service public rassemblant les établissements de l'officiel et du libre est certainement la plus emblématique, mais aussi la plus ambitieuse.

En même temps, le Centre d'Action Laïque et ses régionales ont choisi de mettre l'école au cœur de leurs priorités, non seulement au travers de campagnes d'éducation permanente en 2011 et 2012, mais aussi en ouvrant un vaste chantier qui doit nous permettre de dessiner les contours de « l'école laïque de nos rêves ».

Celle qui permettra à l'enfant ou l'ado de ne pas redouter la rentrée, celle qui privilégiera la curiosité et le désir d'apprendre aux performances et aux compétences, celle qui aura confiance dans la capacité de chaque enfant de se développer harmonieusement dans une perspective d'autonomie et d'émancipation...

Le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège a réalisé un premier travail, essentiel pour bâtir la suite : celui de l'inventaire des situations qui créent de l'inégalité dans le système scolaire. Ce constat servira à déterminer les actions prioritaires pour sortir des « mesurette », qui ne permettent jamais de donner le vrai coup de pouce dont nos écoles ont besoin, celui que nous devons à nos enfants.

À poursuivre donc...

Pierre Galand
Président



I. LES CONSTATS

LES CONSTATS

Un enseignement inefficace, inégalitaire et ségrégatif

1.1

Le constat est connu : notre système d'enseignement est inefficace, profondément inégalitaire et ségrégatif¹.

Et en effet, la Belgique est le pays développé où les inégalités de niveau entre élèves sont les plus criantes. C'est aussi l'un de ceux où la détermination économique des résultats est la plus forte : l'écart entre les enfants de riches et les enfants de pauvres est plus important chez nous qu'ailleurs. Le taux de ségrégation (la concentration au sein des écoles d'élèves aux performances scolaires ou caractéristiques socio-économiques et culturelles identiques) en Belgique est le plus élevé d'Europe...

Largement commentées dans la presse, les enquêtes PISA attestent de ce constat.

PISA

PISA, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, est une étude réalisée par l'OCDE (Organisation de coopération au développement économique) dans le but d'évaluer dans quelle mesure les élèves de 15 ans ont acquis les connaissances et les savoir-faire essentiels pour participer à la vie en société. Concrètement, il s'agit d'une évaluation commune, quels que soient la classe, l'option, la filière et le type d'enseignement fréquentés (et donc pouvant se trouver à des stades différents dans leur cursus scolaire), dans trois disciplines : la lecture, les mathématiques et les sciences. Ces enquêtes se déroulent tous les trois ans, chacune mettant en relief plus particulièrement l'une des disciplines. Ainsi, 2000 a été l'année de la lecture, 2003 celle des mathématiques, 2006 celle des sciences et 2009, à nouveau, la lecture. En 2012, l'étude se focalisera sur la culture mathématique et en 2015 sur la culture scientifique.

Cette enquête recueille également des données sur les facteurs contextuels liés à l'élève, à sa famille et à son école, ce qui contribue à mieux comprendre les écarts de résultats des élèves.

PISA 2009 en chiffres

520 000 élèves issus de 75 pays ou régions² (dont 34 de l'OCDE - la Belgique à travers les Communautés française, flamande et germanophone) ont participé à l'enquête. Ces pays représentent, ensemble, près de 90% de l'économie mondiale. En Communauté française, l'étude a mobilisé 3 109 élèves de 15 ans dans 110 établissements.

Précautions

Les résultats aux enquêtes PISA doivent néanmoins être nuancés.

Le fait, par exemple, de comparer des élèves de 15 ans à quelque stade qu'ils soient dans leur scolarité handicape la Communauté française et fait diminuer sa moyenne, compte tenu du nombre élevé de redoublement en Communauté française. Ainsi, parmi les élèves francophones interrogés en 2009, 48% accusaient un retard d'au moins un an, 50% fréquentaient une 4^e année (élèves dits « à l'heure »), 40% se trouvaient en 3^e et 8% se trouvaient encore au 1^{er} degré, 2% des élèves fréquentaient quant à eux le 3^e degré.

¹ Les études et recherches menant à ce constat sont nombreuses. Nous invitons le lecteur à consulter les références citées à la fin de ce document.

² 34 pays membres de l'OCDE (Allemagne, Australie, Autriche, Belgique – Communautés flamande, française et germanophone –, Canada, Chili, Corée du Sud, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République Slovaque, République Tchèque, Royaume-Uni, Slovaquie, Suède, Suisse, Turquie) et 41 pays et économies partenaires.

Les comparaisons, les écarts entre pays sont également à manipuler avec précaution (les systèmes éducatifs et les programmes scolaires variant d'un pays à l'autre), les écarts entre élèves d'un même pays (ou d'une même région ou communauté) sont quant à eux beaucoup plus significatifs. Certains militent en outre pour introduire dans toutes les évaluations des systèmes scolaires des indicateurs qualitatifs, des informations sur la façon dont les élèves progressent et travaillent³.

De fortes différences entre communautés

Selon l'enquête PISA 2009, en Belgique, les élèves obtiennent une bonne moyenne supérieure à celle des pays de l'OCDE dans les trois matières évaluées. La Belgique apparaît, en effet, à la 15^e place pour les sciences, à la 8^e place en lecture et en mathématiques.^{4 5}

Ces bonnes moyennes belges masquent cependant la grande variation existant entre les différentes communautés du pays. Les moyennes obtenues par les élèves flamands sont largement supérieures à celles des germanophones, elles-mêmes bien plus élevées que celles des élèves francophones.

En fait, les élèves en Communauté flamande se sont en moyenne classés parmi les meilleurs de tous les pays étudiés dans toutes les matières d'évaluation : 3^e en mathématiques, 6^e en lecture et 8^e en sciences. Les élèves francophones se sont classés en général en dessous de la moyenne OCDE.

	LECTURE	SCIENCES	MATHEMATIQUES
Communauté flamande	519	526	437
Communauté germanophone	499	519	517
Communauté française	490	482	488
Moyenne belge	506	507	515
MOYENNE OCDE ⁶	493	501	496

³ Pour une lecture critique de l'enquête PISA, voir également SOUMOIS Frédéric, «Découvrir les vraies leçons de PISA», in Espace de Libertés, 394, février 2011, pp. 20-21.

⁴ OCDE, *Résultats de PISA 2009. Synthèse*, 2010 [en ligne], www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf

⁵ D'un pays à l'autre, les différences sont cependant minimes (1/10 des différences de résultats entre élèves se situent entre pays, 9/10 se trouvent à l'intérieur d'un pays). Ajoutons à ce constat, la prise en compte, d'un point de vue statistique, des marges d'erreurs possibles (5%) et on comprendra que ce genre de classement des pays doit être manipulé avec prudence.

⁶ À titre de comparaison : les résultats de la Finlande (554 en sciences, 541 en mathématiques et 536 en lecture) et du Mexique (416 en sciences, 427 en mathématiques et 425 en lecture).

Significations des «notes» PISA

PISA exprime les performances des élèves au moyen de notes allant de 0 à 1000. Elles sont calculées de telle sorte que deux tiers des élèves, tous pays confondus, obtiennent un score compris entre 400 et 600 points et que la moyenne internationale soit de 500 points.

Signalons que 38 points correspondent approximativement à la différence moyenne de performance entre deux années scolaires.

Tendances 2000-2009⁷

PISA 2009 ayant évalué le même domaine majeur de compétence qu'en 2000 (compréhension à la lecture), il est possible, pour la première fois, d'estimer des évolutions dans les performances pour les pays et régions ayant participé aux deux évaluations.

Ainsi, en lecture, alors que la moyenne internationale a faibli depuis 2000 (de 500 à 493), la moyenne de la Communauté française a augmenté de 14 points (de 476 à 490).

En culture mathématique, il y a un léger fléchissement depuis 2003, tant au niveau international qu'au niveau de la Communauté française. En Communauté française, l'apparente diminution moyenne concerne en fait seulement les filles.

En culture scientifique, le score de la Communauté française est inférieur à la moyenne internationale, tant en 2006 qu'en 2009, et la petite diminution observée chez nous est parallèle à ce qu'on observe au niveau international.

Des écarts entre élèves

Notre enseignement s'avère le plus inégalitaire des pays de l'OCDE.

La Communauté française arrive, en effet, en seconde position (derrière le Mexique) en ce qui concerne les différences entre les élèves les plus faibles et les plus forts (c'est en Corée et en Finlande que cet écart est le plus réduit). Elle présente ainsi un des plus grands écarts enregistrés parmi les pays industrialisés entre les 5% d'élèves les plus forts et les 5% les plus faibles. En fait, en Belgique, l'écart moyen entre les scores extrêmes est supérieur à 100 points.

Ainsi si 10% des élèves en Communauté française obtiennent d'excellents résultats (la moyenne internationale est de 8%), 23% des élèves ont montré des compétences «très limitées», voire médiocres (moyenne internationale de 19%).

À côté d'un groupe d'élèves compétents à très compétents, on trouve une proportion importante d'élèves faibles ou très faibles dans les trois matières évaluées.

Ainsi si notre système éducatif parvient à former une petite «élite scolaire», c'est en laissant en même temps sur le carreau près d'un élève sur quatre!

⁷ BAYE Ariane et al., « La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009 », in *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, ASPE-ULg, n°31, 2010.

Des écarts entre écoles

Notre pays se caractérise également par de très grandes différences de résultats entre établissements scolaires. La Belgique, dans son ensemble, se situe dans les pays où l'effet d'établissement (l'appartenance à un établissement plutôt qu'à un autre) est l'un des plus forts.

Selon PISA 2009, il y a en Communauté française de très nombreuses «bonnes» écoles, 37 des 110 établissements participants ayant des scores supérieurs à ceux de la Corée et de la Finlande (les deux premiers pays du classement). Ces écoles accueillent 40% des élèves de 15 ans. Les autres écoles, par contre, concentrent les élèves en difficulté tant au niveau cognitif que socio-économique.

Ainsi, l'écart entre les 25% d'écoles les plus fortes et les 25% des écoles les plus faibles est particulièrement marqué en Communauté française (151 points contre 40 points en Finlande par exemple).

Les écoles accueillent des publics relativement distincts, soit en termes de caractéristiques socio-économiques, soit en termes de résultats scolaires et le plus souvent en termes de résultats scolaires et de caractéristiques socio-économiques.

Le système éducatif en Communauté française est ainsi un des plus ségrégatifs des pays industrialisés.

Des écarts selon l'appartenance sociale

Quelle que soit l'année des tests⁸, la Belgique, toutes Communautés confondues, est systématiquement classée parmi les plus mauvais élèves (voire le plus mauvais...) sur le plan de la détermination sociale des résultats scolaires. PISA 2009 confirme ce constat déjà posé lors des précédentes éditions : le système éducatif de la Communauté française est le plus inéquitable, dans le sens où c'est celui où la différence entre les plus favorisés et les plus défavorisés est la plus importante.

Appartenance sociale ?

Dans l'enquête PISA, l'appartenance sociale d'un élève est mesurée par un indice appelé ESCES (Economic, Social and Cultural status). Cet indice est construit à partir de trois variables : le niveau d'études des parents, leur statut professionnel et une estimation de leurs ressources éducatives, matérielles et culturelles (nombre de livres à la maison, endroit pour étudier, présence d'un dictionnaire...).

Le score moyen des élèves en lecture se situant dans une famille parmi les 25% les plus défavorisées présente un déficit de plus de 136 points par rapport à celui des élèves issus d'une famille parmi les 25% les plus défavorisées. Le score en lecture des 25% des élèves les plus favorisés est ainsi de 563 points, celui des moins favorisés de 427, soit l'équivalent de 4 années d'études.

C'est le plus grand écart dans les pays de l'OCDE juste après la Hongrie et le Luxembourg. À titre de comparaison, cet écart est de 61 points en Finlande.

⁸ Quelle que soit l'étude envisagée d'ailleurs (autres que PISA, autres tranches d'âge, autres disciplines...). Voir à ce sujet HIRTT Nico, *Je veux une bonne école pour mon enfant! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire*, Aden, 2009, pp. 16-21.

Les élèves issus de l’immigration ?

La question de l’origine nationale sur la réussite scolaire est un problème souvent débattu. Et à cet égard, la maîtrise insuffisante de la langue est régulièrement pointée du doigt. Pourtant, selon certains auteurs⁹, des études ont mis en évidence qu’à niveau équivalent de revenus, les élèves issus de l’immigration ne réussissent pas nécessairement moins bien que les élèves autochtones.

Plus récemment, cependant, une étude réalisée sous l’égide de la Fondation Roi Baudouin¹⁰, sur base des résultats de l’enquête PISA 2009, montre que les résultats scolaires des élèves issus de l’immigration tant en Communauté française qu’en Communauté flamande, sont nettement plus faibles que ceux des élèves d’origine belge.

Les chiffres...

Résultats moyens en lecture par Communauté et selon l’origine des élèves.

	Communauté française	Communauté flamande
Autochtones ¹¹	508	526
2 ^e génération	456	450
Immigrés	437	462

Les résultats sont donc réellement préoccupants pour les élèves issus de l’immigration. Près d’un élève de deuxième génération sur trois et plus d’un immigré sur trois n’ont pas les compétences minimales en lecture. On constate toutefois une légère amélioration par rapport à la précédente enquête PISA.

L’étude identifie plusieurs facteurs pour expliquer l’écart des compétences scolaires entre les élèves autochtones et les élèves issus de l’immigration. Le principal facteur est indubitablement le statut socioéconomique des parents (indicateur puissant des résultats tant en mathématiques, qu’en sciences et en lecture). Les élèves issus de l’immigration viennent souvent de familles se trouvant dans une situation socioéconomique moins favorable que les élèves autochtones et obtiennent donc des résultats moins élevés. La langue parlée à la maison joue aussi un rôle déterminant : les élèves qui parlent la langue enseignée à l’école obtiennent souvent de meilleurs résultats que ceux qui ne la parlent pas. L’orientation scolaire joue également un rôle : les enfants de parents peu qualifiés et d’immigrés sont surreprésentés dans l’enseignement technique et professionnel et sous-représentés dans les branches de l’enseignement général. Les élèves de l’enseignement qualifiant obtiennent des résultats

⁹ Voir à ce sujet (notamment) HIRTT Nico, *Je veux une bonne école pour mon enfant! Pourquoi il est urgent d’en finir avec le marché scolaire*, Aden, 2009, pp. 25-29 et DEMEUSE Marc, FRIANT Nathanaël, NICAISE Ides, « Les politiques d’éducation prioritaire : donner plus à ceux qui ont moins », in NICAISE Ides, DESMEDT Ella, DEMEUSE Marc, *Une école réellement juste pour tous !*, Plantyn, 2009, p. 401.

¹⁰ FONDATION ROI BAUDOUIN, *Gaspillage de talents. Les écarts de performances dans l’enseignement secondaire entre élèves issus de l’immigration et les autres d’après l’étude PISA 2009*, 2011.

¹¹ Élèves autochtones : Élèves nés en Belgique ou à l’étranger et dont au moins un des deux parents est aussi né en Belgique. Élèves de deuxième génération : Élèves nés en Belgique mais dont les deux parents sont nés à l’étranger. Élèves immigrés : Élèves nés à l’étranger et dont les parents sont eux-mêmes nés à l’étranger. Les « élèves immigrés » et les « élèves de deuxième génération » sont parfois regroupés dans la catégorie plus générale des « élèves issus de l’immigration » ou « élèves d’origine étrangère ».

plus faibles que ceux de l'enseignement général. Dans les deux types d'enseignement, la différence entre les prestations des élèves autochtones et celles des élèves issus de l'immigration est marquée.

En Belgique, on observe effectivement une surreprésentation des élèves étrangers ou d'origine étrangère dans certaines écoles.

Ainsi dans une étude consacrée à la situation bruxelloise (où 40% des élèves sont étrangers), Ahmed Medhouné¹² relève en 1998 qu'une école primaire sur trois accueille 70% d'élèves étrangers et note que les jeunes issus de l'immigration sont surreprésentés dans les écoles, filières et sections de relégation et sous-représentés dans l'enseignement général ou les écoles « à bonne réputation ».

Selon Altay Manço, « *en Belgique francophone, 20% des étudiants du niveau secondaire sont étrangers. Dans les sections générales des écoles moyennes, le taux d'élèves d'origine étrangère tombe pourtant à 15%. Ce taux est de 30% pour les sections professionnelles des mêmes écoles. Selon les nationalités, les situations sont très contrastées : alors que 15% des belges à peine sont dans des classes technico-professionnelles, environ 70% des étudiants Turcs fréquentent ces sections. Ces jeunes se concentrent dans des structures peu valorisées et diminuent donc leurs chances sur le marché de l'emploi.* »¹³.

Une culture du redoublement

La Communauté française, championne de l'échec scolaire... Seuls le Luxembourg et la France la battraient en termes de taux de redoublement...

Dès les premières années de l'enseignement obligatoire, le redoublement apparaît comme moyen privilégié, voire comme unique mesure, pour gérer la diversité, les différences de rythmes d'apprentissage et d'aptitudes¹⁴.

Les chiffres en 2007-2008

- Un élève de 3^e maternelle sur 20 est en retard scolaire d'un an.
- Près d'un élève sur cinq est en retard en primaire.
- À la fin du secondaire, un enfant sur deux a redoublé au moins une fois, un enfant sur quatre a un retard de deux ans tandis que 20% des élèves quittent l'enseignement avant la fin du secondaire sans diplôme.
- Le coût engendré par le retard scolaire à charge du budget de la Communauté française est estimé à près de 370 millions d'euros (51 millions pour le primaire et 318 millions pour le secondaire), soit environ 6% du budget total de l'enseignement.
- Du côté de l'enseignement supérieur, le pourcentage d'échec moyen des étudiants de première génération (étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement supérieur) est d'environ 60%.
- Selon Denis Lambert, Directeur de la Ligue des Familles, « *la Communauté française massacre chaque année plus de 100 000 élèves : 60 000 redoublent, 17 000 sont*

¹² Cité par LITRE Francis, DEMEUSE Marc, DEROBERTMASURE Antoine, FRIANT Nathanaël, NICAISE Ides, « *Briser les murs : rompre avec la ségrégation dans l'enseignement* », in NICAISE Ides, DESMEDT Ella, DEMEUSE Marc, *Une école réellement juste pour tous !*, Plantyn, 2009, p. 163.

¹³ MANÇO Altay, La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone.

¹⁴ Cité par DEMEUSE Marc, LAFONTAINE Dominique, STRAETEN Marie-Hélène, « *Parcours scolaire et inégalités de résultats* », in DEMEUSE Marc et al., *Vers une école juste et efficace*, De Boeck, 2005, p. 260.

précocement réorientés, 2 000 enfants sont orientés vers l'enseignement spécialisé et 1 700 font l'objet d'un renvoi définitif¹⁵ ».

L'échec scolaire est bien plus qu'un incident de parcours. C'est l'échec de toute la personne, un échec social, un échec éducatif pour les familles et un échec subjectif pour l'élève.

Découragement, fatalisme, démotivation, perte de confiance en soi, angoisse, stress, rupture du groupe d'amis auquel il appartenait, décrochage... le redoublement constitue incontestablement une épreuve terrible pour l'élève.

Être un «doublant» est une étiquette qu'il est difficile de se décoller du front, et qui entraîne l'élève dans une spirale de l'échec souvent difficile à casser.

Le redoublement bénéficie pourtant d'une croyance positive largement répandue et ce, malgré les travaux des chercheurs qui démontrent à la fois son caractère injuste et inefficace¹⁶.

Échec scolaire et inégalités sociales

Derrière la façade du redoublement massif se cache une réalité plus grave : le redoublement ne frappe pas indifféremment les enfants de toutes origines, il est fortement déterminé par le niveau d'instruction, le revenu et le patrimoine de leurs parents.

Ce sont les enfants d'origine modeste qui sont victimes de cette mesure.

En chiffres...

- Dans le décile le plus pauvre (les 10% des élèves les plus pauvres), 65% des jeunes francophones de 15 ans ont au moins une année de retard scolaire. Dans le décile le plus riche, 17 % (PISA 2003)¹⁷.
- Les sorties précoces du système éducatif sont 8,7 fois plus importantes chez les jeunes dont les parents ont une scolarité courte (1,6 en Finlande, 3,6 en Espagne et 4,3 en France)¹⁸.
- La probabilité est trois fois plus grande d'avoir un diplôme de l'enseignement supérieur pour les enfants dont les parents ont un diplôme du supérieur (1,1 en Finlande, 2 en Espagne et 2,3 en France)¹⁹.

Une étude menée par Karen Van Aerden et Bea Cantillon²⁰, chercheuses au Centre de politique sociale de l'Université d'Anvers, confirme le rôle important du statut des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants. Ainsi, les enfants affichant la plus grande probabilité de retard scolaire sont ceux dont l'un des parents est au chômage : 42,9% des élèves ayant un père chômeur devraient accuser un retard scolaire. Ce taux s'élève à 21,3% si c'est la mère qui est sans emploi. Viennent ensuite les enfants dont les parents ont reçu un bas niveau d'éducation, puis les élèves ayant des origines étrangères. Enfin, les enfants issus de familles aux revenus modestes ont 18,7% de chances d'être retardés dans leur scolarité primaire²¹.

¹⁵ « La faible estime de soi du prof », *Le Soir*, 04/02/2010.

¹⁶ Voir à ce sujet (notamment) CRAHAY Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck, 2009.

¹⁷ Selon Nico Hirtt, cité par NICAISE Ides, « Inégalité et exclusion sociale dans l'enseignement : un mal inéluctable ? », in NICAISE Ides, DESMEDT Ella et DEMEUSE Marc, *Une école réellement juste pour tous !*, Plantyn, 2009, p.23.

¹⁸ DEMEUSE Marc, « Les défis de la démocratisation scolaire : L'école peut-elle être juste et efficace ? » in *Semaine sociale, Une école « sans classes »*, MOC, 15-16/04/2010.

¹⁹ DEMEUSE Marc, « Les défis de la démocratisation scolaire : L'école peut-elle être juste et efficace ? » in *Semaine sociale, Une école « sans classes »*, MOC, 15-16/04/2010.

²⁰ « La réussite dépend du statut des parents », *La Meuse*, 07/09/2010.

²¹ Cette étude se concentre sur les caractéristiques socio-économiques et ne prend pas en compte d'autres caractéristiques telles que la présence d'un seul parent ou la présence de problème d'éducation ou de handicap.

Un marché du soutien scolaire qui explose

Depuis plus de trente ans, partout en Communauté française, et en général gratuitement, les écoles de devoirs tentent d'apporter des réponses réelles aux causes de l'échec scolaire et au phénomène d'exclusion, à travers le développement d'actions éducatives, pédagogiques, sociales et culturelles. Bien que bénéficiant d'un soutien structurel de la Communauté française, les écoles de devoirs manquent cruellement de moyens pour assurer leurs missions ; la débrouille, les bonnes volontés, le bénévolat restent indispensables pour les faire vivre²². On peut à cet égard s'interroger sur la fonction des écoles de devoirs qui «déchargent» peut-être l'école d'une mission «complémentaire» mais délègue ainsi à d'autres acteurs un pan fondamental de sa responsabilité. D'autres initiatives, telle l'opération Échec à l'Échec, partagent également cet objectif de soutien scolaire (repêchages, travaux de vacances), et ce pour un prix très avantageux (à Liège, en 2010, 2 euros par jour pour le primaire et 30 euros le module de 12 heures pour le secondaire).

Et pourtant, l'échec scolaire est devenu un marché de grande ampleur... Les sociétés privées qui font commerce du soutien scolaire à domicile et des cours particuliers sont en plein essor. En France, où le soutien scolaire fait l'objet d'incitations fiscales²³, ce marché est évalué à 2,2 milliards d'euros (il progresse de 10% par an). En Belgique, on peut raisonnablement l'estimer à 300 millions d'euros par an. Les prix pratiqués oscillent entre 20 et 30 euros de l'heure selon les formules avec, souvent, un minimum d'heures à acheter et des droits d'inscription supplémentaires.

À titre d'exemple, les cours dispensés chez Educamodo, premier réseau privé, coûtent 27 euros de l'heure avec un engagement pour dix heures minimum et une cotisation annuelle de 75 euros. Educadomo comptait début 2009 près de 2.400 familles affiliées et plus de 50.000 heures de cours à son actif.

Des milliers d'autres familles (environ 90%) choisissent de payer des cours particuliers, de 15 à 40 euros de l'heure, auprès d'étudiants, d'enseignants ou encore d'associations à but bien lucratif.

Une étude de la Ligue des Familles²⁴ montre ainsi que la remédiation représente la dépense la plus importante du coût scolaire pour les parents qui y ont recours, et ce pour les enfants en primaire, secondaire et études supérieures (le soutien scolaire représente 39% des dépenses scolaires pour un enfant en primaire, 51% en secondaire, 36% en supérieur).

Un système de relégation, l'orientation par choix négatifs

Le redoublement n'a pas les mêmes conséquences pour tous.

Pour les uns, il se solde, au pire, par une ou deux années de retard scolaire en fin d'études. Pour d'autres, il signifie une orientation non choisie vers l'enseignement technique ou professionnel.

Malgré de nombreuses réformes, l'enseignement secondaire belge francophone est fortement hiérarchisé. Il 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

²² Le Ministre Jean-Marc Nolle a annoncé en mai 2010 vouloir soutenir le secteur en commençant par une augmentation de 10% des moyens de fonctionnement.

²³ Des discussions en 2008 ont également été menées en Belgique avec le Cabinet du Ministre des Finances en vue d'envisager une exonération des charges sociales ainsi qu'une déductibilité fiscale... Des discussions qui seraient actuellement au point mort...

²⁴ LIGUE DES FAMILLES, *Coût de la scolarité 2011, une enquête de la Ligue des Familles*, 2011.

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)²⁵. Les élèves, la plupart du temps ne sont pas orientés dans certaines filières par choix, en fonction de leurs préférences, de leurs talents et aspirations mais en fonction des résultats scolaires, après échec, redoublement, orientation.

La filière professionnelle (et dans une moindre mesure la filière technique) s'est ainsi vue progressivement désertée par les élèves «à l'heure», pour ne concentrer en majorité que des élèves en décalage avec la norme scolaire.

Relégation et inégalités sociales

L'orientation vers ces filières s'opérant majoritairement au départ du redoublement (ou par le recours aux attestations restrictives²⁶), la répartition des élèves entre filières est dès lors, par le fait même, fortement dépendante de l'origine sociale, économique et culturelle des élèves. Et en effet, on constate, dans chaque Communauté, une surreprésentation des enfants socialement favorisés dans l'enseignement général et une surreprésentation des enfants socialement défavorisés dans l'enseignement professionnel.

Les faits...

- Les enfants issus de milieux sociaux économiquement supérieurs, en cas de problèmes, doublent plus facilement une année dans l'enseignement général que les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, qui passent plus vite dans l'enseignement qualifiant.
- La part d'élèves dans l'enseignement secondaire général s'élève à 11% parmi les 10% d'élèves les plus pauvres, contre 83% dans les 10% les plus riches²⁷.
- Les filières générale et de transition ont un indice socio-économique moyen plus élevé que l'ensemble des autres filières. À l'inverse, les filières professionnelles et de qualification ont un indice socio-économique moyen beaucoup plus faible²⁸.
- Une majorité des élèves désireux de poursuivre dans l'enseignement général sont issus d'un milieu socioculturel favorisé ou moyen. Ceux qui font le choix de l'enseignement technique sont, eux, principalement issus d'un milieu moyen. Enfin, les élèves qui opteraient pour l'enseignement professionnel viennent plutôt d'un milieu moyen ou bas.
- La valeur de l'indice socio-économique des élèves de CÉFA (Centres d'éducation et de formation en alternance) est en deçà de toutes les formes d'enseignement.

Les filières, alors qu'elles peuvent être pensées (et vécues !) comme un moyen d'offrir à chacun un enseignement conforme 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.

²⁵ Il ne s'agit évidemment pas ici de cautionner une telle hiérarchisation, ni de dévaloriser les formations qualifiantes mais de dénoncer les pratiques menant à cette hiérarchisation.

²⁶ Plus précisément, l'attestation de réussite avec restriction (AOB) qui permet à l'élève d'accéder à l'année supérieure, si et seulement si, il s'oriente vers une autre forme (technique, professionnel...), section ou option. Le refus de la réorientation se traduit par le redoublement de l'élève.

²⁷ Selon Nico Hirtt, cité par NICAISE Ides, « Inégalité et exclusion sociale dans l'enseignement : un mal inéluctable ? », in NICAISE Ides, DESMEDT Ella et DEMEUSE Marc, *Une école réellement juste pour tous !*, Plantyn, 2009, p.23.

²⁸ Cité par LITTRE Francis, DEMEUSE Marc, DEROBERTMASURE Antoine, FRIANT Nathanaël, NICAISE Ides, « Briser les murs : rompre avec la ségrégation dans l'enseignement », in NICAISE Ides, DESMEDT Ella, DEMEUSE Marc, *Une école réellement juste pour tous !*, Plantyn, 2009, p. 167.

Et l'enseignement spécialisé ?

Les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé proviennent en moyenne de milieux socio-économiques bien plus défavorisés que ceux fréquentant l'enseignement ordinaire. Une étude réalisée par Philippe Tremblay de l'ULB montre ainsi que 88% des élèves de l'enseignement spécialisé de type 8²⁹ en Wallonie proviennent des milieux socioéconomiques «ouvriers» et «sans emploi».³⁰

Les enfants d'une mère sans formation ont, par ailleurs, 8 à 10 fois plus de risques de se retrouver dans l'enseignement primaire spécialisé que les enfants d'une mère ayant une formation supérieure³¹

D'après des sondages réalisés auprès des familles fréquentant les Universités Populaires Quart Monde francophone, en 1994, 3 à 4 enfants sur 10 étaient orientés vers l'enseignement spécial. Une étude de l'Université d'Anvers, *Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting*, de Jan Vranken, publiée fin 2002 relève qu'un quart des enfants de familles défavorisées en Belgique sont en enseignement spécial, alors qu'ils représentent 5% de la population des élèves³².

On notera également la surreprésentation des enfants d'origine étrangère dans certains types de l'enseignement spécial³³.

Une autre forme d'inégalité

La dimension genre

Cette influence des inégalités sociales sur les inégalités scolaires peut se manifester de façon paradoxale dans le cas des filles qui, dès le départ, ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Or même dans ce cas, les filles s'en sortent moins bien en raison des inégalités sociales entre les sexes. Elles sont moins nombreuses dans les filières scientifiques les plus prestigieuses et s'orientent ou sont orientées vers des « métiers féminins » et/ou moins valorisés : les services, l'enseignement, la santé, le travail social...

Ainsi dans l'enseignement général, où les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons, des différences se dessinent lorsqu'on observe les effectifs dans les options de base : majoritaires dans les branches telles que éducation artistique, latin/grec, histoire et sciences sociales, les filles sont quasi-absentes en éducation technique/technologique et en éducation physique et elles sont minoritaires en sciences et en maths fortes.

Les filles sont par contre moins présentes dans les autres formes d'enseignement. Même si l'on observe depuis la fin des années 90 une augmentation de leur nombre dans l'enseignement technique de qualification, elles se trouvent dans des filières différentes (habillement, services aux personnes...).

L'enseignement professionnel et les CEFA restent très polarisés. Les options proposées aux filles sont limitées et les plus dévalorisées car considérées comme des options de relégation pour les garçons et «naturelles» pour les filles.

En outre, dans une étude de l'Observatoire français des conjonctures économiques (OFCE), la sociologue Marie Duru-Bellat souligne que les enseignants ont tendance à faire inconsciemment des différences entre les filles et les garçons. Ainsi, ils consacrent un peu moins

²⁹ Enfants présentant des troubles instrumentaux.

³⁰ Cité dans JOSEPH Magali, *L'école en question(s). Analyse des débats sur l'école dans le cadre des actions d'alphabétisation*, Lire et Écrire Communauté française, 2010, p.27.

³¹ Cité par NICAISE Ides, « Inégalité et exclusion sociale dans l'enseignement : un mal inéluctable ? », in NICAISE Ides, DESMEDT Ella et DEMEUSE Marc, *Une école réellement juste pour tous !*, Plantyn, 2009, p.22.

³² Cité dans PLATE-FORME CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE, *Une Plate-forme contre l'échec scolaire : Pourquoi ?*, Mémoire, 2007.

³³ MANÇO Altay, *La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone*.

de temps aux filles (environ 44% de leur temps, contre 56% aux garçons). « Les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé alors que les filles sont davantage perçues et traitées comme un groupe. Les maîtres sont soucieux de ne pas se laisser déborder par les garçons, ce qui les rend plus attentifs à leur comportement. Ils se montrent plus exigeants envers les garçons, comme s'ils ne doutaient pas de leurs capacités, et ils les notent plus sévèrement que les filles »³⁴

Tout comme il n'est pas « neutre » d'être originaire de tel ou tel milieu économique, social ou culturel, il n'est aujourd'hui pas « neutre » d'être fille ou garçon du point de vue de son orientation et de sa trajectoire scolaire.

Tant en termes d'efficacité qu'en termes d'équité, la Communauté française se caractérise par des performances plus faibles que les moyennes internationales.

Le système belge reste marqué par de très fortes inégalités de résultats, par une importante différenciation des publics entre établissements et par de lourdes inégalités des chances.

Ces résultats témoignent de la faiblesse du système scolaire de la Communauté française, son impuissance à compenser (pire, il les amplifie !) les inégalités sociales de départ.

³⁴ « La mixité scolaire génère des inégalités filles-garçons », 06/08/2010.

1.2 Une gratuité toute relative

Officiellement, l'école obligatoire est gratuite.
C'est, du moins, ce qu'en dit la loi.

Législation

Au niveau international

Déclaration universelle des droits de l'homme (10 décembre 1948)

«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» (article 26/1)

Convention des droits de l'enfant (20 novembre 1989)

«Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

- *Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous*
- *Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ».* (article 28/1)

Une description similaire est également présente dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (19 décembre 1966 - Article 13/2).

Au niveau belge

Pacte scolaire (29 mai 1959)

« L'enseignement gardien, primaire et secondaire de plein exercice est gratuit dans les établissements de l'État et dans ceux qu'il subventionne en vertu de la présente loi.

Aucun minerval direct ou indirect ne peut être perçu ou accepté». (article 12§1)

Constitution

« L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'au terme de l'obligation scolaire, ce qui implique qu'aucun droit d'inscription ne peut être demandé dans l'enseignement obligatoire, que ce soit directement ou indirectement » (article 24§3).

Cette gratuité présente néanmoins quelques exceptions précisées dans le décret Missions.

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (décret Missions) (24 juillet 1997) (article 100)

« Aucun minerval direct ou indirect ne peut être perçu ».

« Ne sont pas considérés comme perception d'un minerval dans l'enseignement secondaire les frais appréciés au coût réel afférents aux services et 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 – 75 euros à l'heure actuelle

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

« 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 considérés comme minerval. Ils sont réclamés à leur coût réel pour autant qu'ils soient liés au projet pédagogique ».

Dans les faits

La gratuité de l'enseignement est donc toute relative dans la mesure où les frais de déplacement, de matériel scolaire et d'activités extrascolaires obligatoires sont à charge des parents. Certains établissements continuent en outre à réclamer des frais conséquents et/ou outrepassent les règles en vigueur permettant, de ce fait, d'entretenir le jeu de la concurrence entre eux, les phénomènes de sélection des familles et de l'homogénéité des publics scolaires.

Ainsi, le coût de l'école se révèle être un réel problème pour beaucoup de familles.

Depuis plusieurs années déjà, la Ligue des Familles estime, annuellement, le coût de l'école à charge des parents.

Ainsi, pour l'année scolaire 2010-2011, la moyenne du coût scolaire pour un enfant atteint 1.057 euros en maternelle (dont 168 euros en septembre), 2.152 euros en primaire (dont 383 en septembre), 2.933 en secondaire (570 en septembre) et 7.928 euros en supérieur (1.819 en septembre)³⁵. Ce coût est calculé à partir des dépenses de fournitures scolaires, de transports, de garderie, d'alimentation, d'activités culturelles ou sportives dans le cadre de l'école (plus les voyages scolaires), de soutien scolaire ou de frais liés aux études supérieures (minerval, kot, alimentation, transports, soutien individualisé...).

Par ailleurs, beaucoup de frais présentés comme facultatifs par la Communauté française sont ressentis comme obligatoires par les parents. La pression sociale, la volonté de ne pas exclure son enfant, l'autorité que représente l'école, la mauvaise communication... transforment ces propositions faites aux familles en obligations.

Une précédente enquête³⁶ de la Ligue des Familles (2001) signalait déjà à l'époque qu'un tiers des familles admettaient avoir des difficultés de paiement.

De nombreuses associations tirent la sonnette d'alarme depuis des années.

En Belgique, un Belge sur sept (soit 15% de la population) vit sous le seuil de pauvreté (chiffres 2009). En ce qui concerne les enfants : 17%, soit un enfant sur six !

Les difficultés à s'acquitter des frais scolaires sont une cause de problèmes et de tensions pour l'enfant à l'école. Les problèmes d'argent lorsqu'ils doivent être réglés entre enseignants et parents polluent véritablement la relation enfant-enseignant. Trop souvent encore, des élèves sont privés de certaines activités (des parents préfèrent garder leurs enfants à la maison lorsqu'ils ne peuvent payer certaines factures) ou utilisés comme messagers pour transmettre des mises en demeure... Cette situation leur impose non seulement une pression psychologique, mais a pour effet de les stigmatiser et de les priver concrètement de certaines possi-

³⁵ LIGUE DES FAMILLES, *Coût de la scolarité 2011, une enquête de la Ligue des Familles*, 2011.

³⁶ MOURAUX Danielle, *Une famille sur trois en difficulté pour payer l'école*, 2001.

bilités. Pour les parents, c'est une raison de «fuir» l'école, parfois en changeant leurs enfants d'école. Dans les cas les plus extrêmes, les frais scolaires peuvent aussi servir d'argument pour un passage vers l'enseignement spécial; dans ce système, en effet, divers frais y sont moins élevés (transports gratuits, repas, logopédie...).

En plus de toutes les autres barrières, les limites financières des familles peuvent gêner l'accès à l'enseignement et, en outre, influencer la poursuite des études au-delà de l'obligation scolaire, ainsi que les résultats obtenus.

1.3 *Un secteur en pénurie*

Les enseignants diplômés sont entre 35 et 40% à abandonner la carrière avant leur cinquième année de cours ; un sur deux quitte le métier avant huit ans, découragés par la difficulté de la tâche, attirés par d'autres secteurs où leur diplôme leur permet de décrocher un emploi plus stable, plus rémunérateur.

De plus en plus nombreux aussi sont les plus anciens à vouloir bénéficier de la prépension à 55 ans et ceux qui restent affichent un taux d'absentéisme plus élevé que dans n'importe quelle autre profession.

Les raisons sont multiples... Le décalage entre la formation et la pratique, la dévalorisation du métier, la remise en question de l'autorité, les conditions de travail (remplacements, déplacements dans plusieurs implantations...), la multiplication des réformes, la solitude de l'enseignant dans sa classe, les relations parfois conflictuelles avec les parents, l'hétérogénéité des publics, le manque de soutien de la part des politiques et des pouvoirs organisateurs...

Conséquences... Une pénurie d'enseignants qui s'installe et s'accroît au fil des années.³⁷ Cette pénurie oblige les directions d'écoles à bricoler des solutions (réunir deux classes, répartir les élèves, engager des enseignants qui n'ont pas les titres requis ou proposer une charge de cours à des étudiants...) ou le cas échéant à ne pas organiser les cours en question. Une enquête menée en 2008, par le ministère, au secondaire, a ainsi établi que 7.6% des cours de maths étaient assurés par des enseignants ne disposant pas du diplôme requis. Suivaient le français (6.38%), l'anglais (5.1%), les sciences (4.87%) et le néerlandais (4.7%). En ce qui concerne les cours «non pourvus» (pas de profs), le problème, au secondaire, touchait surtout le français (15% de l'ensemble des cours non pourvus) et les maths (11.1%) et, au secondaire supérieur, le français (11.7%), le néerlandais (8.3%), l'anglais (7.39%) et les maths (5.3%).³⁸ Et cette pénurie risque de s'accroître dans les prochaines années (baisse de fréquentation dans les Hautes Ecoles, taux de diplomation des étudiants peu élevé, changement de profession, départ à la retraite...).

³⁷ Établie par le Gouvernement de la Communauté française, une liste des fonctions touchées par la pénurie (par fonction, niveau, région et réseau), pour l'année scolaire 2010-2011, épinglé notamment un manque d'instituteurs primaires, maternels et en immersion dans l'enseignement fondamental; de professeurs en mathématiques, langues, français, sciences économiques, électricité, secrétariat-bureautique, boulangerie-pâtisserie, construction et puériculture dans les degrés inférieur et supérieur du secondaire.

³⁸ « Professeur : la denrée rare », *Le Soir*, 25/07/2011

La question des moyens financiers ?

1.4

Notre enseignement a connu d'importantes coupes budgétaires au cours des trente dernières années. Le manque de moyens est ainsi régulièrement avancé pour expliquer la situation de notre système scolaire.

Les comparaisons internationales portant sur le coût relatif de l'enseignement mettent cependant en évidence que la Communauté française investit dans l'éducation de ses jeunes une part de son Produit Intérieur Brut (PIB) proportionnellement comparable à celle des pays voisins.

Selon Robert Deschamps³⁹, économiste aux Facultés de Namur, sur base de données 2004, la part des dépenses publiques d'enseignement dans le PIB en Communauté française, un peu plus de 6% (contre moins de 5,7% en Flandre), est supérieure à tous les pays industrialisés, sauf le Danemark, l'Islande, la Norvège et la Suède. Quant à l'encadrement (rapport enseignants/élèves), il est pour le primaire, nettement plus favorable que la moyenne européenne et, dans le secondaire, plus favorable que quasi tous les pays et ce, même si, comme dans tous les pays, les enseignants ne sont pas tous en classe (disponibilité de fin de carrière, congés de maladie...). Enfin, la part des dépenses salariales dans le total est, en Belgique, parmi les plus élevées des pays industrialisés. Les dépenses de fonctionnement et pour les bâtiments sont par contre faibles.

Robert Deschamps précise également qu'entre 2008 et 2009, le secteur de l'enseignement a vu ses dépenses augmenter de 575 millions (soit + 9.6% en 2 ans).

Ainsi, pour certains, nous serions confrontés à une utilisation inadéquate des moyens : la multiplication des réseaux, la culture du redoublement, le grand nombre d'options, l'organisation des cours philosophiques dans les écoles officielles....

D'autres⁴⁰ mettent cependant en évidence l'évolution des dépenses dans le temps et le mode de calcul du PIB. Ainsi au début des années 80, la Belgique consacrait-elle 7% de son PIB à l'enseignement (ce qui représente une différence de plus de 2.8 milliards d'euros par rapport à un PIB de 6%). Dans les années 80, également, le PIB, dans son calcul, ne tenait pas compte du financement des retraites des enseignants ; ce qui est aujourd'hui le cas. Signalons également le fait que les comparaisons ne tiennent généralement pas compte de certaines réalités nationales (par exemple, la scolarité obligatoire jusque 18 ans en Belgique). Selon ceux-ci donc, notre niveau de financement serait plutôt « moyen » au regard des standards internationaux.

³⁹ « L'enseignement suffisamment financé », *La Libre Belgique*, 21/04/2010.

⁴⁰ DELPLANQUE Jean-Noël, KERCKOF Pierre, HIRTT Nico, SCHMETZ Philippe et AERTS Romy, *Bilan et perspectives des politiques éducatives. D'une législature à l'autre*, 2009.



II. QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Quelles sont les causes possibles de l'inégalité des chances dans l'enseignement ? Comment expliquer cette liaison de la réussite scolaire à l'origine sociale, économique et culturelle des élèves, ce lien entre inégalité sociale et inégalité scolaire, la forte empreinte des inégalités sociales sur les inégalités scolaires ?

Nous tenterons d'y apporter quelques éléments de réponse, nécessairement incomplets, nécessairement synthétisés.

Plusieurs types de raisonnement s'affrontent ou se croisent à ce sujet⁴¹.

Ainsi certains auteurs font référence à la théorie du handicap socioculturel mettant en avant la privation de stimulations intellectuelles dont auraient à souffrir les enfants de familles modestes. Celles-ci manqueraient non seulement de moyens financiers, mais également de ressources culturelles. Il serait dès lors logique d'observer, chez la plupart des enfants de ces familles, des déficiences d'ordre cognitif et linguistique, qui auraient pour conséquence que ces enfants réussissent moins bien à l'école.

D'autres, par contre, privilégient la théorie du libre choix de Raymond Boudon, sociologue libéral, le comportement conscient des acteurs. Le jeune ou sa famille décide de poursuivre ou non ses études en fonction d'un calcul coût-bénéfice. Ainsi, le coût financier (y compris le manque à gagner), social, psychologique est relativement plus lourd pour un jeune de milieu modeste choisissant des études longues. Même si l'héritage culturel existe, la réussite scolaire n'est qu'une décision individuelle dictée par le calcul et non contrainte par l'institution.

Les sociologues de l'éducation, quant à eux, privilégient, dès le début des années 60, le concept de reproduction pour rendre compte de ce lien entre inégalité sociale et inégalité scolaire. C'est à Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) que l'on se réfère dans ce cadre. Pour ces auteurs, les enseignants, les parents et l'ensemble du milieu scolaire tendent sans le savoir à reproduire l'ordre existant. L'école transmet des savoirs et évalue les compétences des individus à l'aune de normes propres aux classes dominantes. Par voie de conséquence, les enfants des autres classes sociales se situent à une distance inégale de la culture scolaire et réussissent moins bien que les enfants des classes « privilégiées » ; ces derniers, disposant d'un capital culturel qui leur permet de s'adapter plus facilement aux exigences scolaires, réussissent mieux leurs études.

Ainsi, parce que l'école traite comme « égaux en droits » des individus « inégaux en fait », l'école reproduit et légitimise la hiérarchie des positions sociales, tout en prétendant œuvrer à sa transformation.

Enfin, une dernière conception s'appuie quant à elle sur la théorie de la déficience institutionnelle. Les modes d'organisation et de fonctionnement de l'école (le système de filières, l'autonomie, la concurrence, la liberté de choix, la nature des programmes, l'étiquetage des enfants...) favorisent les enfants issus de milieux privilégiés.

Dans le cadre de ce document, les différents facteurs présentés ci-dessous n'ont pas la prétention de refléter l'ensemble de ces conceptions.

⁴¹ Voir à ce sujet (notamment) CRAHAY Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck, 2009 et HINDRIKS Jean, VERSCHELDE Marijn, « L'école de la chance », in *Regards économiques*, n°77, 2010.

2.1

Les facteurs liés à l'environnement de vie de l'élève

Divers facteurs sont susceptibles, dans la famille et l'environnement de l'élève, de favoriser ou non les chances scolaires.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron décrivent ainsi l'inégalité sociale sous forme de « trois types de capital » inégalement répartis parmi la population : le capital économique, le capital social et le capital culturel. Idès Nicaise⁴², quant à lui, en ajoute un quatrième : le capital humain.

- Le capital humain, celui de l'individu mais surtout aussi celui de ses parents : les compétences et les connaissances (le niveau de formation des parents, leurs aptitudes et affinités pédagogiques...) mais également des caractéristiques pertinentes au développement humain, telles que la santé, l'énergie psychique, les capacités physiques, le bien-être général...
- Le capital économique (financier, matériel) : le confort de l'environnement, la situation financière des parents...
- Le capital social (le réseau familial, les relations professionnelles, les affiliations associatives...), la capacité ou non de mobiliser ces réseaux.
- Le capital culturel : l'érudition, les biens culturels (les livres, les peintures...), l'accès à la littérature, le langage familial, les attentes des parents quant aux prestations scolaires de leurs enfants...

Tous ces éléments se renforcent mutuellement, se cumulent et influencent les prestations scolaires des enfants et finissent par créer des inégalités décisives.

Les divers groupes culturels et sociaux développent précocement chez les enfants des ensembles d'attitudes et de compétences plus ou moins favorables à la réussite scolaire. Chaque groupe valorise plus ou moins les études, donne aux enfants des compétences cognitives plus ou moins proches de l'école...

Connaissant plus ou moins bien le système scolaire, ses codes et ses règles implicites, les parents guident leurs enfants de manière plus ou moins efficace. Cours particuliers, séjours linguistiques, accompagnement du travail à la maison, choix des filières les plus rentables... finissent par agréger toutes ces petites différences qui font les grands écarts au terme des études. Là encore, les groupes les plus favorisés maîtrisent mieux les stratégies et les ressources éducatives, se mobilisent efficacement en faveur de la réussite, alors que les autres ne savent pas comment s'y prendre ou pensent que ce n'est pas de leur ressort. Les parents « les plus outillés » utilisent à leur profit les possibilités les plus subtiles offertes par le système scolaire.

Ces facteurs explicatifs renvoient, plus précisément, au concept d'« égalité des chances » et dépassent bien souvent la question de l'enseignement, qui peut juste tenter de neutraliser l'impact des inégalités sur la scolarité des enfants. Ils renvoient à d'autres secteurs de la politique sociale : la sécurité sociale, la politique du marché de l'emploi, la politique familiale, la politique du logement...

⁴² NICAISE Idès, « Inégalité et exclusion sociale dans l'enseignement : un mal inéluctable ? », in NICAISE ides, DESMEDT Eila et DEMEUSE Marc, *Une école réellement juste pour tous!*, Plantyn, 2009, p.22.32-37.

Les facteurs liés « à l'action pédagogique »

2.2

Il est illusoire de penser que l'enseignement réagit de manière neutre aux différences sociales. Selon Perrenoud, l'action pédagogique n'est jamais indifférente aux différences. Outre les « chances inégales », il est aussi question d'un « traitement inégal » ou d'une discrimination, en général inconsciente.

Dans la majorité des cas, le fonctionnement de l'école engendre ce que l'on appelle l'effet Mathieu : elle donne davantage à ceux qui ont déjà plus. Les élèves qui affichent un meilleur rendement s'attireront spontanément l'attention et le temps de l'enseignant, tandis que les élèves dont la progression est plus lente seront plus facilement mis sur le côté.

L'effet Pygmalion est un autre exemple. Les attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves peuvent influencer à la fois le comportement de l'enseignant et de l'élève, de telle façon que les attentes projetées finissent par se confirmer. « *Si quelqu'un me regarde en trouvant que je suis brillant, je deviens plus brillant ; s'il me voit nul, je deviens davantage nul* ». Les préjugés parfois négatifs des enseignants (mais également de l'ensemble des partenaires de l'école) par rapport aux élèves issus de milieux précaires renforcent un tel effet.

Face à un groupe faible (ou fort), l'enseignant aura en outre tendance à adapter leurs exigences au niveau moyen de leurs élèves.

S'ajoute à ce phénomène, l'effet Posthumus. Quel que soit le niveau de la classe, il y a toujours un tiers de bons élèves, un tiers de moyens et un tiers de mauvais (distribution gaussienne des notes). André Antiby parle, quant à lui, de « constante macabre », c'est le pourcentage d'échecs que les enseignants se sentent obligés d'attribuer à leur classe, sous la pression sociale.

Signalons également que les écoles dites « difficiles » se trouvent davantage confrontées à une grande instabilité du corps professoral ; elles se voient obligées de recruter de jeunes enseignants peu expérimentés. Au contraire, les écoles dites « de haut niveau » ont le privilège de travailler avec des équipes éducatives, en général, plus stables et souvent plus chevronnées (et qui elles-mêmes tendent à « fuir » les écoles difficiles).

Ainsi, José Soblet, en charge de l'enseignement secondaire au Segec (Secrétariat général de l'enseignement catholique), précisait récemment : « *Dans les écoles à bonne réputation - les écoles à files, comme on a pu le dire il y a quelques années -, 80 à 90% des professeurs sont titulaires des diplômes requis. Et dans les écoles en difficulté, moins de 50% des professeurs sont porteurs des titres requis. Ca ne veut pas dire que les cours ne sont pas donnés ou mal donnés. Mais, enfin, on peut quand même admettre qu'un hôpital avec 80% de médecins diplômés fonctionne sans doute mieux qu'un hôpital avec 50% de médecins* ». ⁴³

Les facteurs liés à l'organisation même de l'enseignement

2.3

L'impact de l'organisation du système éducatif apparaît déterminant lorsqu'il s'agit d'expliquer les inégalités scolaires.

⁴³ « Professeurs : la denrée rare », *Le Soir*, 25/07/2011.

Plus précisément, trois raisons structurelles sont en général pointées : le modèle de séparation de l'offre d'enseignement, l'usage du redoublement comme outil de gestion des parcours scolaires et le libre choix des parents.

Le modèle de séparation de l'offre d'enseignement et l'usage du redoublement comme outil de gestion des parcours scolaires

La division précoce de l'enseignement secondaire en filières générales, techniques et professionnelles⁴⁴, la hiérarchisation de celles-ci, le recours au redoublement et aux orientations constituent autant d'éléments rendant possible la sélection sociale au sein de nos établissements.

Le cursus scolaire s'apparente effectivement à une succession de carrefours décisionnels. Or, nous l'avons vu, la probabilité d'emprunter une voie donnée à un point de bifurcation varie en fonction de l'origine sociale des élèves : l'échec scolaire ne touche pas indifféremment les enfants de toutes origines et le redoublement n'a pas les mêmes conséquences pour tous. Aussi, le risque d'emprunter une destination débouchant sur la relégation est plus élevé pour les enfants d'origine sociale modeste que pour les autres.

Dans les faits, donc, l'organisation scolaire se mue donc en dispositif profondément inégalitaire où chaque moment d'évaluation remplit une fonction de triage au cours de laquelle les élèves faibles risquent d'être lésés.

L'échec scolaire est-il le prix à payer pour un enseignement de qualité ?

Si tel était le cas, la Communauté française, avec ses taux record de retard scolaire, devrait se situer en tête de tous les classements internationaux basés sur la mesure des performances des élèves. Or, il n'en est rien.

Au contraire, certains pays qui ne recourent pas à une telle pratique (promotion automatique – le Japon, la Suède, la Finlande) se caractérisent par des scores moyens généralement excellents.

L'usage du redoublement est une pratique inefficace (la répétition d'une année ne permet pas en général aux élèves de résorber leur retard par rapport à leurs condisciples) qui nuit aux élèves (stigmatisation, séquelles affectives, réorientation vers des filières déconsidérées, décrochage scolaire...) et qui peut être indépendant des acquis des élèves (des élèves d'une classe donnée peuvent être condamnés au redoublement par leur enseignant alors qu'avec le même bagage de connaissances, ils réussiraient dans une autre classe).

Il ne s'agit évidemment pas, par ces commentaires, de faire porter la responsabilité des échecs scolaires aux enseignants, mais sur le fonctionnement même de l'école qui le génère.

Le libre-choix des parents

Le système scolaire belge est bâti sur la liberté de l'enseignement (chacun est libre d'organiser ses propres structures d'enseignement) et sur le libre choix de l'école (chaque famille

⁴⁴ Officiellement, la sélection s'y opère à l'entrée du deuxième cycle (3^e année). Concrètement cependant, la spécialisation des écoles en établissements d'enseignement général ou en établissements technique ou professionnel fait que celle-ci s'opère en général dès le passage dans l'enseignement secondaire.

est libre de choisir l'école de son enfant). Ces deux caractéristiques contribuent à renforcer une logique de quasi-marché.

Selon Nico Hirtt (2009)⁴⁵ notamment, l'organisation scolaire présente presque toutes les caractéristiques d'un libre marché.

- Premièrement, comme sur un marché de biens ou de services, l'offre d'enseignement est libre. La Constitution belge permet à quiconque de créer une école et d'y accueillir des élèves (moyennant certaines conditions)
- Deuxièmement, comme sur tout marché, le client est libre de choisir son fournisseur ainsi que le produit qu'il souhaite acheter. En Belgique, les parents jouissent en effet d'une totale liberté dans le choix de l'établissement scolaire où ils vont (tenter d') inscrire leur enfant.
- Troisième caractéristique d'un marché, c'est la concurrence que se livrent les fournisseurs de biens ou de services. Leur objectif premier est de «vendre» le plus possible et, surtout, de vendre davantage que leurs concurrents. On retrouve ce comportement sur le marché scolaire belge. Les établissements ne s'y comportent pas comme les partenaires d'une mission d'éducation, mais davantage comme des entreprises en concurrence. La plupart des directeurs considèrent que leur école «se porte bien» du moment qu'elle fait chaque année «une bonne rentrée». Les décisions stratégiques – ouvrir ou fermer une option, investir dans de nouveaux bâtiments – se prennent généralement en fonction de considérations relatives à la position compétitive de l'école et non en fonction de l'intérêt des élèves. Cette compétition se trouve encore exacerbée par la formation des réseaux d'enseignement.
- Quatrième caractéristique du marché, les revenus des fournisseurs sont proportionnels à leurs ventes. Il en va de même dans notre enseignement. Le mode de calcul de l'enveloppe de chaque école étant fonction du nombre d'élèves inscrits, plus un établissement scolaire a des «clients», plus il obtiendra des subsides de fonctionnement et de subventions-traitements. Il s'agit du moteur principal de la concurrence entre les écoles.
- La dernière similitude entre l'enseignement belge et un marché réside dans une certaine liberté des prix. Lorsqu'un bien devient rare, lorsque la demande dépasse l'offre, les prix augmentent. Il en va ainsi sur le marché scolaire belge. Les écoles les plus réputées sont aussi les plus demandées. Du coup, leur prix (en « capital culturel », en « capital intellectuel ») augmente. En d'autres mots, les « bonnes écoles » tendent à élever leurs exigences en matière de recrutement (des élèves comme des enseignants).

La seule différence notable entre un marché traditionnel et l'enseignement, toujours selon Nico Hirtt, c'est que sur un marché, c'est le client qui paye directement son fournisseur. Dans notre enseignement, ce paiement se fait par l'intermédiaire de l'État.

Ce quasi-marché engendre d'importants phénomènes de ségrégation sociale et de développement inégal entre les établissements scolaires.

Bien que ce lien soit moins évident qu'auparavant, toutes les familles sont conscientes que le devenir de leurs enfants reste en grande partie lié à leurs parcours scolaires.

Quel que soit le milieu social auquel elle appartient, chaque famille souhaite la meilleure école pour son enfant. Elles sont, cependant, très inégales face au libre-choix.

⁴⁵ HIRTT Nico, Je veux une bonne école pour mon enfant! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire, Aden, 2009.

Les facteurs de choix sont maîtrisés très diversement selon la position sociale de chacun, que ce soit face à la maîtrise de l'organisation des études (les différents parcours scolaires), la connaissance des dispositifs réglementaires (les règles relatives à l'inscription, aux absences, aux délibérations et procédures de recours, à l'orientation...) ou encore face à la compréhension des projets d'établissements.

Au moment de choisir une école, les parents se fient en général à l'avis et aux pratiques de personnes auxquelles ils accordent leur confiance et, ces amis, ces connaissances appartiennent en général au même milieu social qu'eux-mêmes...

Par ailleurs, les politiques des établissements peuvent également peser sur le choix des parents : les frais scolaires réclamés (matériel scolaire, excursions, classes vertes...), les pratiques « dissuasives »⁴⁶ de responsables d'écoles au moment de l'inscription (bien que légalement interdites), les décisions d'orientation vers d'autres filières.....

La liberté de choix des parents, en raison du mode de financement des établissements (fonction du nombre d'élèves inscrits) accentue la concurrence entre ceux-ci, la « chasse » à l'élève. Et plus la concurrence entre écoles est forte, plus celles-ci (du moins celles jugées les meilleures) auront tendance à prendre en compte les attentes socialement différenciées des parents et à choisir un public en conséquence à travers des procédures de sélection (le choix des options au premier degré, les orientations à l'issue de celui-ci, le choix des filières...), transformant la ségrégation sociale en inégalités de performances. Ainsi, la ségrégation s'exprime non seulement dans la composition du groupe de pairs, mais aussi dans une qualité différente de l'enseignement donné.

Dès lors se créent des effets d'agrégation qui se traduisent par des ségrégations entre élèves de catégories sociales différentes. Ainsi se créent donc des écoles homogènes sur le plan du recrutement. Des individus présentant des caractéristiques communes sont regroupés dans une même classe ou dans une même école : les enfants de milieux favorisés se retrouvent dans des groupes homogènes et les enfants de milieux modestes constituent d'autres groupes tout aussi homogènes. Les uns et les autres ne se mélangent pas. Les premiers se retrouvent dans les sections et/ou les écoles les plus prestigieuses ; les autres dans des sections et/ou des écoles qualifiées de faibles. Les élèves les plus avantagés au départ sont placés dans de meilleures conditions de développement, les meilleures écoles, les meilleures classes et les meilleurs enseignants, ce qui ne peut qu'amplifier les inégalités initiales.

⁴⁶ On se souviendra à ce sujet du court-métrage, diffusé en juin 2010, « Enquête sur un décret au-dessus de tout soupçon », réalisé par Infor-Jeunes Bruxelles et Infor-jeunes Laeken sur les pratiques de cinq écoles bruxelloises réputées complètes (séquences tournées en caméra cachée). Celles-ci exigeaient ainsi le bulletin de cinquième primaire, une lettre de motivation ou encore annonçaient des frais scolaires ou des coûts de voyages scolaires élevés, l'absence de remédiation pour les élèves en difficulté... Autant de pressions exercées sur les parents afin de les dissuader d'y inscrire leur enfant.



*III. De l'égalité
des chances
à l'égalité des
acquis*

DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES À L'ÉGALITÉ DES ACQUIS

De quelle égalité parle-t-on ?

3.1

Dans le domaine de l'éducation, il existe plusieurs façons de concevoir l'égalité.

L'égalité d'accès ou des chances

Dans cette perspective, à aptitudes égales, tous les élèves, quels que soient leur milieu socio-économique, leur sexe ou encore leur nationalité ou origine doivent avoir les mêmes chances de réaliser la formation de leur choix pourvu qu'ils en aient les capacités.

Il s'agit, selon cette conception méritocratique et élitiste (c'est le mérite et le talent qui justifient les carrières scolaires différentes), d'éliminer les obstacles géographiques, financiers, institutionnels, voire psychologiques, qui pourraient détourner le jeune d'une formation qu'il est capable de suivre avec succès. Les mesures proposées dans le cadre de ce modèle sont, par exemple, l'obligation scolaire et l'octroi de bourses d'études.

L'égalité de traitement

Tous les élèves doivent bénéficier des mêmes conditions et de la même qualité d'enseignement. La même école, les mêmes conditions d'enseignement sont réclamées pour tous. Il s'agit dès lors de rendre équivalents d'une école à l'autre le taux d'encadrement des élèves, la qualité et la diversité des locaux et des équipements pédagogiques (bibliothèques, ordinateurs, manuels...), d'uniformiser les programmes, les contenus et les méthodes de formation.

L'égalité des acquis ou de réussite scolaire

Tous les élèves doivent atteindre un objectif préalablement fixé, tous les élèves doivent avoir acquis les mêmes compétences essentielles en fin de scolarité.

Les facteurs socio-économiques et culturels étant déterminants pour expliquer les différences de succès des jeunes, l'école a donc un rôle de soutien et de compensation qui permettra l'égalité des acquis de chacun. On retrouve, dans ce modèle, toutes les politiques compensatoires et de différenciation (discriminations positives, encadrement différencié...), les initiatives en vue d'accroître les chances des jeunes issus des familles les plus modestes.

L'égalité de réalisation sociale

Tous les élèves, à la sortie du système éducatif, doivent avoir des possibilités égales d'exploiter les compétences acquises, de se réaliser en tant que personnes dans la société et de valoriser leurs compétences. Cette conception envisage donc le débat dans un cadre plus large, celui des conséquences et des implications des caractéristiques des systèmes éducatifs au niveau de la société.

L'égalité est donc un concept complexe dont certaines dimensions peuvent se côtoyer au sein d'un même système d'enseignement. Progressivement cependant, la notion d'égalité fait place à celle de l'équité pour aller vers plus de justice. L'équité, dans son principe, autorise certaines inégalités parce qu'elles sont considérées comme justes.

3.2

Le système belge

On retrouve dans notre système éducatif ces différentes conceptions par la mise en place, depuis la naissance de l'État belge, d'un important arsenal législatif destiné à assurer à chaque élève des chances égales et des résultats comparables.

Dominique Grootaers⁴⁷ distingue cinq étapes dans l'évolution de notre système d'enseignement.

La première étape (1830-1914) voit s'établir progressivement l'instruction élémentaire pour tous à travers une massification et une démocratisation quantitative. Il s'agit, au départ pour la bourgeoisie industrielle, de moraliser et d'instruire la population ouvrière de manière à la mobiliser dans des tâches qui deviennent de plus en plus complexes. Les libéraux radicaux, puis les socialistes et les sociaux-chrétiens verront quant à eux, ensuite, l'éducation non plus comme un outil de domestication de la classe laborieuse, mais comme un instrument d'émancipation. Cette étape s'achève avec la loi du 19 mai 1914 sur l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans.

La seconde étape (1918-1945), qualifiée de «promotion des meilleurs» voit se mettre en place progressivement un système méritocratique qui permet aux meilleurs des classes défavorisées d'être «repêchés» et réorientés vers les filières nobles, les études post-primaires et l'enseignement supérieur (mise en place des bourses et prêts d'études notamment).

La troisième étape (1945 à 1960) peut être considérée comme la période de massification de l'enseignement secondaire (développement d'un réseau directement organisé par l'État sur l'ensemble du territoire) et de son organisation en système intégré. Elle correspond également au développement de l'État providence.

La quatrième étape (1960 à 1975) voit progresser à la fois l'égalité des chances et la relégation scolaire. La «rénovation» de l'enseignement secondaire visant à supprimer la hiérarchisation entre filières ne parvient pas à empêcher les mécanismes de relégation de plus en plus puissants. La sélection sociale se met en place à l'intérieur du système scolaire.

L'enseignement supérieur commence à se massifier et tend à se démocratiser quantitativement (c'est durant la cinquième étape qu'il connaît une véritable explosion démographique).

Enfin la cinquième étape est qualifiée d'égalité des résultats. Une série d'initiatives visent à accroître progressivement les chances des jeunes issus des familles les plus déshéritées d'accéder aux biens éducatifs et à en tirer profit (les discriminations positives par exemple). Rappelons au passage l'année pivot, 1983, qui verra la scolarité obligatoire passer à 18 ans. D'aucuns y avaient vu un moyen de diminuer le nombre de jeunes chômeurs.

⁴⁷ Cité par DEMEUSE Marc, « La marche vers l'équité en Belgique francophone », in DEMEUSE Marc et al., *Vers une école juste et efficace*, De Boeck, 2005, pp. 192-195.

Aperçu de quelques mesures prises en Communauté française

3.3

Dans l'histoire de notre enseignement, de nombreuses mesures ont été prises en vue d'assurer des chances égales à tous. Citons à titre d'exemples : l'organisation de l'enseignement renoué, la prolongation de l'obligation scolaire, l'octroi des allocations et bourses d'études, les prêts préférentiels ou sans intérêts, la promotion d'une école de la réussite, la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire...

Dans le cadre de cette section, nous n'en aborderons que certaines d'entre elles.

Le décret Missions

Le décret Missions⁴⁸ constitue un moment clé de la politique scolaire en Communauté française. Pour la première fois, des objectifs communs à tous les établissements d'enseignement et à tous les Pouvoirs Organisateurs sont proposés. Il s'agit donc de dépasser la seule égalité des chances pour s'attacher à l'égalité des résultats. Le décret Missions sera à l'origine d'une décennie de réformes (projets éducatif, pédagogique, d'établissement, socles de compétences, compétences terminales, conseil de participation, inscription, exclusion, gratuité...) dans un contexte d'austérité budgétaire...

Article 6 : La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout Pouvoir Organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves

Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle

Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures

Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Le Contrat pour l'école adopté le 31 mai 2005 par le Gouvernement de la Communauté française renforce les impulsions données par le décret Missions. Il s'articule autour de dix priorités pour une école plus efficace et plus équitable, budgétées et programmées de septembre 2005 à juin 2013. La priorité 9 (Non aux écoles ghettos) entend ainsi favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires. Dans cet objectif, deux pistes ont notamment été proposées : la régulation des inscriptions et la différenciation du financement (nous y reviendrons).

⁴⁸ 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

Les discriminations positives

L'encadrement différencié

Le mécanisme des discriminations positives⁴⁹ propose de favoriser d'emblée les groupes les plus vulnérables. Cette approche s'oppose donc à une vision strictement égalitaire en termes de traitement où chaque élève reçoit la même chose et dans la même quantité que tous les autres élèves, au profit d'une attribution inégale des ressources destinées à favoriser l'égalisation des résultats.

En Communauté française, les politiques de discrimination positive voient le jour en 1989 avec les ZEP (zones d'éducation prioritaire). Mais, c'est en 1998 que sera promulgué un décret⁵⁰. Cette politique consiste à donner davantage de moyens en termes qualitatifs (des moyens humains sous forme de capital-périodes ou de périodes professeurs) et quantitatifs (des moyens de fonctionnement sous forme de dotations/subventions) aux établissements concentrant des publics dits « à risque ».

Les établissements à aider sont identifiés en se basant sur les caractéristiques socio-économiques des quartiers dont sont issus les élèves qui fréquentent les écoles visées. Celles-ci sont évaluées à partir de cinq critères : le revenu moyen par habitant, le taux des diplômés, le taux de chômage / d'activités / de bénéficiaires des revenus mensuels garantis, les activités professionnelles et le confort des logements. On remarquera que l'origine nationale n'avait pas été retenue comme critère relevant.

Les utilisations possibles des moyens supplémentaires octroyés dans le cadre de la discrimination positive sont prévues de manière exhaustive par le décret. On peut citer, à titre d'exemples, l'engagement ou la désignation d'instituteurs maternels/instituteurs primaires/enseignants, l'engagement de personnel non enseignant, l'aménagement et l'embellissement des locaux ou des abords, l'installation et le fonctionnement de bibliothèques, de centres de documentation, l'achat de matériel, la prise en charge de frais de participation et de déplacement à des activités culturelles ou sportives, l'achat de livres, revues, journaux...

Depuis la rentrée scolaire 2009⁵¹, le mécanisme des discriminations positives est remplacé par celui de l'encadrement différencié. Il s'agit toujours, dans le cadre d'une politique de type compensatoire, d'affecter davantage de ressources (les moyens sont revus à la hausse) aux écoles accueillant un public d'élèves socio-économiquement défavorisés. Ce sont ainsi, dès la rentrée 2009, 37.5 millions d'euros (15 millions d'euros s'ajoutant aux 22 millions du dispositif Discrimination positive) qui y ont été consacrés ; montant s'élevant ensuite pour la rentrée 2010 et les années suivantes, à plus de 62 millions. Le nombre d'écoles bénéficiaires est également augmenté : 25% des écoles en Communauté française (soit environ 1000 établissements), du maternel au secondaire (soit 200.000 élèves), soit deux fois plus que lors du dispositif Discrimination positive. Quant aux moyens, 80% de ceux-ci doivent être consacrés à l'encadrement (enseignants et personnels éducatifs : enseignants, professeurs de remédiation, de français langue étrangère, éducateurs, assistants sociaux, puériculteurs...),

⁴⁹ Aux États-Unis, ce principe est connu sous le nom « Affirmative Action », un programme grâce auquel les étudiants issus des minorités ethniques peuvent être prioritaires à l'inscription, même s'ils ont obtenu des résultats plus faibles aux tests d'entrée.

⁵⁰ Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre des discriminations positives.

⁵¹ Décret du 30/04/2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.

les 20% restants étant consacrés à des budgets de fonctionnement (organisation d'études dirigées, acquisition d'outils pédagogiques, projets de collaboration...).

Bien que ce nouveau dispositif gagne en cohérence et en pertinence par rapport à l'ancien système, quelques interrogations subsistent sur les possibilités de financement d'une telle mesure. On se rappellera à cet égard les débats relatifs au principe de financement de type « Robin des Bois »⁵². Se pose également la question de l'engagement d'enseignants ou de personnel éducatif supplémentaires dans un contexte de pénurie.

Les Services d'accrochage scolaire

Parmi les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire, la Communauté française a institué les services d'accrochage scolaire⁵³. Ces services, soutenus conjointement par l'Enseignement et l'Aide à la Jeunesse, s'adressent aux jeunes de 12 à 18 ans qui, pour des raisons diverses (exclusions, situation de crise, décrochage lourd), ont décroché de l'école ou de leur lieu de formation.

Les services d'accrochage scolaire sont des lieux d'accueil transitoire (l'objectif est la réintégration de ces élèves dans une structure scolaire ou de formation), alliant une démarche éducative, pédagogique et sociale; permettant ainsi aux jeunes d'améliorer leurs conditions de développement et d'apprentissage. Ils proposent, le cas échéant, une aide et un accompagnement dans le milieu familial. La prise en charge du jeune, assimilée à la fréquentation scolaire, est de maximum six mois sur l'année et d'un an sur toute sa scolarité. Ainsi, chaque année, quelque 1200 jeunes en âge d'obligation scolaire, issus de l'enseignement secondaire ordinaire de tous les réseaux sont pris en charge par les 12 services agréés par la Communauté française.

Les élèves primo-arrivants

Un dispositif connu sous le nom de «classe-passerelle» vient se superposer aux politiques de discriminations positives dans le but d'intégrer le plus harmonieusement possible les élèves nouvellement arrivés en Belgique.

En effet, depuis 2001, de manière à répondre à l'arrivée massive de certains réfugiés et à l'ouverture de centres d'accueil regroupant parfois un nombre important de jeunes à scolariser, un décret⁵⁴ prévoit l'accueil de ces jeunes au sein d'une classe spécifique, durant une période variant d'une semaine à six mois (maximum un an). Au cours de celle-ci, ils bénéficient d'un encadrement spécifique leur permettant de s'adapter et de s'intégrer aux systèmes socioculturel et scolaire belge. Ils sont, ensuite, dirigés vers l'enseignement qui leur convient le mieux.

Les cours d'adaptation à la langue de l'enseignement

Les cours d'adaptation à la langue de l'enseignement ne sont organisés que dans l'enseignement primaire. Si un tel établissement accueille plus de dix élèves de nationalité étrangère,

⁵² Afin de permettre la mise en œuvre du décret «Encadrement différencié», en avril 2010, la Ministre Marie-Dominique Simonet proposait le décret «Vases communicants». Celui-ci prévoyait notamment que 60% des écoles les plus favorisées abandonnent des moyens (1 ou 2% de leurs subventions de fonctionnement et de leur encadrement) aux 25% des écoles les moins favorisées.

⁵³ Articles 30, 31 et 31bis 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 des discriminations positives et décret du 15 décembre 2006 renforçant le dispositif des services d'accrochage scolaire et portant diverses mesures en matière de règles de vie collective au sein des établissements scolaires.

⁵⁴ Décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.

ou qui ne maîtrisent pas le français, il peut organiser ces cours et reçoit les moyens humains nécessaires à cette organisation. On remarquera fréquemment que ces maîtres d'adaptation ont eu comme vocation de remplacer des enseignants malades.

La saga des inscriptions

Les écoles sont tenues d'inscrire tout élève qui en fait la demande moyennant l'adhésion de celui-ci ou de la personne responsable aux projets éducatif, pédagogique, d'établissement, Règlement des études et Règlement d'ordre intérieur de l'établissement⁵⁵.

En pratique cependant, des écoles, certes minoritaires, continuent à sélectionner « en douce » leur public : refus d'inscription non motivé, ou motivé sur la base de critères légalement non recevables (tels que les résultats scolaires antérieurs), dissuasions financières ou autres....⁵⁶

C'est pour contrer ces éventuelles discriminations à l'inscription des élèves, brasser les publics scolaires et donc favoriser la mixité sociale qu'ont été prises diverses mesures visant à réglementer les procédures d'inscription dans l'enseignement secondaire.

Rentrée scolaire 2008-2009

Le décret Inscriptions - Arena

Premier arrivé, premier servi

Ce décret, modeste dans ses objectifs en matière de mixité sociale, demandait notamment aux établissements d'enseignement secondaire de tenir une comptabilité des places disponibles et des demandes d'inscription, en les inscrivant dans un registre par ordre d'arrivée, à partir d'une date connue de tous. Chaque élève se présentant, jusqu'à ce que l'ensemble des places disponibles soit épuisé, était inscrit dans l'établissement de son choix. Les élèves arrivés ensuite étaient inscrits sur une liste d'attente.

Ce décret, qui en définitive mettait sur la place publique ce qui était auparavant masqué, a été très mal reçu par une partie de l'opinion publique. On se souviendra notamment des files (et du « défraiement » - jusqu'à 500 euros - donnés par certains parents à des étudiants), habilement médiatisées, qui se formèrent en cette année 2007 devant quelques établissements « bien cotés »... mais également, déjà, du problème des inscriptions multiples (les parents inscrivent leur enfant dans plusieurs écoles différentes, afin d'être certains d'obtenir une place dans une école de leur choix s'ils se trouvaient sur une liste d'attente).

Rentrée scolaire 2009-2010

Le décret Mixité - Dupont

Tirage au sort

Face à l'ampleur des réactions suscitées, un second décret a été conçu. Certains éléments précédents furent maintenus (inscriptions à partir d'une date fixée, connue de tous et comptabilisation des places disponibles dans l'établissement), des règles de priorité furent fixées (élèves dont un membre de la famille est déjà inscrit dans l'école, poursuite d'un projet pédagogique tel que l'immersion ou l'intégration d'élèves en situation de handicap...) et le recours au tirage au sort prévu lorsque le nombre de places était insuffisant. Concrètement, une première période d'inscription était d'abord aménagée pour les seuls élèves prioritaires. Une seconde période d'inscription permettait aux autres élèves de s'inscrire. Lorsque la de-

⁵⁵ Certaines exceptions sont néanmoins précisées dans le décret Missions pour des raisons d'insuffisance de locaux disponibles, mais également selon des conditions particulières pour les élèves majeurs notamment.

⁵⁶ Voir note 5, Page 36

mande était supérieure à l'offre, un ensemble de règles intervenaient en vue de gérer au mieux ce surplus et en vue de favoriser la mixité sociale au sein de ces établissements (proximité du lieu d'habitation, indice socio-économique...). Pour les autres, quel que soit leur ordre d'arrivée, un tirage au sort était prévu.

Ce nouveau décret, lui aussi vivement critiqué (voire saboté) lors de sa mise en pratique, fut confronté au phénomène des inscriptions multiples ; des milliers de parents décidèrent d'inscrire leur enfant dans plusieurs écoles (jusqu'à dix !). Conséquences : une explosion artificielle du nombre d'inscriptions, le recours dans un grand nombre d'établissements à un tirage au sort, le non désistement des parents dont la demande était finalement rencontrée, le refus de certaines écoles libres de communiquer leur liste d'inscription... et des enfants sans école lors de la rentrée scolaire.

Rentrée scolaire 2010-2011

Le décret Simonet

Des enfants sans école

Après de longues négociations, une nouvelle formule, très complexe, a été proposée : un formulaire unique (avec possibilité de mentionner plusieurs choix), une période d'inscription fixe pour tous et une procédure de tri si la demande est supérieure à l'offre. Les écoles sont ainsi tenues d'accorder la priorité aux élèves dont l'indice socio-économique est inférieur à la moyenne de l'école (20 % pour autant qu'il y ait des demandes) et aux élèves dits prioritaires (avoir un frère ou une sœur dans l'établissement, vivre « une situation précaire », avoir des besoins spécifiques, fréquenter l'internat de l'école, être enfant du personnel, d'une école adossée...). Une fois passée cette étape, l'école gère les autres enfants en vertu d'autres critères davantage géographiques (distances maison/école primaire, domicile/école secondaire, école primaire/école secondaire, immersion) mais n'attribue que 80% de ses places ; le reste étant géré par la Commission inter-réseaux des inscriptions (Ciri) qui inscrira les élèves dont le premier choix n'a pas été comblé.

L'application de ce décret fut également mouvementée : mise en œuvre retardée, premier bilan tardif (en mai), des associations contestataires très actives et médiatisées, nombreux recours au Conseil d'État, des centaines de déçus de ne pas avoir obtenu leur premier choix et 194 enfants « sans école » le 31 août 2010.⁵⁷

⁵⁷ Pour la rentrée scolaire 2011-2012, ce 31 août, 163 enfants étaient toujours sans école.



IV. Pistes

PISTES

Plusieurs approches se dégagent, se combinent et se renforcent en vue d'assurer à chacun des chances égales d'émancipation.

- Des stratégies pour des chances plus égales
- Des stratégies pour un traitement plus égal
- Des stratégies pour des résultats plus équitables

Dans le cadre de ce dossier, nous nous intéresserons plus particulièrement à la question du fonctionnement de l'école, sur l'impact de l'organisation de notre enseignement en tant que (re)producteur d'inégalités, que ce soit à travers l'action pédagogique ou à travers des facteurs structurels.

Des stratégies pour des chances plus égales

4.1

Ces stratégies doivent, dans la mesure du possible, concerner les différences qui résultent de capital (financier et matériel, culturel, social ou humain) auquel les élèves peuvent faire appel dans leur environnement familial. L'école et, dans un sens plus large, le système d'enseignement, ne sont pas responsables de ces inégalités mais peuvent partiellement y remédier. Des initiatives doivent être menées dès le plus jeune âge, dans le secteur de la petite enfance (crèches, ludothèques, consultations ONE notamment...), dans le travail avec les parents des milieux précaires (alphabétisation, associations de quartier..) et dans l'enseignement fondamental : le développement de partenariats sur le plan des activités parascolaires, du sport, des soins de santé..., le dépistage précoce des difficultés, le soutien scolaire gratuit, la systématisation d'études dirigées, un meilleur financement des écoles de devoirs, le développement de relations positives entre l'école et les familles, l'avancement de l'âge de l'obligation scolaire... pour ne citer que quelques exemples.

L'élimination des obstacles matériels (frais scolaires) est un objectif prioritaire. Les propositions à cet égard sont multiples : limiter (voire supprimer) les exceptions définies par le décret Missions (rendre gratuites les activités extérieures à l'école notamment), contrôler l'application effective des règlements et circulaires relatives aux coûts scolaires, augmenter les subventions de fonctionnement de l'école, sensibiliser les écoles à cette question, encourager et promouvoir les pratiques positives et les mécanismes de solidarité, introduire le principe d'une facture maximale, établir un règlement, un code (avec des distinctions claires entre frais obligatoires et frais facultatifs, la discrétion dans la gestion des impayés, l'étalement des dépenses et des frais...)...

Des stratégies pour un traitement plus égal

4.2

Au niveau de l'organisation même de l'enseignement

L'analyse des résultats des enquêtes PISA tend à montrer que les systèmes d'enseignement qui ont adopté la promotion automatique, un tronc commun jusqu'à 14 ans et la sectorisation (l'affectation à une école selon le lieu d'habitation) sont au moins aussi efficaces que les autres systèmes, tout en se montrant nettement moins inégalitaires.

Tronc commun, promotion automatique

On s'en doute, les systèmes d'enseignement, leur mode d'organisation sont très différents d'un pays à l'autre.

Les différents modèles⁵⁸

- Le modèle de séparation se caractérise par une séparation précoce entre différentes filières (enseignement général ou qualifiant) après l'école primaire. L'orientation se fait selon un système de cascade selon les performances scolaires et on y recourt fréquemment au redoublement (dès l'école primaire). On retrouve un tel modèle en Allemagne, Autriche, Hongrie, Suisse, Luxembourg et à un certain degré en Belgique et au Pays-Bas.
- Le modèle d'intégration uniforme (France, Espagne, Portugal) conserve un tronc commun jusqu'à un certain âge. C'est principalement le redoublement qui fonctionne comme mécanisme de différenciation des élèves.
- Dans le modèle compréhensif (États-Unis, Canada, Royaume Uni, Australie, Nouvelle Zélande), il y a un tronc commun jusqu'à l'âge de 16 ans. Une différenciation entre élèves est opérée au niveau des classes selon les performances par disciplines spécifiques (mais pas au niveau des écoles, il n'y a pas de filières différentes).
- Le modèle d'intégration individualisé est surtout présent dans les pays nordiques (Danemark, Suède, Norvège, Islande). Il n'y a pas d'orientation précoce entre filières, le redoublement est rare et la séparation selon les niveaux de compétences peu pratiquée. Tous les élèves poursuivent leur scolarité pendant 9 ou 10 ans dans un même établissement sans transition entre le niveau primaire et secondaire. Ils y suivent une formation générale commune à tous ; ce qui n'empêche cependant pas une différenciation poussée à l'intérieur d'une classe par le biais d'un style d'enseignement différencié (exemples : accompagnement individuel et travail en petits groupes différenciés). On parle également de modèle « à structure unique ».

Selon les modes de gestion de l'hétérogénéité dans les systèmes éducatifs, le niveau de ségrégation n'est pas identique.

Tous les systèmes éducatifs qui se caractérisent par un faible degré de sélection (qui évitent de regrouper les élèves en fonction de leurs aptitudes, en maintenant les classes ou les élèves les plus hétérogènes possible) sont plus équitables que ceux qui présentent un degré de sélection élevé (présence de taux de retards scolaires importants, de filières précoces, forte spécialisation du recrutement des écoles),

Toutes les analyses des enquêtes PISA démontrent que les systèmes unifiés obtiennent de meilleurs résultats que les systèmes différenciés. De manière convergente également, on relève un lien entre l'ampleur des inégalités sociales et la durée du tronc commun : les inégalités sont d'autant plus marquées que le tronc commun est bref.

La suppression du redoublement ne constitue pas une panacée (il s'agit peut-être aussi de savoir comment le rendre utile). Elle permettrait cependant d'éviter les effets nocifs qu'il est susceptible d'engendrer et de préserver les élèves de milieu modeste des préjudices multiples liés à cette pratique. Elle contraindrait ensuite la communauté éducative à rechercher des solutions réellement efficaces pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage.

⁵⁸ DUPRIEZ Vincent, cité dans FONDATION ROI BAUDOUIN, *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, 2009.

La création d'un tronc commun (un cursus uniforme jusqu'à l'âge de 15-16 ans) rendrait l'orientation précoce superflue et permettrait ainsi de faire reculer autant que possible une éventuelle orientation vers une filière de relégation. Quant à son contenu, il s'agirait de le préciser ; une formation commune qui ne soit pas calquée sur la filière générale, préparant à l'ensemble des filières ; une formation générale, technique (le travail technique et manuel), artistique (musique, arts plastiques, créativité...), sportive, une éducation à la santé, à la citoyenneté... identique pour tous.

L'hétérogénéité ferait baisser le niveau des meilleurs ?

S'il est exact que la diversification de la population scolaire est source de difficultés, cette politique égalitaire ne s'accompagne pas d'une baisse de niveau.

Il est possible d'être à la fois efficace et équitable.

Les études⁵⁹ montrent que les classes de niveaux (le regroupement des élèves par classes homogènes) ne sont pas associées à des gains d'apprentissage supérieurs comparativement aux classes mélangeant les élèves de niveaux différents (à condition que la qualité de l'enseignement et les exigences soient maintenues égales dans toutes les classes)

Tout indique, en effet, que dans le contexte des écoles, ce n'est pas la composition de la classe en tant que telle qui est déterminante, mais le fait que la quantité et la qualité de l'enseignement et les attentes des enseignants diffèrent en fonction du niveau moyen des groupes.

« En somme, les effets des groupes de niveau sur les acquisitions des élèves semblent s'expliquer par le fait qu'ils amènent les enseignants à moduler la quantité, le rythme ou encore la qualité des activités d'instruction, au détriment des élèves placés dans les groupes faibles. Cette 'dérive du curriculum' a pour conséquence un accroissement des différences initiales entre élèves. Les enseignants offrent ainsi inconsciemment aux meilleurs élèves les plus grandes chances de s'améliorer »⁶⁰.

Ce qui nous renvoie à l'effet Pygmalion précédemment décrit.

Le mythe de la baisse de niveau ne trouve donc pas de fondement dans la littérature scientifique⁶¹ et les comparaisons internationales le montrent.

La Finlande, par exemple, combine des moyennes élevées, la présence d'un groupe important de top performers, une proportion limitée d'élèves qui n'atteignent pas le niveau minimal requis et des écarts entre les élèves issus de couches socio-économiques moins prononcés que dans d'autres pays.

⁵⁹ Voir à ce sujet (notamment) CRAHAY Marcel, « Pourquoi l'expérimentation en éducation ? », in DEMEUSE Marc et al., *Vers une école juste et efficace*, De Boeck, 2005, pp.106-111.

⁶⁰ DUPRIEZ Vincent, & DRAELANTS Hugues, cité par CRAHAY Marcel, « Pourquoi l'expérimentation en éducation ? », in DEMEUSE Marc et al., *Vers une école juste et efficace*, De Boeck, 2005, pp.110.

⁶¹ Seule une minorité d'études démontrent l'avantage des classes purement homogènes.

La sectorisation

Le choix d'un établissement représente un enjeu social majeur dans la scolarisation des jeunes et la lutte contre la ségrégation.

Afin de tendre vers l'égalité des acquis scolaires, il s'agirait de combattre, freiner, neutraliser l'agrégation et l'impact inégalitaire que celle-ci engendre sur les performances. Il s'agirait de mener des politiques volontaristes supprimant ou limitant le libre choix des parents et par conséquent la concurrence qui en découle.

Liberté de choix : ailleurs qu'en Belgique⁶² ?

La totale liberté de choix des parents n'est partagée par presque aucun pays européen. Seuls l'Irlande et les Pays-Bas autorisent (et obligent donc) les parents à chercher eux-mêmes, sur le marché scolaire, une école pour leur enfant.

Ailleurs, dans tous les autres pays d'Europe, existent des procédures régulatrices plus ou moins contraignantes. Dans certains pays – France, Grèce, Portugal, Norvège – il n'y a pas de choix, du moins pour ceux qui optent pour l'enseignement public : on leur désigne une école, d'autorité. Dans d'autres pays, les plus nombreux, une école est également attribuée à chaque élève, mais les parents peuvent obtenir une dérogation en fonction des modalités plus ou moins souples selon les pays. Enfin, il y a quelques pays – Espagne, Italie, Angleterre notamment – où les parents disposent d'une relative liberté de choix, mais dans un cadre réglementaire beaucoup plus strict que celui de la Belgique.

Plus la liberté de choix est grande, plus l'enseignement est inéquitable.

Un récent rapport de l'OCDE⁶³ (2007) montre que les pays qui attachent le moins d'importance au critère de proximité dans l'affectation des élèves aux écoles sont aussi les pays où la ségrégation sociale entre écoles est la plus forte. Plus un pays accorde de l'importance au critère de proximité (par opposition au critère de libre choix sur un marché scolaire), plus faible est la ségrégation sociale dans son enseignement.

Ségrégation scolaire et ségrégation territoriale ?

La répartition de la population sur le territoire est marquée, de façon plus ou moins accentuée selon les cas, par les clivages sociaux. Certains quartiers sont plus riches que d'autres. Le regroupement des élèves dans les écoles selon leur origine sociale s'opère donc inéluctablement.

Cette explication ne semble pourtant guère suffisante puisque le marché du logement est tout autant, si pas davantage, soumis à la ségrégation dans d'autres pays.

En outre, on trouve, dans certains quartiers « précarisés », des écoles bien « cotées » dont la population scolaire est composée majoritairement d'élèves qui viennent d'autres quartiers plus riches. On connaît dans de nombreuses villes, des écoles situées l'une à côté de l'autre et dont la composition sociale est fort différente.

D'autres facteurs contribuent à regrouper les élèves par types cognitifs et indirectement par catégories sociales : l'existence d'écoles privées, le recours à l'enseignement spécial, la constitution de classes de niveau, le redoublement, l'orientation dans des filières différenciées...

L'étude sur la ségrégation met cependant et avant tout l'accent sur la législation très libérale de notre pays en matière d'organisation de l'enseignement (liberté d'enseignement) et de choix d'école (libre-choix de l'école).

⁶² HIRTT Nico, Je veux une bonne école pour mon enfant! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire, Aden, 2009.

⁶³ HIRTT Nico, Je veux une bonne école pour mon enfant! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire, Aden, 2009, pp.72-74.

L'adoption de ces trois mesures (le tronc commun, la promotion automatique et la sectorisation) contribue à accroître l'égalité en matière d'acquis, mais aussi s'avère conciliable avec une grande efficacité d'ensemble.

Les effets de cette organisation sont positifs. Le regroupement des élèves de même origine sociale au sein des mêmes écoles y est réduit de façon importante ; le rendement pédagogique s'apparente à un nivellement par le haut (la moyenne générale est élevée et les bons élèves n'en pâtissent aucunement), la variance entre écoles et le pourcentage d'élèves faibles (et le niveau atteint par ceux-ci est au moins égal à ce que l'on observe ailleurs) sont minimales.

En adoptant ces modalités d'organisation de l'enseignement, les pays se donnent un maximum de chances de rendre leur école juste et efficace.

La question des réseaux est-elle importante en matière d'égalité des chances ?

Même s'il existe des écoles « élitistes » et des écoles « poubelles » dans chacun des réseaux, l'école libre reste, toute proportion gardée, davantage choisie par les classes sociales supérieures.

L'effet réseau officiel ou privé est cependant non significatif sur l'efficacité scolaire (les deux réseaux produisent des performances comparables quelle que soit l'origine sociale) et est peu significatif sur la ségrégation sociale (7% de la ségrégation sociale s'explique par le réseau d'enseignement).

Ce constat fait dire à certains que la répartition inégale des élèves entre réseaux est moins un problème que la répartition inégale des élèves entre filières.

D'autres estiment, par contre, que la division de l'enseignement belge en réseaux est un élément important de notre quasi-marché scolaire. Elle exacerbe la concurrence entre établissements scolaires, produit un effet de polarisation sociale, rend très complexe la mise en œuvre de politiques de régulation du marché scolaire (autonomie et liberté pédagogique des réseaux subventionnés) et est à l'origine de dépenses inconsidérées (non utilisées dès lors à la mise en place de dispositifs de lutte contre l'échec scolaire par exemple).

Ainsi si certains (les associations membres du CEDEP et l'APED notamment) revendiquent la constitution d'un réseau public unique, d'autres par contre insistent sur la nécessaire coopération entre les écoles et entre les réseaux, notamment au moyen des bassins scolaires⁶⁴.

⁶⁴ L'objectif des bassins scolaires est de favoriser la coopération entre écoles de tous les réseaux au sein d'une entité géographique dans le but de réduire toutes les concurrences et rationaliser l'offre d'enseignement, surtout pour les filières techniques et professionnelles.

Les réseaux en chiffres

En 2007-2008⁶⁵, en Communauté française, dans l'enseignement ordinaire, l'enseignement libre subventionné accueillait 49% de la population scolaire, l'enseignement officiel 51% dont 36,3% dans l'officiel subventionné et 14,7% dans l'enseignement organisé par la Communauté française.

Dans l'enseignement maternel ordinaire, le réseau officiel subventionné scolarise plus de la moitié des élèves (54,3%). Ce taux diminue faiblement dans l'enseignement primaire (48,9%). Dans le secondaire ordinaire, le réseau libre subventionné accueille 60% des élèves.

Pour l'ensemble de l'enseignement spécialisé, le réseau de la Communauté française et l'officiel subventionné accueillent chacun un élève sur quatre et le libre un sur deux. En Flandre, la plupart des élèves de l'enseignement fondamental et secondaire suivent les cours de l'enseignement libre subventionné (68.28% pour l'année scolaire 2006-2007⁶⁶). La Belgique est, après les Pays-Bas, le pays d'Europe où l'enseignement privé est proportionnellement le plus important. Dans la plupart des pays, 90% des élèves ou davantage fréquentent l'enseignement public.

La revalorisation de l'enseignement qualifiant

Beaucoup d'élèves se retrouvent dans l'enseignement qualifiant (technique et professionnel) par obligation, suite à une série d'échecs dans l'enseignement général (ou via les attestations d'orientation). Une hiérarchie entre professions (manuelles / intellectuelles) s'est maintenue ; une hiérarchie entre les filières s'est imposée... Clairement dévalorisé, il a aujourd'hui mauvaise réputation.

Depuis des années, nombreux sont ceux qui dénoncent une telle situation et demandent une revalorisation de ces filières notamment par la mise en place d'un dispositif d'orientation positive, un équipement adéquat, une exigence en termes de compétences (et pas uniquement relative au métier enseigné).

Au niveau « pédagogique »

«Seule l'amélioration de l'enseignement dans les classes produit des résultats»

«La plus grande source d'inégalité entre élèves est l'enseignant qui leur est attribué»⁶⁷

Si une réforme structurelle de notre système éducatif s'avère indispensable pour lutter contre les inégalités à l'école, il est de plus en plus fréquemment avancé que celle-ci est bien souvent sans effet sur les pratiques au quotidien, dans les classes, et donc sur les apprentissages des élèves.

Débattre des pratiques d'enseignement, de leurs effets sur les élèves, reste donc un enjeu crucial dans cette lutte contre les inégalités.

Plusieurs axes d'action doivent être envisagés.

À titre d'exemples (non exhaustifs) :

⁶⁵ COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Indicateurs de l'enseignement 2009*, Etnic, 2009, pp. 76-77.

⁶⁶ MINISTÈRE FLAMAND DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION, *L'enseignement en Flandre. Aperçu succinct du paysage de l'enseignement en Flandre*, 2008, p.15.

⁶⁷ MCKINSEY & COMPANY, *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, 2007.

- Le recrutement des enseignants (inciter les personnes les plus compétentes à le devenir)
- La formation initiale (en 4 voire en 5 ans ? universitaire ?) et continuée, les pratiques des enseignants (gestion de groupes hétérogènes, détection rapide des difficultés, techniques de remédiation, la compréhension des mécanismes pouvant expliquer les difficultés d'apprentissage, les dimensions « citoyennes » du métier...)
- Le sens des apprentissages, la réforme des programmes scolaires (plus grande clarté, meilleure visibilité, niveau d'exigences plus élevé ?), les innovations pédagogiques ainsi que la question de l'évaluation et du redoublement
- L'intégration de la philosophie et de pratiques prônées par les tenants des pédagogies actives et de l'éducation nouvelle
- Une redéfinition du temps et des conditions de travail (du temps libéré pour rencontrer les familles et les travailleurs sociaux, pour se former, pour faire équipe, pour évaluer les stratégies mises en place, un taux d'encadrement revu à la baisse...)
- Les relations et la communication familles-école, les liens entre l'école et les associations de quartier
- Le climat scolaire (solidarité, respect, participation)
- ...

Des stratégies pour des résultats plus équitables

« Donner plus à ceux qui ont moins »

4.3

Si le fait de traiter de la même manière des individus très différents renforce les inégalités de départ, il s'agit dès lors de mettre en place, de renforcer des politiques d'éducation prioritaire en accordant des moyens supplémentaires aux établissements pour compenser la situation socio-économique et/ou culturelle moins enviable pour certains et ainsi assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. De telles mesures permettent d'accroître la qualité de l'enseignement et des apprentissages dans ces écoles et ainsi de réduire les différences entre établissements.

Les mécanismes prévus actuellement (discriminations positives, encadrement différencié) restent peu ambitieux. Il s'agit également de revoir les conditions de travail (moins d'heures, moins d'élèves), de recrutement, de formation, voire de rémunération des travailleurs en milieu populaire, dégager du temps pour le travail en équipe, la formation continuée, les rencontres avec les parents et le travail avec des partenaires.

Une stratégie parfois critiquée

Les discriminations positives font l'objet de critiques.

Certains considèrent qu'on renonce ainsi à s'attaquer aux sources (aux causes) de la ségrégation scolaire, pour en traiter seulement les symptômes. Cette politique entérine les inégalités, prend acte de la ségrégation et organise le système en fonction d'elle. Elle conduit à accepter que les écarts se creusent de manière importante entre les extrêmes.

Le risque de stigmatisation des publics ou des écoles cibles est également évoqué, renforçant ainsi la ségrégation sociale entre écoles. Désigné comme établissement « difficile », celui-ci sera « fui » par certains parents, ceux qui sont bien informés, qui disposent de la possibilité de choisir un autre établissement, qui attachent de l'importance à ce choix c'est-à-dire le plus souvent les parents de milieux aisés. Enfin, l'efficacité de ces mesures reste très difficile à évaluer scientifiquement.



V. Conclusion

CONCLUSION

Nous devons relever ce défi !

Malgré les réformes menées depuis de nombreuses années, les résultats en matière de réduction des inégalités sociales dans l'enseignement ne sont pas tangibles : les inégalités se maintiennent, se reproduisent, se renforcent... laissant, sur le côté, un nombre important d'enfants.

Il y a urgence !

Même si l'école ne peut résoudre, à elle seule, la question des inégalités au sein de notre société, elle n'en reste pas moins un levier incontournable. Et parce qu'elle contribue à former les citoyens de demain, à leur permettre de s'émanciper socialement et professionnellement, parce qu'elle participe au développement et à la croissance de notre société, l'école doit être juste et efficace.

Le système scolaire doit faire en sorte que chaque enfant, et pas simplement quelques-uns, ait accès à un enseignement de qualité. L'égalité n'est pas un principe négociable !

La mixité sociale est un enjeu fondamental dans ce combat. Quelles valeurs transmettons-nous à nos enfants lorsqu'on tolère de telles inégalités ? Lorsqu'on accepte de telles ségrégations ? Alors que nous connaissons tous l'enjeu que représente aujourd'hui le vivre ensemble, quelles sont les conséquences de ces ségrégations sur la socialisation de nos jeunes ? Sur les représentations sociales et les préjugés que nous leur aurons proposés ? Sur le principe même de justice sociale que, pourtant, nous défendons ?

Nous devons, ensemble, relever ce défi !

Nombreuses sont les associations, les acteurs de l'enseignement, les citoyens qui appellent à des réformes profondes. La société civile multiplie les signaux d'alarme, les analyses, les propositions pour rendre notre école plus juste et plus efficace. Il s'agit aujourd'hui, ensemble, d'expliquer, d'argumenter, de débattre et de convaincre le plus grand nombre.

Alors, quelles mesures prendre pour que toutes les écoles, dans tous les quartiers, deviennent des écoles d'excellence et d'épanouissement ? Nous espérons que ce dossier d'information, sans se vouloir exhaustif, et tout en restant modeste, suscite la réflexion et contribue à créer des opportunités, des rencontres, des synergies, des débats... et incite aussi nos responsables politiques à prendre des décisions, certes courageuses, mais tellement cruciales.



VII. *Bibliographie*

BIBLIOGRAPHIE

APED, *Inégalités sociales, semi-marchés, sous-financement, filières... La catastrophe scolaire belge*, Conférence de presse du 20 juin 2003.

APED, *Vers l'école commune*, 2007, **[en ligne]**, www.skolo.org/spip.php?article341 (Consulté le 06/10/2010).

BAYE Ariane et all., « La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009 », in *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, ASPE-ULg, n°31, 2010.

CEDEP, *Réflexions en vue d'un système éducatif plus performant pour tous les enfants*, 2010.

CFFB Commission Enseignement, *Égalité filles/garçons, femmes/hommes dans le système éducatif. Où en sommes-nous ? Que voulons-nous ?*, [sd].

COMMUNAUTÉ FRANCAISE, *Indicateurs de l'enseignement 2009*, Etnic, 2009.

« Cours particuliers, le prix de la réussite », *La Libre Belgique*, 18/01/2010.

CRAHAY Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, 2000.

CRAHAY Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck, 2009.

DÉLÉGUÉ GÉNÉRAL DE LA COMMUNAUTÉ FRANCAISE AUX DROITS DE L'ENFANT, *Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles*, 2009.

DELPLANQUE Jean-Noël, KERCKOF Pierre, HIRTT Nico, SCHMETZ Philippe et AERTS Romy, *Bilan et perspectives des politiques éducatives. D'une législature à l'autre*, 2009, **[en ligne]**, <http://skolo.org/spip.php?article1060> (Consulté le 06/10/2010).

DEMEUSE Marc, BAYE Ariane, STRAETEN Marie-Hélène, NICAISE Julien et MATOUL Anne, *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, De Boeck, 2005.

DEMEUSE Marc, « Les défis de la démocratisation scolaire : L'école peut-elle être juste et efficace ? » in *Semaine sociale, Une école « sans classes »*, MOC, 15-16/04/2010.

DEVLEESHOUWER Perrine et REA Andrea, « Pourquoi notre enseignement est inégalitaire », in *Politique revue de débats*, n°60, 2009, pp. 16-19.

DUBET François, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, La république des idées, Seuil, 2004.

DUBET François, « L'école, cette désillusion », in *Politique revue de débats*, n°60, 2009, pp. 11-15.

DUPRIEZ Vincent et VANDENBERGHE Vincent, « L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? » in *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, GIRSEF-UCL, n°27, 2004.

ÉQUIPES POPULAIRES, *Enseignement en Communauté française : Ecoles sanctuaires, Ecoles ghettos*, Dossier pédagogique, n°137, 2010.

« Filles-garçons, égaux dans l'enseignement ? », in *Faits et Gestes*, n°33, 2010.

FONDATION ROI BAUDOUIN, *Gaspillage de talents. Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*, 2011.

FONDATION ROI BAUDOUIN, *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, 2009.

GALAND Benoît, *Inscriptions scolaires et mixité sociale, beaucoup de bruit pour rien ?*, 2007, **[en ligne]**, http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/tude_inscriptions_et_mixite.pdf (Consulté le 06/10/2010).

GOVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Contrat pour l'école. 10 priorités pour nos enfants*.

GROOTAERS Dominique, « Les mutations de l'égalité des chances à l'école », in *Courrier hebdomadaire*, n°1893, 2005.

HINDRIKS Jean et VERSCHELDE Marijn, « L'école de la chance », in *Regards économiques*, n°77, 2010.

HIRTT Nico, *Je veux une bonne école pour mon enfant! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire*, Aden, 2009.

HIRTT Nico, *Ce que montre PISA 2003 (1). Les inégalités sociales dans l'enseignement*, 2005, **[en ligne]**, <http://www.skolo.org/spip.php?article261> ('consulté le 06/10/2010).

HULLEBROECK Patrick, « Quelle liberté pour quelle égalité ? Un système éducatif performant pour tous les enfants », in *Eduquer*, n°76, 2010.

JOSEPH Magali, *L'école en question(s). Analyse des débats sur l'école dans le cadre des actions d'alphabétisation*, Lire et Écrire Communauté française, 2010.

« La faible estime de soi du prof », *Le Soir*, 04/02/2010.

« La mixité scolaire génère des inégalités filles-garçons », 06/08/2010, **[en ligne]**, <http://www.enseignons.be/actualites/2010/08/08/mixite-scolaire-inegalites-filles-garcons> (Consulté le 04/10/2010).

« La réussite dépend du statut des parents », *La Meuse*, 07/09/2010.

« L'échec scolaire, un marché juteux », *Le Soir*, 06/03/2009.

« L'école injuste pourrait le système », *La Libre Belgique*, 25/01/2010.

« L'enseignement suffisamment financé », *La Libre Belgique*, 21/04/2010.

LIESENBORGHS Jacques, « Enseignement : jusqu'à quand, la mort aux faibles ? », in *Politique revue de débats*, n°66, 2010, pp.10-13.

LIGUE DES FAMILLES, *Coût de la scolarité 2011, une enquête de la Ligue des Familles*, 2011, **[en ligne]**, <https://www.citoyenparent.be/Files/media/etudes/2011/2011-08-10-Enquete-cout-de-la-scolarite-2011.pdf> (Consulté le 24/08/2011)

MANÇO Altay, *La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone*, **[en ligne]**, <http://www.flw.ugent.be/cie/IRFAM/amanco5.htm> (Consulté le 04/10/2010).

MCKINSEY & COMPANY, *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, 2007.

MINISTÈRE FLAMAND DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION, *L'enseignement en Flandre. Aperçu succinct du paysage de l'enseignement en Flandre*, 2008, **[en ligne]**, <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/121.pdf> (Consulté le 25/08/2011).

MOURAUX Danielle, *Une famille sur trois en difficulté pour payer l'école*, 2001, **[en ligne]**, http://www.archivesolidaire.org/international/article.phtml?section=A1AAAGBG&object_id=5352 (Consulté le 07/10/2010).

NICAISE Ides, DESMEDT Ella et DEMEUSE Marc, *Une école réellement juste pour tous! Seize pistes de réforme et d'action*, Plantyn, 2009.

OCDE, *PISA 2006. Les compétences en sciences : un atout pour la vie*, **[en ligne]**, <http://www.oecd.org/dataoecd/59/19/39728950.pdf> (Consulté le 06/10/2010).

OCDE, *Résultats de PISA 2009. Synthèse*, 2010, **[en ligne]**, <http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf> (consulté le 14/06/2011)

PIRARD Pierre, *Vous n'êtes pas des élèves de merde*, l'Arbre, 2011.

PLATE-FORME CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE, *Une Plate-forme contre l'échec scolaire : Pourquoi ?*, Mémoire, 2007, **[en ligne]**, <http://www.ligue-enfants.be/?p=18> ('consulté le 04/10/2010).

« Professeur : la denrée rare », *Le Soir*, 25/07/2011

« Profs au bord de la crise de nerfs », *Libre Belgique*, 26/08/2010.

RUELENS Lieve, NICAISE Ides, DESMEDT Ella, *Promouvoir l'égalité face à l'école : Nous y travaillons, mais comment ?*, École+, Plate-forme pour une école sans exclusions, 2005.



*Annexes :
Les
propositions
des uns et des
autres*

ANNEXES : LES PROPOSITIONS DES UNS ET DES AUTRES

Centre d'Action Laïque

Épanouir les élèves dans un réseau commun

Pierre Galand, Novembre 2009

Les négociations autour du désormais fameux « décret inscriptions » sont sur le point d'aboutir à l'issue d'un parcours tumultueux. On peut comprendre que la ministre de l'Enseignement obligatoire ait voulu recadrer un système qui a montré ses limites et ses défauts. C'est son job. Mais il convient aussi de constater le glissement sémantique intervenu depuis la genèse du dossier ; on parlait alors de « décret mixité ». La mixité sociale à l'école est, et reste, un objectif à poursuivre en priorité. Mais à l'usage, on se rend compte que l'idée, honorable, d'avoir voulu légiférer sur cette question se heurte à plus d'obstacles qu'elle n'apporte de solutions.

Des associations membres du Centre d'Action Laïque ont, comme la FAPEO, réagi à toutes les étapes du débat. Le CAL marque son adhésion à tout effort visant à réaliser l'égalité des chances dans l'enseignement. L'engagement de la laïcité belge en faveur de l'enseignement officiel, seul garant de cette égalité de traitement et d'accès, est historique et fondamental. La plus ancienne des associations constitutives du CAL n'est-elle pas la Ligue de l'Enseignement, créée dès 1864 ?

Aujourd'hui, la tournure prise par ce dossier nous incite à réaffirmer qu'il convient de remettre l'enfant au cœur du débat. Bien sûr, nous estimons que les parents doivent pouvoir choisir l'école qui leur convient le mieux, que ce soit en termes de projet pédagogique ou, plus prosaïquement, en termes de proximité. Bien sûr, nous avons été choqués de voir se former des files devant certaines écoles à cause d'une règle du premier arrivé premier servi. Sans oublier quand même de préciser que si files il y avait, c'est que des établissements sont réputés meilleurs que d'autres, ce qui nous heurte sur le plan du principe. Oui, nous pensons que la question de l'adossement ne favorise certainement pas la mixité sociale et l'égalité de traitement entre les réseaux. Et nous estimons qu'en ce qui concerne la simple question des inscriptions, puisqu'il faut en passer par là, l'arbitrage et l'organisation d'un organisme centralisateur travaillant sur des critères explicites semblent incontournables. Mais l'essentiel est ailleurs. Depuis deux ans, plus de files, mais des enfants - trop - longtemps sans école.

En réalité, qu'est-ce qui sous-tend ce débat ? Une nouvelle version, larvée, de la guerre scolaire. Une lutte d'influence entre les réseaux officiels et le réseau « libre ». Or, peut-on encore se permettre le luxe de rouvrir ces vieilles querelles ? Nos enfants ne méritent-ils pas mieux que de grandir dans cet esprit de concurrence, qui déteint forcément sur eux ? A l'heure où l'on trouve utile de débattre à grande échelle d'interculturalité pour un meilleur « vivre ensemble », à quoi rime cette sécession anachronique ? Et les enfants, dans tout cela ? Que leur propose-t-on pour s'instruire, pour se cultiver, pour contribuer au progrès de l'humanité ou, simplement, gagner leurs galons de citoyens ? Quel est le sens du partage et de la solidarité que leur inculquent les présentes discussions ? Et que penser de ces appels à privilégier une filière d'élite qui ne s'embarrasserait pas des moins chanceux ?

L'embrouillamini et les cafouillages qui entourent ce fameux décret le démontrent : la mixité sociale à l'école n'est pas qu'une question de décret, mais de projet pédagogique.

Aussi, le CAL appelle à un rassemblement de tous les acteurs de l'enseignement autour d'un objectif commun : l'épanouissement des élèves au sein d'un réseau unique. Un réseau préoccupé de la qualité de l'enseignement prodigué. Un réseau débarrassé des tentations et des tensions idéologiques d'un autre âge. Un réseau public où vit une laïcité politique sans

compromis. Un réseau qui donne une place, et sa chance, à chacun sans ralentir quiconque. Un réseau qui forme des citoyens responsables plutôt que des machines à savoir. Les enjeux qui attendent notre société, confrontée à des défis sans précédent dans l'histoire, rendent non seulement ce projet indispensable, mais tous les autres débats dérisoires.

Centre d'étude et de défense de l'école publique (CEDEP)⁶⁸ Réflexions en vue d'un système éducatif plus performant pour tous les enfants

Mars 2010

Le CEDEP a mené une réflexion de fond⁶⁹ sur l'état préoccupant de notre système éducatif. Dix-huit principes à mettre en œuvre afin de rendre ce système plus égalitaire et plus performant⁷⁰.

Réorienter

- un enseignement adapté aux élèves

Les enseignants doivent être responsables du développement maximal des possibilités de chaque enfant et doivent pouvoir disposer de tous les moyens nécessaires à cet effet. Il faut encourager chaque jeune à devenir acteur de sa propre formation. L'école doit aider les parents à concevoir et à exercer leur rôle dans l'accompagnement de leurs enfants.

- un dépistage précoce des difficultés

Une détection précoce et systématique des troubles de l'apprentissage et des handicaps divers doit être mise en place. Il faut la présence de psychologues et de logothérapeutes dans les écoles aux côtés d'assistants scolaires, d'infirmières, d'enseignants spécialisés... les enseignants doivent être sensibilisés et formés à déceler très tôt les problèmes.

- tendre vers la suppression du redoublement

Le redoublement coûte 335 millions d'euros par an. On pourrait consacrer cet argent à engager des enseignants, des assistants, des conseillers et du personnel paramédical afin de détecter les difficultés et de tenter d'y remédier immédiatement.

- une remédiation personnalisée

En cas de léger retard, la remédiation serait assurée par l'enseignant, aidé par des assistants en éducation, des jeunes professeurs... pendant ou après la classe. En cas de problème d'apprentissage plus important, l'élève devrait pouvoir être pris en charge par un professeur spécialisé en dehors de la classe.

- un soutien spécifique aux élèves qui maîtrisent insuffisamment le français

⁶⁸ Le CEDEP est constitué des douze associations suivantes : Association des Enseignants Socialistes de la Communauté française de Belgique (AESF), Association des Professeurs issus de l'ULB (A.Pr.Br.), Centre d'Action Laïque (CAL), Centre d'Etudes Charles Rogier (CECR), Centrale Générale des Services Publics (CGSP – Enseignement), les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA), Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS), Fédération des Amis de la Morale Laïque (FAML), Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO), Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente (LEEP), Syndicat Libre de la Fonction Publique (SLFP – Enseignement), Association des Directeurs de l'Enseignement Officiel (ADEO).

⁶⁹ Consultable dans son intégralité : www.cedep.be/default.asp?contentID=31.

⁷⁰ Synthèse publiée dans HULLEBROECK Patrick, « Quelle liberté pour quelle égalité ? Un système éducatif performant pour tous les enfants », in *Eduquer*, n°76, 2010.

Les élèves qui maîtrisent insuffisamment le français devraient être plongés dans un bain linguistique jusqu'au moment (en général un an) où ils peuvent suivre leur scolarité, idéalement avec des élèves du même âge.

- une évaluation positive

La pratique de l'évaluation devrait être basée sur le souci de valoriser ce que l'élève sait plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas. L'évaluation interne doit rester essentiellement formative et continue. Les certifications devraient faire l'objet d'évaluations externes.

- un véritable tronc commun jusqu'à la fin du 1^e degré, prolongé progressivement jusqu'à la fin du 2^e degré

Chaque enfant doit être initié à toutes ses potentialités afin de pouvoir choisir son orientation en connaissance de cause, sans être influencé par l'image de certaines professions, par les aspirations des parents ou par les filières organisées par l'école. C'est pourquoi l'enseignement devrait être organisé progressivement en un tronc commun sans filières jusqu'à 16 ans.

- un enseignement efficace d'une 2^e langue

Il faudrait mettre l'accent sur : un contact précoce avec une 2^e langue, idéalement dès la 1^e primaire ; le recours privilégié à des enseignants « locuteurs natifs » ; l'augmentation de l'offre de l'enseignement par immersion ; le développement de programmes d'échanges linguistiques d'élèves...

- une valorisation de l'enseignement professionnel

L'accès à une filière professionnelle après 16 ans devrait faire l'objet non pas d'une « relégation » mais d'une sélection positive sur la base d'un dossier scolaire et d'une réelle motivation.

Unifier

- une gratuité totale

Tout enfant doit avoir le droit de choisir librement ce qu'il fera ou pas de sa vie, ce qui implique que son éducation soit fonction de ses propres capacités et de ses aspirations, et non du niveau de revenus de ses parents. L'école obligatoire doit tendre vers la gratuité totale en limitant d'abord, en supprimant ensuite, tout minerval direct ou indirect.

- une large autonomie des écoles et des enseignants

Les rôles respectifs des responsables des établissements scolaires et des autorités de tutelle doivent être mieux distribués : à l'autorité de tutelle de définir les objectifs, les contraintes et les évaluations de la réalisation des objectifs ; aux responsables et acteurs scolaires, le choix concerté des pratiques pédagogiques et l'exécution de la mission dans un cadre réglementaire visant l'efficacité.

- un enseignement neutre

L'adhésion volontaire de l'ensemble des écoles au principe de neutralité permettrait une simplification radicale du système scolaire, une harmonisation de l'offre d'enseignement et une nouvelle répartition des rôles entre la Communauté française, autorité responsable du système éducatif et de son financement et les pouvoirs organisateurs, responsables de l'exécution des missions de leurs écoles. Dans cette perspective, un cours commun obligatoire pour tous, devrait être instauré en vue de développer l'esprit critique et d'initier progressivement à la démarche philosophique, à la réflexion morale, à la citoyenneté démocratique, au respect des différences et aux principes de la déclaration universelle des Droits de l'Homme et des conventions internationales qui en découlent.

- un réseau unifié de service public

Pour réaliser une unité d'action suffisante, le Cedep propose de rassembler à terme tous les réseaux d'écoles subventionnés par l'autorité publique en un seul réseau de service public, organisant ce qui se fait de mieux en commun, et déléguant aux acteurs de terrain les responsabilités auxquelles ils sont le mieux à même de faire face.

- des pouvoirs organisateurs élus

Dans un réseau unifié de service public, il convient de charger les instances publiques élues du pouvoir d'organiser l'enseignement dans le cadre de compétences clairement définies. Par ailleurs, la gestion autonome de chaque école devra être assurée par un Conseil d'administration composé du directeur, qui en sera l'exécutif, de représentants du pouvoir organisateur et de représentants élus par l'ensemble de l'équipe éducative, par l'ensemble des parents et par les élèves, chacun ayant une claire compréhension de ses compétences et de ses responsabilités.

- une vraie mixité sociale

Pour assurer l'égalité des chances et offrir un enseignement performant à tous les enfants, il faut faciliter l'hétérogénéisation sociale des établissements scolaires, afin qu'elle profite aux faibles sans handicaper les forts, et accompagner les écoles dont les résultats sont les moins bons (en les dotant d'un encadrement différencié).

Transformer

- inciter les bonnes personnes à devenir enseignants

Il faut revaloriser la profession d'enseignant, moralement, matériellement et socialement, afin de la rendre suffisamment attractive sur le marché de l'emploi, pour résorber à bref délai la pénurie d'enseignants, et reconstituer une réserve de candidats compétents, afin d'assurer la qualité du recrutement.

- renforcer la formation pédagogique des enseignants

Tous les enseignants devraient être titulaires d'un master à l'issue de leur formation initiale : soit un master en sciences de l'éducation pour les instituteurs (ou les professeurs pluridisciplinaires) ; soit d'un master à finalité pédagogique obtenu dans leur discipline.

- développer au maximum les potentialités de chaque élève.

La performance globale du système éducatif passe par la volonté partagée de hisser chaque élève au niveau le plus élevé de ses potentialités. Tous les élèves en difficulté doivent être

aidés efficacement et sans délai. Les enseignants et les équipes éducatives devraient jouir d'une large liberté pédagogique, d'une grande autonomie et d'une réelle marge d'initiative, pour pouvoir assumer pleinement leur responsabilité. Il faut offrir un cadre de vie scolaire qui assure à tous les élèves et enseignants des conditions suffisantes de sécurité, de santé et de bien-être.

Appel pour une école démocratique (APED)⁷¹ Vers l'école commune

Avril 2007

L'Aped propose un programme en dix points⁷² en vue d'une réforme de l'enseignement en Belgique.

Une école de base commune de 6 à 15 ans

Après un enseignement maternel distinct, obligatoire à partir de 3 ans, avec des objectifs clairement définis, une seule structure d'enseignement de base commune, de 6 à 15 ans ; une école où les enfants passent progressivement d'un instituteur unique à des maîtres spécialisés par branche ; les jeunes de 16 à 18/19 ans fréquentent quant à eux des lycées préparatoires à l'enseignement supérieur ou des lycées qualifiants. Mais dans tous les cas, un socle commun de formation générale y est organisé.

Une formation générale et polytechnique pour tous

Les compétences et les savoirs de base (maths, lecture, langue étrangère), une culture commune de haut niveau (histoire, géographie, sciences, littérature, arts, philosophie...), une initiation aux technologies de la production et de la vie quotidienne (TIC, santé, électricité domestique, agriculture, industrie...), une éducation physique, une formation sportive, une découverte et une valorisation de l'acte productif (les divers métiers mais aussi l'activité associative, le jardinage...)

Une affectation des élèves aux écoles

Attribution d'une école à chaque élève dès la première année primaire et pour une durée de 10 ans (sauf accident ou déménagement). Cette affectation se fait selon le domicile et le revenu. Jusqu'à une date avancée, les écoles doivent admettre en priorité les élèves qui leur sont affectés. Les élèves ont jusqu'à cette date la garantie d'avoir une place dans cet établissement. Le nombre de places dans chaque école est déterminé selon la capacité d'accueil et ne peut être dépassé. Les inscriptions redeviennent libres au-delà de la date fixée, mais selon la disponibilité de places.

Une fusion des réseaux

La fusion des réseaux est le prix à payer si l'on veut réellement réduire l'inégalité sociale et créer une école démocratique. La suppression du caractère confessionnel semble souhaitable pour éviter la montée du communautarisme religieux. L'école sera celle d'un seul réseau, forcément public. Elle impliquera un énorme chamboulement dans l'affectation des enseignants et des bâtiments scolaires. Toutes les structures actuelles se verront modifiées, aucun établissement ne subsistant dans sa forme actuelle. Les bâtiments du réseau libre, s'ils appartiennent à une asbl seront mis sous statut public. Loués, les anciens contrats emphytéotiques seront reconduits au nom de l'Etat et aux mêmes conditions.

Un encadrement suffisant pour zéro décrochage

15 enfants par classe dans les trois premières années et maximum 20 au-delà.

⁷¹ L'APED est un mouvement belge de réflexion et d'action qui milite en faveur du droit de tous les jeunes d'accéder à des savoirs porteurs de compréhension du monde et à des compétences qui leur donne force pour agir sur leur destin individuel et collectif.

⁷² Consultable dans son entièreté : sur www.skolo.org/spip.php?article341

Une école ouverte

Une école, lieu de vie, où l'on prépare et partage des repas, des jeux, des soirées cinéma ou d'autres activités culturelles, sportives ou techniques ; une école accessible le soir, le week-end et pendant les congés, ouverte aux autres lieux d'éducation (associations citoyennes et culturelles, mouvements de jeunesse, clubs de sport, festivités locales...) et aux parents.

Retrouver un équilibre dans les pratiques

Une large autonomie pédagogique pour les enseignants, avec des objectifs d'apprentissage définis et contrôlés, le recours à des pédagogies qui donnent du sens, qui assurent l'accès à la compréhension en favorisant les échanges et la diffusion des savoir-faire.

Des programmes rigoureux, lisibles et cohérents

Des programmes clairs et détaillés (les connaissances, les savoir-faire, les attitudes et les niveaux de maîtrise attendus des élèves), des manuels, référentiels, recueils de documents, matériel audio-visuel, logiciels gratuits.

Une évaluation centralisée pour mieux piloter l'école

Des épreuves centralisées régulières pour évaluer et garantir les niveaux des acquis, les pratiques pédagogiques et le système dans son entièreté. L'analyse de ces données guiderait les établissements et les enseignants.

Refinancer l'école à hauteur de 7% du PIB

Un financement nécessaire pour assurer une authentique gratuité de l'école et de ses activités annexes.

La plate-forme contre l'échec scolaire⁷³

Mémoire

9 janvier 2007

Le rôle de l'école devrait être de rendre accessible à chacun le bagage de connaissances et de compétences nécessaires pour appréhender le monde et pour participer activement à sa transformation vers plus de justice. « Chacun » signifie tous les élèves indépendamment de leur sexe ou de leur orientation sociale, religieuse, ethnique ou nationale. Relever ce défi implique la mise en place de réformes du système éducatif⁷⁴.

Volet qualitatif

Promouvoir les mécanismes favorisant la responsabilité collective entre établissements (accueil de tous les enfants, lutte contre les inégalités d'accès et de traitement), afin de favoriser une vraie hétérogénéité socio-économique et, parallèlement, accentuer la politique incitative et/ou compensatoire qui a été entamée par le financement différencié (encadrement différencié, primes aux projets d'écoles qui conduisent à la mixité sociale).

Faire en sorte que les difficultés d'apprentissage soient anticipées et, le cas échéant, décelées et traitées rapidement, prioritairement au fondamental qui commence dès la première maternelle.

Faire un vrai tronc commun jusqu'à 16 ans afin de retarder le plus tard possible la sélection, de laisser les jeunes mûrir leur projet d'avenir et d'éviter la relégation.

Assurer l'accès plein et entier de tous à l'enseignement au travers d'une vraie gratuité.

Améliorer la communication entre les écoles et les familles. Les bonnes relations entre familles et école sont essentielles pour la réussite scolaire et particulièrement lorsque les familles sont culturellement éloignées de la culture scolaire.

Renforcer les évaluations du système éducatif afin de mieux le piloter dans un cadre déontologique (sans pour autant augmenter la concurrence entre écoles).

Renforcer la formation initiale (enseignement supérieur de type long) et continue et accompagner les jeunes enseignants.

Volet quantitatif

L'ensemble de ces propositions nécessite un investissement financier important.

Au début des années 80, notre pays consacrait 7% de son PIB à l'enseignement. Aujourd'hui, nous ne dépassons pas 5%. Pourtant, la situation de crise sociale s'est aggravée, rendant la tâche de l'école à la fois plus importante et plus difficile. Un retour à cette situation (7% du PIB) nous semble donc indispensable.

⁷³ La Plate-forme contre l'échec scolaire est composée de neuf associations (APED, APEDA/Association de parents pour l'épanouissement des personnes avec autisme, CGé/Changement pour l'Égalité, CEDD/Coordination des Ecoles de Devoirs de Bruxelles, FAPEO, FFEDD/Fédération francophone des écoles de devoirs, Infor-Jeunes, La Ligue des Droits de l'Enfant, La Ligue des Familles, Lire-et-Ecrire et le Moc), des trois grands syndicats (CGSP enseignement, CSC enseignement et SEL-Setca) et de spécialistes des sciences de l'éducation (Vincent Carette/ULB, Marcel Crahay/ULG et Genève, Vincent Dupriez et Bernard Delvaux/UCL et Girsef, Benoît Galand/UCL).

⁷⁴ Consultable dans son entièreté : <http://www.ligue-enfants.be/?p=18>.

Un groupe d'acteurs du terrain scolaire Manifeste Pauvreté et école, quelles priorités ?⁷⁵

7 septembre 2010

En 2009, le Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant produisait un rapport⁷⁶ consacré aux incidences et conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles. Pour donner suite à ces constats, à son initiative, un groupe pluraliste d'acteurs de terrain s'est réuni pour interpeller le monde politique sur des actions prioritaires à mettre en place au niveau du système scolaire.

- Assurer la gratuité effective de l'enseignement fondamental dans notre Communauté
- Refonder prioritairement l'enseignement maternel pour qu'il puisse jouer pleinement son rôle d'émancipation sociale
- Interdire légalement, dans tous les cas, l'exclusion des élèves de l'enseignement fondamental
- Assurer à l'enfant qui rencontre des difficultés d'adaptation pédagogique, un soutien adéquat, avant tout au sein de l'école, le cas échéant, par une aide extérieure. La réorientation scolaire d'un enfant ne peut avoir lieu que si elle s'inscrit dans une dynamique positive pour l'enfant
- Réformer la formation de base et continuée des enseignants afin d'y placer l'enfant au centre de la réflexion. Une place de choix doit être réservée à l'approche sociologique des cultures populaires
- Valoriser les métiers des professionnels de première ligne
- Aménager le temps de travail et les missions des enseignants en tenant compte des collaborations nécessaires avec les autres acteurs de l'éducation qui font de l'enseignement un métier collectif
- Veiller à une meilleure intégration de l'école dans les quartiers en termes d'aménagement des voiries, de propreté, d'accessibilité, de rencontre entre ses acteurs résidents, associations, institutions...
- Octroyer les moyens financiers et humains nécessaires pour la concrétisation des quatre objectifs généraux du décret Missions⁷⁷.

⁷⁵ Consultable dans son intégralité :

[www.dgde.cfwb.be/index.php?id=dgde_detail&tx_ttnews\[tt_news\]=291&tx_ttnews\[backPid\]=442&cHash=04fce19a49](http://www.dgde.cfwb.be/index.php?id=dgde_detail&tx_ttnews[tt_news]=291&tx_ttnews[backPid]=442&cHash=04fce19a49)

⁷⁶ DELEGUE GENERAL DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE AUX DROITS DE L'ENFANT, Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, 2009.

⁷⁷ - Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves

- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle

- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures

- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Notes

Notes



Le constat n'est pas neuf : les élèves sont inégaux dans l'école, et ce clivage est l'une des principales causes de l'échec. Devant cette situation, il est facile, pour les mieux lotis, d'opter pour certaines écoles et de se dire qu'en effet, la vie est injuste mais que l'on n'y peut rien.

Une autre attitude consiste à penser que, puisque toute chaîne est à la mesure de son maillon le plus faible, l'échec d'une partie des élèves affaiblit la société tout entière. C'est une approche rationnelle qui justifie à elle seule de réduire les inégalités, dans l'intérêt de tous.

Enfin, il y a le postulat philosophique qui veut que chaque citoyen dispose des mêmes chances, dès lors que tous obéissent aux mêmes lois, disposent des mêmes droits et devoirs.

En choisissant le concept « d'école égale » pour une campagne de sensibilisation, le Centre d'Action Laïque a voulu faire le point sur les inégalités à l'école et leurs causes, et lancer des pistes de réflexion pour tenter de les réduire.

Il vous invite à réagir et à contribuer à construire l'école de l'égalité, en surfant sur **www.lecoleegale.be**.

Également vôtre,

Le CAL.

Centre d'Action laïque ASBL
Campus de la Plaine ULB, entrée 2
Avenue Arnaud Fraiteur
1050 Bruxelles, Belgique
Tél.: +32 2 627 68 11
www.laicite.be

