

Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire ?

Nico HIRT – *Aped (Appel pour une école démocratique)*

La Belgique, toutes communautés confondues, a le triste privilège de figurer au rang des pays dont l'enseignement est le plus inégalitaire. Les enquêtes PISA permettent de mettre ces faits en évidence. Ils permettent aussi de montrer que cette inégalité est une inégalité sociale : c'est l'origine sociale des élèves qui détermine leurs chances de réussite scolaire. Nous sommes par ailleurs nombreux à mettre en évidence la différence de rapport au savoir, et donc aussi au savoir enseigné à l'école, en vigueur dans les classes sociales 'supérieure' et 'inférieure' et à montrer en quoi cette différence favorise la réussite des uns et l'échec des autres.

La question qu'il faut alors se poser est la suivante : comment l'école belge transforme-t-elle cette différence en ségrégation, comment reproduit-elle les inégalités sociales, alors que dans d'autres pays elle tend à les réduire ? En poussant plus loin l'analyse statistique, on découvre que cette situation résulte de particularités liées au mode d'organisation de nos systèmes éducatifs, notamment l'âge précoce de la première orientation et un quasi-marché scolaire extrêmement libéralisé.

Les enquêtes PISA, qui mesurent les performances scolaires des élèves de 15 ans au moyen de tests de compétence en mathématique, en sciences et en lecture, sont surtout connues en Communauté française de Belgique en raison du classement médiocre de notre système d'enseignement, particulièrement lorsqu'on le compare à celui de la Communauté flamande. Si l'on s'en tient aux pays d'Europe occidentale, la Flandre se classe deuxième, avec une note moyenne de 543 points¹. Elle figure ainsi juste après la Finlande (548 points). La Communauté française, avec 490 points, se classe treizième, précédant l'Espagne, le Portugal et l'Italie en queue de classement.

1. Sur une échelle normalisée dont la moyenne internationale est fixée arbitrairement à 500 et dont l'écart type (dispersion des performances autour de la moyenne) est de 100 points.

PISA

Le **Programme international pour le suivi des acquis des élèves** est l'un des projets internationaux les plus ambitieux jamais entrepris dans le domaine de l'éducation. Il a été conçu et mené à bien par l'OCDE dans le but de faciliter une comparaison internationale des performances des élèves âgés de 15 ans, quel que soit leur avancement dans leur scolarité. L'enquête PISA porte sur quatre domaines : des épreuves en mathématique, en compréhension de l'écrit (lecture), en sciences et en résolution de problèmes. La première évaluation liée à ce programme a eu lieu en 2000, la seconde en 2003 et une troisième en 2006. Au total, plus de 400.000 élèves de 15 ans représentant 57 pays – dont les 30 pays de l'OCDE – ont ainsi été évalués en 2006. Les résultats de 2006 sont entièrement téléchargeables en français à partir de la page du site de l'OCDE : www.oecd.org/document/5/0,3343,en_32252351_32236191_39720645_1_1_1_1,00.html

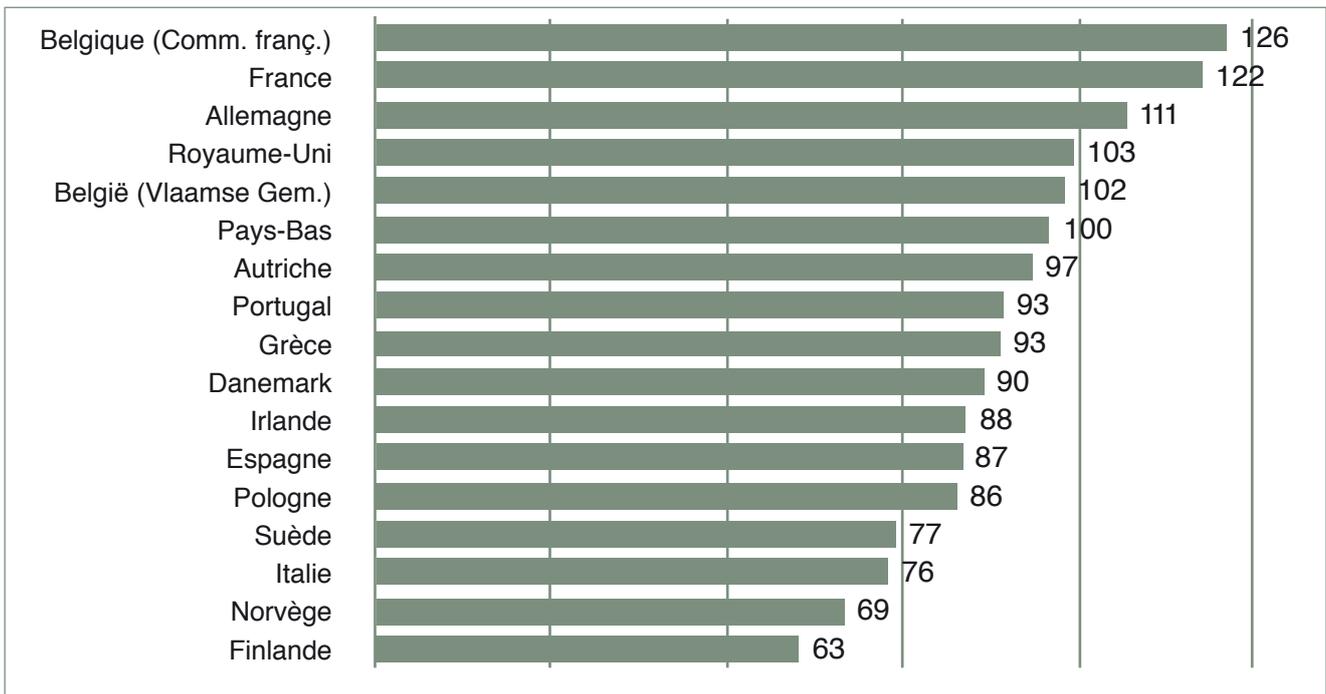
Au royaume de l'inégalité

Les chiffres qui précèdent sont d'autant mieux connus qu'ils ont fait la Une de nos quotidiens à chaque nouvelle édition de l'étude PISA. Ce que l'on sait moins, c'est, comme le montre la figure 1 (*voir p.50*), que les systèmes éducatifs des deux Communautés belges font partie des plus inégalitaires en Europe (et dans le monde industrialisé).

Lorsqu'on observe les performances des 25% d'élèves appartenant aux familles les plus riches et qu'on les compare aux performances des 25% les plus pauvres, l'écart entre les deux est de 126 points en Communauté française et de 102 points en Communauté flamande. La plupart des pays européens se situent quant à eux en dessous, voire loin en dessous, de 100 points d'écart. En Finlande, cet écart inter-quartile n'est que de 63 points.

Figure 1

**Ecart de performances en mathématique
entre les quartiles* socio-économiques extrêmes**



N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2006

* En statistique, un quartile est chacune des valeurs qui divisent les données triées en 4 parts égales, de sorte que chaque partie représente un quart de l'échantillon de la population.

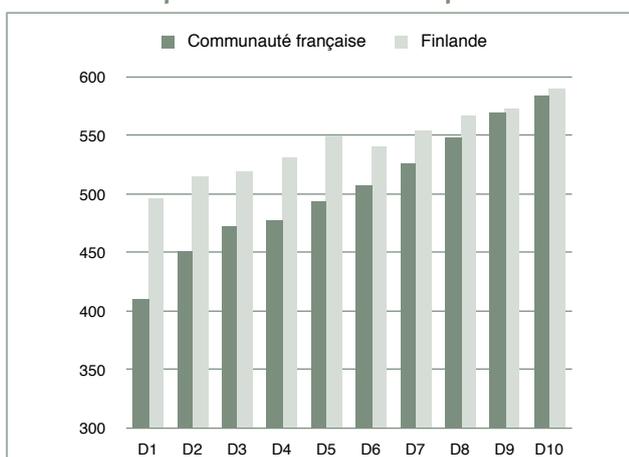
Un examen plus détaillé des deux cas extrêmes – Communauté française de Belgique et Finlande – permet de mieux comprendre de quoi il retourne (figure 2).

Ici, les élèves ont été répartis en déciles socio-économiques. Le premier décile (D1) représente les 10% d'élèves issus des familles les plus pauvres. Le

dixième décile (D10), correspond aux 10% les plus riches. Qu'observe-t-on? Dans les classes sociales supérieures, il n'y a guère de différence entre les performances des élèves de Finlande ou de Belgique francophone. En revanche, l'écart se creuse au fur et à mesure que l'on descend vers les classes populaires (en particulier les déciles 1 à 5). Si les deux systèmes échouent à assurer une égalité sociale face à la réussite scolaire, la Communauté française y échoue clairement davantage que la Finlande. On pourrait aussi émettre l'hypothèse, en voyant ce double histogramme, que les performances scolaires des élèves de milieux aisés et/ou intellectuels (déciles supérieurs) sont relativement peu sensibles aux caractéristiques des systèmes éducatifs, leurs familles trouvant sans doute assez facilement à compenser les lacunes éventuelles de l'école, alors que les enfants du peuple n'ont **que** l'école pour apprendre et sont dès lors beaucoup plus dépendants de son efficacité.

Figure 2

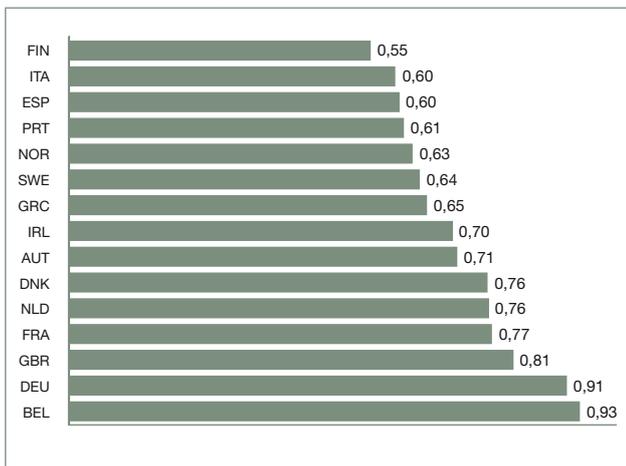
**Performances en mathématique,
par décile socio-économique**



N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2003

plus complet à cet égard, puisque tous les déciles y sont représentés. En revanche, si l'on devait y représenter l'ensemble des pays européens, il deviendrait illisible. Il serait donc intéressant de disposer d'une mesure synthétique de l'équité sociale des systèmes d'enseignement, qui tiendrait compte de l'ensemble de la population scolaire tout en se présentant sous la forme d'un indice numérique unique. Un tel 'indice de détermination sociale des performances scolaires' est proposé à la figure 3. Sans entrer dans les détails techniques, on notera que plus cet indice s'éloigne de zéro, plus les performances des élèves sont étroitement corrélées à leur origine sociale².

Figure 3
Indice de détermination sociale
des performances scolaires



N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2006

Une fois de plus, et malheureusement sans surprise, la Belgique figure en dernière position et la Finlande est première.

L'inégalité sociale ne se marque pas seulement dans les performances des élèves lors de tests standardisés. Elle apparaît également dans les taux de retard scolaire et dans l'orientation des élèves. En Belgique francophone, 60% des élèves de 15 ans appartenant au premier quartile socio-économique (les 25% les plus pauvres) ont déjà redoublé au moins une année scolaire. Au quatrième quartile, ce pourcentage tombe à 24%. Là encore,

2. Un indice zéro signifie que les résultats des élèves sont totalement indépendants de leur origine sociale. Un indice égal à 1 signifie que la probabilité qu'un enfant de milieu social 'supérieur' obtienne de meilleurs résultats qu'un enfant de milieu 'inférieur' est deux fois plus élevée que la probabilité inverse.

il est intéressant de comparer notre situation à celle de la Finlande, où ces pourcentages sont respectivement de 17% et 9%. En d'autres mots, non seulement nos élèves redoublent beaucoup plus que les élèves finlandais, mais de plus, ce sont surtout les catégories sociales les plus pauvres qui sont les victimes de cette politique du redoublement. Une grande partie de la population et des enseignants continue cependant à croire envers et contre tout qu'une bonne école est une école où l'on double et qui produit un certain taux d'échec.

Le graphique de la figure 4 (voir p. 52) montre à quel point l'orientation des élèves vers les filières hiérarchisées de l'enseignement secondaire est, elle aussi, fortement déterminée par l'origine sociale. Cette fois les élèves (toujours âgés de 15 ans) ont été répartis en dix déciles socio-économiques et, dans chaque décile, selon les principales filières d'enseignement secondaire³. On constate qu'au décile inférieur, seul un élève sur dix fréquente encore l'enseignement général à l'âge de 15 ans, alors que plus de 6 sur dix sont dans le professionnel ou n'ont même pas encore atteint le deuxième degré secondaire. Au contraire, dans le décile supérieur, plus de 8 élèves sur dix sont dans l'enseignement général et seule une infime minorité fréquente l'enseignement professionnel.

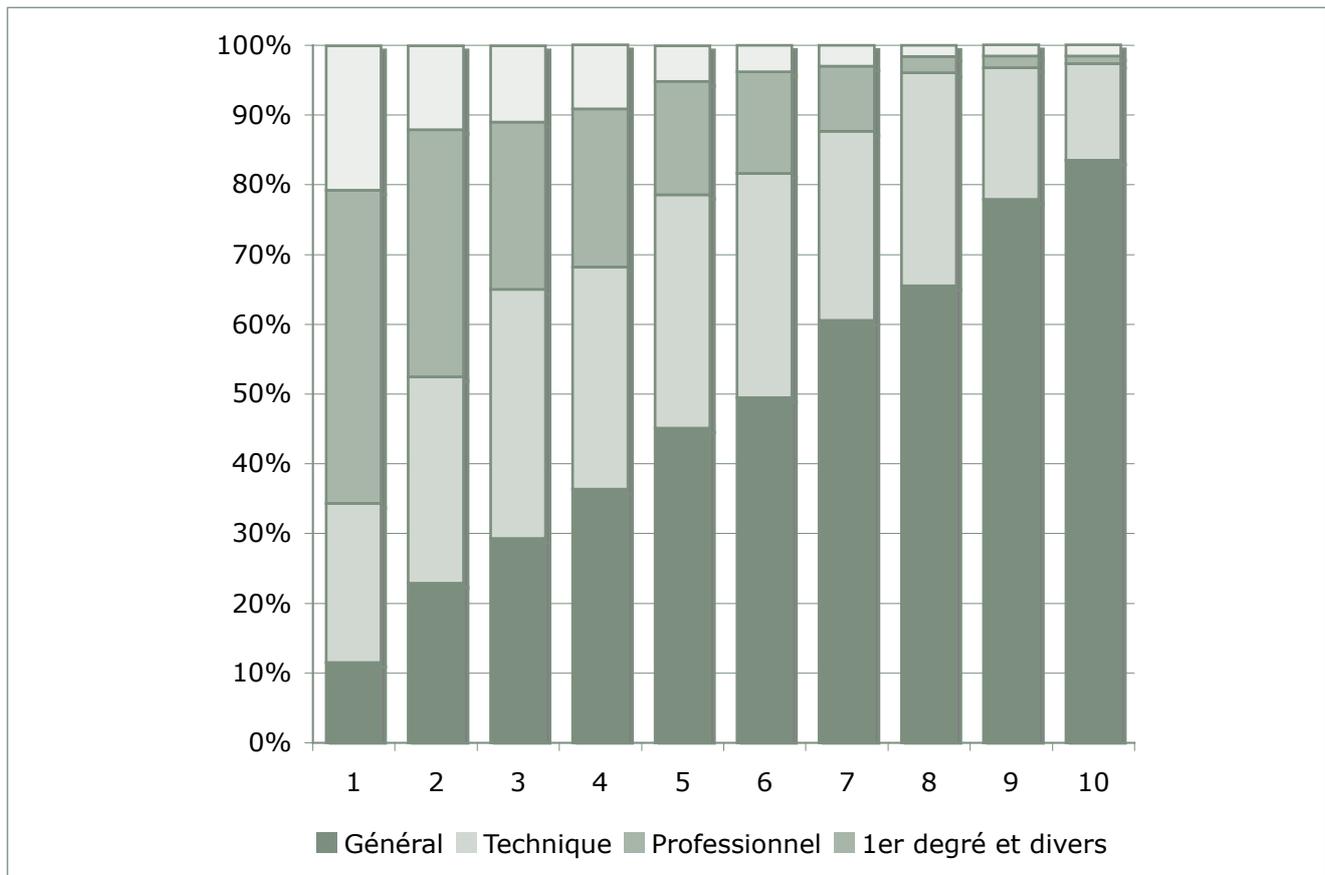
À la recherche des mécanismes de la reproduction sociale

Voilà pour les faits. L'important cependant, si l'on veut changer de cap, est de tenter de comprendre ce qui se passe. Quelles sont les causes de ces inégalités sociales dans l'enseignement? Et pourquoi la situation est-elle, à cet égard, plus grave en Belgique (et particulièrement en Belgique francophone) qu'ailleurs?

Peut-être devrions-nous commencer par interroger ceux qui, de par leur expérience quotidienne, sont susceptibles de nous éclairer: les enseignants. Malheureusement, lorsqu'on laisse traîner son oreille dans une salle des professeurs ou un conseil de classe,

3. Dans ce graphique, l'enseignement technique de transition est regroupé avec l'enseignement général. La catégorie 'technique' couvre donc, en réalité, uniquement l'enseignement technique de qualification.

Figure 4
Orientation à 15 ans selon le décile ESCS*



N. HIRTT, Calculs pour la Communauté française à partir des données PISA 2003

* L'indice ESCS (Economic, Social and Cultural Status) est un indice global qui mesure le niveau socio-économique en combinant le nombre d'années d'études des parents, la profession des parents et le niveau de richesse matérielle.

l'analyse des causes de l'échec scolaire s'arrête bien souvent à des phrases du genre: «*il ne comprend pas*» ou «*il ne travaille pas*». Si ces constats sont sans doute généralement corrects, ils pèchent cependant par le grave sous-entendu qui les accompagne: «*il n'est pas capable de comprendre*» ou «*il n'est pas capable de travailler*». Le problème résiderait donc dans le fait que certains ont – et que d'autres n'ont donc pas – la capacité (qui serait innée) de comprendre ou de fournir des efforts. Cette théorie des dons et cette idéologie méritocratique sont tellement présentes dans les conceptions dominantes sur la réussite scolaire que, sans doute, nul d'entre nous n'y échappe totalement. Et pourtant, comment expliquer que les 'dons' ('bosse des maths', 'esprit théorique', 'sens artistique...') ou le 'goût de l'effort' se répartissent si inégalement selon les classes sociales? Certains spécialistes américains de l'intelligence ont tenté d'apporter une caution théorique à ce discours banal: ils notent d'abord que les personnes intelligentes et travailleuses réussissent en

moyenne mieux dans la vie que les autres ; et puisque les couples se nouent souvent par affinité sociale, il est inévitable, disent-ils, qu'au fil des générations, les 'gènes de l'intelligence' ou du 'sens de l'effort' se soient concentrés dans le génome des classes sociales supérieures, au détriment des autres. Bien que largement démenties par d'innombrables études – notamment sur la variabilité génétique ou sur le parcours scolaire d'enfants jumeaux élevés séparément – ces théories socio-biologistes continuent de reflourir à intervalles réguliers. Ajoutons-y donc deux démentis, à partir du sujet qui nous occupe ici. D'abord, comment cette thèse pourrait-elle expliquer que les enfants qui réussissent le mieux à l'école sont les enfants d'enseignants? Ceux-ci ne sont pourtant pas, en général, issus des classes sociales supérieures. Cette exception au déterminisme social nous sera d'une grande importance pour en comprendre les mécanismes réels. Ensuite, la théorie des dons et de la méritocratie est bien en peine de nous dire pourquoi l'inégale répartition sociale de

l'intelligence et de l'effort serait tellement plus grande en Belgique que dans d'autres pays. Or, c'est bien cela qui nous intéresse ici...

Dans un autre coin de la salle des professeurs, un enseignant un peu plus inspiré laisse échapper, à propos d'un de ses élèves en échec: "il provient d'un milieu culturellement très pauvre"... La thèse du 'handicap culturel' est fréquemment invoquée, notamment pour rendre compte des médiocres performances scolaires des enfants issus de l'immigration (ou de ceux dont la langue maternelle n'est pas la langue de l'école). Pourtant, nos propres études⁴, basées sur les données PISA, ont montré que cette théorie doit être considérée avec énormément de prudence. Ainsi que le montre la figure 5, il apparaît en effet qu'à origine sociale égale, les enfants issus de l'immigration présentent des performances scolaires à peu près égales à celles des autochtones. Sur ce graphique, la ligne grise représente l'évolution des résultats en mathématique des élèves de Communauté française, en fonction de leur origine sociale (l'indice ESCS). Les triangles noirs indiquent la position moyenne des élèves allochtones de diverses origines. On constate

que les élèves originaires d'un pays maghrébin ou de Turquie se situent très près de la ligne grise: en d'autres mots ils ont des résultats scolaires tout à fait similaires à ceux des enfants autochtones appartenant à la même catégorie sociale qu'eux. En clair: l'enfant d'un couple de travailleurs non qualifiés marocains et l'enfant d'un couple de travailleurs non qualifiés belges ont, statistiquement, les mêmes résultats en mathématique.⁵

Rapport au savoir, rapport à l'école

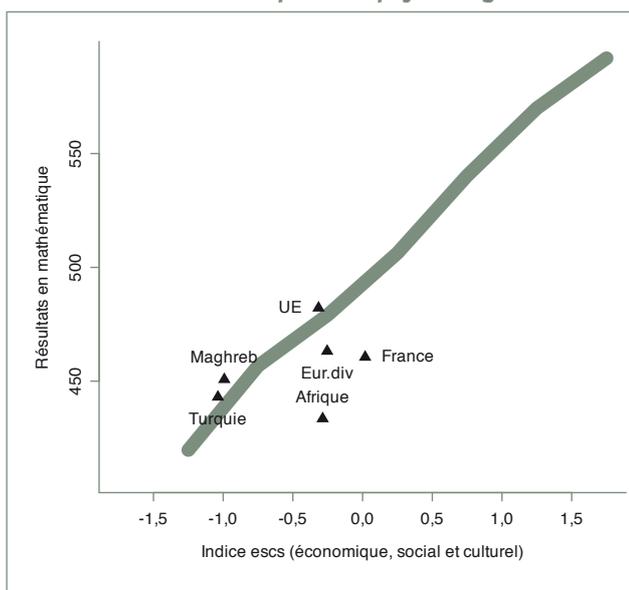
Les tentatives d'explication ci-dessus ont en commun de vouloir chercher l'explication des mauvaises performances scolaires des enfants du peuple en dehors de l'école: dans leur intelligence, dans leur famille, dans leurs gènes... c'est-à-dire partout sauf dans le fonctionnement de l'institution chargée d'assurer leur accès aux savoirs.

Revenons sur les très beaux résultats scolaires des enfants de professeurs. Qu'ont-ils donc de plus que les autres pour bien réussir à l'école?

Premièrement, le fils ou la fille d'enseignant(s) a la chance d'avoir un (ou deux) précepteur(s) privé(s) à domicile. Ses parents ont les mêmes horaires de travail que lui. Ils sont présents à la maison quand l'enfant rentre; ils peuvent veiller à ce qu'il fasse son travail scolaire après avoir pris un bon goûter; ils peuvent aussi efficacement l'aider dans ce travail, non pas en le réalisant à sa place, mais en l'encourageant, en transformant ses erreurs en leviers de progrès, en le dirigeant adroitement, pas à pas, sur les chemins de la compréhension, bref, en faisant leur métier. Les parents-professeurs ont non seulement une formation qui leur permet d'assurer ce soutien, ils ont aussi l'expérience pédagogique nécessaire et ils connaissent parfaitement les règles du 'jeu scolaire': ils savent faire la part des choses entre ce qui

Figure 5

Résultats en mathématique selon le statut socio-économique et le pays d'origine



N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2003

4. HIRTT N., *PISA 2003 et les résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique*, Aped, 2006 (disponible à l'adresse suivante: www.ecoledemocratique.org/spip.php?article329).

5. La très mauvaise position des enfants d'origine africaine sur ce graphique est à considérer avec prudence tant leur effectif était faible dans l'échantillon PISA. Quant aux élèves originaires de France, leur résultat est encore moins significatif. Il s'agit en grande partie de jeunes scolarisés dans des écoles proches de la frontière française: si, à 15 ans, ils vont à l'école en Belgique, c'est parce qu'ils sont en échec dans le collège unique français et que leurs parents souhaitent les voir entamer plus rapidement une filière qualifiante. Il s'agit donc clairement d'un biais statistique.

est réellement important et ce qui est accessoire, entre les exigences qui vont 'compter' et les autres. En résumé, les enfants d'enseignants bénéficient, en plus des cours collectifs, d'un encadrement individualisé, assuré par un personnel qualifié.

Mais ce n'est pas tout. Les enfants d'enseignants ont toujours vécu dans un milieu qui valorise le savoir et l'école. Ils sont ainsi parvenus à cultiver un rapport positif au savoir scolaire, malgré tout ce que celui-ci peut parfois avoir de 'froid', surtout lorsqu'il se présente aux élèves comme dénué de sens, dénué de fonction.

Les enfants de milieux populaires sont éduqués dans un rapport au savoir bien différent, fondé sur l'utilité des connaissances. Le savoir y est valorisé dans la mesure où il peut être réellement utilisé, sinon il constitue une perte de temps. «*Ça me sert à rien d'apprendre l'histoire, je serai plombier comme papa...*». «*Ce n'est pas sans fondement*», dira-t-on. Mais pourquoi n'entend-on jamais un enfant de médecin dire la même chose? Votre cardiologue n'a pourtant pas, à titre professionnel, davantage besoin de connaître la Révolution française que votre plombier... C'est que les classes sociales supérieures attribuent au savoir scolaire d'autres fonctions que celles liées aux nécessités d'un métier. Outre qu'il donne accès aux études de haut niveau – passage obligé pour devenir 'médecin comme papa' – le savoir remplit également, ici, une fonction symbolique et une fonction politique: il est à la fois un signe d'appartenance sociale et un instrument de pouvoir.

Ainsi, les parents de classes supérieures attacheront-ils autant d'importance à la façon de s'exprimer de leur enfant qu'à ce qu'il a à leur dire. Même s'ils ont parfaitement compris le propos du jeune enfant, ils le 'reprennent' s'il ne l'a pas dit dans les formes adéquates. Ils savent en effet que 'dans la vie' (celle de leur classe sociale s'entend), on jugera leur fils ou leur fille sur son aspect, sur son apparence vestimentaire, mais aussi sur sa façon de parler et sur l'érudition dont il saura faire preuve en société. L'enjeu n'est pas simplement relationnel, il est éminemment social: la 'réussite' individuelle passe ainsi par le respect de formes symboliques, dont le savoir est un élément crucial. Quant à la réussite collective, c'est-à-dire la préservation des privilèges et du pouvoir de leur classe sociale, ils

savent qu'elle implique d'être capable de comprendre le monde dans toutes ses dimensions, afin de participer aux débats politiques, culturels, philosophiques, éthiques... Voilà pourquoi les fils de médecins, eux-mêmes futurs médecins (ou notaires, ou ingénieurs, ou chefs d'entreprise...) doivent connaître l'histoire.

Les enfants de milieux populaires, eux, voient leur rapport à l'école réduit à un discours qui en vante exclusivement les mérites sur le plan de l'accès à la profession. «*Etudie, pour avoir un bon métier!*» (mais «*ai-je besoin de vos équations et de votre 18^{ème} siècle pour ça?*»), «*étudie pour réussir dans la vie!*» (mais «*quelles sont mes chances face au déterminisme social?*»). Si cette motivation pouvait fonctionner dans les années 50 ou 60, quand les chances de promotion sociale par l'instruction semblaient encore soutenues par une croissance économique importante, elles n'a plus guère de force à l'heure où le diplôme d'enseignement secondaire conduit, au mieux, à servir les clients dans la voiture-bar du Thalys.

Reconstruire, avec les enfants du peuple, un rapport positif au savoir et à l'école ne peut se faire qu'en valorisant, à leurs yeux aussi, les autres fonctions, notamment politiques, du savoir. Comme l'expliquait si bien Bernard Charlot: «*Réintégrer dans le champ du savoir les enfants du peuple en situation d'échec, c'est leur faire comprendre que le savoir est un enjeu social, qu'il est aussi leur problème en tant précisément qu'on les en exclut: cela vaut la peine de savoir, je peux, je dois, et non pas seulement en tant qu'individu développant ses potentialités intellectuelles mais en tant que membre d'une classe sociale luttant contre l'oppression.*»⁶

Réussissent bien à l'école ceux qui ont la chance de trouver, en dehors de l'école, l'encadrement et la motivation qui sont nécessaires à cette réussite. Et ceci renvoie la responsabilité de l'échec scolaire et de l'inégalité sociale dans l'enseignement aux modes de fonctionnement même de l'institution scolaire. L'absence d'un encadrement individualisé en dehors des heures de cours, le déficit de sens dans les pratiques pédagogiques, le manque d'ambition dans la

6. CHARLOT B., *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre? Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*, in *Quelles pratiques pour une autre école*, Casterman, 1982, p. 136.

formulation des objectifs d'apprentissage, la rupture entre la vie scolaire et la vie tout court qui fait ressentir la première comme artificielle et un discours dominant qui tend à réduire l'école à ses missions de pourvoyeur de main-d'œuvre et de promotion sociale, au détriment de son rôle fondamental dans l'institution d'un citoyen critique: voilà les facteurs qui alimentent, de prime abord, l'inégalité sociale dans les performances scolaires.

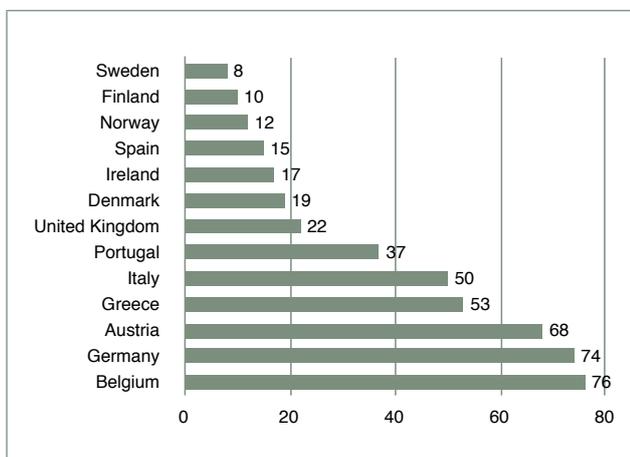
Ségrégation sociale et inégalité entre écoles

Mais pourquoi ces facteurs jouent-ils un rôle plus déterminant chez nous que dans d'autres pays? Nos pratiques pédagogiques, nos taux d'encadrement, nos programmes, la place symbolique de l'école dans notre pays... seraient-ils à ce point différents de ce qui se pratique ailleurs? Ou faut-il envisager encore d'autres éléments explicatifs? Un début de réponse à cette question est apporté par de nouvelles données statistiques.

Le graphique de la figure 6 ne présente plus des écarts entre élèves, mais entre établissements scolaires. La variance (une mesure statistique de l'écart) des performances des écoles est de 76 points en Belgique. C'est le niveau le plus élevé parmi les pays d'Europe occidentale. Dans les pays nordiques, cette variance n'est que d'une dizaine de points.

Figure 6

Variance des performances moyennes des écoles, en pour cent de la variance moyenne entre élèves dans l'OCDE

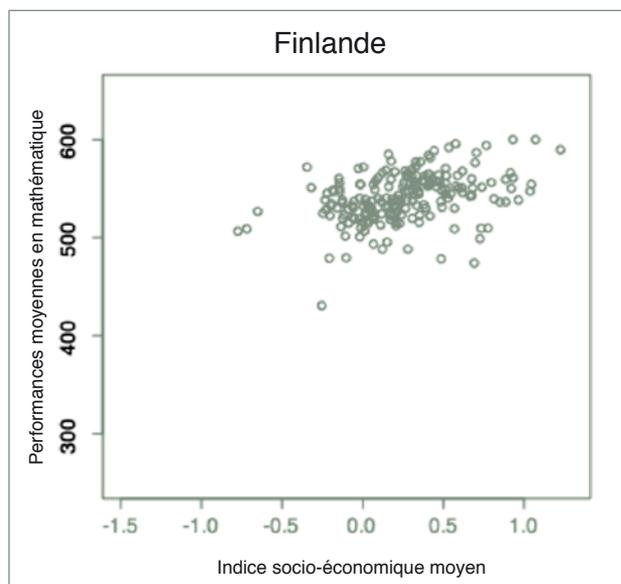
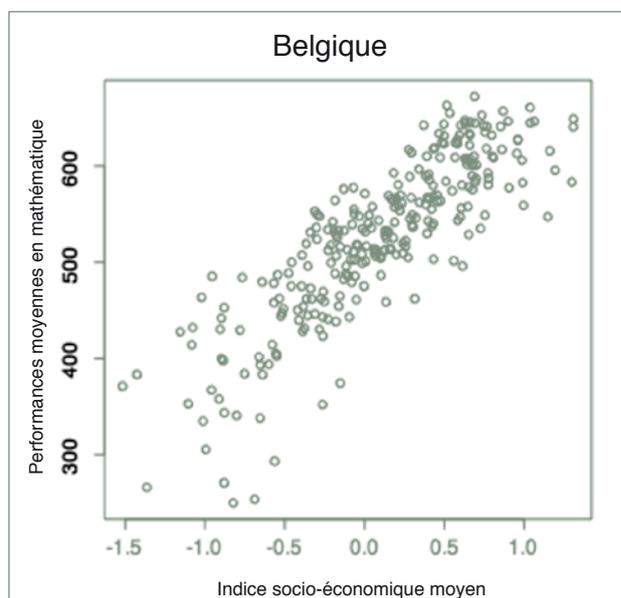


OCDE, PISA 2001

En d'autres mots, notre système d'enseignement est caractérisé par de très grands écarts de niveaux entre établissements. Quel lien, direz-vous, avec les inégalités sociales? C'est que le recrutement des écoles est, lui aussi, très fortement déterminé par l'origine sociale des enfants. Les graphiques de la figure 7 présentent, pour la Belgique et la Finlande, la distribution des écoles ayant participé à PISA 2003, selon deux variables: l'origine sociale moyenne des élèves (axe horizontal) et leurs performances moyennes en mathématique (axe vertical).

Figure 7

Ségrégation sociale et performance des établissements scolaires



N. HIRT, Calculs à partir des résultats de PISA 2003

On observe, premièrement, que la dispersion horizontale des points est beaucoup plus importante en Belgique qu'en Finlande. Cela signifie que nous avons des écoles qui sont plus différenciées sur le plan social: écoles 'de riches' et écoles 'de pauvres'. Ceci s'explique sans doute en partie par le fait que la société finlandaise est plus équitable sur le plan social. Mais en partie seulement, car il ne faudrait pas exagérer l'écart entre notre pays et la Finlande en matière de justice sociale. Au classement des 16 pays ouest-européens selon l'indice Gini (qui mesure les inégalités de revenus, un indice plus élevé indiquant une inégalité de revenus plus grande), la Belgique occupe la huitième place, avec un indice de 0,28. Elle se positionne ainsi plus près de la Finlande (5^{ème} place, indice Gini = 0,26) que de la Grande Bretagne (14^{ème} place, indice Gini = 0,32) ou du Portugal (16^{ème}, indice Gini = 0,38).⁷

Le deuxième constat, qui saute aux yeux lorsqu'on observe les graphiques de la figure 7, c'est la différence de dispersion verticale des points. En Belgique, les performances moyennes des écoles varient grosso modo de 300 à 650 points. En Finlande, les écoles sont presque toutes comprises entre 500 et 600. Ceci rejoint ce que nous avons déjà observé au graphique 6.

Enfin, lorsqu'on compare les deux 'nuages de points' en prenant un peu de recul et en fermant les yeux à moitié, on remarque que le nuage belge est incliné selon une pente plus forte que le nuage finlandais. Cela témoigne d'une plus forte relation entre le recrutement social des écoles et les performances de leurs élèves. Comment peut-on expliquer cette conjonction de ségrégation sociale et de différences de niveaux entre écoles? Le schéma suivant (*ci-contre*) tente d'apporter quelques éléments de réponse à cette question. Nous commençons sa lecture en haut, à gauche.

Au niveau scolaire, une certaine dose de ségrégation sociale est inévitable, car liée à la ségrégation sociale résidentielle. Tant qu'il y aura des quartiers chics et des quartiers déshérités dans nos villes, tant qu'il y aura des communes plus riches et des communes plus pauvres, il y aura des écoles plutôt riches et des écoles plutôt pauvres.

7. Source: Eurostat, *Indice Gini 2006*, Date d'extraction: 28 septembre 2008.

Cependant, cette ségrégation sociale initiale va se trouver auto-alimentée, particulièrement en Belgique, par la liberté d'enseignement. En effet, lorsqu'ils sont confrontés à la tâche de devoir choisir une école pour leur enfant, les parents tendent à se fier à l'avis ou aux pratiques de personnes auxquelles ils accordent leur confiance. Or, il se fait que ces amis, ces connaissances, appartiennent généralement au même milieu social qu'eux-mêmes.

Nous avons vu, plus haut, comment les inégalités en matière de soutien scolaire à domicile, de rapport social au savoir, de rapport social à l'école peuvent – particulièrement dans certaines conditions pédagogiques et matérielles – transformer une fracture sociale en différences de performances scolaires. Dès lors, la ségrégation sociale initiale entre établissements scolaires se transforme-t-elle pareillement en inégalité de 'niveaux' des écoles.

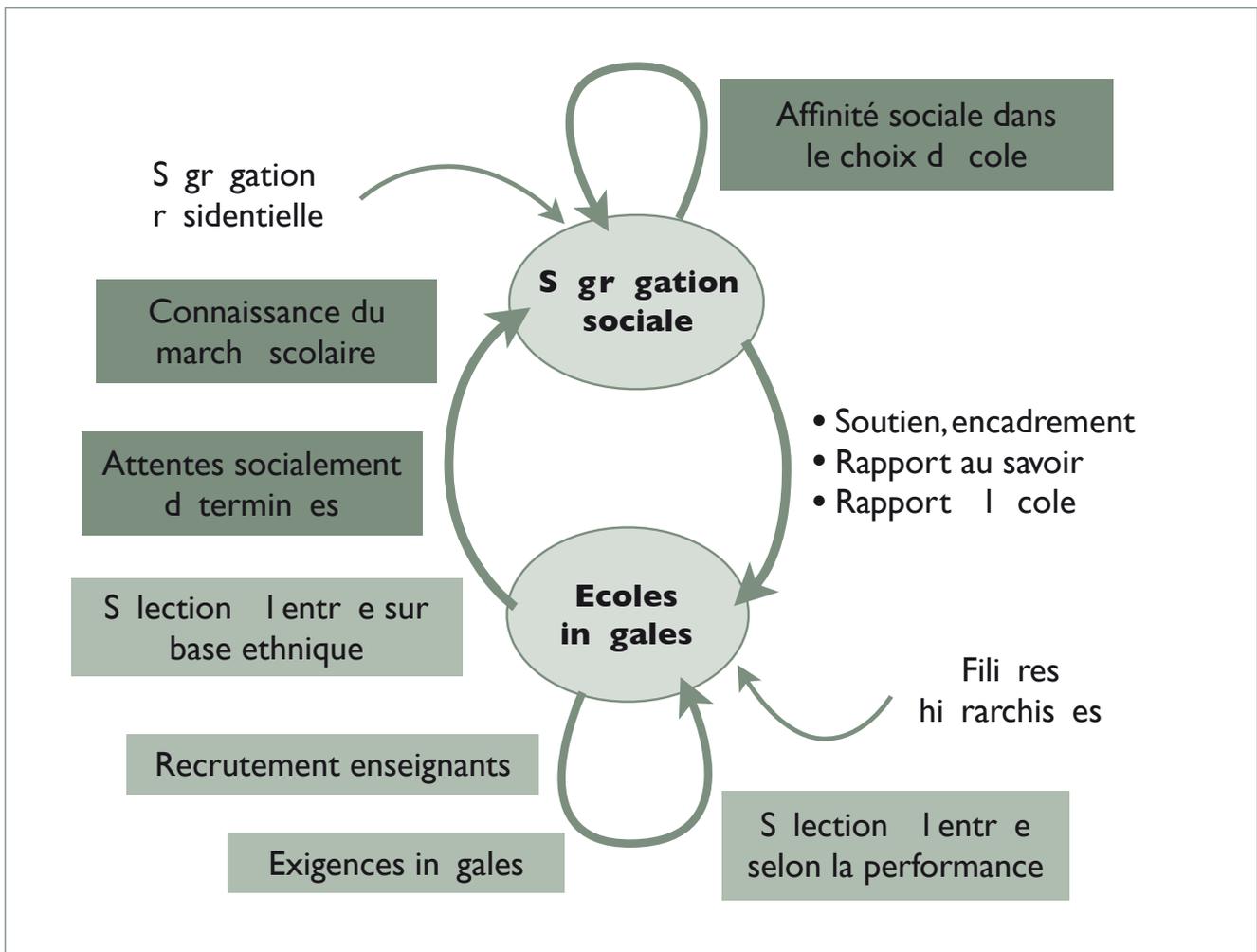
Cette inégalité des niveaux de performances mesurée lors de tests standardisés en mathématique ou en lecture est également alimentée, mais uniquement au niveau de l'enseignement secondaire, par un autre facteur: l'existence de filières d'enseignement hiérarchisées. Plus l'orientation des élèves vers des écoles d'enseignement général, technique ou professionnel est précoce, plus tôt et plus fortement elle contribuera à accroître les différences de niveaux entre établissements. En Belgique, l'âge de cette sélection est de 12 ans⁸. Seuls les pays de langue germanique (Allemagne, Autriche, Suisse allemande) connaissent un âge d'orientation plus précoce (10 ans). Dans tous les autres pays européens, la sélection s'opère à 14, 15 voire 16 ans (dans les pays nordiques notamment).

Les inégalités de niveaux de performances des écoles se trouvent également auto-alimentées par trois facteurs. Premièrement, l'absence de mécanismes régulateurs au niveau des inscriptions scolaires permet aux chefs d'établissement de pratiquer une certaine forme de sélection à l'entrée. Sur le quasi-marché scolaire belge, c'est souvent la loi de l'offre et de la demande qui gouverne: plus une école est

8. En théorie, c'est 13 ans, étant donné l'existence d'une première année commune, mais en pratique c'est bien à 12 ans que l'on entre dans une école spécialisée dans l'enseignement général ou dans l'enseignement qualifiant.

Figure 8

Liens entre ségrégation sociale et performance des établissements



hautement 'cotée' (plus la demande est forte), plus elle pourra être exigeante quant aux antécédents scolaires des élèves qu'elle inscrit (on pourrait dire que le prix d'achat, en termes de capital culturel, est plus élevé). Bien que de telles pratiques soient théoriquement interdites par la loi, l'enquête PISA a démontré qu'elles sont bel et bien courantes. Lorsqu'on interroge les chefs d'établissement à l'abri de l'anonymat de cette enquête et qu'on leur demande s'il leur arrive de refuser des élèves sur base de leurs résultats antécédents, 59% répondent que ces résultats sont 'pris en compte' et 17% reconnaissent même qu'un certain niveau de résultats est systématiquement exigé. Deuxièmement, les professeurs qui ont l'habitude d'être confrontés à un certain type de public vont, inévitablement et sans même s'en rendre compte, adapter leurs objectifs d'enseignement et leurs niveaux d'exigences à ce public. Ceci est d'autant plus vrai si les programmes manquent de

rigueur et prêtent le flanc à une interprétation très souple, comme c'est le cas en Belgique francophone. Enfin, les établissements scolaires jouissent aussi d'une certaine liberté en matière de recrutement d'enseignants. Dès lors, les écoles 'fortes' tendent à recruter des enseignants expérimentés, qui fuient les écoles difficiles.

L'organisation de notre enseignement en un libre marché scolaire intervient à nouveau pour fermer la boucle et transformer derechef les différences de niveaux des écoles en nouvelles ségrégations sociales. Cela se produit de trois façons. Premièrement, la sélection à l'inscription prend quelquefois une forme explicitement sociale. Ainsi, 58% des chefs d'établissement reconnaissent-ils 'prendre en compte' la religion des parents pour admettre ou ne pas admettre un élève à l'inscription. Deuxièmement, du côté des parents, les attentes sont très fortement déterminées par

l'appartenance sociale. Les parents de milieux sociaux supérieurs nourrissent en général des ambitions professionnelles plus élevées pour leurs enfants. Et ils savent combien une bonne préparation dans le primaire et dans le secondaire est cruciale pour réussir des études supérieures. Ils vont donc attacher davantage d'importance aux différences de niveaux (réelles ou supposées) entre établissements scolaires et ainsi tendre, par leur comportement sur le marché scolaire, à renforcer la ségrégation sociale entre écoles. Enfin, leur meilleure connaissance du marché scolaire leur permet aussi d'effectuer des choix plus judicieux.

Le poids des facteurs structurels

Un très grand nombre des mécanismes indiqués ci-dessus sont liés directement ou indirectement à notre sacro-sainte liberté d'enseignement. La situation de la Belgique est, à cet égard, tout à fait exceptionnelle. Seuls deux pays européens partagent avec elle une organisation de l'enseignement sur base d'un quasi-marché scolaire: les Pays-Bas et l'Irlande. Encore faut-il préciser qu'en Irlande l'enseignement est presque entièrement organisé par les pouvoirs publics (99% des élèves du secondaire y fréquentent une école publique) alors que la Belgique est aussi l'un des champions de la division de l'enseignement en réseaux concurrents (seuls 43% des élèves du secondaire sont inscrits dans l'enseignement officiel). Tous les autres pays européens connaissent, à des degrés divers, l'une ou l'autre forme de régulation ou d'organisation centralisée de l'affectation des élèves aux écoles. Lorsque, dans l'enquête PISA, on demande aux élèves «*pourquoi avez-vous choisi l'école que vous fréquentez actuellement?*», on observe que la Belgique est le pays où le plus faible nombre d'élèves coche la réponse qui semble évidente partout ailleurs: «*parce que c'est l'école de mon village, de mon quartier, l'école la plus proche*».

Dans une étude récente⁹, nous avons pu mettre en évidence de façon très claire l'étroite corrélation entre l'organisation de l'enseignement en

quasi-marché et le degré d'inégalité sociale dans les performances scolaires. Le graphique de la figure 9 est un des résultats les plus frappants de cette étude.

Les pays d'Europe occidentale sont présentés ici selon deux variables. Horizontalement, le degré de liberté des parents dans le choix d'une école. Celui-ci est mesuré par une formule complexe tenant compte de trois critères: la densité géographique d'offre scolaire, les réglementations en matière d'affectation des élèves aux écoles publiques et le pourcentage d'élèves fréquentant l'enseignement public. La deuxième variable (axe vertical du graphique) est un indice qui mesure le degré de détermination sociale dans les performances en mathématique. Le constat est sans appel. Les pays qui ont un indice de liberté de choix élevé (Belgique, Pays-Bas, Royaume-Uni, Danemark...) se caractérisent en général par une école plus inégalitaire que ceux (Finlande, Portugal, Italie, Espagne, Norvège, Suède...) où l'affectation des élèves aux écoles est régulée par la loi. L'analyse statistique montre que le coefficient de détermination des deux variables s'élève à 0,47. Cela signifie que 47% des écarts entre pays européens sur le plan des inégalités sociales dans l'enseignement peuvent s'expliquer par leurs différences en matière de liberté de choix des parents.

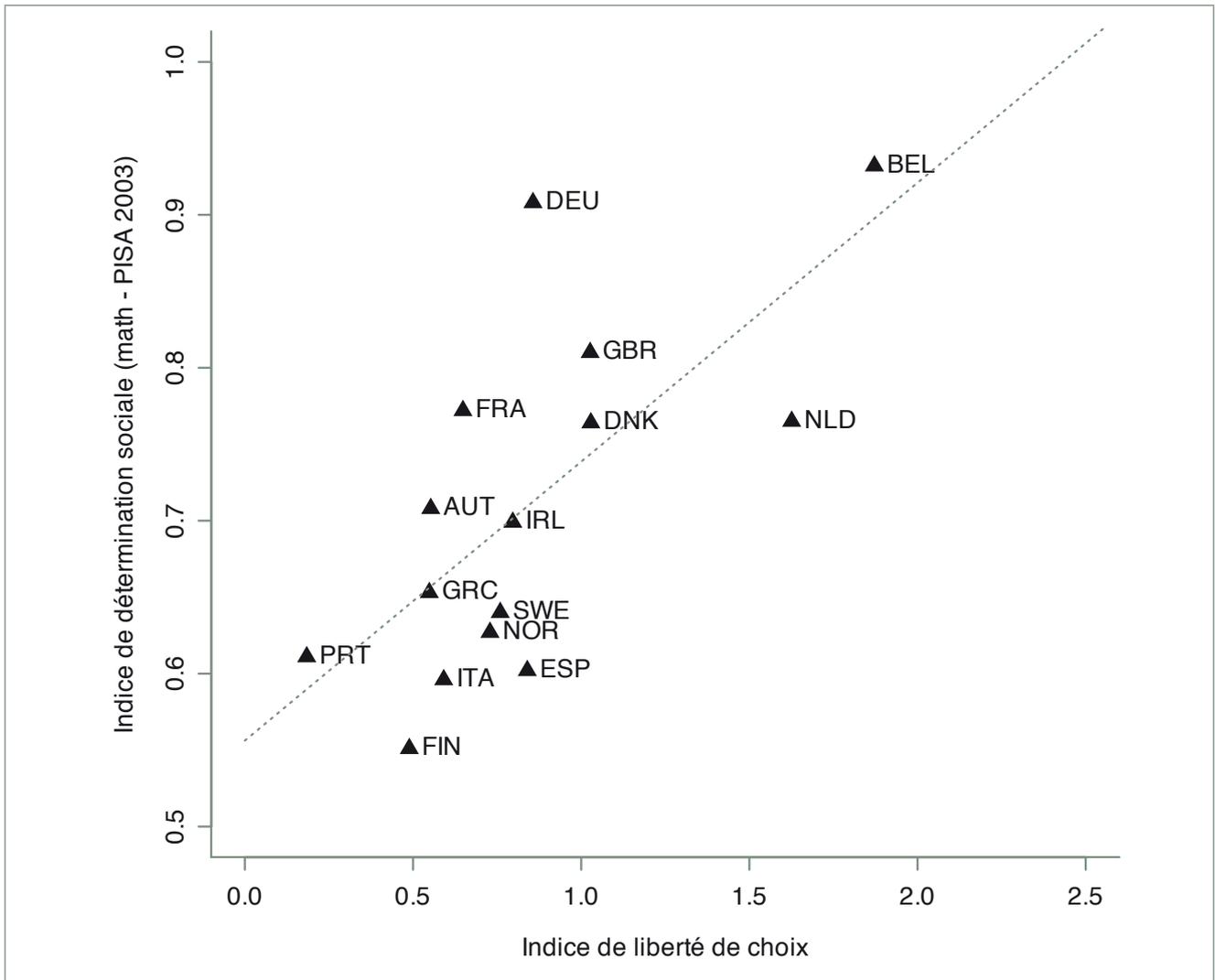
On remarquera néanmoins qu'un pays fait nettement exception par rapport à la tendance générale, en s'écartant fortement de la droite de régression (ligne pointillée) du graphique précédent. Il s'agit de l'Allemagne. Or, ce pays présente une autre caractéristique importante: il est (avec l'Autriche) le seul à pratiquer une sélection hiérarchisante des élèves dès l'âge de 10 ans. Dans notre dernier graphique (figure 10 p. 60), nous avons intégré cette donnée: l'indice 'd'école commune' présenté sur l'axe horizontal tient compte à la fois du degré de liberté de choix des parents (plus la liberté est élevée, plus l'indice d'école commune est faible) et de l'âge de la première sélection-orientation des élèves (plus cet âge est précoce, plus l'indice d'école commune est faible).

Cette fois, les pays s'alignent de façon extrêmement disciplinée le long de la droite de régression. On peut distinguer trois grands groupes de pays. En bas

9. N. HIRTT, *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens*, Aped, 2007 (disponible en ligne à l'adresse suivante: www.ecoledemocratique.org/spip.php?article414).

Figure 9

Liberté de choix et degré d'inégalité sociale

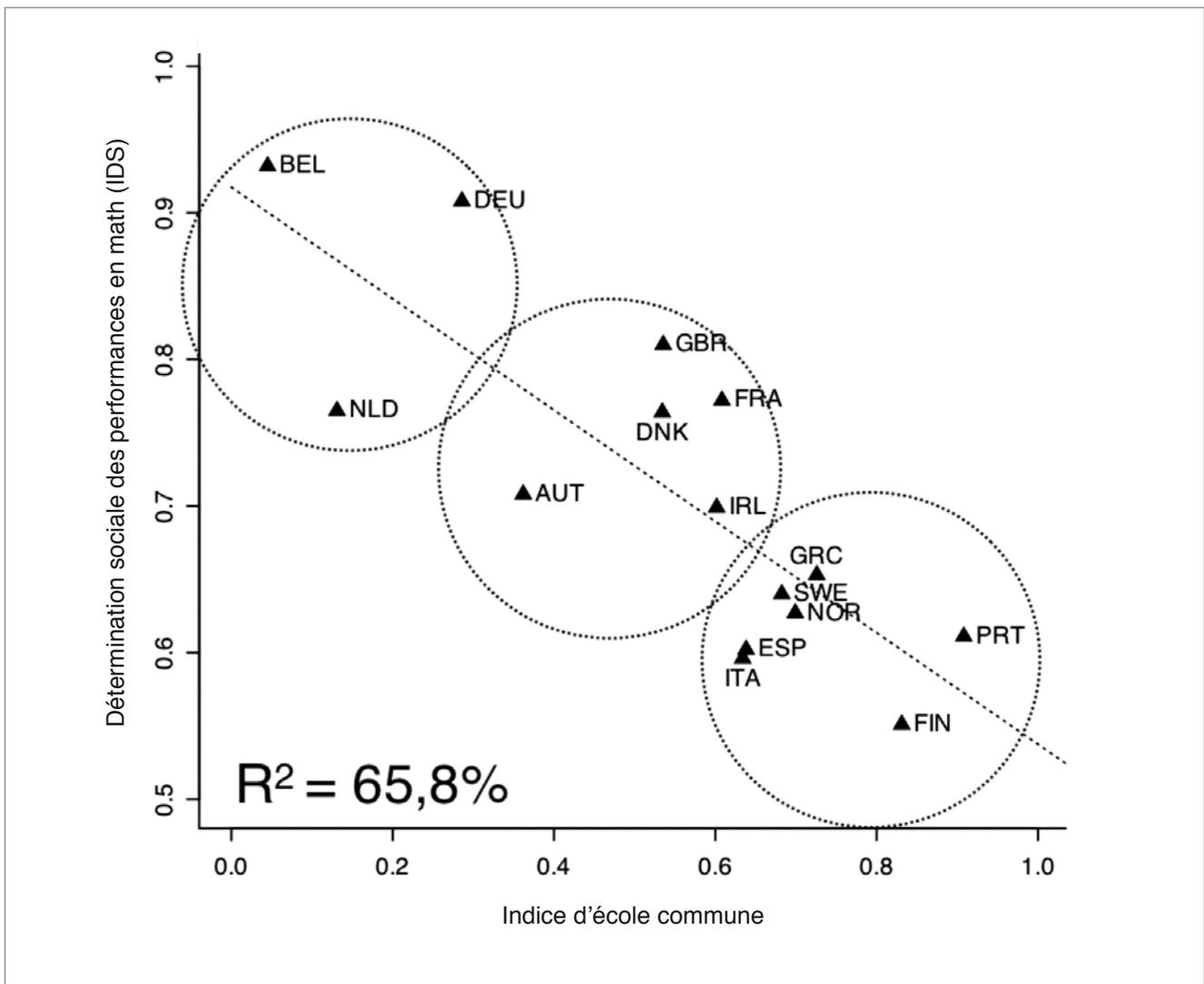


N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2006

à droite, ceux où l'enseignement est organisé sur la base d'un tronc commun de longue durée (jusqu'à 15 ou 16 ans) et où les parents ne disposent que de peu de liberté pour choisir une école. Ces pays se caractérisent par un faible degré d'inégalité sociale dans les performances scolaires. En haut à gauche, un groupe de trois pays qui organisent une orientation plus précoce (à 10 ou 12 ans) et/ou qui laissent une grande liberté de choix aux parents. Ils sont caractérisés par une forte détermination sociale des performances scolaires. Entre les deux, les pays intermédiaires. Le coefficient de détermination de 66% est énorme: ils signifient que deux tiers des différences entre pays européens sur le plan de l'équité scolaire s'expliquent par la combinaison de ces deux facteurs structurels.

Dans ces conditions, la volonté affichée dans notre pays par les ministres Arena et Dupont d'introduire un peu de régulation, là où ne régnait que l'anarchie du marché, méritait assurément d'être applaudie. Reste à voir si la méthode choisie était la bonne. Car les décrets *Inscriptions* et *Mixité* péchaient tous deux par le même défaut: ils ne visaient pas à limiter la portée ou l'ampleur du libéralisme scolaire mais seulement à garantir l'égalité entre les parents sur le marché des écoles. Cela rendait sans doute la compétition un peu plus juste, mais elle en devenait aussi plus acerbée. Le libre choix d'une école n'était plus seulement un droit, il devenait une obligation de plus en plus angoissante pour les parents. Or, précisément, ces décrets ne répondaient en rien à la cause profonde de cette angoisse, à savoir la crainte de se voir finalement contraints d'inscrire

Figure 10
Ecole commune et degré d'inégalité sociale



N. HIRTT, Calculs à partir des résultats de PISA 2006

son enfant dans une école dont la qualité est réputée 'médiocre'. Car c'est bien là le moteur du cercle vicieux où se trouve notre enseignement: pour assurer son équité par l'égalisation des niveaux de performances, il faudrait organiser la mixité sociale des publics ; mais pour faire accepter cette mixité par les parents, il faudrait d'abord garantir l'égalité de 'qualité' des écoles.

Conclusion et propositions

Les mécanismes fondamentaux qui agissent, dans tous les systèmes éducatifs du monde, pour transformer les inégalités sociales en inégalités d'accès aux savoirs, se trouvent renforcés chez nous par des choix politiques liés à la liberté d'enseignement et à l'organisation précoce de filières d'enseigne-

ment hiérarchisées. C'est pourquoi *l'Appel pour une école démocratique (Aped)* recommande une action conjointe sur plusieurs fronts.¹⁰

D'une part, il faut mettre fin aux conditions structurelles qui démultiplient les effets de l'inégalité sociale dans la relation pédagogique. Nous plaidons en faveur d'une école commune, de 6 à 15 ans, dotée d'un programme qui combinerait une solide formation générale avec une formation polytechnique ouvrant à la compréhension de l'acte technique et de la pratique productive, mais sans spécialisation

10. Ces propositions ont été développées dans *Vers l'école commune*, Programme de l'Aped pour un enseignement démocratique en Belgique, Aped, octobre 2006 (disponible à l'adresse: www.ecoledemocratique.org/spip.php?article341).

précoce. Nous proposons également de remplacer progressivement (en commençant par la première primaire et en montant graduellement d'année en année) la totale liberté de choix des parents par un système d'affectation prioritaire des élèves aux écoles selon deux critères principaux: la proximité et la recherche d'une mixité sociale aussi grande que possible dans chaque établissement. Ce système implique cependant qu'il n'y ait plus qu'un seul réseau d'enseignement qui serait donc, forcément, un réseau public et non confessionnel.

Cela ne suffit cependant pas. Il faut également agir au niveau des pratiques d'enseignement: déterminer les programmes avec plus de rigueur sur le plan des contenus (mais davantage de souplesse sur le plan pédagogique), contrôler plus strictement leur application. Il faut briser les barrières entre le monde scolaire et la vie extra-scolaire des enfants en promouvant une école ouverte sur son environnement, une école accessible en dehors des heures d'école, une école où les enfants de toutes origines se verront proposer les multiples activités

émancipatrices – culturelles, sportives, artisanales, artistiques, ludiques... – aujourd'hui réservées à quelques-uns.

Tout ceci aura évidemment un coût. Une partie pourra, à terme, être récupérée sur la réduction de l'échec scolaire et sur le coût actuel des filières qualifiantes précoces. Mais en attendant, c'est bien un investissement financier important dans l'éducation dont notre Communauté française a besoin. Voilà peut-être (enfin!) un sujet de débat intéressant pour de prochaines négociations institutionnelles...

