

Pourquoi les systèmes éducatifs
de Belgique et de France
sont-ils les champions
de l'inégalité sociale ?

PISA 2012 sans fard et sans voile

Service d'étude de l'Aped
Bruxelles
27 janvier 2014

www.ecoledemocratique.org



L'équité bafouée

En France comme en Belgique, la nouvelle édition des enquêtes PISA a fait couler beaucoup d'encre. L'Hexagone pleure sa chute dans le hit-parade de l'OCDE. La Flandre se réjouit de figurer une fois de plus dans le haut du classement. Et la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) tente de déceler quelques « frémissements positifs » pour oublier un tableau général déprimant.

La majorité des commentateurs font ainsi grand cas de ce qui est pourtant le produit le moins intéressant de l'étude internationale : le classement des pays selon leurs performances moyennes. A Bruxelles comme à Paris, on s'intéresse beaucoup moins à ce que PISA nous révèle au sujet des inégalités sociales dans l'enseignement. Or, c'est dans ce domaine que tout le territoire de l'ancienne Gaule romaine — Belges et Luxembourgeois compris — se distingue comme un bien triste champion...

Le service d'étude de l'Appel pour une école démocratique (Aped) a réalisé une analyse autonome et originale des résultats de l'enquête PISA 2012. Ses enseignements sont présentés ici. Il en ressort que la Belgique est, avec la France, le pays d'Europe occidentale dont l'enseignement est le plus inéquitable. C'était le cas depuis longtemps pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Mais récemment la situation de l'équité s'est fortement dégradée en Flandre et en France. On découvre également que la Flandre est le système éducatif où l'écart entre élèves autochtones et allochtones est le plus important (même à origine sociale identique). Et celui où les performances scolaires sont le plus étroitement liées au niveau d'étude des parents.

Notre étude montre que ces inégalités sociales ou liées à l'immigration sont avant tout le résultat de puissants mécanismes de ségrégation. C'est en Flandre que les élèves issus de l'immigration ont la plus grande probabilité d'être confinés dans des écoles « ghettos ». En Fédération Wallonie-Bruxelles et en France, les taux de redoublement sont parmi les plus élevés d'Europe occidentale et l'impact de l'origine sociale sur la probabilité d'un redoublement y est particulièrement criant. Sélection précoce, quasi-marchés, réseaux concurrents et polarisation sociale des établissements scolaires caractérisent les systèmes d'enseignement de Belgique et, dans une mesure croissante, de France.

Notre travail de recherche sur les résultats de PISA est loin d'être achevé. Mais à quelques mois des élections en Belgique, il nous semblait que nous ne pouvions attendre davantage pour dévoiler cette catastrophe sociale et éducative. Il est devenu plus qu'urgent de placer enfin la quête d'une école démocratique au coeur du débat politique.

Il ne s'agit pas de se lamenter sur un constat, mais d'identifier et de promouvoir les mesures structurelles capables de renverser la situation. Des mesures qui ont pour nom : école commune de plus longue durée, formation générale et polytechnique de haut niveau pour tous, suppression des réseaux et des marchés scolaires, remédiation et encadrement au lieu du redoublement et de la sélection qui sont de mise aujourd'hui...

Nico Hirtt

Responsable du service d'étude de l'Aped

nico.hirtt@ecoledemocratique.org

Table des matières

Résumé	4
Que valent les tests PISA ?	7
Inégalités des performances	10
L'équité n'est pas l'égalité	12
Origine sociale et performances scolaires	15
Niveau d'études des parents	18
Indice global d'inégalité sociale	20
Plus d'immigrés en Belgique et en France ?	22
Des performances moins bonnes pour les immigrés ?	23
Origine sociale des élèves immigrés	25
L'immigration n'est pas responsable	31
Les voies multiples de la ségrégation	32
Filiarisation	34
Redoublements	38
Réseaux	40
Polarisation sociale...	41
...et discrimination des élèves immigrés	43
C'est la ségrégation qui produit l'inégalité sociale	44
Conclusions et recommandations	46

Résumé

1. Les écarts de performances PISA à l'intérieur des pays sont beaucoup plus importants — en grandeur et par leur impact social — que les écarts entre pays. D'autre part, les différences entre pays sur le plan de l'égalité (sociale) des performances sont beaucoup plus grandes que les différences de performances moyennes. Conclusion : il faut cesser de se focaliser sur les classements de performances PISA ; le plus important c'est ce que PISA nous apprend sur l'équité de l'enseignement. (Graphiques 1, 2 et 4 à 11)
2. Quel que soit l'indicateur utilisé pour mesurer l'équité sociale — écart entre quartiles¹ socio-économiques, impact du niveau d'étude des parents, corrélation avec l'indice socio-économique... — la Flandre, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la France occupent systématiquement les plus mauvaises positions. (Graphiques 4 à 10)
3. La conjonction de quatre indicateurs d'équité nous a permis de construire un indice global d'inégalité sociale scolaire : parmi les systèmes d'Europe occidentale, la Flandre et la France arrivent ex-aequo en première (mauvaise) position, la FWB est en troisième place. L'Islande, la Norvège et la Finlande occupent les meilleures positions. (Graphique 11)
4. Les différences de performances entre autochtones et immigrés de seconde génération sont particulièrement élevées en Flandre (1^{ère} du classement selon ce critère) et en France (4^e). Mais surtout, en Flandre cela reste vrai même lorsqu'on examine les performances à origine sociale égale. En d'autres mots, il existe, au nord de la Belgique, des mécanismes de discrimination et/ou de ségrégation qui frappent spécifiquement les allochtones. (Graphiques 13, 15 et 16)
5. Néanmoins, même en retirant les allochtones des statistiques PISA, le classement des systèmes éducatifs selon l'inégalité sociale ne change guère. Ce n'est donc pas l'immigration qui explique le mauvais score en matière d'équité. (Graphique 17)
6. En Belgique, bien plus qu'ailleurs, les écoles sont très différentes les unes des autres, tant sur le plan de la composition sociale que sur le plan des performances moyennes. Qui plus est, il y a une forte corrélation entre ces deux variables (Graphique 18). Ceci nous amène à étudier l'importance et l'impact de quatre formes de ségrégation : la filiarisation, le redoublement, les réseaux et la polarisation sociale des écoles (« écoles ghettos »).
7. En Belgique, à 15 ans, les écarts de performances entre filières sont très élevés : jusqu'à 10 fois l'écart moyen entre pays. D'autre part, l'orientation vers l'enseignement général, technique ou professionnel est très étroitement liée à l'origine sociale des élèves. Tout ceci fait de la filiarisation précoce un important vecteur d'inégalité sociale dans l'enseignement. (Graphiques 19 et 20)

¹ Dans toute cette étude, les mots « quartile » et « décile » désignent l'ensemble des individus des classes correspondantes et non les valeurs limites qui séparent deux classes. Donc « quatrième quartile socio-économique » désigne les 25% d'élèves dont les parents sont les plus riches.

8. En Fédération Wallonie-Bruxelles, un élève sur deux redouble au moins une fois avant l'âge de 15 ans. Ils sont 30% en Flandre et en France. Qui plus est, les taux de redoublement varient du simple au triple entre le dixième et le premier décile socio-économique. La « menace du redoublement » n'est clairement plus un moyen de motiver, mais un vulgaire outil de sélection (sociale). (Graphiques 22 et 23)
9. La Belgique (et particulièrement la Flandre) est le pays qui compte le plus d'élèves dans l'enseignement privé (« libre »). Les différences sociales entre les réseaux privé et public y sont moins élevées que dans certains autres pays, mais elles restent significatives (0,2 à 0,3 points sur l'échelle socio-économique ESCS). Globalement les réseaux contribuent donc à augmenter l'inégalité sociale de l'enseignement. (Graphique 24)
10. La Fédération Wallonie-Bruxelles et la France font partie des systèmes éducatifs comptant le plus grand pourcentage d'élèves en écoles ségrégatives (ghettos de riches et ghettos de pauvres). Or, à lui seul, ce taux de polarisation sociale des écoles, explique 52% de la variance des pays ouest-européens en matière d'inégalité sociale des performances. (Graphiques 25 et 26)
11. En Flandre, la polarisation sociale des écoles est plus faible qu'en FWB mais elle concerne au premier chef les enfants issus de l'immigration. Un élève migrant de deuxième génération y a presque cinq fois plus de chances de fréquenter une école « pauvre » qu'une école « riche ». Ce rapport est le plus élevé d'Europe et contribue grandement — sans doute davantage que la langue — à expliquer les mauvaises performances scolaires de ces élèves. (Graphique 27)
12. Ensemble, ces quatre formes de ségrégation — filiarisation, redoublement, réseaux et polarisation sociale des écoles — permettent d'expliquer deux tiers (67%) de la variance entre pays, en matière d'inégalités sociales face aux performances PISA. Cette corrélation conduit à identifier nettement trois groupes de systèmes éducatifs : les systèmes « équitables » avec peu de ségrégation et (par conséquent) peu d'inégalité sociale des performances (Islande, Norvège, Finlande, Suède) ; les systèmes « inéquitables » avec un fort indice de ségrégation et un fort indice d'inégalité sociale des performances (France, FWB et Flandre) ; enfin, le groupe intermédiaire comprenant les autres pays/systèmes (Graphique 28).

Conclusion : La ségrégation des élèves est la cause principale du déficit d'équité de l'enseignement en Flandre, FWB et en France.

Les remèdes doivent donc prendre en compte cette réalité :

- combattre la filiarisation en prolongeant la durée du « tronc commun » jusqu'à 16 ans et en apportant à tous les élèves une solide formation générale et polytechnique.
- combattre le redoublement en organisant de façon systématique l'encadrement individualisé des élèves en dehors des heures de « cours » dans le cadre d'une école « ouverte » (remédiation, guidance, construction d'un rapport positif au savoir par des activités pratiques, de découverte, etc.) et en diminuant la taille des classes, surtout en début de scolarité.

- supprimer les réseaux (fusion des réseaux en un unique réseau public d'écoles jouissant d'une grande autonomie sur le plan pédagogique)
- combattre la polarisation sociale par une politique d'inscriptions plus active : proposer d'emblée une école aux parents avec place garantie, recherche proactive de mixité sociale pour échapper à la ghettoïsation des quartiers, dès l'école maternelle et pas seulement à l'entrée du secondaire.

Que valent les tests PISA ?

Depuis dix ans, les résultats des enquêtes PISA sont régulièrement brandis par les autorités des trente pays membres de l'OCDE, tantôt pour glorifier le travail du ministre de l'Education en place, tantôt pour démontrer le peu de succès des initiatives de son prédécesseur.² Mais que mesurent réellement ces études ?

Les tests PISA sont chargés d'évaluer les compétences des élèves âgés de 15 ans dans trois domaines : la lecture, la mathématique et la culture scientifique. Le choix de ces trois compétences découle sans doute pour partie de considérations techniques. S'agissant d'une enquête internationale chargée de produire des résultats comparables d'un pays à l'autre, il serait très difficile d'inclure des sujets trop étroitement liés aux caractéristiques locales. Une enquête calquée sur le modèle PISA mais portant sur l'histoire ou la géographie serait beaucoup plus difficile à concevoir. Mais le choix de se concentrer sur ces trois disciplines — lecture, math, science — et d'y évaluer des compétences opérationnelles — capacité d'utiliser les outils — plutôt que, par exemple, la culture générale ou la maîtrise conceptuelle, n'est évidemment pas neutre. Il résulte clairement des priorités politiques et économiques de l'OCDE. PISA a donc beau être, par son caractère international et standardisé ainsi que par la rigueur de ses procédures statistiques, un instrument de mesure extraordinaire, il ne faut cependant jamais perdre de vue qu'il ne mesure qu'un aspect étroit des missions éducatives de l'école, à savoir celles qui intéressent en priorité les milieux économiques.³

Une fois qu'on dispose, pour un échantillon représentatif d'élèves, de points en mathématique, en science et en lecture, on peut en faire toutes sortes de choses. Par exemple on peut calculer des moyennes par pays et établir ensuite un classement de leurs « performances ». C'est l'usage le plus connu et le plus souvent discuté des évaluations PISA. Le graphique n°1 présente par exemple le classement des pays d'Europe « occidentale »⁴ selon leurs résultats en mathématique.⁵

On remarque tout de suite que les pays sous revue se concentrent dans un mouchoir de poche. Il n'est pas inutile de rappeler que les « points » PISA sont normalisés de telle sorte que la moyenne internationale est d'environ 500 et que

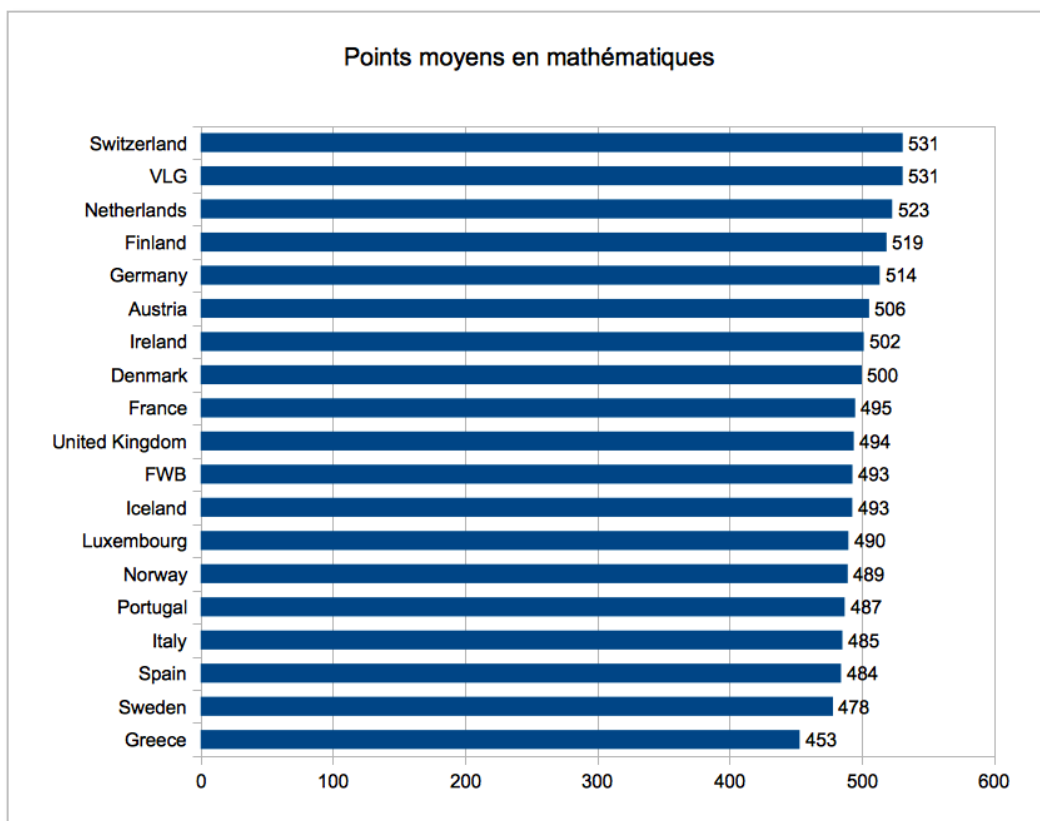
² La palme en la matière revient sans conteste à la secrétaire générale adjointe de l'UMP, Camille Bedin. Après la publication des mauvais résultats français en novembre 2013, elle en attribuait la responsabilité à « *la déconstruction obsessionnelle (par le PS) de tout ce qu'avait fait le gouvernement précédent* ». Madame Bedin semble avoir omis un détail : les enquêtes PISA dont les résultats ont été publiés fin 2013 furent réalisées début 2012, ...alors que François Hollande n'était pas encore élu.

³ Ce qui ne les rend pas forcément détestables ou superflues dans une vision émancipatrice de l'éducation.

⁴ Plus précisément, il s'agit de l'ancienne Europe des 15, plus la Suisse, la Norvège et l'Islande. La Belgique a été « scindée » puisqu'elle dispose de deux systèmes éducatifs parfaitement distincts : celui de la Communauté flamande ou « *Vlaamse Gemeenschap* » (VLG) et celui de la Communauté française, pompeusement rebaptisée « Fédération Wallonie-Bruxelles » (FWB). Par facilité nous appellerons cet ensemble de pays « Europe occidentale ».

⁵ Sauf mention contraire, tous les graphiques ont été construits par nous, à partir de calculs directs sur la base de données PISA. Si vous souhaitez faire référence à ces chiffres, il faut donc citer le présent document.

l'écart-type des élèves est de 100. L'écart-type est une mesure de la dispersion : si vous prenez deux élèves au hasard, il y aura, en moyenne, environ 100 points d'écart entre eux. Or, un simple regard sur le graphique suffit pour constater que la dispersion des scores des pays est sensiblement plus petite : ici, l'écart-type n'est que de 19 points. En d'autres mots : il y a cinq fois plus de différences entre les élèves qu'entre les pays. Dans le centre du tableau, en particulier, les pays sont très regroupés. Une variation de quelques points suffit à les faire



Graphique n°1

19 systèmes éducatifs dans un mouchoir de poche

glisser de plusieurs places vers le haut ou le bas du classement.

Premièrement, PISA est donc un thermomètre qui ne mesure que certaines compétences ou savoirs particuliers ; beaucoup de « missions » explicites ou implicites de l'école échappent à son champ d'observation. Deuxièmement, PISA est un instantané à l'âge de 15 ans; rien ne permet de dire que le classement ne changerait pas si l'on interrogeait les mêmes élèves quelques années plus tard. Troisièmement, les écarts entre les pays sont faibles et leur place dans un classement est donc assez peu significative. Enfin, des auteurs ont souligné que les élèves de certains pays avaient davantage l'habitude d'être confrontés à des épreuves de type PISA que d'autres ; ce qui engendre évidemment un biais dans la mesure des compétences. Voilà donc au moins quatre raisons d'être extrêmement prudent face au classement des pays selon leurs performances moyennes et de ne pas en tirer de conclusions hâtives quant à la qualité supposée des systèmes d'enseignement.

Un autre usage des performances moyennes consiste à comparer, non pas les pays entre eux, mais l'évolution d'un unique système éducatif au fil des années. Là encore, il faut inviter à la retenue. D'une enquête PISA à l'autre, les questions des tests changent et, malgré toutes les précautions prises par leurs concepteurs, il est difficile de garantir que c'est bien la même chose que l'on mesure à chaque fois. D'autre part, on sait que depuis la publication des premiers résultats PISA, certains pays ont mis eux-même en place des épreuves

d'évaluation du même type. Or, comme indiqué plus haut, ceci peut améliorer les résultats sans pour autant être le reflet d'une réelle progression des acquis. Aussi faut-il rester prudent devant des évolutions — vers le haut ou vers le bas — qui se chiffrent en quelques points sur l'échelle PISA. Ainsi, en douze ans, le score de la FWB en lecture est passé de 476 à 496 points, soit une augmentation de 20 points. Ce n'est pas rien, assurément, et c'est tout à fait significatif sur le plan statistique. Mais essayons de traduire cela sur une échelle de mesure que les professeurs et les parents connaissent mieux : celle d'une note sur 20. Si l'on estime qu'au moins deux tiers des élèves ont des notes comprises entre 10 et 14, cela fait, à la grosse louche, un écart-type de 2 points. Une variation équivalente à celle de la FWB en lecture (20% de l'écart type) représenterait donc, ici, une augmentation ou une diminution de 0,4 points. Soit le passage, par exemple, de 9,4 à 9,8/20. Ou de 11 à 11,4/20. Ce n'est pas insignifiant, mais on ne peut pas dire que l'élève qui rentrerait avec ce résultat à la maison aurait de quoi pavoiser...

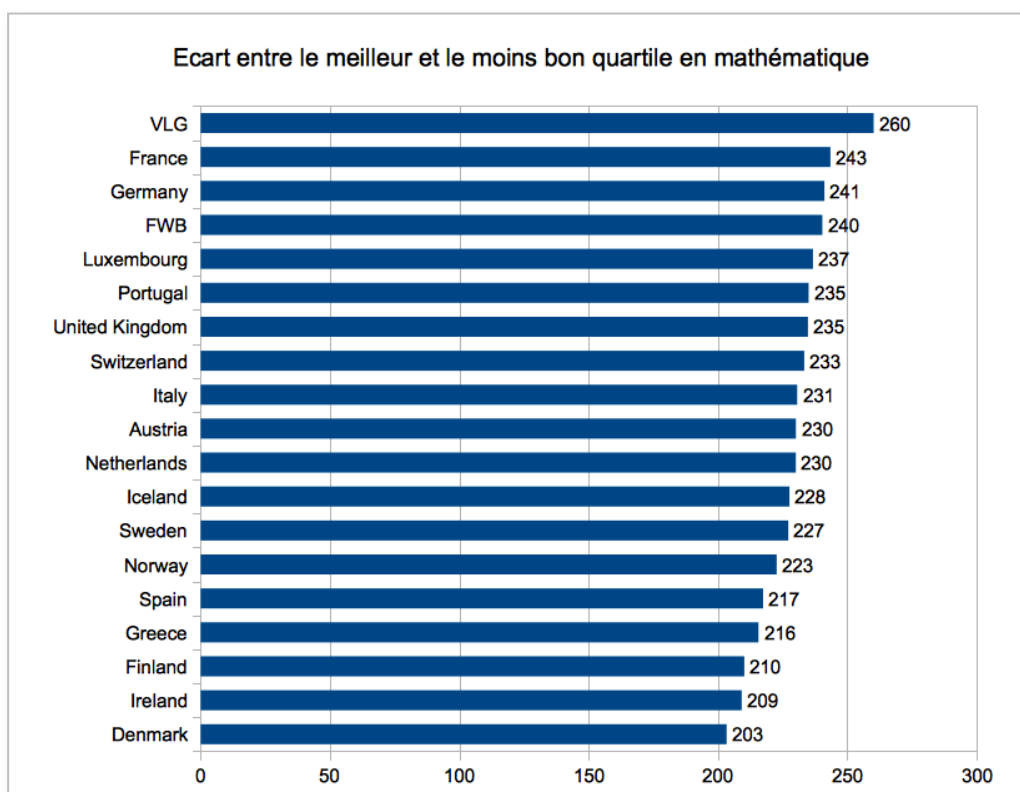
Inégalités des performances

Si l'on a d'excellentes raisons d'être critique devant les objectifs poursuivis par l'OCDE à travers les études PISA, si l'on a aussi d'excellents motifs d'être circonspect face à l'utilisation des scores moyens par pays — dans des classements ou dans des séries chronologiques — cela ne doit pas pour autant nous faire rejeter comme inutiles toutes les leçons de ces études. En particulier, PISA est un excellent instrument pour mesurer les écarts à l'intérieur d'un même pays (ou d'un même système éducatif, dans le cas de la Belgique). Premièrement parce que ces écarts internes sont beaucoup plus grands, donc plus significatifs que les écarts entre pays. Deuxièmement parce qu'ils sont relativement indépendants de la plus ou moins grande conformité entre les questions de PISA et les programmes ou pratiques d'évaluation nationaux : une mauvaise adéquation entre les programmes et les tests peut handicaper certains pays plus que d'autres ; en revanche tous les élèves d'un même pays devraient normalement être égaux face à ces tests. Du moins si l'enseignement y est organisé démocratiquement.

Certains affirmeront que les performances inégales des élèves sont le fruit d'inégales dispositions de départ. D'autres rétorqueront que c'est plutôt le résultat d'inégales expériences d'apprentissage, parmi lesquelles l'expérience scolaire. Le plus probable est que chacun ait raison pour partie. Mais quoi qu'il en soit, on peut supposer que, d'un pays à l'autre, la répartition des « capacités innées » devrait être semblable. Dès lors, la comparaison des inégalités de résultats entre les pays est susceptible de nous renseigner sur le fonctionnement plus ou moins démocratique de l'école. Dans quelle mesure celle-ci offre-t-elle à tous les élèves un accès égal au savoir ?

Graphique n°2

La plus grande dispersion des performances des élèves s'observe en Flandre



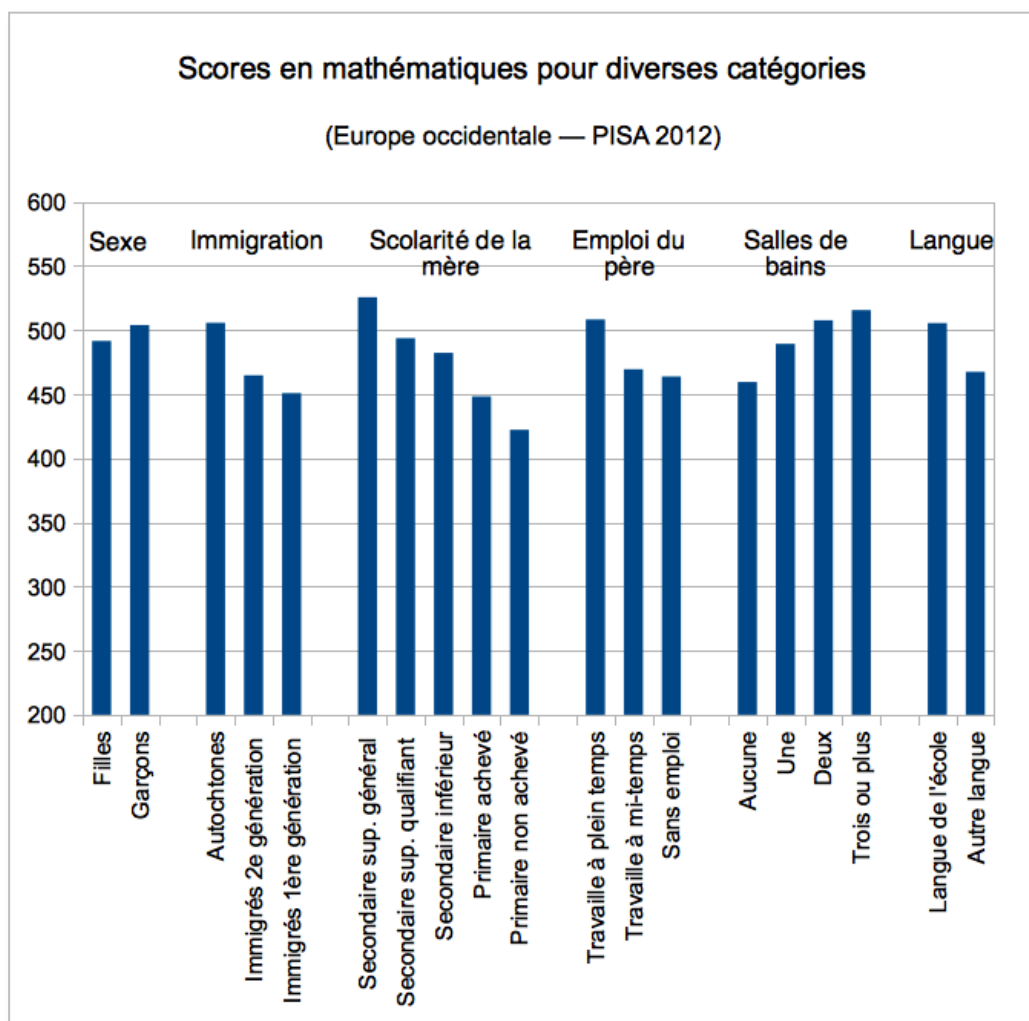
Pour établir le graphique n°2, nous avons calculé l'écart entre le score moyen (en mathématique) des 25% d'élèves les plus performants (4e quartile) et celui des 25% d'élèves les plus faibles (1er quartile). C'est en Flandre que cet écart est de loin le plus important (260 points). Viennent ensuite, dans un mouchoir de poche, la France (243), l'Allemagne (241) et la Fédération Wallonie-Bruxelles (240).

Cela suffit-il pour décréter que ces pays ou régions auraient l'enseignement le plus inéquitable ? Pas si vite. Les responsables politiques flamands auront beau jeu de rétorquer que, si l'inégalité des résultats est plus élevée chez eux, ce n'est pas en raison des mauvais scores des plus faibles mais des très bons scores des meilleurs ! En effet, avec 397 points de moyenne en mathématique, le premier quartile flamand dépasse celui de la plupart des autres pays ouest-européens. Quant au quartile flamand supérieur, son score moyen de 657 points en mathématique est le meilleur de notre sélection de pays. Ne vaut-il pas mieux avoir de grands écarts et de très bonnes performances partout plutôt qu'un nivellement par le bas ?

L'équité n'est pas l'égalité

A vrai dire, l'inégalité des performances entre élèves n'est pas un problème en soi. Elle ne devient inacceptable que lorsqu'elle se trouve corrélée avec le genre, la religion, la couleur de peau, l'origine sociale, ... Car alors elle ne reflète plus des différences de capacités ou de mérite, elle n'est pas non plus le fruit du hasard, mais reproduit (au sens premier : produire à nouveau) des inégalités et ségrégations existantes dans la société.

Le graphique n°3 présente, pour l'ensemble des pays d'Europe occidentale, les performances en mathématiques selon diverses catégories. On voit ainsi que les différences entre garçons et filles persistent mais sont relativement faibles comparées à l'effet d'autres variables : le statut d'immigration, le niveau de scolarité atteint par la mère, le statut professionnel du père, la langue maternelle et... le nombre de salles de bain au domicile de l'élève.



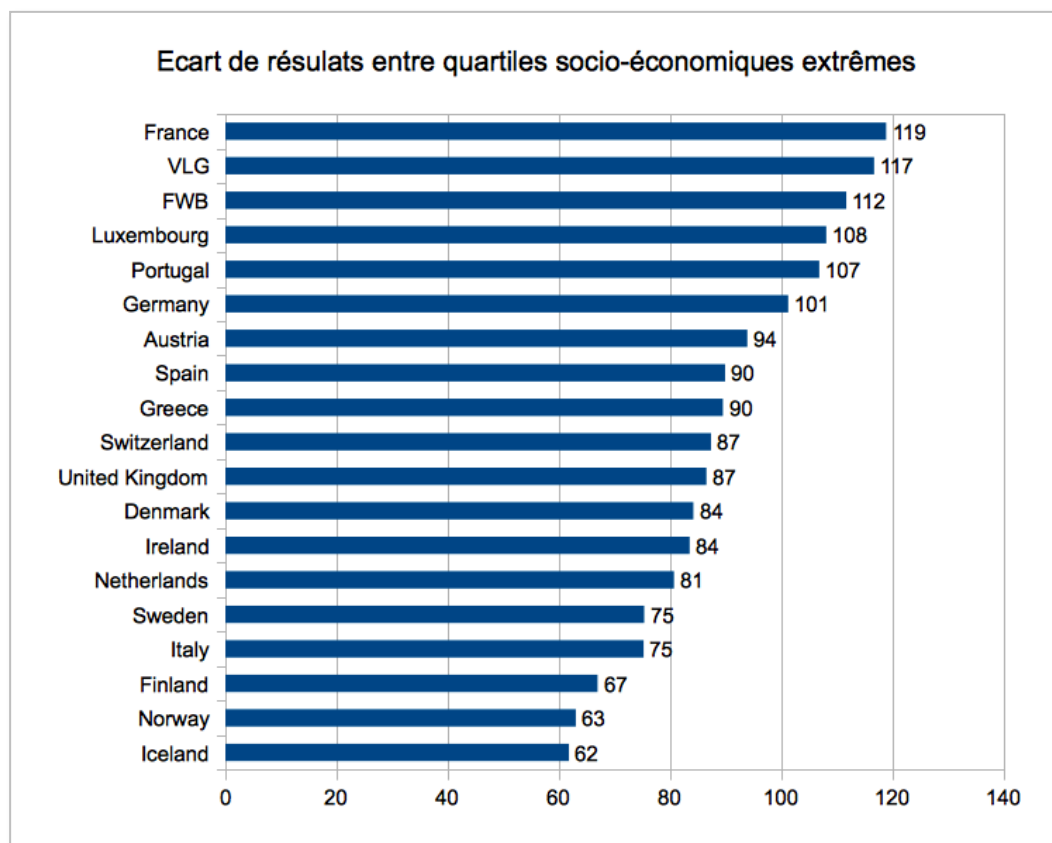
Graphique n°3

Etudes, sexe et salles de bains...

Pourquoi diable, dans une enquête comme PISA, interroge-t-on les élèves sur le nombre de leurs salles de bains ? Personne n'imagine évidemment que la fréquentation plus ou moins assidue de la douche influencerait directement les performances en mathématique. On comprend bien que le nombre de salles de bains n'est ici qu'une mesure de la richesse sociale. Dans l'enquête PISA, plusieurs questions de ce genre, couplées à celles relatives aux études, diplômes et professions des parents, permettent d'établir, pour chaque élève, un

« indice économique, social et culturel » (ESCS - *Economic, Social and Cultural Scale*).

Au moyen de cet indice, on peut ranger les élèves selon la position socio-économique de leurs parents, puis les diviser en « classes » de taille égale : généralement on utilise une division en 4 classes (quartiles) ou 10 classes (déciles) socio-économiques. En comparant les performances des élèves des quartiles ou déciles socio-économiques extrêmes, on obtient alors une mesure de l'équité de l'enseignement.



Graphique n°4

Les champions de l'inégalité sociale scolaire

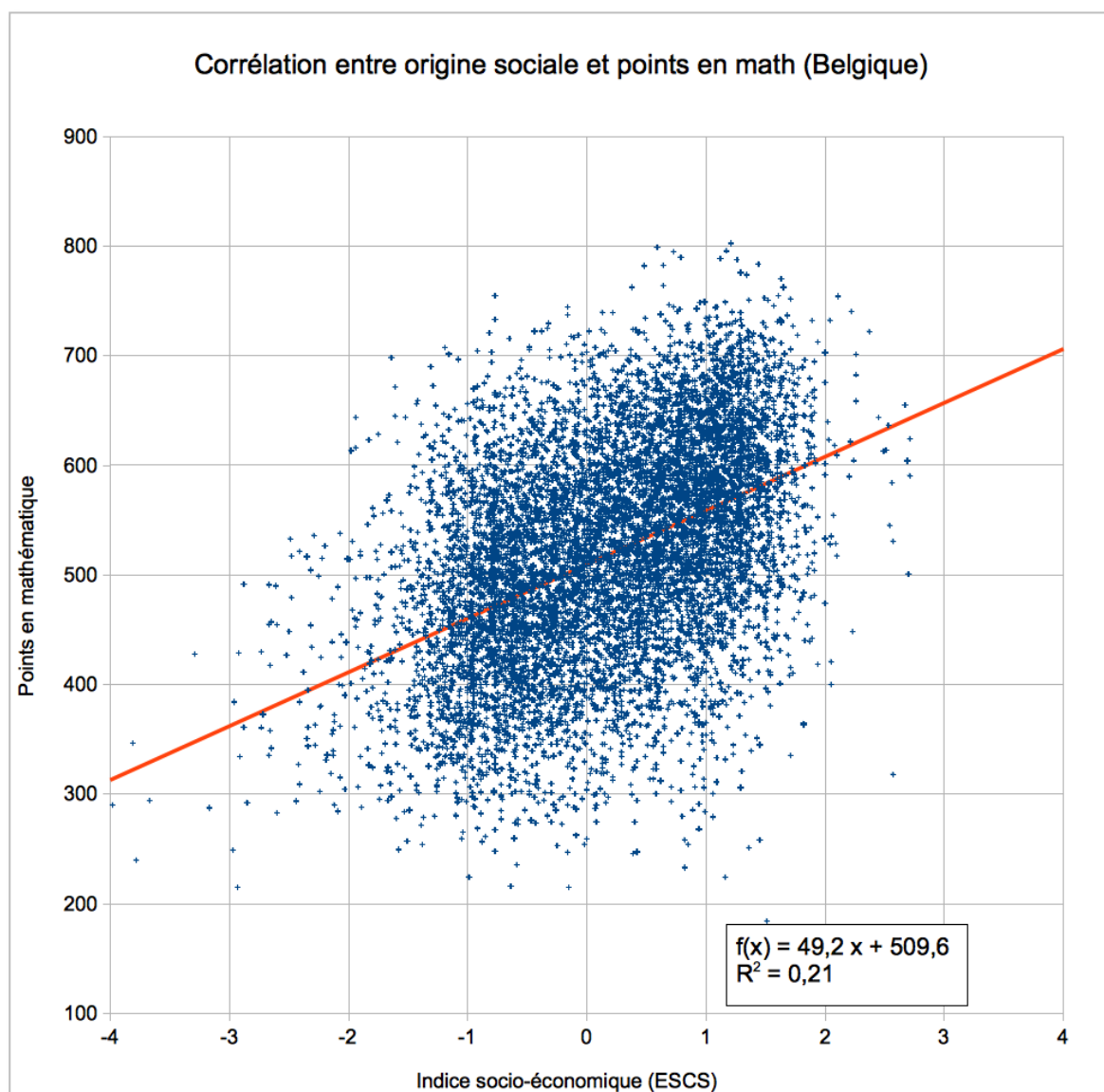
Le graphique n°4 présente par exemple, pour chacun des pays, l'écart entre les performances moyennes du quatrième et du premier quartile socio-économique.⁶ Le constat est accablant pour la France et les deux systèmes éducatifs belges. Pour la FWB il ne s'agit pas d'une surprise puisque l'enseignement francophone belge caracole depuis toujours — au moins depuis qu'existent des instruments de comparaison internationaux — en tête des systèmes les plus inéquitables au monde. Pour sa part, la Flandre n'a jamais eu une très bonne position non plus, mais c'est la première fois qu'elle dépasse la FWB. Quant à la France, il y a dix ans elle faisait encore figure d'exemple. Depuis, sa situation s'est dégradée à chaque enquête PISA. Elle a donc aujourd'hui le triste privilège de posséder l'un des systèmes d'enseignement les plus inéquitables d'Europe occidentale.

⁶ Attention à ne pas confondre avec le graphique n°2 qui mesurait l'écart entre les 25% d'élèves les plus forts en math et les 25% les plus faibles. Ici il s'agit des 25% les plus riches et les plus pauvres. C'est pourquoi nous parlons ici de quartiles socio-économiques.

Du moins si l'on en croit l'indicateur que nous venons de calculer : l'écart entre les performances des quartiles socio-économiques extrêmes. On pourrait toutefois, à juste titre, se demander si ce classement ne change pas lorsqu'on examine un autre indicateur d'équité. De plus, l'écart entre les moyennes des quartiles extrêmes souffre d'un défaut : il ne tient compte que des élèves situés aux deux extrémités de la hiérarchie sociale. Qu'en est-il des autres ?

Origine sociale et performances scolaires

La « régression linéaire » est une méthode différente et un peu plus rigoureuse pour analyser la relation entre l'origine socio-économique et les performances aux tests. Sans entrer dans le détail technique, on peut facilement en comprendre le principe en observant le graphique n°5.



Graphique n°5

Comment mesurer la détermination sociale des performances scolaires ?

Chacun des points correspond à un élève, positionné suivant deux axes : son indice socio-économique ESCS (axe horizontal) et son score en mathématique (axe vertical). Les quelque 8600 individus de l'échantillon belge forment une espèce de « nuage de points » dont la tendance générale illustre la relation entre origine sociale et performance en math : plus on va vers la droite, plus on s'élève sur le graphique. La ligne inclinée qui traverse le nuage de points s'appelle la « droite de régression » : c'est la droite qui correspond le mieux possible à la distribution générale des points. La régression linéaire est une technique de calcul statistique permettant de déterminer l'équation de cette droite. Cette équation est mentionnée sur le graphique n°5 :

$$f(x) = 49,2 \cdot x + 509,6$$

Si vous ne vous souvenez plus de la signification de ce coefficient mais que vous avez des enfants ou des élèves de plus de 15 ans dans l'enseignement général, ils devraient normalement pouvoir vous l'expliquer. Pour l'heure, nous ne nous intéresserons qu'au premier des deux nombres qui apparaissent dans cette équation : 49,2. C'est le « coefficient directeur » de la droite⁷. Sa signification est très simple : quand on avance de 1 sur l'axe horizontal, on monte de 49 sur l'axe vertical. En d'autres mots, lorsque l'indice socio-économique augmente d'une unité, les scores en mathématique augmentent en moyenne de 49 points.

La mention « en moyenne » est importante puisqu'il n'y a évidemment pas de relation mécanique entre l'origine sociale et les performances scolaires. Le graphique montre bien que certains élèves des classes supérieures (ESCS > 1) ont des niveaux en math médiocres (moins de 400) et que, inversement, certains enfants de milieux pauvres (ESCS < -1) arrivent à un score de plus de 600 points. Pour mesurer l'équité, il ne suffit donc pas de savoir si la droite de régression est fort penchée ou non. Il faudrait aussi déterminer dans quelle mesure les points se rangent de façon disciplinée ou non le long de cette droite, dans quelle mesure la situation réelle des élèves est conforme à l'hypothèse d'une corrélation linéaire. Le calcul de régression linéaire fournit cette information sous forme d'un nombre appelé « coefficient de détermination » et noté R^2 . Dans le cas du graphique n°5 on voit que $R^2 = 0,21 = 21\%$. Comment interpréter cela ? Un coefficient de 100% signifierait que tous les points se situent juste sur la droite, c'est-à-dire que les différences de performances entre élèves s'expliqueraient exclusivement par leur origine sociale. Ce n'est évidemment jamais le cas. Ici, on peut dire que 21% des écarts de performances entre les élèves belges « s'expliquent » par l'indice socio-économique ESCS⁸.

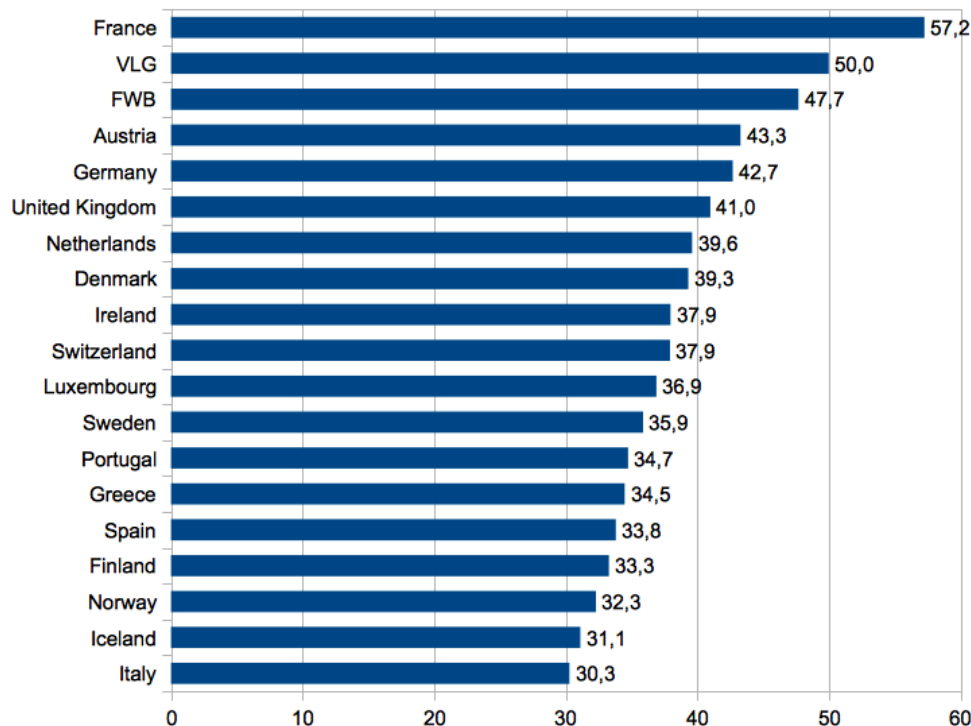
Résumons. Le coefficient directeur indique l'effet d'une variation unitaire de l'indice socio-économique sur les points en mathématique; le coefficient de détermination indique la part de la variance de ces points pouvant être attribuée à l'origine socio-économique. Pour attester d'une grande inégalité sociale à l'école, il faut que les deux coefficients soient élevés.

Les graphiques 6 et 7 montrent la valeur de ces deux coefficients pour les 19 systèmes éducatifs ouest-européens. Mauvaise nouvelle pour la France qui réussit la prouesse d'avoir la plus mauvaise place dans les deux classements : c'est là que l'origine sociale a, en moyenne, l'impact le plus important sur les résultats en math ; c'est là aussi que le déterminisme social de ces performances est le plus marqué. La Flandre et la Fédération Wallonie-Bruxelles s'échangent les deuxième et troisième places dans un bel exemple de compromis à la belge. Au final, ces trois systèmes éducatifs confirment donc ce qui avait déjà été observé avec l'écart de points entre les moyennes des quartiles socio-économiques. A l'autre extrémité du classement, l'Islande, la Norvège et la Finlande restent les pays où l'enseignement est le plus équitable. Pour les autres nations, on constate en revanche des glissements assez importants selon que l'on examine les graphiques 4, 6 ou 7.

⁷ Egalement appelé « coefficient angulaire » ou « pente » de la droite.

⁸ Il reste donc 79% d'explications à trouver ailleurs : dans les capacités « naturelles » de chacun, dans la différence de qualité de l'enseignement reçu, dans le genre (garçon, fille), dans des facteurs socio-culturels non pris en compte dans l'indice ESCS (et non corrélés avec lui)...

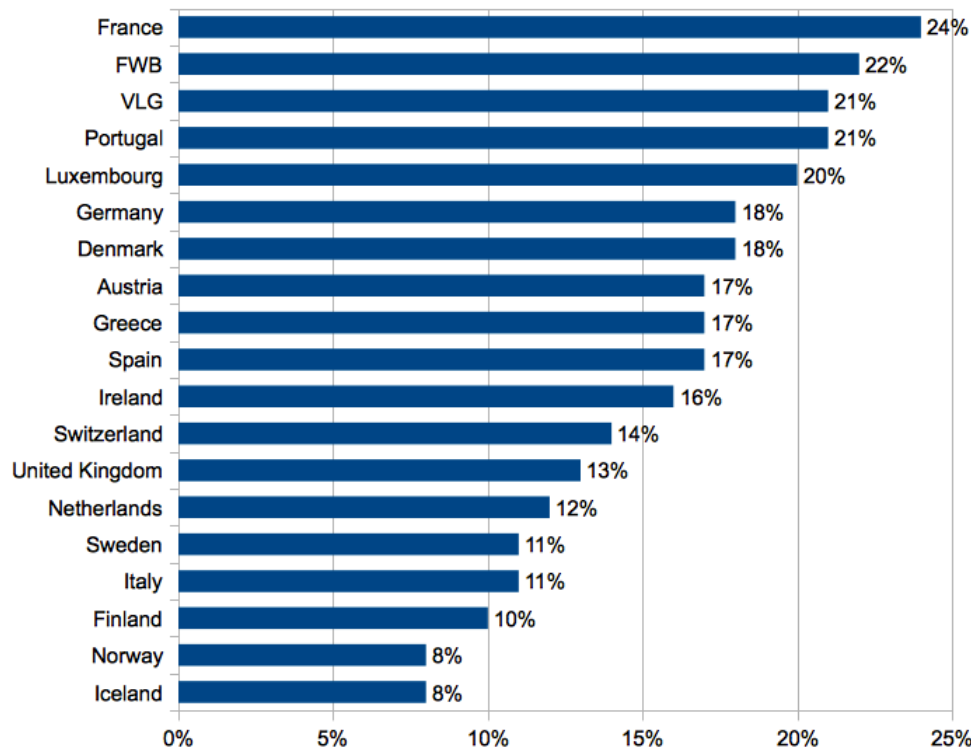
Effet d'une variation unitaire de l'indice socio-économique sur les points en math



Graphique n°6

En FWB, un point en plus à l'indice socio-économique, c'est 47,7 points gagnés en math

Part de la variance en math expliquée par l'origine sociale



Graphique n°7

En FWB, 22% des écarts entre élèves s'expliquent par leur origine sociale.

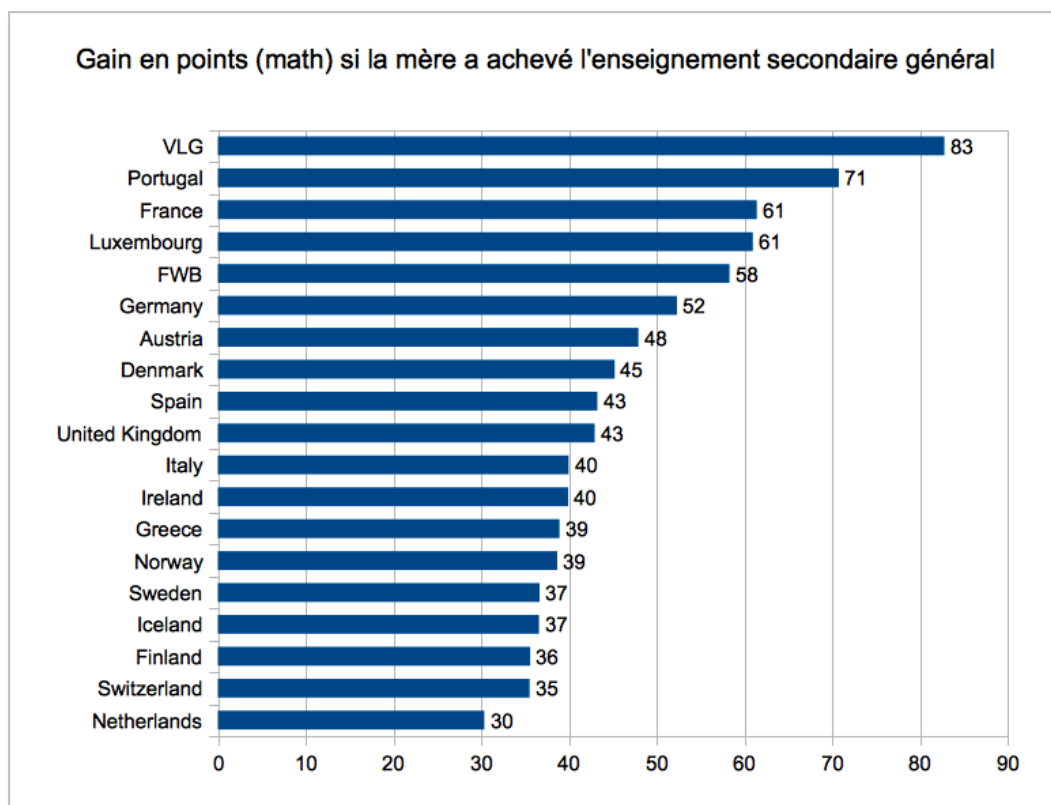
Niveau d'études des parents

Au graphique n°3 nous avons constaté que, parmi divers facteurs socio-culturels, l'un des plus déterminants sur le plan statistique est le niveau d'étude des parents. C'est aussi l'un des plus intéressants. On peut en effet supposer que ce niveau d'étude joue fortement sur la création d'un rapport positif à l'école et aux savoirs, sur les ambitions d'études supérieures inculquées aux enfants et sur la capacité des parents d'aider leurs enfants dans leurs devoirs et leçons ou pour remédier à une lacune, expliquer une notion mal comprise... Ainsi, les pays où l'impact du niveau d'étude des parents est le moins élevé sont, probablement, ceux où l'enseignement parvient davantage à construire chez chacun un rapport positif au savoir et à l'école, à motiver les élèves et à leur assurer de façon indifférenciée l'aide individuelle et l'encadrement dont ils ont besoin pour progresser. Il nous a donc semblé utile d'isoler et d'examiner plus en détail ce facteur-là.

Le graphique n° 8 classe les pays en fonction de l'effet moyen, sur les points en mathématique, d'un diplôme de l'enseignement secondaire général dans le chef de la mère.⁹

Graphique n°8

Quand c'est maman qui compense les lacunes de l'école...

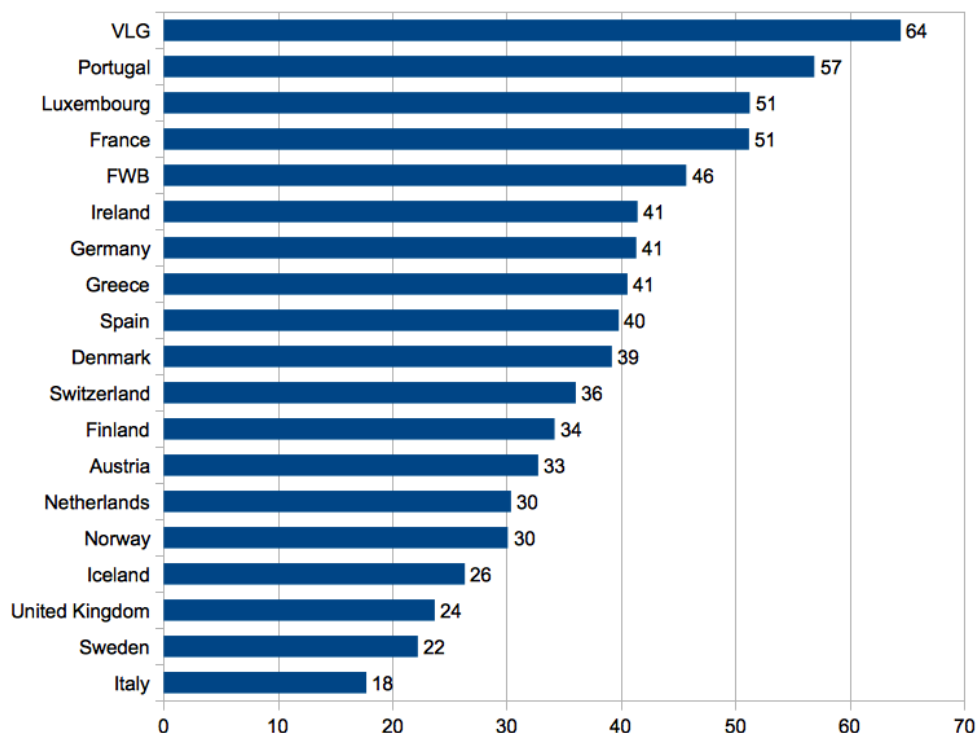


Le graphique suivant, n° 9 indique quant à lui le gain moyen en mathématique si au moins l'un des parents a terminé des études supérieures de type licence (France), *bachelor* (Belgique), *master* ou doctorat.¹⁰

⁹ Concrètement, nous calculons le score moyen des élèves dont la maman a (au moins) un diplôme du secondaire supérieur général et nous soustrayons le score moyen de tous les autres élèves.

¹⁰ C'est-à-dire les niveaux ISCED 5A, 5B et 6.

Gain en points (math) si l'un des parents a un diplôme de l'enseignement supérieur



Graphique n°9

Flandre : le capital culturel aux commandes de la reproduction sociale

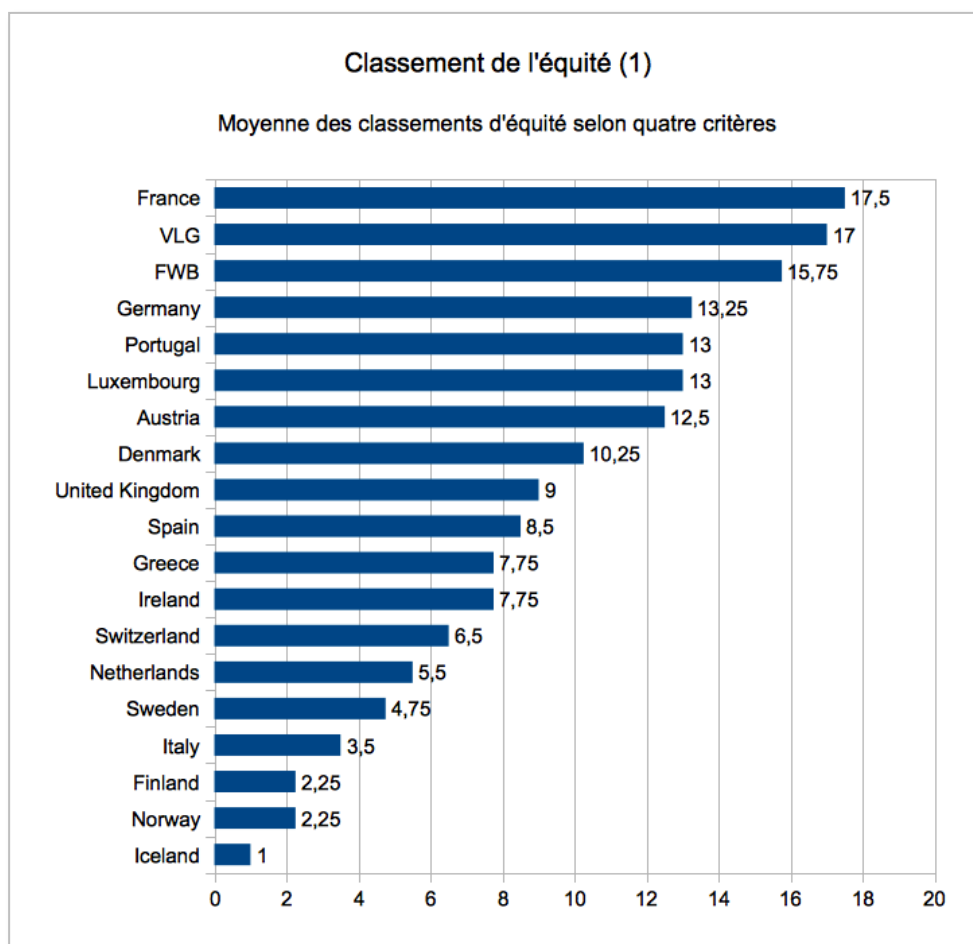
Nous pourrions multiplier ce type de graphiques en considérant différents niveaux de diplômes du père et/ou de la mère. Mais comme le montrent les deux exemples des graphiques 8 et 9, le classement est relativement immuable, du moins dans le « haut » du tableau : la Flandre apparaît comme le système éducatif où le fait d'avoir des parents hautement instruits est le plus décisif pour la réussite future de l'élève. C'est-à-dire le système où l'école reproduit le plus « efficacement » la distribution des diplômes, d'une génération à l'autre. Luxembourg, France et Fédération Wallonie-Bruxelles se classent également fort mal. La présence du Portugal dans ce groupe de tête s'explique probablement en partie par le fait que ce pays cumule un enseignement relativement inéquitable avec un pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur qui est le plus faible des pays étudiés : 27% seulement contre une moyenne de 53% pour l'ensemble des pays ouest-européens (60% pour la Flandre, 54% pour la France, 67% pour la FWB). Il en va de même pour le pourcentage de femmes diplômées du secondaire général.

Indice global d'inégalité sociale

Nous vous invitons à jeter à nouveau un rapide coup d'oeil sur les graphiques 1, 2, 4, 6, 7, 8 et 9. Qu'est-ce qui vous frappe ?

Dans le graphique n°1, qui montre les performances moyennes en mathématique, les différences d'un pays à l'autre sont petites. Dans le graphique n°2, qui traite des inégalités de performances entre élèves, on note déjà une plus grande variation d'un pays à l'autre. Mais c'est dans les cinq graphiques « en barre » suivants, ceux qui nous parlent de la détermination sociale des performances, que les différences entre systèmes éducatifs se creusent fortement. Ce constat vient renforcer une thèse que nous formulons déjà au début de cet article : le classement PISA des performances moyennes des pays est bien insignifiant au regard des leçons que cette enquête nous prodigue par la mesure de l'égalité et, surtout, de l'équité sociale des systèmes éducatifs.

La deuxième grande leçon c'est que trois systèmes éducatifs se classent systématiquement en tête des plus inéquitables : France, Flandre et Fédération Wallonie-Bruxelles.

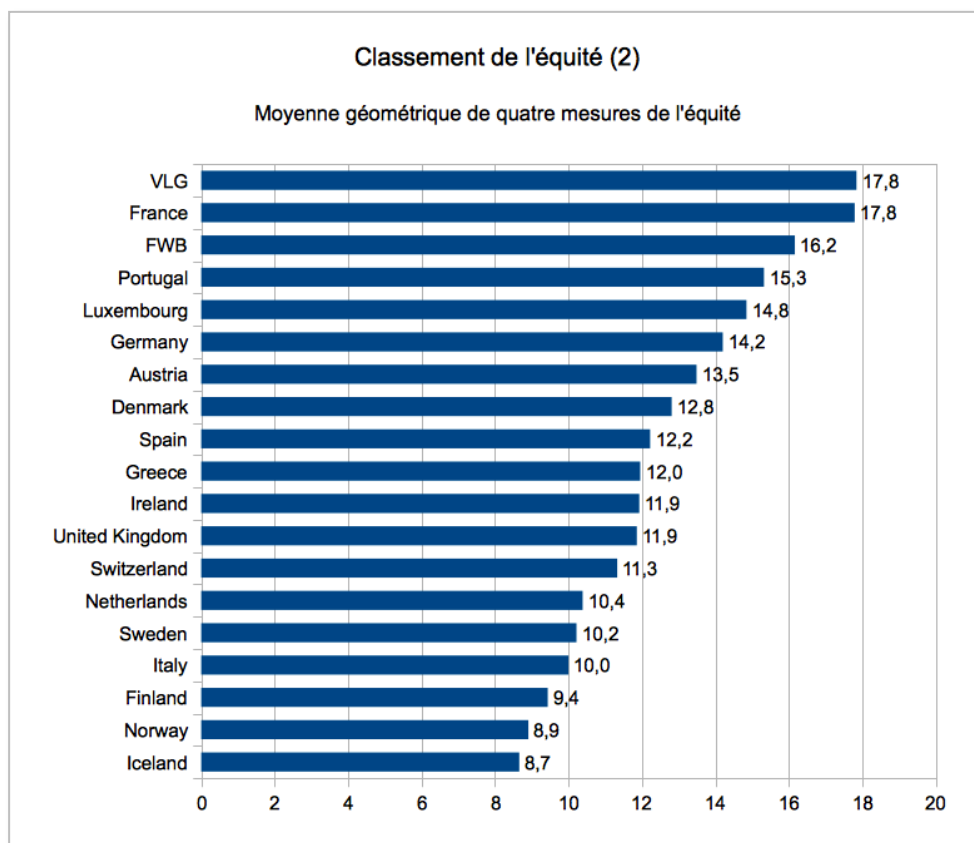


Graphique n°10

Le hit-parade (inversé) de l'équité...

Pour construire le graphique n°10, nous avons rangé les pays (ou régions) étudiés dans cet article, selon un classement de 1 à 19 (du plus équitable au moins équitable) et ce pour chacun des quatre critères d'équité : écart entre quartiles socio-économiques extrêmes, coefficient directeur et coefficient de détermination de la régression linéaire et effet du diplôme de la mère. Ensuite

nous avons calculé la moyenne de ces quatre classements pour chaque pays.¹¹ La pire chose qui puisse arriver à un système éducatif serait d'obtenir une moyenne de 19 (cela signifierait qu'il occupe la plus mauvaise place pour chacun des quatre indices). La meilleure chose, en revanche, serait une moyenne de 1. La France et la Flandre font presque un « maximum » avec, respectivement, des notes de 17,5 et 17. Elles partagent ainsi les deux plus mauvaises places, juste devant la FWB. En revanche, l'Islande obtient le score remarquable de 1, la Norvège et la Finlande font 2,25.



Graphique n°11

Construction d'un indice global pour l'inégalité sociale dans l'enseignement

Une autre façon de procéder consiste à calculer la moyenne géométrique¹² de nos quatre indices. Cela produit le graphique n°11. Le classement est quasiment inchangé mais la Flandre (17,84) coiffe la France (17,79) sur le poteau.¹³ Cette moyenne constituera par la suite notre « indice global d'inégalité sociale »

Conclusion : que l'on considère le premier classement ou le second, le constat est sans appel pour la Belgique et la France.

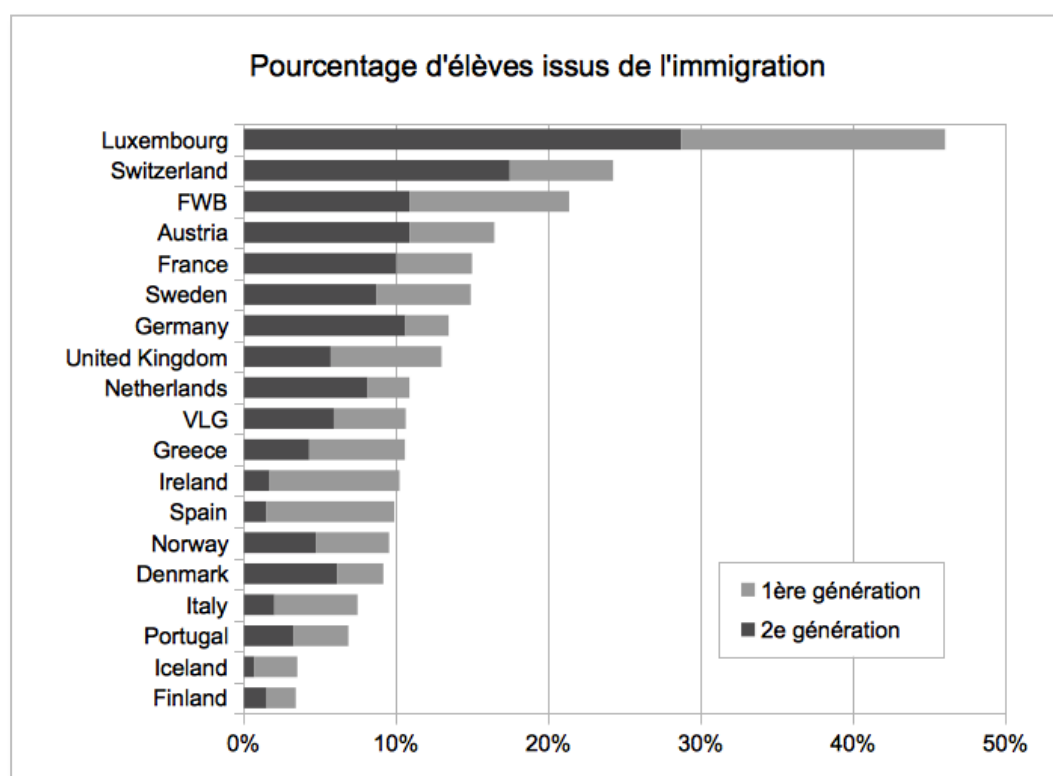
¹¹ Cette méthode s'inspire d'un classement effectué, voici une dizaine d'années, par l'UNICEF. Avec une différence cependant : l'UNICEF classait les pays selon le degré d'égalité, alors que nous avons mesuré le degré d'équité (relation entre performances et origine sociale).

¹² Pour des raisons techniques, les quatre indices d'équité sont compris dans des fourchettes très différentes : de 0,08 à 0,24 pour R², de 30 à 83 pour le diplôme de la mère. Une simple moyenne arithmétique conduirait à rendre négligeable l'effet des indices dont la fourchette se situe entre des petits nombres. Au contraire, une moyenne géométrique (racine quatrième du produit des quatre indices) permet de contourner ce problème, d'autant que la valeur théorique la plus basse des indices est toujours zéro.

¹³ Le fait que cette note soit d'environ 17, donc proche de la moyenne des classements du graphique 10 est un pur hasard.

Plus d'immigrés en Belgique et en France ?

L'enquête PISA distingue deux catégories d'élèves issus de l'immigration. Les « immigrés de première génération » sont les élèves nés à l'étranger, de parents étrangers. Les « immigrés de seconde génération », sont les élèves nés dans le pays où ils sont scolarisés, mais de parents nés à l'étranger. Tous les autres élèves sont qualifiés d'« autochtones ». La méthode de constitution des échantillons PISA et les techniques de pondération qui associent un « poids » différent à chaque élève en vue de corriger les hasards de l'échantillonnage font que les effectifs de l'étude internationale permettent d'obtenir une image très fidèle de la structure réelle des publics scolaires (à 15 ans) selon le statut d'immigration.



Graphique n°12

Beaucoup moins d'élèves issus de l'immigration en Flandre qu'en FWB ou en France

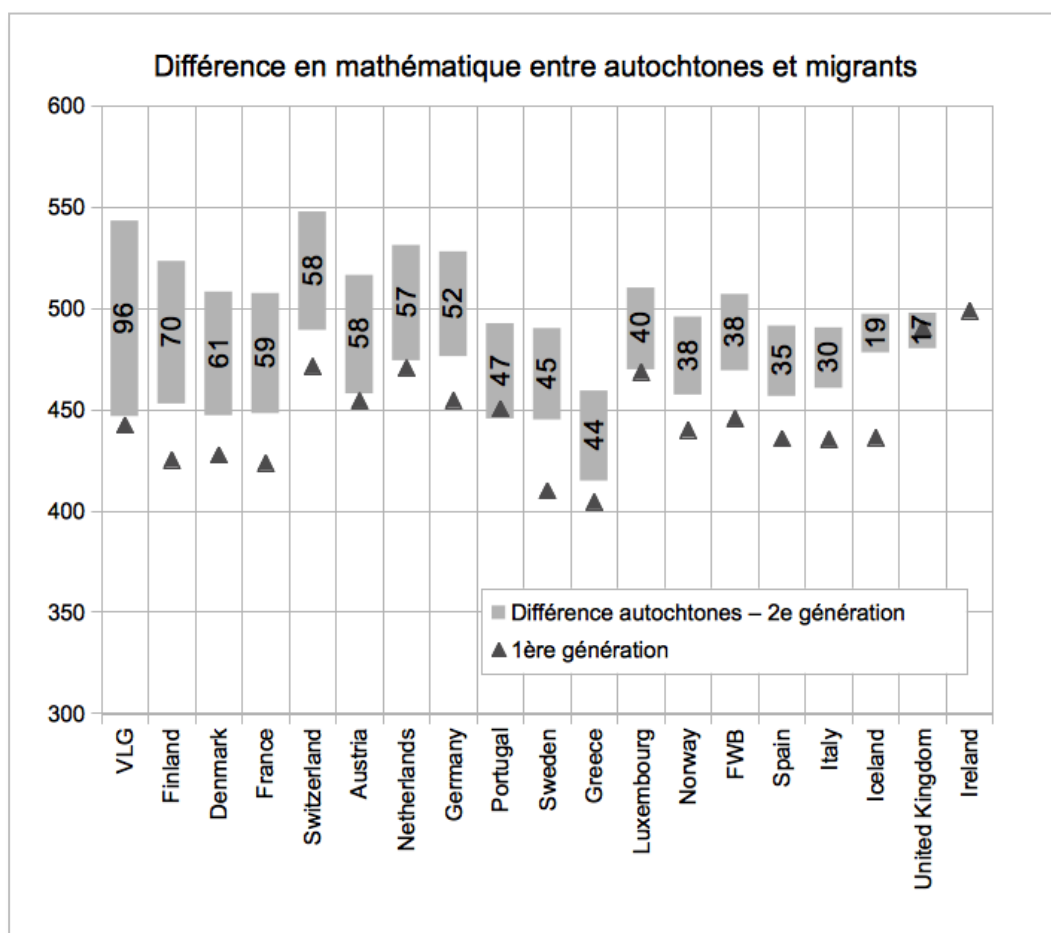
Comme le montre le graphique n°12, le Grand Duché de Luxembourg est, de très loin, le pays où les élèves issus de l'immigration sont les plus nombreux : près d'un enfant sur deux est immigré ou issu de parents immigrés. La Fédération Wallonie-Bruxelles, avec 21,4% d'allochtones, n'atteint pas le niveau grand-ducal, mais elle se situe tout de même parmi les systèmes éducatifs où la proportion de migrants est la plus élevée. A l'autre extrémité du tableau, la Finlande et l'Islande comptent les plus petits pourcentages : respectivement 3,4% et 3,5% de migrants, première et deuxième génération confondues.

A première vue, ceci pourrait sembler aller dans le sens de ceux qui attribuent au faible taux d'immigration le succès des pays nordiques en matière d'équité scolaire. Mais un regard plus attentif au graphique montre que cette conclusion est pour le moins prématurée. La Flandre, qui est avec la France le champion de l'inégalité sociale à l'école, compte 10,6% d'allochtones. Elle se situe ainsi juste au-dessus de la Norvège (9,5%) et nettement derrière la Suède (14,9%), deux de ces pays nordiques qui appartiennent au peloton des systèmes éducatifs les plus équitables. La France est au même niveau que la Suède.

Des performances moins bonnes pour les immigrés ?

On imagine aisément que les immigrés de première génération puissent accuser un déficit de performances scolaires par rapport aux autochtones. En effet, un nombre important d'entre eux souffrent probablement d'une maîtrise encore insuffisante de la langue d'enseignement et/ou d'un parcours scolaire mal adapté par rapport au programme qu'ils doivent suivre aujourd'hui. En revanche, les immigrés de deuxième génération ont effectué l'intégralité de leur scolarité dans le pays où ils sont testés par les enquêtes PISA. A priori ils sont donc « à égalité » avec les autochtones. Voyons ce qu'il en est.

Dans le graphique n°13, les barres verticales grises indiquent l'écart entre les performances en mathématique des autochtones (limite supérieure) et celles des immigrés de deuxième génération. Les pays sont rangés dans l'ordre décroissant de cet écart (dont l'importance, en points, est mentionnée dans les barres grises). Le niveau de performance des immigrés de première génération est représenté par les petits triangles.



Graphique n°13

Flandre : grand écart entre les performances des autochtones et allochtones

A l'exception de l'Irlande, où les trois catégories sont dans un mouchoir de poche, la comparaison est toujours à l'avantage des autochtones, mais avec d'importantes variations d'un pays à l'autre. On remarque également que les performances des immigrés de première génération sont, en général et comme on pouvait s'y attendre, inférieures à celles des immigrés de seconde génération. Il y a toutefois quelques exceptions à cette règle, notamment la

Flandre (mais aussi l'Autriche, le Portugal, le Luxembourg...) ou les deux catégories d'immigrés présentent à peu près les mêmes performances en math.

La Flandre est également le système éducatif où les élèves immigrés de deuxième génération subissent le handicap scolaire le plus important : 96 points. La France arrive en quatrième position, avec 59 points, derrière deux surprises : la Finlande et le Danemark.

Voilà qui pourrait écorner quelque peu l'image de la Finlande comme championne de l'école démocratique. Ce pays est en effet célèbre et célébré¹⁴ pour les dispositifs mis en place afin de faciliter le développement scolaire des enfants migrants, notamment en leur permettant d'apprendre à maîtriser leur langue d'origine. L'enseignement de 40 langues différentes est ainsi organisé dans les écoles d'Helsinki. Il est donc étrange de trouver ce pays aux côtés de la Flandre, où l'on fait exactement le contraire : donner la priorité absolue à l'apprentissage du néerlandais. Cette situation avait déjà été remarquée lors d'études PISA précédentes, quoi que dans une moindre mesure qu'aujourd'hui. Après l'édition 2006, les autorités finlandaises avaient argué du fait que « le nombre d'étudiants issus de l'immigration dans l'échantillon PISA finlandais est trop faible pour pouvoir en tirer des leçons statistiquement significatives »¹⁵. Nous n'avons pas vérifié si cette explication était valable à l'époque, mais en tout cas elle ne l'est plus aujourd'hui. S'il est vrai que les élèves de 2e génération ne représentent que 1,5% des élèves finlandais de 15 ans, leur nombre dans l'échantillon PISA s'élevait cependant à plus de 500.¹⁶

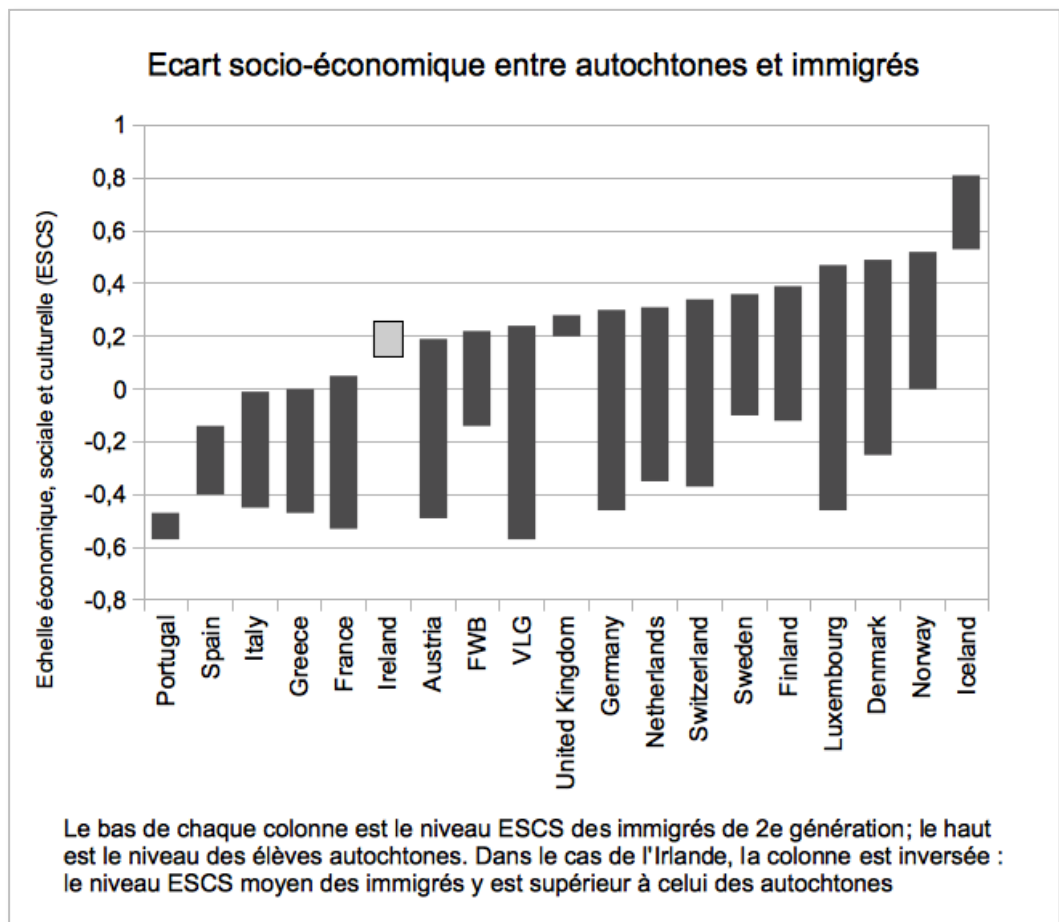
¹⁴ Voir par exemple : « L'éducation finlandaise revisitée », Paul Robert, sur le site de Philippe Meirieu (http://www.meirieu.com/ECHANGES/finlande_robert_2.htm consulté le 31 décembre 2013)

¹⁵ The Finnish PISA 2006 pages (http://www.pisa2006.helsinki.fi/finland_pisa/equity/Students_with_immigrant_background.html, consulté le 1er janvier 2014).

¹⁶ C'est une technique statistique courante de sur-représenter un petit groupe dont on veut mesurer les résultats en détail. Mais on corrige évidemment cette sur-représentation en affectant une pondération plus faible à ses individus dans les calculs globaux.

Origine sociale des élèves immigrés

Mais n'allons pas trop vite. On est en droit de supposer que dans la plupart des pays d'Europe occidentale les élèves issus de l'immigration appartiennent, en moyenne, à des catégories sociales plus pauvres que les autochtones. Ceci est confirmé par l'étude de l'indice ESCS. Le graphique n°14 montre l'écart socio-économique entre autochtones et enfants issus de l'immigration (2e génération). Presque nul voire négatif au Royaume Uni et en Irlande, il est par contre très élevé ailleurs, particulièrement au Luxembourg et en Flandre. En Flandre, le niveau ESCS des immigrés de seconde génération est même le plus bas de tous les pays d'Europe occidentale !¹⁷



Graphique n°14

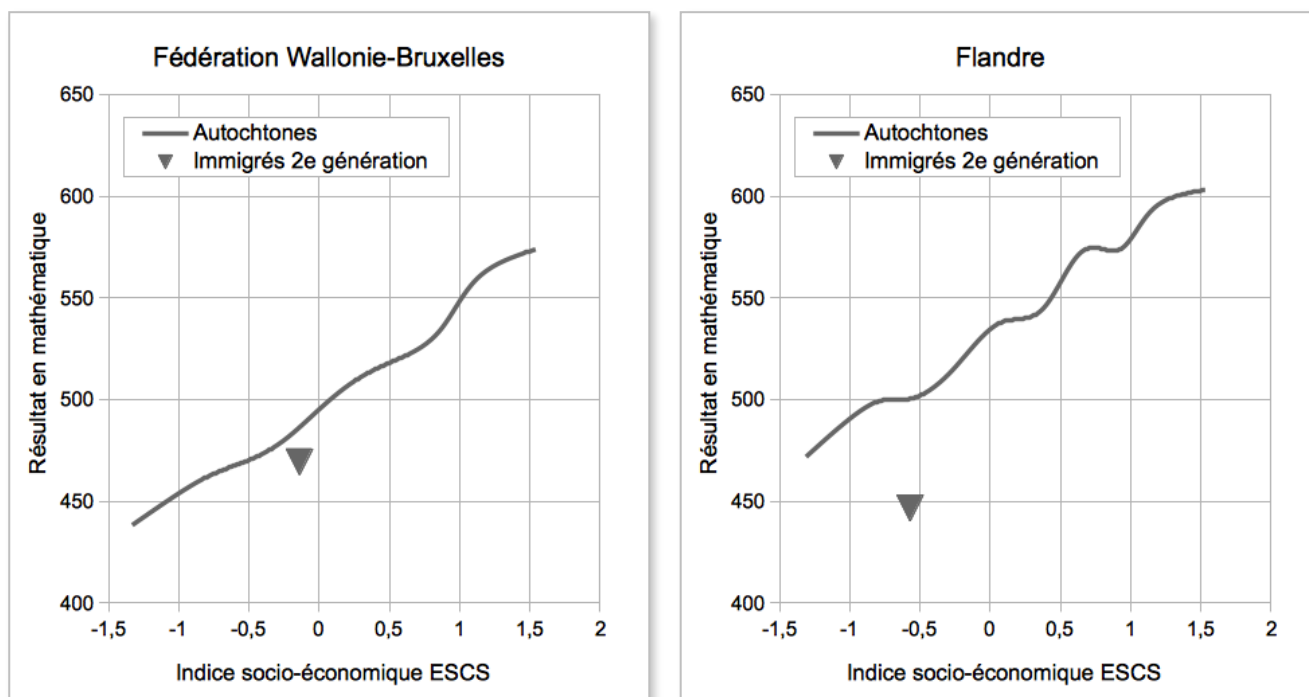
Les élèves issus de l'immigration sont plus pauvres que les autres

Or, comme nous l'avons montré précédemment, les performances scolaires sont étroitement liées à l'origine sociale des élèves. On est donc en droit de se demander si les scores médiocres des jeunes issus de l'immigration ne s'expliqueraient pas essentiellement par leur statut socio-économique. En d'autres mots, qu'en est-il si l'on compare les résultats des élèves immigrés de deuxième génération avec ceux d'élèves « autochtones » appartenant au même milieu familial qu'eux ?

¹⁷ C'est probablement entre autres le résultat d'une discrimination à l'embauche. Les associations flamandes de défense des droits des migrants tirent régulièrement la sonnette d'alarme sur ce point (voir : <http://www.minderhedenforum.be/tewerkstelling.htm>)

Nous avons déjà, sur base de l'enquête PISA 2003, réalisé une étude¹⁸ en ce sens mais portant seulement sur les deux systèmes éducatifs belges. Nous avons pu conclure, à l'époque, qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, les élèves issus de l'immigration obtenaient en mathématique et en lecture des performances identiques à celles des élèves autochtones de même origine sociale. En revanche, en Flandre, on notait un handicap de 20 à 30 points PISA en mathématique (mais pas en lecture) après élimination des facteurs socio-économiques. Qu'en est-il une dizaine d'années plus tard ?

Les graphiques de la série 15 répondent à la question. Ils relient les performances en mathématique (axe vertical) à l'origine socio-économique des élèves (axe horizontal). La ligne présente la relation pour les élèves autochtones. Le triangle gris indique la position moyenne, par rapport à ces deux axes, des migrants de deuxième génération. Si le triangle est proche de cette ligne, cela signifie qu'à origine sociale égale, les enfants de l'immigration affichent à peu près les mêmes performances que les autochtones. Si le triangle est en-dessous de la ligne, cela signifie qu'il existe l'un ou l'autre mécanisme discriminant qui défavorise les migrants par rapport aux autochtones.

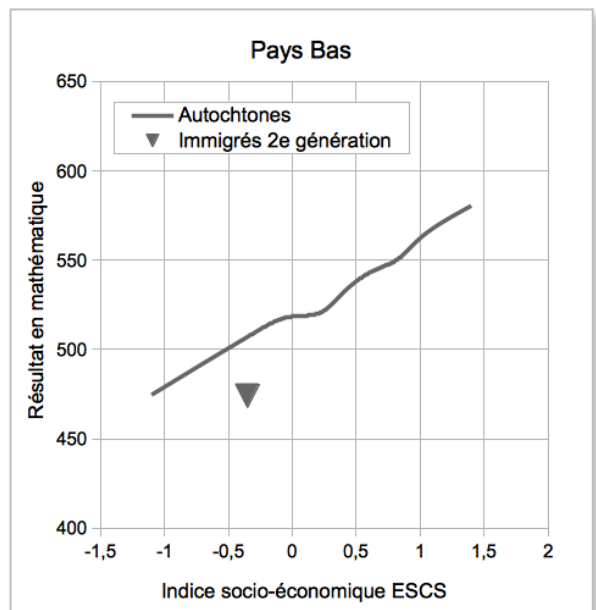
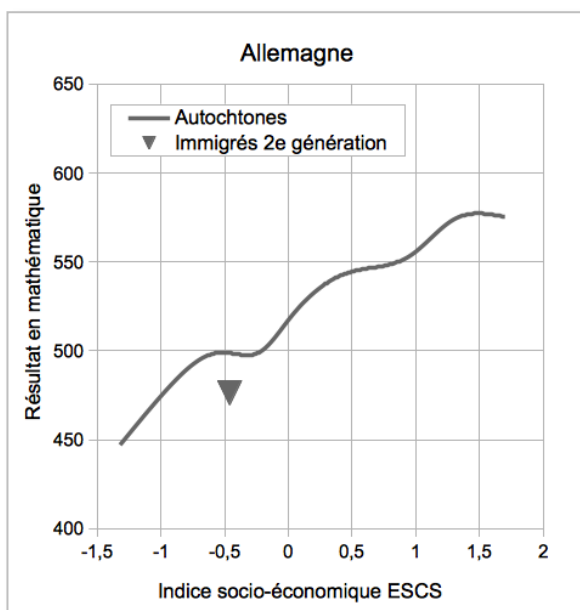
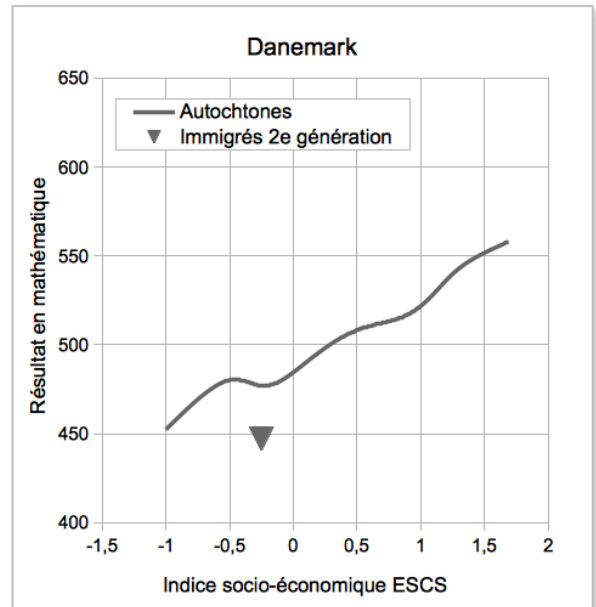
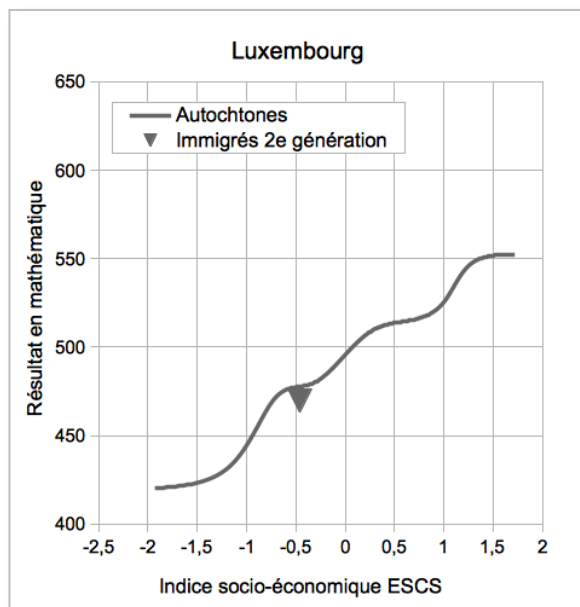
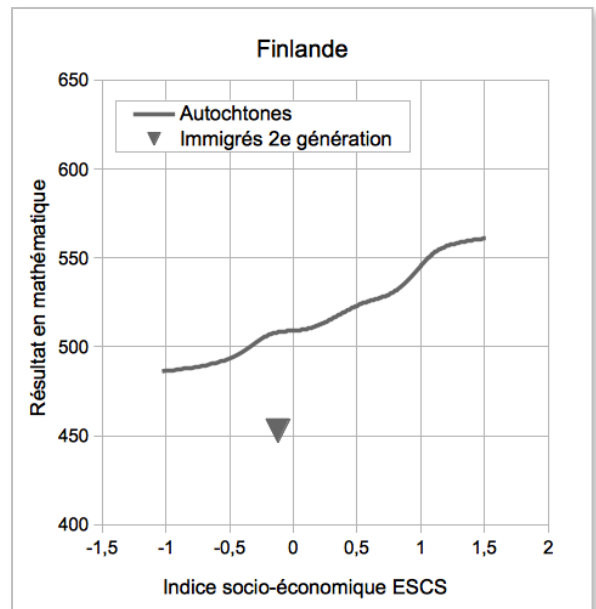
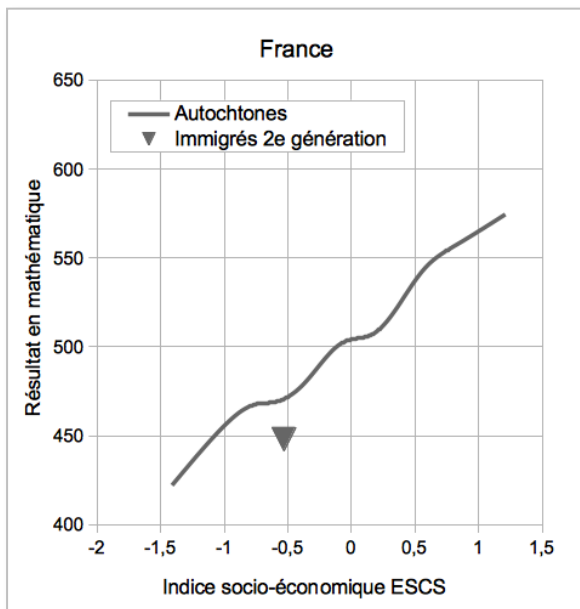


Graphiques 15a et 15b :

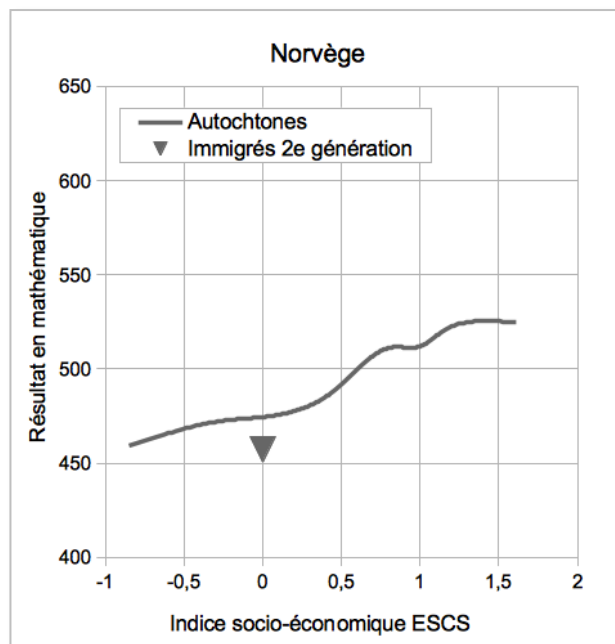
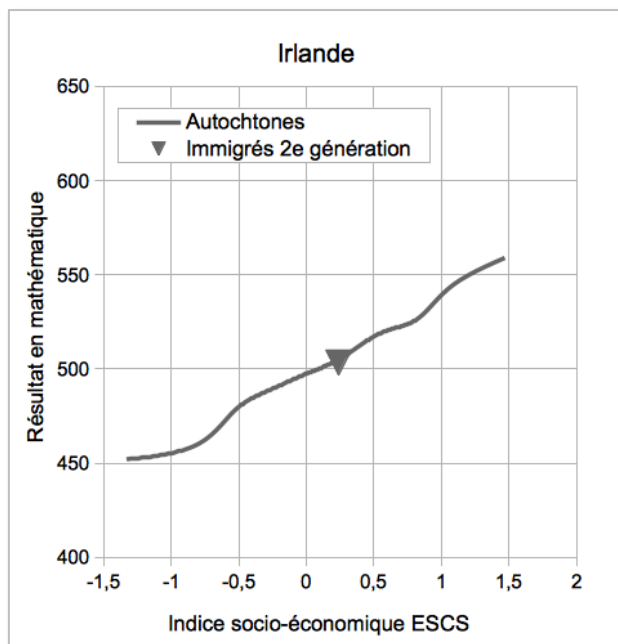
Performances et origine sociale des élèves de deuxième génération

Comparons d'abord la FWB (graphique 15a) et la Flandre (15b). Le contraste est saisissant. Dans les écoles de la Communauté française de Belgique, les enfants issus de l'immigration affichent des performances très proches de celles de leurs condisciples autochtones de même origine sociale. En revanche, en Flandre, on constate un écart d'environ 50 points. En d'autres mots, il existe en Flandre des mécanismes de discrimination éducative spécifiquement liés à l'origine étrangère, à la culture, à l'ethnie... mécanismes qui viennent s'ajouter aux inégalités d'origine sociale.

¹⁸ Nico Hirtt, « PISA 2003 et les mauvais résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique. Handicap culturel, mauvaise intégration, ou ségrégation sociale ? », L'école démocratique juin 2006 et Nico Hirtt, « Performances scolaires des élèves allochtones et origine sociale, Notes marginales auprès du rapport de la Fondation Roi Baudouin » (mars 2007).



Graphiques 15c à 15h : performances et origine sociale des élèves de deuxième



Graphiques 15i et 15j

Le même phénomène s'observe en Finlande et, dans une moindre mesure, au Danemark et aux Pays-Bas. En revanche, dans les autres pays, on constate que les résultats des enfants issus de l'immigration se situent très près (France, Allemagne, Norvège) et parfois juste au même niveau (Irlande, Luxembourg) que ceux des autochtones de même niveau social.

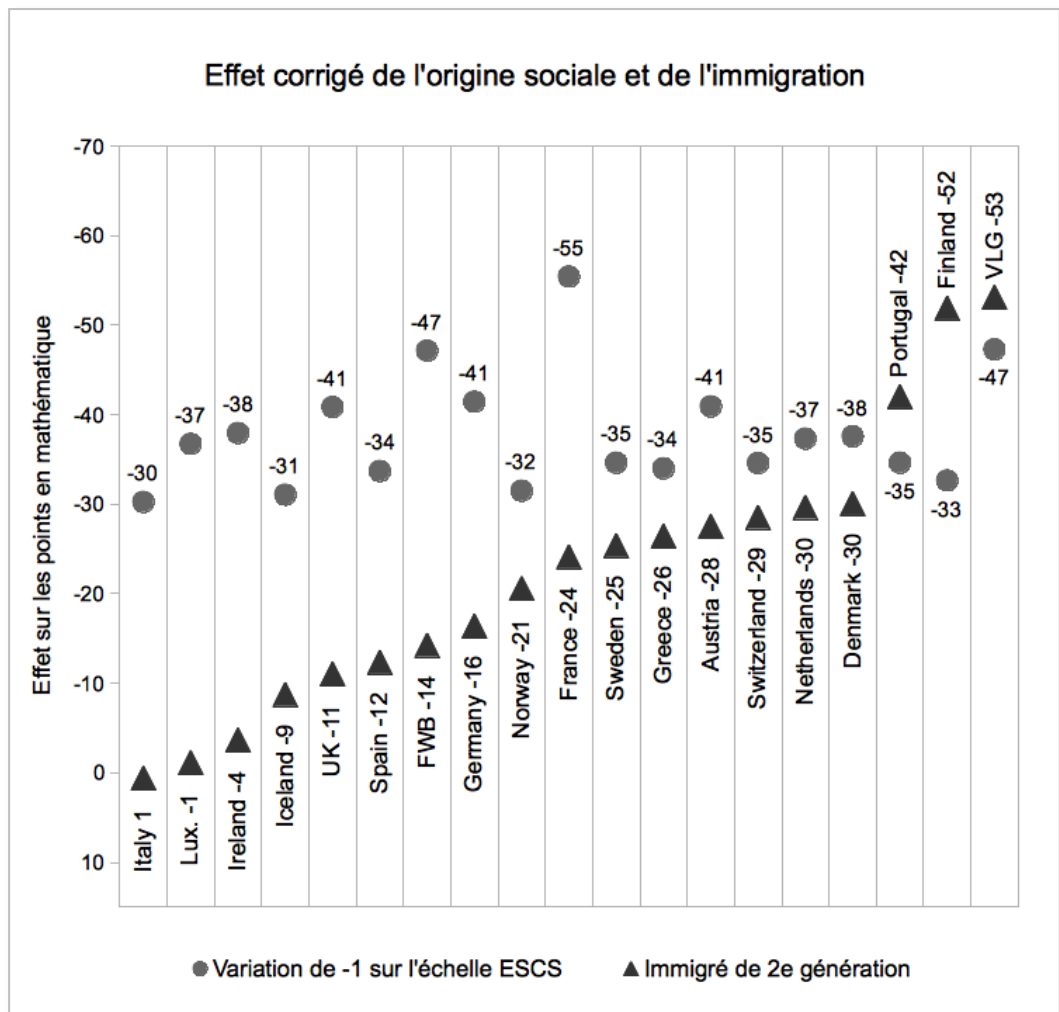
Les graphiques de la série 15a-15j permettent aussi de confirmer quelque chose que nous savions déjà. On constate premièrement que la pente de la ligne « autochtones » est beaucoup plus inclinée en Flandre et en France qu'en Finlande ou en Norvège, signe d'une liaison plus forte entre les performances scolaires et l'origine sociale. Deuxièmement, on voit que la position horizontale du triangle est nettement décalée vers la gauche en Flandre, en France et au Luxembourg, alors qu'elle est davantage à droite en Irlande. Ceci témoigne d'une composition socio-économique différente de la population immigrée

Une autre façon, un peu plus technique, de comparer l'effet de l'immigration et celui de l'origine sociale consiste à effectuer une analyse de régression linéaire entre les points PISA et les deux variables : ESCS et immigration. Les coefficients directeurs de cette régression sont représentés au graphique n°16 pour notre sélection de pays. Ils sont au nombre de deux. Le premier indique quel est l'effet sur les points en mathématique d'une variation unitaire sur l'échelle ESCS, après correction de l'effet de l'immigration (donc pour des élèves ayant le même statut d'immigration); le deuxième coefficient indique au contraire l'effet d'être immigré de 2e génération, après correction de l'origine sociale (donc pour des élèves de même origine sociale).

Prenons par exemple la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le premier coefficient a une valeur de -47. Cela signifie que lorsqu'on considère deux élèves ayant le même statut d'immigration et qui sont éloignés d'une unité sur l'échelle socio-économique ESCS, alors le plus pauvre des deux aura, en moyenne, 47 points de moins en mathématique que le plus riche. Le deuxième coefficient vaut -14 en FWB. Il signifie que lorsqu'on considère cette fois deux élèves ayant le même statut socio économique, l'un étant autochtone et l'autre immigré de deuxième génération, alors ce dernier aura, en moyenne, 14 points de moins en math que le premier.

Graphique n°16

Qu'est-ce qui l'emporte ? L'origine sociale ou le statut d'immigration ?



La comparaison de ces deux coefficients est rendue un peu difficile du fait que les variables correspondantes sont de nature fort différente. La variable « immigré de deuxième génération » est une variable binaire : on est immigré de deuxième génération ou on ne l'est pas ; il n'y a pas de valeur « intermédiaire ». En revanche la variable ESCS est continue : elle peut prendre n'importe quelle valeur dans un intervalle donné. Par exemple, en Belgique, l'écart entre les moyennes des deux quartiles extrêmes vaut 2,2 sur l'échelle ESCS ; l'écart entre déciles extrêmes s'élève à plus de 3. Donc, entre un élève francophone belge du premier décile et un du dernier décile, l'écart moyen en mathématique s'élèvera à 47×3 , soit plus de 140 points (en supposant un statut d'immigration identique). En revanche, les 14 points d'écart moyen entre autochtones et immigrés de 2e génération seront toujours 14 points (à origine sociale égale) : il n'y a pas lieu de les multiplier par quoi que ce soit.

Malgré cette difficulté pour interpréter correctement les données du graphique n° 16, celui-ci est très parlant. Les pays ont été rangés par ordre croissant du coefficient directeur associé à la variable « immigré de deuxième génération ». On observe une gradation plus ou moins régulière depuis des pays comme l'Italie, le Luxembourg et l'Irlande, où l'impact corrigé de l'immigration est pratiquement nul, jusqu'au Danemark, avec 30 points. La FWB et la France occupent des positions relativement médianes dans ce classement. Mais ensuite on passe brutalement à 42 points pour le Portugal et, encore plus brutalement, à 52 points pour la Finlande et 53 pour la Flandre. La régression linéaire confirme ainsi le constat des graphiques de la série 15 et permet de mesurer la situation catastrophique de l'équité de l'enseignement en Flandre, selon le statut d'immigration.

On aimerait comprendre les raisons de cette particularité flamande et finlandaise. Il se pourrait que cela doive être mis en lien avec des systèmes où l'enseignement est organisé de façon strictement unilingue et dans une langue relativement peu utilisée à l'échelle internationale. Il est sans doute plus difficile d'amener des familles d'origine maghrébine à pratiquer le néerlandais que le français; plus difficile pour des migrants turcs de se mettre au danois qu'à l'allemand. Le Luxembourg échapperait peut-être à cette règle parce qu'il a opté pour un enseignement multilingue — Luxembourgeois, Allemand, Français — où les enfants autochtones et allochtones se retrouvent davantage sur pied d'égalité.¹⁹ Ce n'est évidemment là qu'une hypothèse qui mériterait une étude plus approfondie.

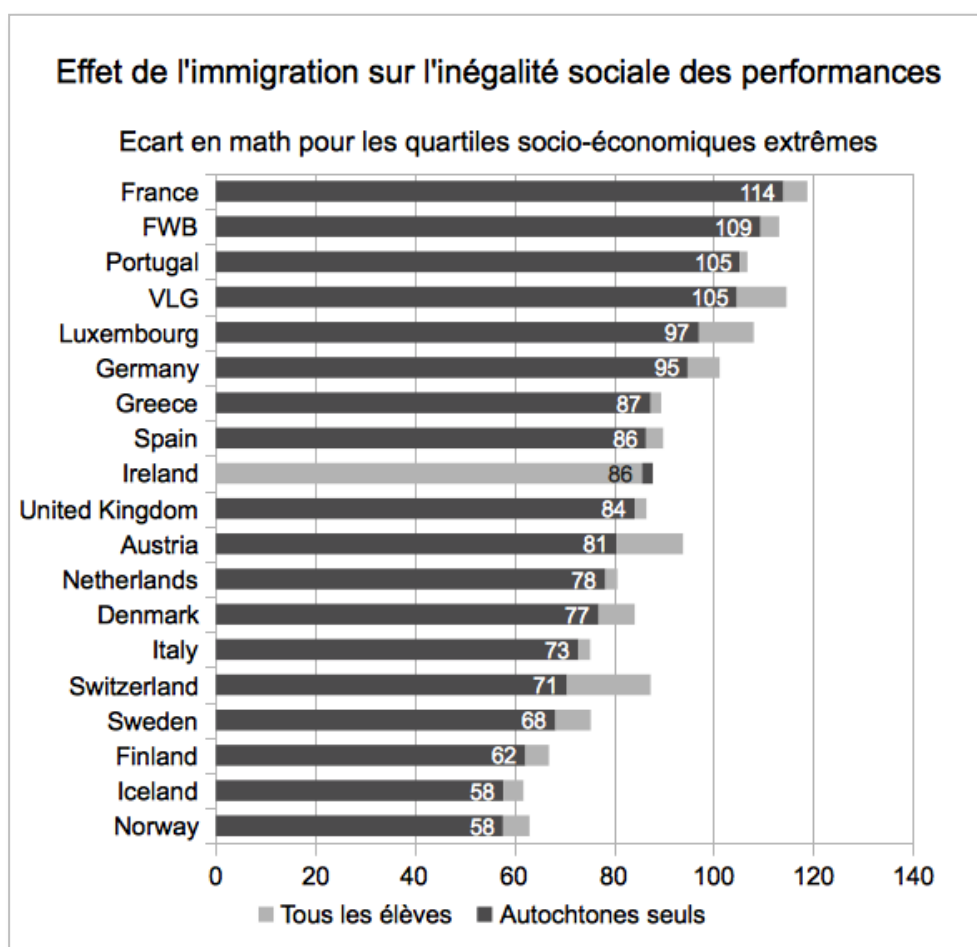
Mais nous verrons plus loin que la langue n'est certainement pas la seule ni la principale explication des médiocres résultats des allochtones en Flandre.

¹⁹ Le prix à payer étant un score global médiocre en lecture dans les tests PISA. Ce n'est pas étonnant, puisque les tests ont lieu en français ou en allemand, alors que la langue maternelle des élèves est généralement le luxembourgeois (pour la bourgeoisie et la classe moyenne) ou le portugais (pour la classe ouvrière). Mais rien ne permet d'affirmer que ce handicap statistique ne se trouve pas comblé quelques années plus tard.

L'immigration n'est pas responsable

Nous pouvons maintenant revenir à notre question de départ. L'immigration — et les résultats PISA relativement moins bons chez les élèves issus de l'immigration — permet-elle d'expliquer les mauvais résultats de la Flandre, de la France et de la FWB sur le plan de l'équité ?

Les coefficients associés à la variable ESCS, dans le graphique n°16, répondent déjà en partie à la question. Nous avons calculé ces mêmes coefficients au graphique n°6. Mais ici ils ont été corrigés de l'effet de l'immigration. Or, on constate que non seulement le classement ne change pas mais que les coefficients des trois champions restent pratiquement inchangés : la France passe de 57 à 55, la Flandre de 50 à 47 et la Fédération Wallonie-Bruxelles de 48 à 47.



Graphique n°17

Avec ou sans les élèves immigrés, le classement de l'inégalité sociale à l'école ne change guère

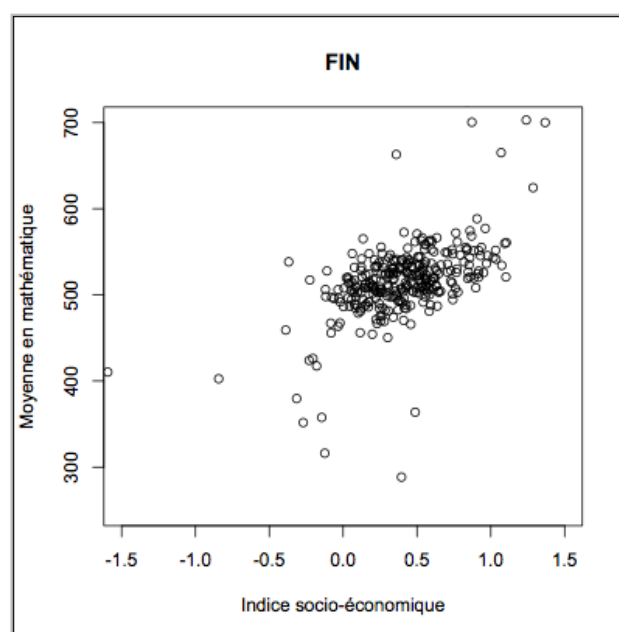
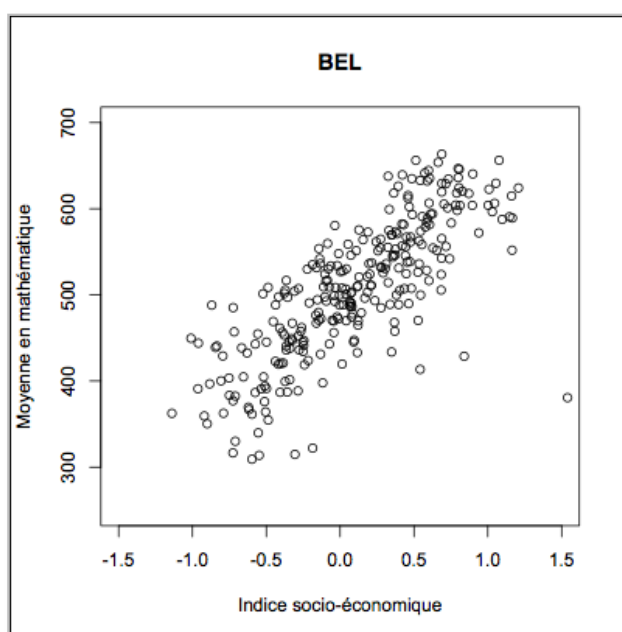
Pareillement, lorsqu'on recalcule l'écart de performance en mathématique entre les quartiles socio-économiques extrêmes, en excluant du calcul les enfants issus de l'immigration (1^e et 2^e génération), on obtient un classement de l'équité pour les seuls « autochtones ». Or, comme le montre le graphique n°17, ce classement place toujours la France, la FWB, le Portugal et la Flandre aux plus mauvaises positions.

En conclusion : avec ou sans immigrés, nos systèmes d'enseignement sont toujours, socialement, les plus inégalitaires.

Les voies multiples de la ségrégation

Si l'on veut tenter de comprendre pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont si profondément inégalitaires, il est nécessaire de jeter un regard sur les écoles, plutôt que sur les élèves.

Sur les graphiques 18a et 18b, chaque point représente un établissement scolaire, rangé selon l'origine sociale moyenne de ses élèves (axe horizontal) et selon leurs performances moyennes en mathématique (axe vertical). La particularité de la Belgique (graphique de gauche) saute aux yeux lorsqu'on la compare par exemple à la Finlande (graphique de droite). Chez nous les points sont très étirés le long d'une droite inclinée. Cela veut dire que nous avons des écoles où se concentrent les enfants de riches et qui ont de très hautes performances moyennes; et d'autres où se concentrent les enfants des classes populaires, avec des performances moyennes médiocres. Au contraire, en Finlande, les écoles sont mixtes, aussi bien du point de vue socio-économique²⁰ que du point de vue académique.



Graphiques 18a et 18b

Belgique, royaume de la ségrégation sociale et académique

Ceci nous conduit à formuler l'hypothèse que les grandes inégalités sociales observées au niveau des performances des élèves sont liées, pour une part importante, aux mécanismes de ségrégation de ces élèves, c'est-à-dire à l'ensemble des mécanismes qui, particulièrement en Belgique et en France, séparent les élèves selon leurs capacités (réelles ou supposées), selon leur origine sociale, leur religion, leur origine nationale, etc.

²⁰ Il est vrai que la dispersion des richesses et des revenus est moins grande en Finlande qu'en Belgique. Du coup, la dispersion des indices socio-économiques des élèves y est aussi moins élevée (écarts types de 0,8 en Finlande et 0,9 en Belgique). Mais cette différence est insuffisante pour expliquer le contraste saisissant observé sur les graphiques.

Nous distinguerons quatre formes de ségrégation :

- m. la **filiarisation**, qui consiste à diviser précocement les élèves en filières d'enseignement, souvent hiérarchisées.
- n. le **redoublement**, qui consiste à placer une partie des élèves dans une situation qui entérine et rend définitif leur retard dans une ou plusieurs matières.
- o. la séparation de l'enseignement en **réseaux** distincts, ayant leurs propres modes de fonctionnement, leurs programmes, leurs pratiques pédagogiques, leurs traditions de recrutement, etc.
- p. la **polarisation sociale** des écoles, qui confine une partie plus ou moins importante des publics les plus pauvres (ou les plus riches) dans des établissements à forte concentration sociale.

Remarquons d'emblée que ces quatre formes se recoupent en partie : par exemple, les écoles « ghettos » de pauvres organisent surtout de l'enseignement qualifiant ; par exemple encore, en Belgique, la polarisation sociale est plus forte dans l'enseignement confessionnel que dans l'officiel.

Nous allons commencer par analyser ces quatre formes de ségrégation une par une. Ensuite nous montrerons que la catastrophe de la Flandre, de la FWB et de la France en matière d'inégalités sociales scolaires s'explique principalement par cette ségrégation.

Filiarisation

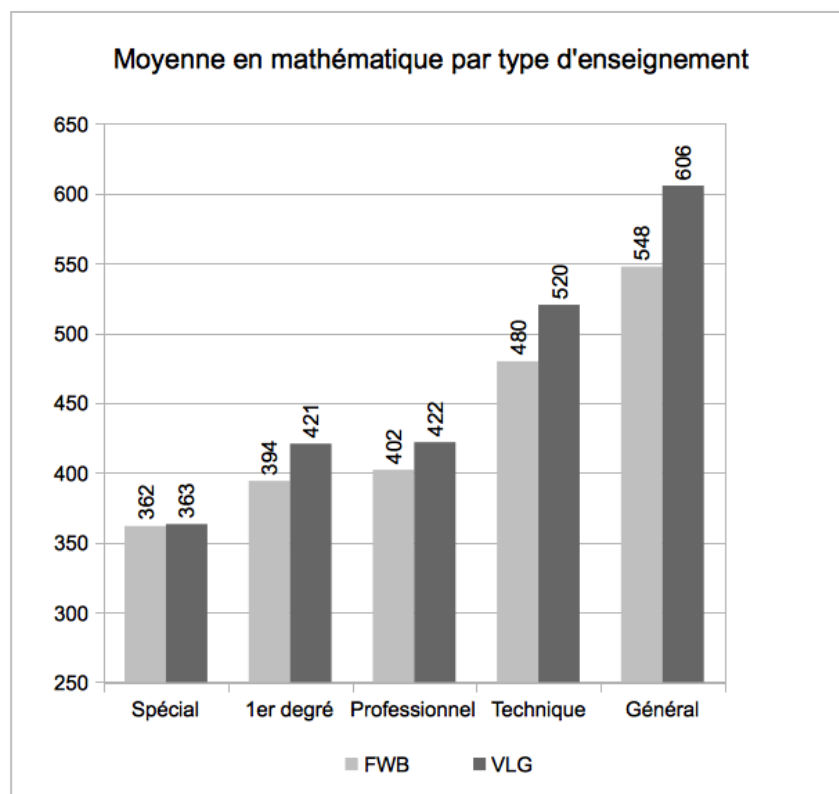
La Belgique appartient aux pays où la sélection en filières d'enseignement hiérarchisées est précoce. Malgré le premier degré commun qui existe officiellement en Fédération Wallonie-Bruxelles et qui devrait bientôt voir le jour en Flandre, nos élèves entrent souvent dès l'âge de 12 ans dans une école qui organise exclusivement de l'enseignement général ou exclusivement de l'enseignement qualifiant. Les élèves qui ont le plus de difficultés en mathématiques feront moins de maths, les autres en feront plus. Cette façon de faire, loin de combler les écarts, ne peut que les creuser.

Seule l'Allemagne, l'Autriche et les cantons de Suisse alémanique pratiquent une sélection plus précoce encore qu'en Belgique. En France, au terme d'un collège théoriquement « unique » (mais qui présente déjà une nette filiarisation en dernière année), les élèves sont orientés vers les différentes sections des lycées généraux et technologiques ou des lycées professionnels.

Au contraire, dans les pays nordiques par exemple, la très grande majorité des élèves restent scolarisés dans une filière commune jusqu'à l'âge de 16 ans.

Graphique n°19

Pauvreté de la formation générale dans l'enseignement qualifiant



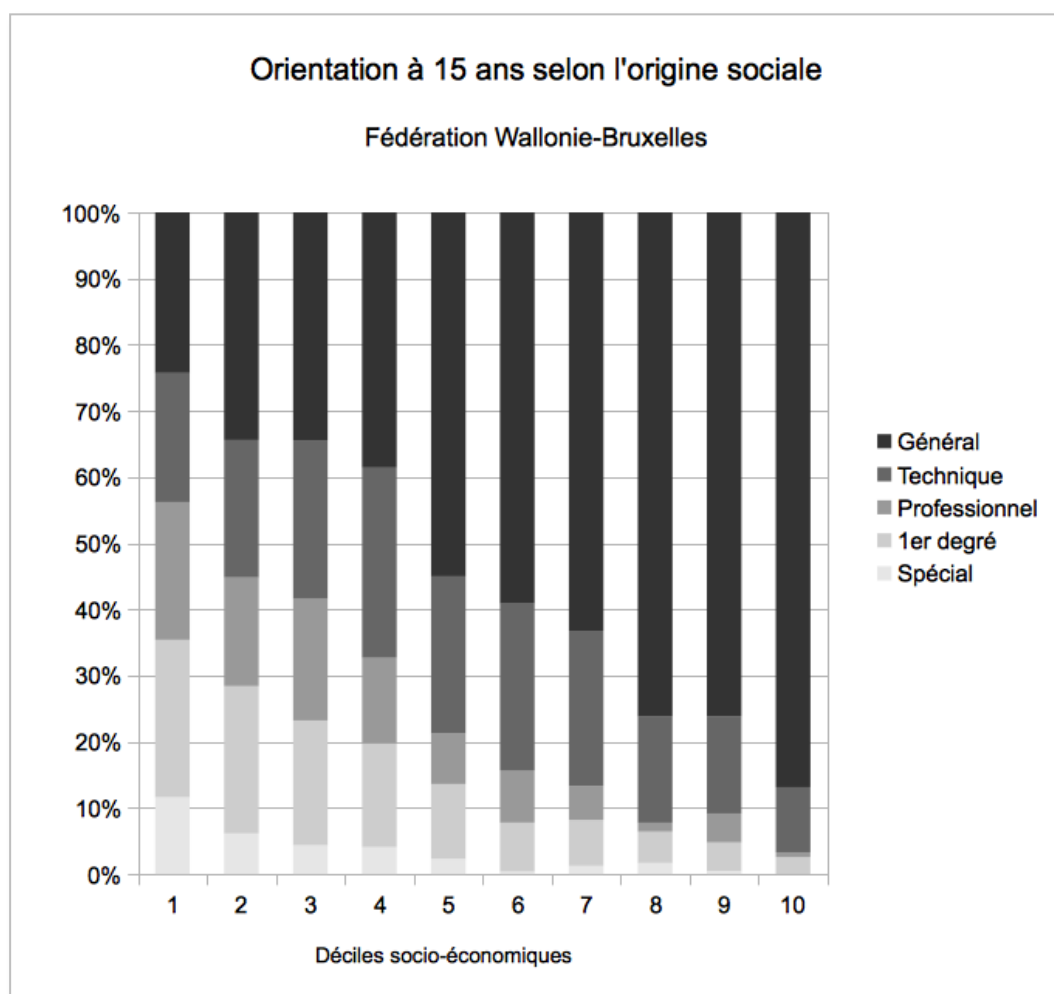
On ne s'étonnera donc pas d'observer, dans les tests PISA belges, d'énormes différences de résultats entre les élèves des grandes filières. Comme on peut le voir sur le graphique n°19, en FWB, un élève de l'enseignement général obtient, en moyenne, 146 points de plus qu'un élève de l'enseignement professionnel. En Flandre, où la sélection est encore plus forte, l'écart se chiffre à 184 points. Un record absolu !

Ceci reflète une triple réalité. Premièrement, la sélection hiérarchisante des élèves qui est à l'origine de l'orientation vers les trois filières. Deuxièmement, la pauvreté des programmes de formation générale dans les filières de qualification : on ne peut pas attendre des élèves qu'ils soient plus performants

que ce que visent les référentiels. Troisièmement, il y a probablement un effet d'anticipation de l'orientation : lorsque l'instituteur de fin d'enseignement primaire en Belgique ou le professeur de collège en France, observent des écarts de niveau entre leurs élèves, ils peuvent plus facilement s'en accommoder que leurs collègues finlandais ou norvégiens : les premiers savent que leurs élèves seront bientôt séparés dans des voies ou des écoles « adaptées », alors que les seconds devront rendre des comptes à leurs collègues des classes supérieures si les fossés se creusent trop.

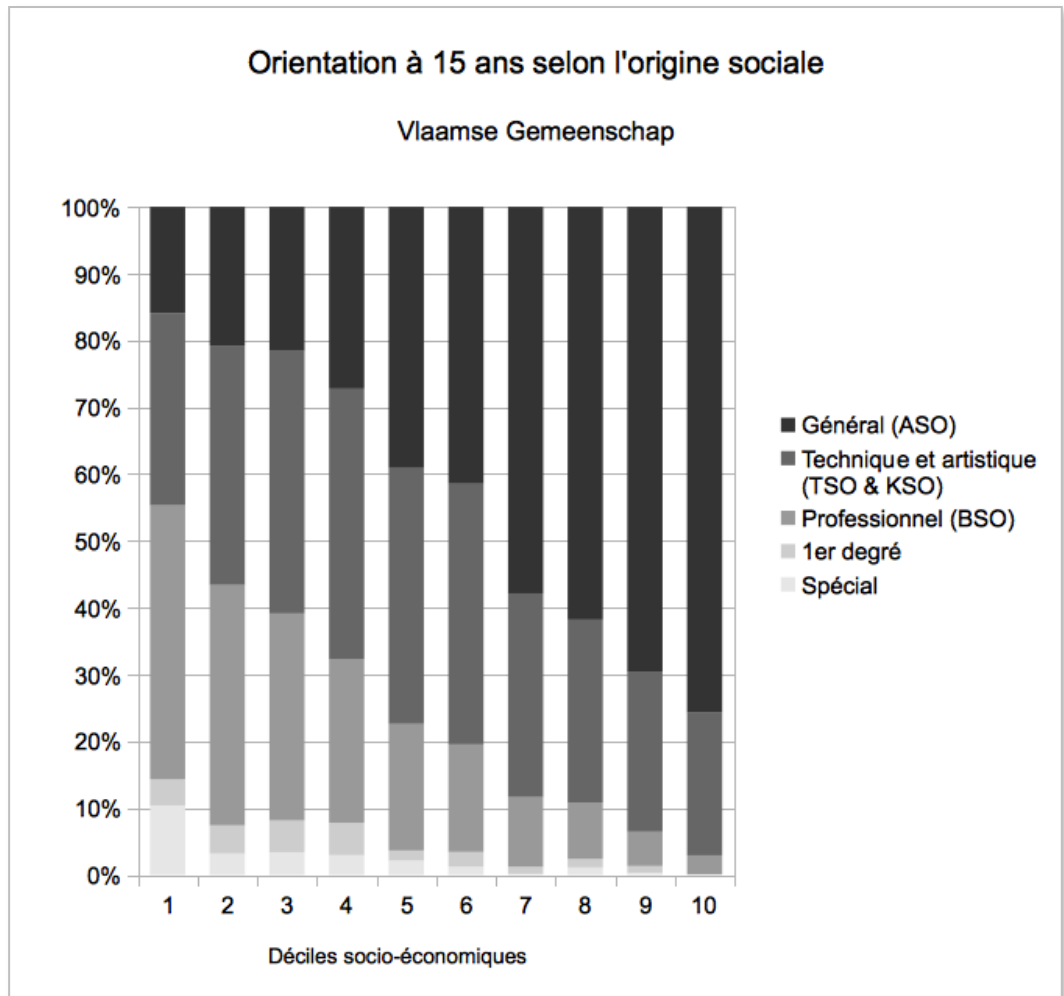
On pourrait se demander où est le lien supposé entre la filiarisation et les inégalités sociales. Il se trouve que le choix d'une (ou l'orientation vers une) filière ne relève pas que de choix objectifs. D'une part, on observe que les familles populaires choisissent plus facilement les filières technique et professionnelle que les familles aisées; d'autre part, l'orientation entérine une inégalité sociale de performance qui naît et grandit dès la scolarité maternelle et primaire.

Les deux graphiques suivants (20a et 20b) indiquent la répartition des élèves de 15 ans par filière, selon leur position sociale. Chacune des dix colonnes représente un décile socio-économique, du plus pauvre (à gauche) au plus riche (à droite).



Graphique n° 20a

Une orientation socialement déterminée en FWB...

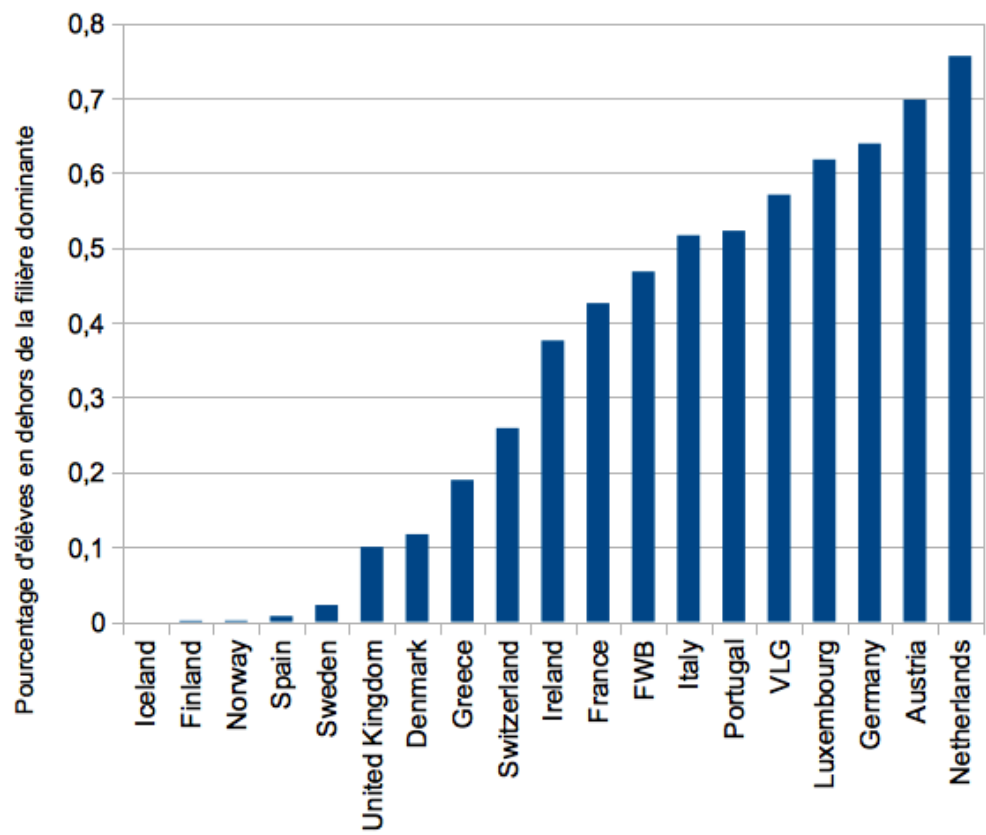


On voit bien à quel point l'orientation vers les diverses filières est directement liée à l'origine sociale des élèves. Parmi les enfants du premier décile socio-économique, seuls deux sur dix (un peu moins en Flandre, un peu plus en FWB) sont encore scolarisés dans l'enseignement général à l'âge de 15 ans. Au contraire, au dixième décile, ces taux de participation à l'enseignement général grimpent à 87% et 76% respectivement.

Afin de comparer l'importance de la filiarisation dans nos différents pays, nous avons calculé quel pourcentage d'élèves se trouvaient en dehors de la filière principale à l'âge de 15 ans.

Comme le montre le graphique n°21, ces taux sont extrêmement variables. d'un pays à l'autre. Ils sont les plus élevés aux Pays-Bas et dans les pays germanophone (qui ont une tradition d'orientation dès l'âge de 10 ans). La France et les systèmes belges viennent juste après. Au contraire, les pays nordiques sont caractérisés par un tronc commun d'enseignement au-delà de 15 ans, donc une filiarisation quasiment nulle.

Filiarisation de l'enseignement secondaire (15 ans)

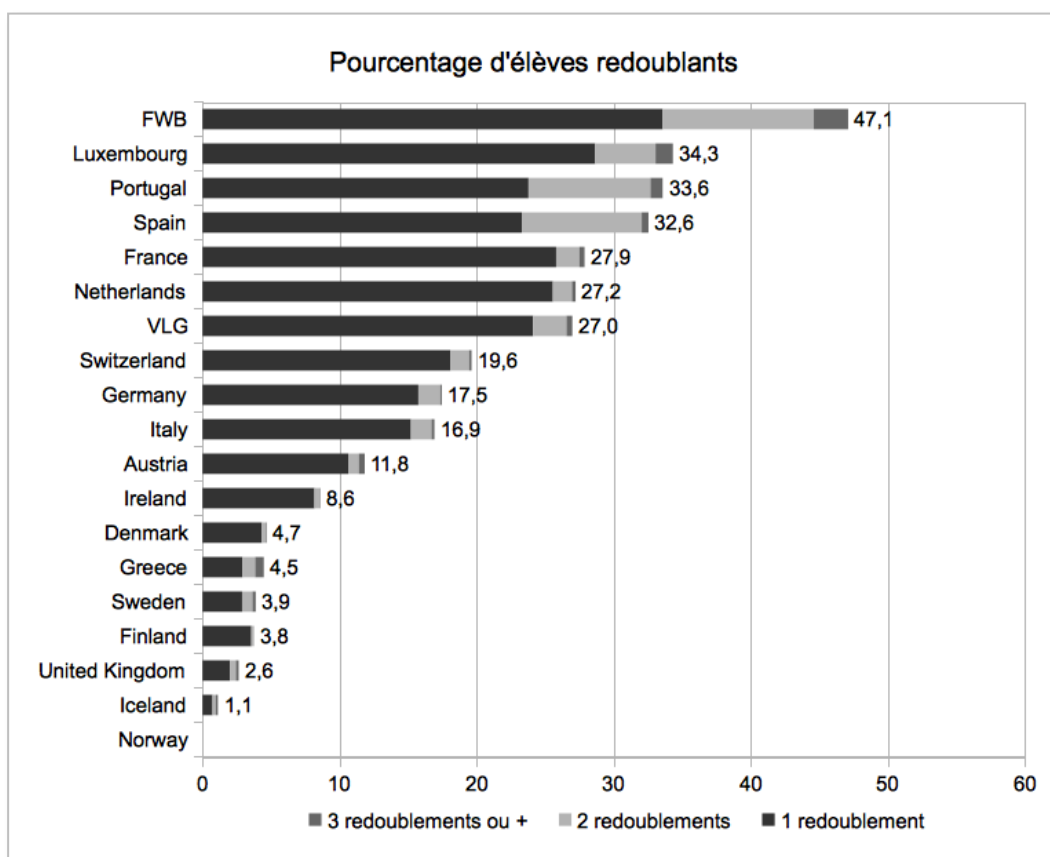


Graphique n° 21

France et Belgique ont des taux de filiarisation assez importants.

Redoublements

En Fédération Wallonie-Bruxelles, près d'un élève sur deux (47%) a déjà redoublé au moins une année à l'âge de 15 ans. Cela signifie qu'un élève sur deux suit un parcours de formation totalement inadapté à ses besoins spécifiques et qu'il intègre déjà un sentiment d'échec, d'incapacité face aux exigences de l'école. Aucun pays d'Europe occidentale ne connaît une situation aussi délirante. La France et la Flandre sont à un peu moins de 30%. La plupart des pays se situent nettement en dessous de 20%. En Norvège le redoublement est inexistant.



Graphique n° 22

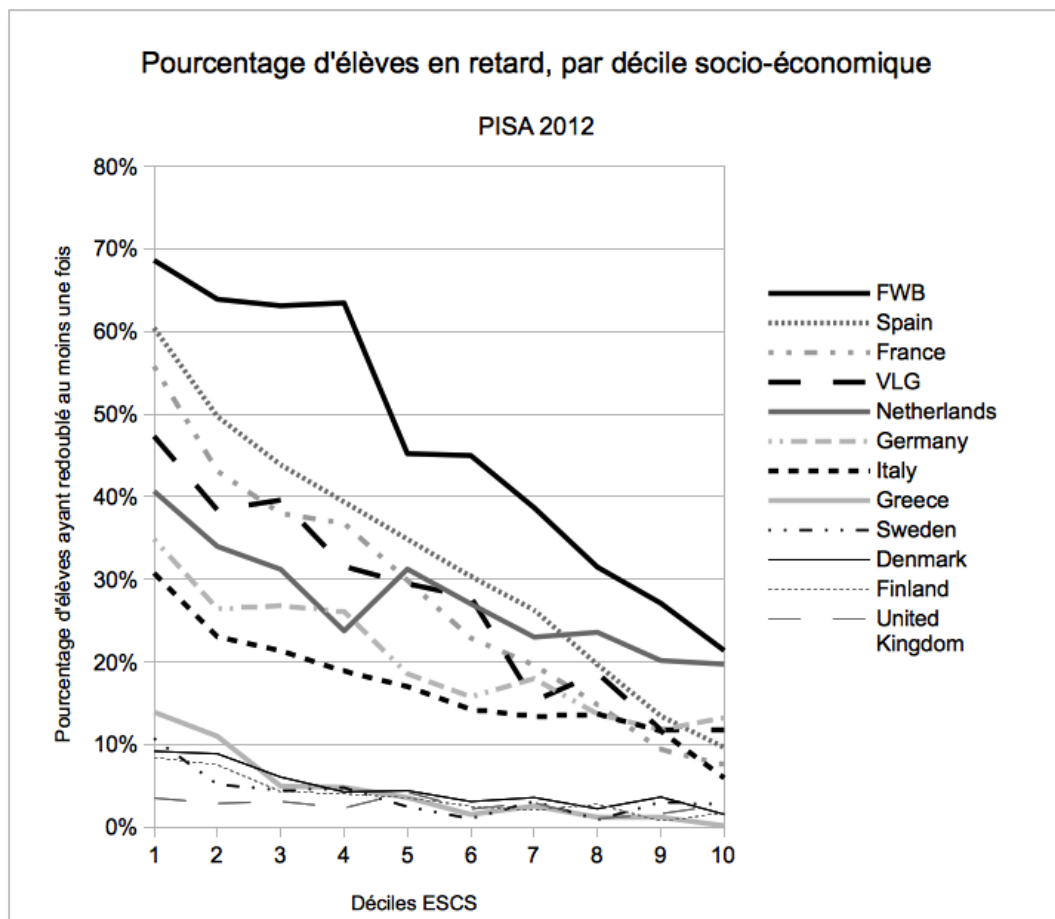
Un élève sur deux redouble avant 15 ans dans l'enseignement francophone belge

Il est intéressant de comparer ces données à celles concernant la filiarisation. Tout se passe comme si, en Belgique, la ségrégation relevait d'un principe de vases communicants communautaires : la Flandre semble compenser ses taux de redoublements moindres par des taux d'orientation plus importants vers l'enseignement professionnel et technique. Mais au final, dans les deux communautés, c'est bien la ségrégation forcenée des élèves que l'on pratique.

Le constat pour la Fédération Wallonie-Bruxelles s'aggrave encore lorsqu'on observe, sur le graphique suivant (n°23), à quel point les taux de redoublement sont étroitement liés à l'origine sociale des élèves. En FWB, un enfant issu du premier décile socio-économique (les 10% les plus pauvres) a sept chances sur dix d'avoir redoublé au moins une fois à l'âge de 15 ans. Cette probabilité tombe à deux chances sur dix au dixième décile. En Flandre la situation est un tout petit peu moins grave mais là aussi les taux de redoublements varient de 50% à 10% entre le premier et le dernier décile.

Graphique n° 23

En FWB, un élève du 1er décile a 7 chances sur 10 de redoubler avant 15 ans (certains pays ne sont pas représentés)



On savait depuis longtemps que, du point de vue du progrès des apprentissages de chaque élève, le redoublement est plus souvent contre-productif que productif. Le seul argument en faveur du maintien d'une « menace de redoublement » est sa capacité supposée à « motiver » les élèves. Force est de constater aujourd'hui qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles ou en France, particulièrement pour les enfants des milieux populaires, cet argument ne tient plus la route. A partir du moment où 70% des élèves du premier décile sont victimes d'un redoublement, celui-ci ne constitue plus une menace mais une norme à laquelle on se conforme. L'élève « anormal » est celui qui n'a jamais redoublé.

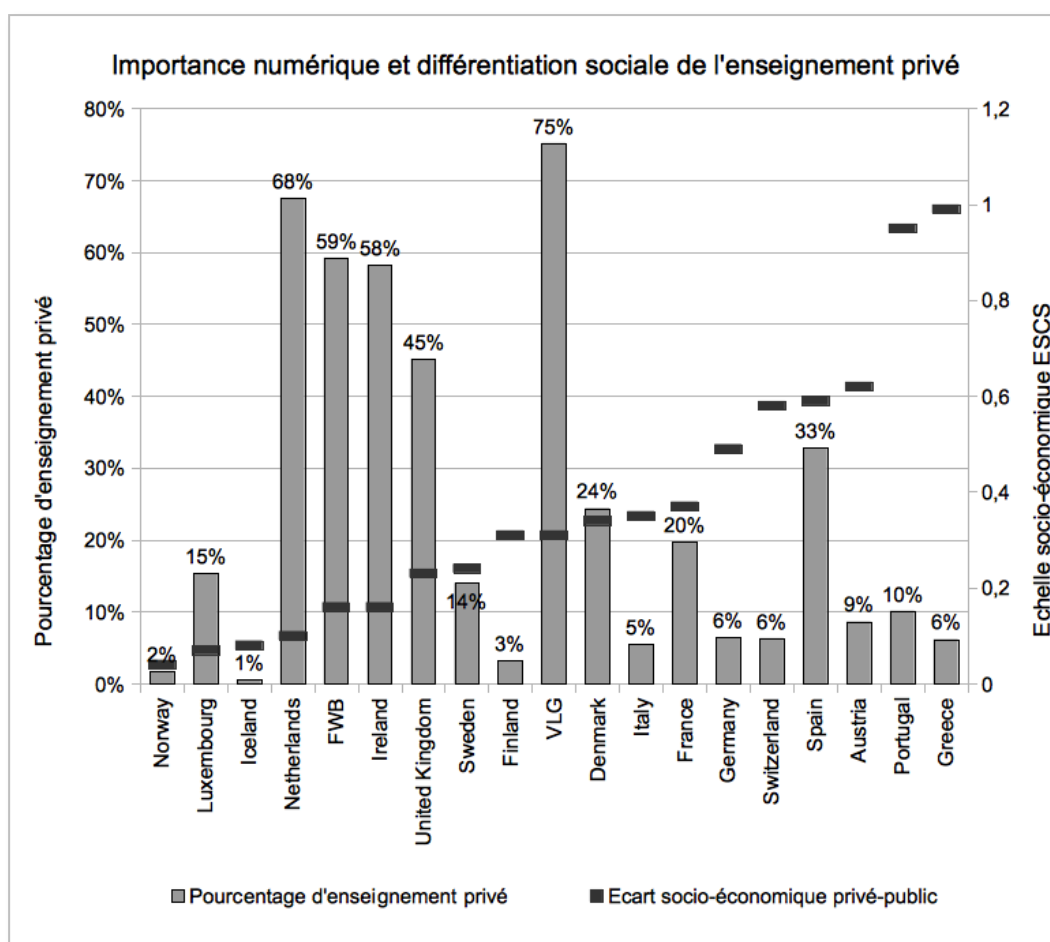
Réseaux

Observons tout d'abord (barres verticales grises du graphique n°24) que la situation belge, avec un enseignement privé (ou « libre ») majoritaire est plutôt exceptionnelle. Seuls l'Irlande et les Pays-Bas nous rejoignent sur ce point.

Observons deuxièmement (lignes horizontales noires du même graphique) que dans tous les pays, l'indice socio-économique moyen des écoles privées est systématiquement supérieur à celui des écoles publiques.

Graphique n° 24

Belgique : un enseignement privé particulièrement puissant et qui reste socialement élitiste



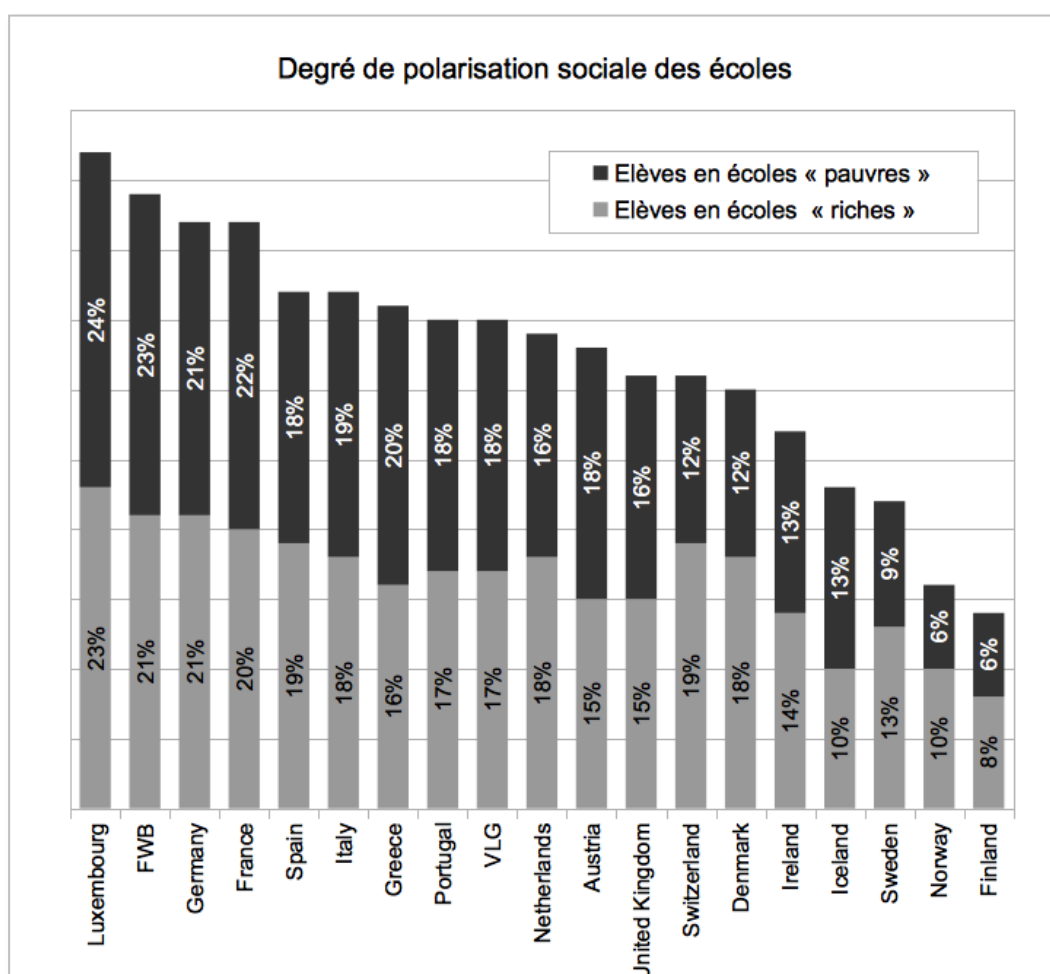
Cependant, ce n'est pas forcément dans les pays où l'enseignement privé est numériquement le plus important qu'il se distancie le plus nettement de l'enseignement public sur le plan de la composition sociale des effectifs. La tendance générale irait plutôt dans le sens inverse. Cela se comprend assez aisément : l'enseignement privé ne peut croître en volume qu'en recrutant dans toutes les catégories sociales. Là où il fut, jadis, un enseignement des classes supérieures, il a dû se démocratiser pour se développer numériquement. C'est typiquement le cas de la Belgique et du Royaume-Uni.

Il n'est pas question, dans le cadre de cette étude, de juger du fonctionnement plus ou moins démocratique de l'un ou l'autre réseau. Les différences sociales entre eux sont sans doute davantage le fruit de traditions dans les comportements des parents que de pratiques internes ou de méthodes de recrutement. Il n'en reste pas moins que l'effet global de cette division en réseaux est bien celui d'une ségrégation sociale.

Polarisation sociale...

Les expressions « écoles ghettos » et « *concentratiescholen* » sont entrées dans le langage courant en Belgique et en France. Mais à l'autre extrémité de la hiérarchie sociale, les riches ont aussi leurs écoles socialement ségrégatives. La polarisation sociale du tissu scolaire est probablement l'un des aspects les plus visibles de la ségrégation scolaire et l'un des facteurs les plus puissants de l'inégalité sociale qu'elle produit. Elle est, au moins en ce qui concerne la Belgique, la conséquence de l'action conjuguée de deux inerties et d'une force motrice. Les inerties sont la tradition sociale des écoles et la ségrégation sociale résidentielle des quartiers de nos grandes villes. La force motrice de cette polarisation est le marché scolaire.

Pour mesurer le degré de polarisation sociale des systèmes éducatifs au moyen des données de PISA, nous avons commencé par identifier des écoles que nous qualifions de « ségrégatives ». Nous avons retenu la définition suivante : une école est dite ségrégative « riche » (ou « pauvre ») si son indice socio-économique moyen est supérieur (ou inférieur) d'un demi écart-type à l'indice socio-économique moyen du pays (ou de la communauté belge). Avec cette définition, la notion d'écoles « riches » et « pauvres » n'est pas absolue mais relative au niveau et à la diversité socio-économique de chaque pays.



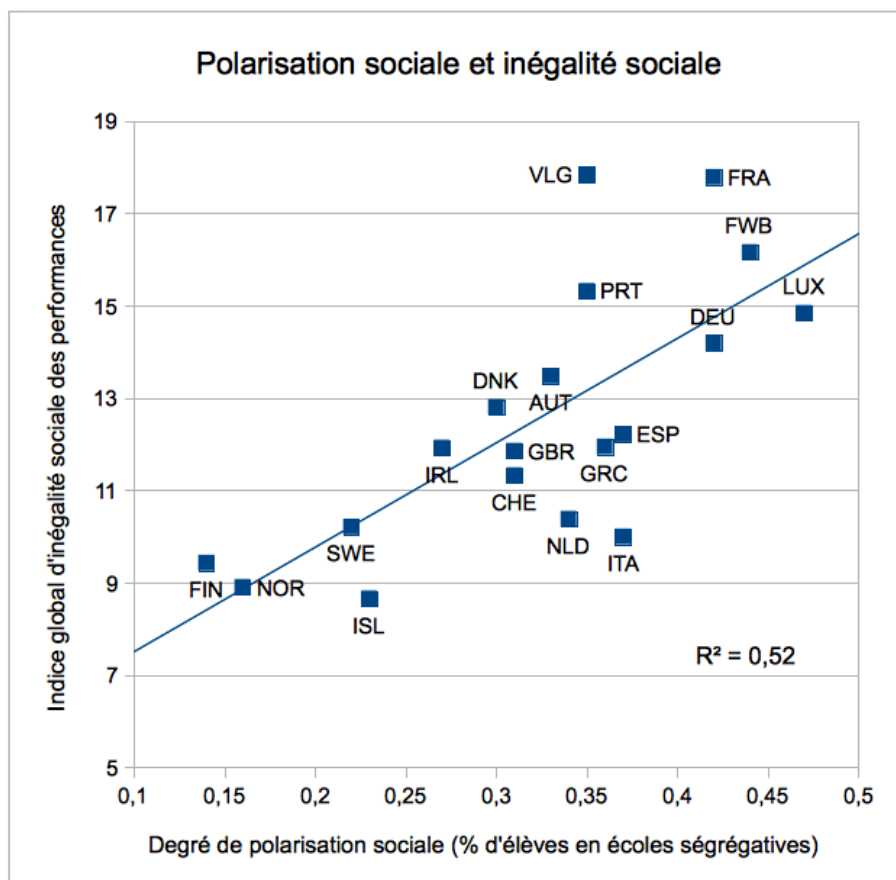
Graphique n° 25

Des écoles « ghettos » très nombreuses en FWB et en France, un peu moins en Flandre

L'enseignement le plus polarisé socialement est celui du Grand-Duché, avec 47% d'élèves inscrits dans des écoles ségrégatives (riches ou pauvres). En

d'autres mots, seul un élève luxembourgeois sur deux fréquente une école dont la composition sociale reflète plus ou moins la composition sociale moyenne du pays. La FWB vient en seconde position. La Flandre occupe, pour une fois, une position médiane. Les pays nordiques ont le moins d'élèves dans des écoles à forte concentration sociale : 14% seulement en Finlande.

A elle seule, cette polarisation de l'enseignement permet déjà d'expliquer une grande partie du classement des pays en matière d'inégalités sociales des résultats. Dans le graphique n°26 les pays sont rangés horizontalement selon le taux de ségrégation (pourcentage total d'élèves qui fréquentent des écoles « riches » ou des écoles « pauvres ») et verticalement selon l'indice global d'équité (présenté au graphique n°11, au début de cette étude). La conclusion est nette : plus les élèves sont séparés d'après leur origine sociale, plus l'inégalité de performances entre eux est importante. Le Luxembourg, la Fédération Wallonie-Bruxelles, la France et l'Allemagne ont les systèmes éducatifs les plus ségrégatifs sur le plan social. Ils font aussi partie des pays où les différences de performances sont les plus fortes. Inversement, la Finlande, la Norvège, la Suède et l'Islande ont très peu d'écoles socialement ségrégatives et les écarts sociaux de performances y sont également les plus faibles. Le coefficient de détermination statistique ($R^2=0,52$) indiqué sur le graphique signifie grosso modo que 52% des différences entre les pays ouest-européens (sur le plan de l'équité) sont expliqués par le taux de ségrégation en écoles riches et écoles pauvres. Ceci illustre, si besoin en était, l'importance des politiques visant à réguler davantage les inscriptions scolaires.



Graphique n° 26

Plus les écoles sont socialement polarisées, plus les inégalités sociales de performances sont élevées.

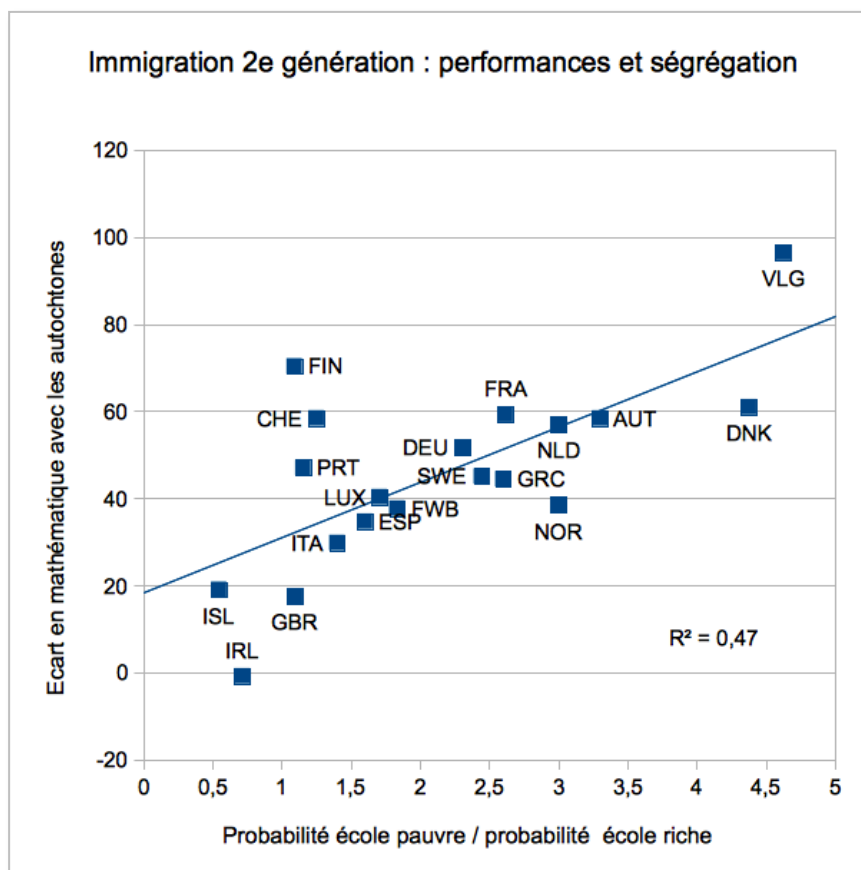
...et discrimination des élèves immigrés

Nous ouvrons ici une parenthèse pour revenir à une question posée plus haut : comment expliquer qu'en Flandre l'inégalité sociale des performances soit si fortement liée au statut d'immigration. Le classement en écoles « riches » et « pauvres » va en effet nous permettre d'y apporter un élément de réponse important, qui s'éloigne singulièrement de la thèse dominante, à savoir que les immigrés souffriraient d'un déficit de maîtrise de la langue néerlandaise, ce qui expliquerait leurs performances moins bonnes aux tests PISA.

Nous avons voulu tester une autre hypothèse : peut-être les élèves issus de l'immigration souffrent-ils, en Flandre, d'une ségrégation sociale plus forte que les autres élèves. Nous avons donc calculé la probabilité pour qu'un élève immigré de deuxième génération fréquente une école « pauvre » et nous l'avons divisée par la probabilité pour qu'il fréquente une école « riche ». Plus ce rapport est élevé, plus on peut considérer que les immigrés souffrent d'une ségrégation négative. Premier constat : c'est en Flandre et au Danemark que ce rapport est le plus élevé : un élève de deuxième génération y a environ 4,5 fois plus de chances de fréquenter une école « pauvre » qu'une école « riche ». C'est en Islande et en Irlande que ce rapport est le plus petit, proche voire inférieur à l'unité.

Graphique n° 27

La Flandre concentre les élèves migrants en écoles « ghettos ». Les résultats s'en ressentent lourdement...



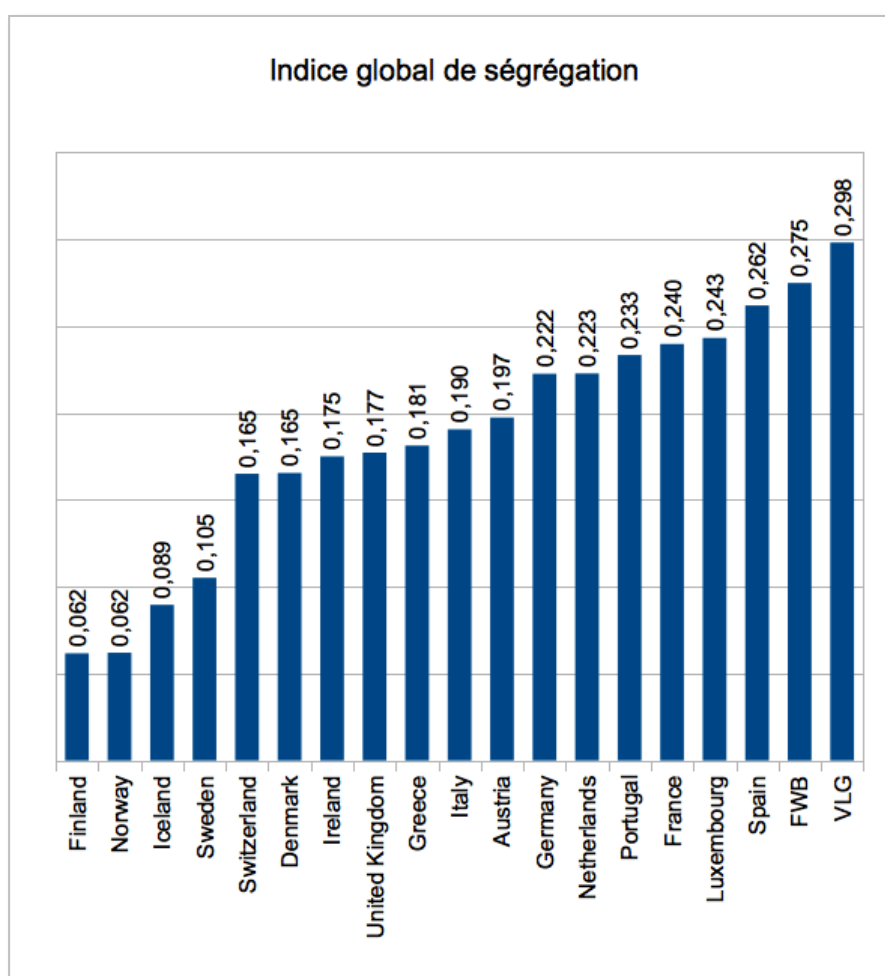
Lorsqu'on met cette mesure de la ségrégation sociale des publics immigrés en liaison avec l'écart de performances entre autochtones et allochtones, on obtient le graphique n°27. Une fois encore, nous observons une corrélation assez nette ($R^2=0,47$). Le graphique ne laisse guère de place au doute : ce n'est pas leur méconnaissance de la langue flamande qui est le problème premier des élèves allochtones en Flandre, mais leur confinement dans des écoles ségréguatives « pauvres ».

C'est la ségrégation qui produit l'inégalité sociale

Nous avons commencé ce chapitre en indiquant quatre formes de ségrégation scolaire : la filiarisation, le redoublement, les réseaux, et la polarisation sociale. Nous disposons maintenant de quatre indices pour mesurer chacune de ces ségrégations.

- Indice de filiarisation : pourcentage d'élèves qui ne sont plus (à 15 ans) dans la filière « dominante » (majoritaire).
- Indice de redoublement : pourcentage d'élèves ayant redoublé au moins une fois (à 15 ans)
- Indice « réseaux » : pourcentage d'élèves dans l'enseignement privé multiplié par l'écart socio-économique moyen entre les réseaux public et privé.
- Indice de « polarisation sociale » : pourcentage d'élèves inscrits dans des écoles «ségréatives riches » ou « ségréatives pauvres ».

Une régression linéaire a ensuite permis d'étudier la corrélation entre l'indice global d'inégalité sociale des performances des élèves (présenté au graphique n°11) et les quatre facteurs ci-dessus. Cette régression fournit quatre coefficients directeurs qui permettent, à leur tour, de construire un indice global de ségrégation.

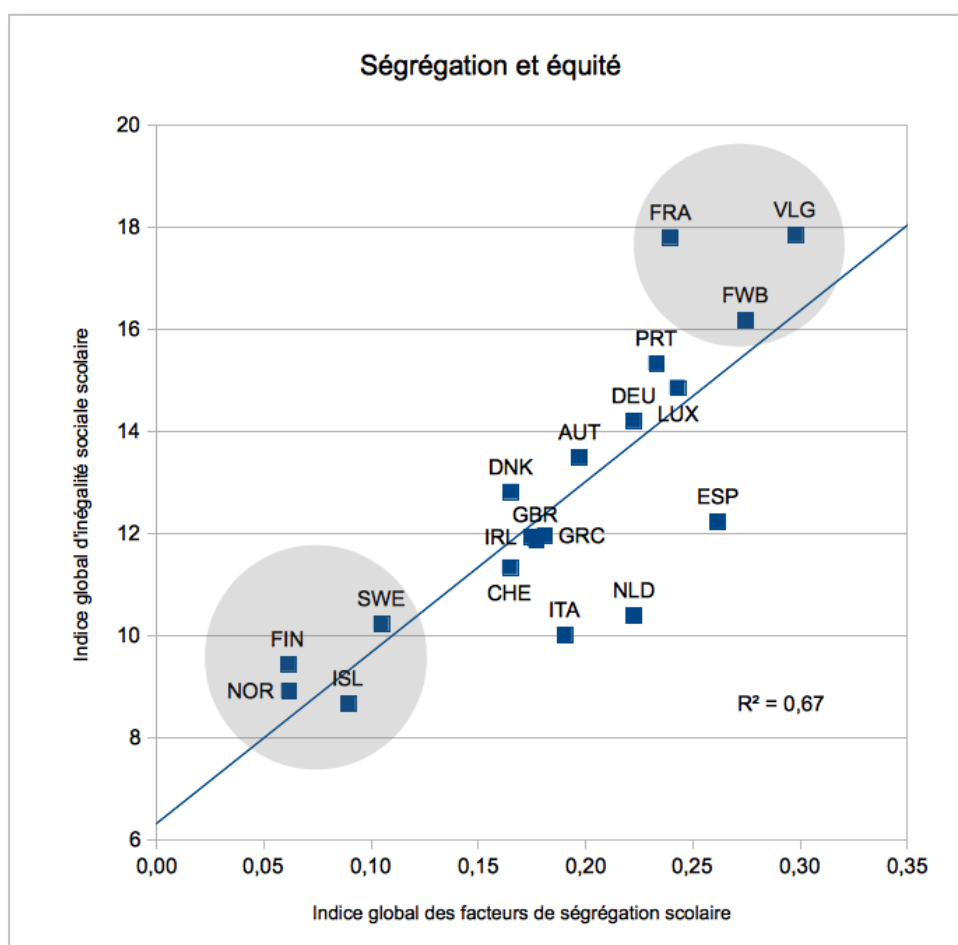


Graphique n° 28

Le classement de la ségrégation scolaire. Un air de déjà vu...

On ne peut qu'être frappé par la ressemblance entre ce classement et celui obtenu pour l'inégalité sociale des résultats. C'est d'ailleurs ce que vient

confirmer le coefficient de détermination statistique de la régression linéaire, $R^2=0,67$. Cela signifie que, pour les pays sous revue, la variance en matière d'égalité sociale des performances s'explique pour 67 % (ou davantage²¹) par la combinaison de nos quatre indices de ségrégation.²²



Graphique n° 29

Les mécanismes de ségrégation expliquent 67% des différences entre pays en matière d'équité

Cette très forte corrélation est nettement visible dans le graphique n°29, où les pays sont rangés en fonction des deux indices globaux calculés dans notre étude : l'indice de ségrégation et l'indice d'inégalité sociale. La Flandre, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la France combinent généralement plusieurs indices de ségrégation élevés, ce qui explique leur position en tête des pays les plus inéquitables. A l'inverse, les pays nordiques ont de très bons scores en matière de ségrégation et, par voie de conséquence semble-t-il, en matière d'équité.²³

²¹ La position de la France, de la FWB et de la Flandre au-dessus de la droite de régression suggère que la relation pourrait être plutôt exponentielle que linéaire. Et en effet, une régression exponentielle fournit un coefficient de détermination encore plus élevé : $R^2 = 0,70$.

²² Chacun des facteurs pris séparément produit déjà un coefficient de détermination de l'ordre de 0,3 à 0,5 et on pourrait se dire que la somme fait beaucoup trop mais c'est normal puisque les quatre facteurs sont déjà corrélés entre eux

²³ Il serait utile de suivre l'évolution de la Suède qui a introduit de plus en plus de mécanismes de marché scolaire ces quinze dernières années et qui semble évoluer petit à petit vers plus d'inégalité sociale. Nous ne serions pas étonnés de la voir sortir bientôt du cercle vertueux...

Conclusions et recommandations

Cette étude a permis de montrer que les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont, non seulement les plus inégalitaires, au détriment des enfants de milieux populaires et de ceux issus de l'immigration, mais qu'ils se caractérisent également par une ségrégation drastique des élèves, via les filières, les réseaux, les écoles à concentration sociale élevée ou via la pratique du redoublement.

Dans le cas particulier de la Flandre, l'étude a montré de surcroît que son système d'enseignement défavorise particulièrement les enfants issus de l'immigration (surtout ceux de deuxième génération, donc ayant effectué toute leur scolarité dans les écoles flamandes). Or, là encore, on observe une nette corrélation avec la ségrégation sociale, mesurée par la probabilité de fréquentation d'une école à indice socio-économique pauvre.

Certains nous objecteront que la situation n'est pas si grave que cela en Flandre, puisque les performances PISA des plus pauvres y sont néanmoins meilleures que dans d'autres pays ou en FWB et que les allochtones de 2e génération y ont des résultats à peu près au même niveau qu'ailleurs. Ils soutiendront que si l'écart social scolaire est grand en Flandre c'est parce que les enfants de riches et de classes moyennes y sont vraiment ...très très bons. Selon nous, un tel raisonnement ne tient pas la route. Pour un jeune Flamand issu de l'immigration ou d'une famille modeste et qui, à 15 ans, se trouve relégué dans les filières les moins porteuses, est-ce vraiment une consolation de savoir qu'il est un peu meilleur dans les tests de math que son homologue norvégien ou italien ? Ce qui compte vraiment pour lui n'est-ce pas le fait que, malgré ces « beaux points », sa situation relative le destine déjà aux carrières professionnelles du bas de l'échelle sociale ? Certes, nous croyons fermement que les savoirs ont une valeur en soi, en tant qu'instrument d'émancipation, mais les tests PISA ne portent guère là-dessus. En revanche, les savoirs ont aussi une valeur relative : où me situé-je dans la hiérarchie scolaire, par rapport à ceux avec lesquels je vais me trouver en concurrence sur le marché du travail ? L'école ne peut guère agir sur le marché du travail et ne peut donc faire en sorte que chacun décroche un bon emploi et un bon revenu. Mais elle peut, avec plus ou moins d'efficacité, contribuer à reproduire les inégalités de chances sociales d'une génération à l'autre ou, au contraire, s'y opposer en redistribuant un peu les cartes sociales. Ce que montrent les chiffres c'est que les systèmes éducatifs de Flandre, de la FWB et de France sont les plus éloignés de cet idéal de « chances égales ».

Nous avons donc montré une forte corrélation entre inégalité sociale des résultats et ségrégation (académique ou sociale) des élèves. Bien sûr, une corrélation ne suffit pas, en soi, à démontrer une relation de cause à effet. Mais dans ce cas-ci, il semblerait difficile de soutenir que les traditions de quasi-marché scolaire, de redoublement, d'orientation vers des filières hiérarchisées, de liberté d'enseignement... puissent être la conséquence et non la cause de l'inégalité sociale des performances.

Pour nous, la conclusion s'impose : **la cause principale du déficit d'équité de l'enseignement en Flandre, en FWB et en France réside dans les mécanismes de ségrégation des élèves.** Rappelons-le : 67% de la variance entre pays d'Europe occidentale sur le plan de l'inégalité sociale des performances s'explique par les quatre facteurs de ségrégation que nous avons identifiés. C'est donc logiquement sur ces quatre facteurs que devrait se concentrer une réforme structurelle des politiques d'enseignement.

1. Retarder la filiarisation : formation générale et polytechnique pour tous

Séparer précocement les élèves en filières générale, technique, professionnelle n'a plus aucun sens au XXI^e siècle. Aussi bien la démocratie politique que la démocratie sociale exigent d'amener tous les jeunes à partager un très haut degré d'instruction, incompatible avec l'enfermement d'une partie d'entre eux dans des filières spécialisées dès l'âge de 14 ans.

Nous plaidons en faveur d'un enseignement de base commun jusqu'à 16 ans. Ceci implique de dissocier totalement (y compris au niveau des implantations géographiques) le secondaire inférieur (12-15 ans) du secondaire supérieur (16 ans et plus), où commencerait l'orientation et la spécialisation. Le contenu de l'école commune doit inclure, outre les compétences de base en lecture, écriture et mathématique, une vaste formation générale dans l'ensemble des domaines porteurs de compréhension du monde, en ce compris une formation polytechnique diversifiée, à la fois théorique et pratique. Notre ambition éducative va donc bien au-delà de ce que mesurent les tests PISA.

2. Contre l'échec et le redoublement : école ouverte et encadrement

Nous reconnaissons que la suppression pure et simple du redoublement n'est pas une solution. Il faut avant tout travailler à liquider l'échec des apprentissages, dont le redoublement est la conséquence. Diverses études ont montré à quel point le nombre d'élèves par classe dans les premières années d'école a un impact crucial sur la réussite de tous. Mais combattre le redoublement et sa fonction socialement discriminatoire, c'est aussi combattre pied à pied tout ce qui, chez l'élève d'origine populaire, est générateur d'échec. Supprimer l'inégalité générée par les « devoirs à domicile » ne se fera pas en supprimant ces devoirs, mais en assurant que tout le monde puisse les effectuer dans de bonnes conditions et les réussir. Pour cela il faut non seulement mettre en place de la « remédiation », de la « guidance », de l'étude assistée et des rattrapages mais aussi, et peut-être avant tout, donner du sens aux apprentissages, construire un rapport positif à l'école et aux savoirs.

Nous plaidons en faveur d'écoles de taille humaine et de classes plus petites, 15 élèves en maternelle et au début de l'enseignement primaire ; 20 au delà. Nous plaidons aussi pour une école « ouverte », ancrée dans son environnement urbain et social. Une école qui propose des activités de découverte, de bricolage, de création artistique, sportives, ludiques... en dehors des heures ou des jours de cours ordinaires. Une école qui mette à la disposition de tous les élèves l'aide individualisée, le soutien, l'encouragement motivé et la critique constructive d'adultes... Bref, tout ce dont certains seulement bénéficient aujourd'hui à domicile ; tout ce qui fait que les enfants de mamans diplômées réussissent tellement mieux que les autres.

3. Contre la polarisation sociale des écoles : réguler les inscriptions...

Pour combattre la division de l'enseignement en écoles « de riches » ou « de pauvres », il faut développer une politique d'inscription scolaire ambitieuse, capable de faire contre-poids à l'action de la seule « liberté de choix » mais aussi à la concentration sociale de plus en plus marquée des quartiers urbains. L'évolution française montre bien qu'une simple « carte scolaire », établie sur

une base purement géographique, ne suffit pas à empêcher la polarisation sociale.

Nous plaillons pour que l'on propose d'emblée une école aux parents, avec une place garantie dans une école. Ces propositions d'affectation se feraient dans le souci d'une quête pro-active de mixité sociale (en mélangeant les enfants de quartiers proches mais socialement différents). Cette politique doit être mise en oeuvre dès l'école maternelle et jusqu'à la fin de l'enseignement de base (tel que défini au point 1). Il s'agit bien de proposer une école, non de l'imposer. Il n'y a donc pas d'atteinte à la liberté d'enseignement ni de nécessité de modifier la constitution.

4. ... et fusionner les réseaux

La critique traditionnellement adressée à l'existence des réseaux est que leur caractère confessionnel conduit à séparer les enfants selon la religion de leurs parents au lieu de leur apprendre à vivre, ensemble, dans le respect de toutes les opinions philosophiques. Nous partageons cette crainte. Mais en Belgique, ces réseaux sont aussi source d'importants dysfonctionnements : incohérence des programmes pour les élèves qui passent d'un réseau à l'autre, impossibilité de planifier dûment l'offre scolaire (notamment à Bruxelles), gaspillage de ressources en bâtiments et matériels, ... De plus, comme l'a montré l'analyse des données PISA, ces réseaux restent fortement typés sur le plan social et participent dès lors à la ségrégation et au développement des inégalités sociales entre élèves. Enfin, l'existence de réseaux est difficilement compatible avec la mise en place de politiques qui limitent les effets ségrégateurs des quasi-marchés scolaires (voir nos propositions au point 3).

Par conséquent nous plaillons pour une fusion des différents réseaux d'enseignement (subventionné) en un unique réseau d'établissements qui jouiraient d'une grande autonomie sur le plan pédagogique et d'un fonctionnement interne basé sur la participation démocratique des professeurs et parents.

Les propositions formulées dans les quatre points ci-dessus sont au coeur d'un programme de réforme de l'enseignement pour lequel l'Aped se bat depuis sept ans. Selon nous, ces différents éléments sont étroitement liés. Il s'agit donc, dans notre esprit, d'entreprendre une « révolution éducative » qu'il serait fort difficile de réaliser par « petites touches » successives. En ne s'attaquant qu'à des aspects partiels des mécanismes générateurs d'inégalité, les différentes réformes mises en place ces dernières années dans les deux Communautés de Belgique n'ont souvent fait que déplacer les problèmes au lieu de les résoudre. Le décret inscriptions en FWB et le « *GOK-dekreet* » en Flandre ont permis de faire bouger les consciences, mais il en faudra davantage pour rendre l'école démocratique. Pareillement, la grande réforme du secondaire prévue en Flandre va globalement dans la bonne direction, mais elle risque, par manque d'ambition et de profondeur, de faire beaucoup de déçus.

La situation dramatique de l'équité scolaire, dévoilée par les enquêtes PISA, montre que ces petites réformes ne fonctionnent pas et que cela vaut la peine de prendre le temps d'une réflexion globale, afin d'aboutir à une transformation de l'enseignement en profondeur, une transformation fondée sur l'analyse

rigoureuse de faits et bénéficiant d'un large soutien parmi ceux qui devront la mettre en oeuvre : les enseignants.

C'est en tout cas dans ce sens que continuera d'agir l'Aped.



Appel pour une école démocratique

Avenue des Volontaires 103, Bte 6
1160 Bruxelles (Belgique)
Tel : +32 (0) 27 35 21 29
Courriel : aped@ecoledemocratique.org
Site WEB : www.ecoledemocratique.org

Pour contacter le service d'étude :

Nico Hirtt
Portable : +32 (0) 474 29 52 54
Fixe : +32 (0) 64 33 81 31
nico.hirtt@ecoledemocratique.org