

## C'est quoi qu'on apprend où?

**F**ormulée "à la Renaud", cette question suggère une relation entre les apprentissages réalisés par les élèves et celle qui les dispense: leur école, voire leur classe. On a déjà entendu parler des "effets-établissements" et des "effets-maitres": ils évoquent qu'on peut s'attendre à des différences de résultats selon qu'on fréquente telle école ou qu'on suit les cours de tel enseignant.

La journée d'étude du SeGEC, qui s'est tenue le 19 mars dernier, a tenté d'aborder cette question à neuf. Tout d'abord, en sollicitant deux chercheurs au propos un peu décalé par rapport à la réalité de la Communauté française. Ensuite, en débattant des constats à la lumière de ces deux interventions. Enfin, en s'interrogeant sur la manière de concevoir les rapports entre équité et efficacité.

C'est de ces travaux qu'on trouvera des traces dans les pages de ce dossier. Elles ont été complétées par des témoignages "de terrain". Car c'est finalement bien là que les "vraies choses" se passent... ■

FRANÇOIS TEFNIN

- **ENJEUX** Il y a loin de la coupe aux lèvres
- **SUR LE TERRAIN** Hétérogénéités vécues
- **TABLE RONDE** Mixité sociale. Demande sociale?
- **CONCLUSIONS** Deux concepts, deux graphiques pour une... meilleure régulation!

## ENJEUX

# Il y a loin de la coupe aux lèvres

Elle ressemble à une journée pédagogique. Le 19 mars dernier, une journée d'étude<sup>1</sup> rassemblait les responsables de l'enseignement catholique. Échos de ce temps de réflexion à l'écart du quotidien.

### Pourquoi une journée d'étude consacrée à la "Régulation territoriale de la concurrence"?

**SeRDeP:** Le thème est choisi en résonance avec les enjeux que l'actualité politique met en lumière: réguler les inscriptions, l'offre d'enseignement, la concurrence entre établissements ou entre réseaux est, à l'heure actuelle, une préoccupation manifeste des pouvoirs publics. Des chercheurs parlent de "bassins scolaires". De plus, les dégâts que provoque une concurrence mal régulée nous interpellent.

### Effectivement, le *Contrat pour l'école* et les décrets qui s'en inspirent semblent s'y intéresser beaucoup. Pourquoi ce regain d'intérêt?

**SeRDeP:** De nos jours, l'action des pouvoirs publics a tendance à répondre au schéma suivant: un événement ou un constat dérangeant et médiatisé conduit le politique à réagir, à inscrire la problématique à son agenda et à modifier les conditions d'exercice habituelles en espérant améliorer leur efficacité.

Pour ce qui concerne le système éducatif en Communauté française de Belgique, ce sont les conclusions des enquêtes PISA 2000 et 2003, et celles des consultations des enseignants qui ont mis le feu aux poudres. Elles ont amené les pouvoirs de tutelle à vouloir améliorer la

qualité et l'équité de l'enseignement et à moderniser l'organisation du système. D'où le *Contrat pour l'école* et toutes les dispositions légales qui en découlent, entre autres celles qui concernent la régulation de la concurrence.

### Que faut-il penser de ces projets et dispositions?

**SeRDeP:** C'est justement pour y voir plus clair et faire le tri parmi les projets, propositions, opinions et débats concernant cette problématique que nous avons rencontré **Marco OBERTI** et **Fabienne LELOUP**. L'un est un sociologue français et a étudié les effets de la carte scolaire. L'autre, économiste belge, s'est intéressée à la gouvernance.

### Pourquoi avoir invité ces intervenants-là?

**SeRDeP:** Leurs propos à tous deux, même s'ils sont différents, ont le mérite de prendre un peu de hauteur par rapport à la problématique, puisque l'un parle d'une forme de régulation du système éducatif en France, et l'autre de la régulation d'un territoire, y compris hors du champ scolaire. Un éclairage indirect, en quelque sorte, pour mieux mettre en lumière les aspects du problème, pour ne pas rester "le nez sur le guidon", pour inviter à une lecture plus large et, partant, pour conduire peut-être à des solutions originales.

Photo: François TEFNIN



En France, le système de la carte scolaire ne garantit pas forcément l'hétérogénéité sociale.

### Cet objectif a-t-il été atteint?

**SeRDeP:** Partiellement, au moins. Ainsi, Marco OBERTI affirme que la carte scolaire (autrement dit, une régulation censée, en France, obliger les parents à inscrire leurs enfants dans l'école primaire ou le collège proche de leur domicile) devrait en principe assurer une distribution satisfaisante en termes de mixité scolaire. Or, elle ne le fait pas. Pourquoi? Parce que les familles qui en ont les moyens recourent à des stratégies d'évitement: soit en se domiciliant dans les communes et quartiers où il y a de "bons" établissements; soit en recourant au système de dérogations légales; soit en mettant leurs enfants dans les écoles privées (essentiellement, les écoles de l'enseignement catholique

sous contrat) non soumises à la carte scolaire. De sorte que ces stratégies d'évitement renforcent la concurrence entre les établissements et, plus encore, accentuent la ségrégation scolaire.

### Qu'est-ce que cela nous apprend à propos de notre problématique?

**SeRDeP:** Qu'il y a parfois loin de l'intention à l'effet produit. La carte scolaire est une disposition qui paraît d'un bon principe. Il s'agissait d'assurer une plus juste mixité scolaire. Et pourtant, elle produit pour le système scolaire des effets inverses à ceux attendus. Tout système d'assignation scolaire court ce risque s'il ne tient pas compte des caractéristiques sociales, économiques, culturelles des territoires sur lesquels il s'applique.

De ce point de vue, la caractérisation du territoire de la Communauté française de Belgique, notamment une certaine forme de dualisation, ressemble à celle de la France. En conséquence, de "vertueuses" obligations risquent d'y produire les

gouvernance. Ce modèle implique que l'ensemble des acteurs soient et se sentent concernés dans l'élaboration de solutions d'application locale. La régulation s'y appuie sur un réseau, construit collectivement, de connexions entre les acteurs, quel que soit leur champ d'activité. Dans ce modèle, le rôle de l'État reste important: il assure une régulation générale des régulations locales, et garantit une juste redistribution.

### En quoi ce modèle de "gouvernance territoriale" concerne-t-il la problématique de cette journée?

**SeRDeP:** Les projets imaginés pour rencontrer les intentions politiques du *Contrat pour l'école* présentent toutes les caractéristiques des réformes classiques "top-down". Au "sommet", sans dénigrer le sérieux des études préliminaires, on imagine des solutions qu'on impose par décrets aux acteurs "d'en bas", sans qu'ils aient été consultés ou concernés. Nombreuses sont les recherches qui confirment la difficulté d'application d'une telle politique, et qui

pour réguler la concurrence, même si les pouvoirs publics gardent un droit et même un devoir de contrôle.

### Quelle conclusion tirez-vous de ces réflexions?

**SeRDeP:** En croisant les analyses des deux intervenants, une dernière donnée apparaît. Toute découpe de territoire, toute assignation scolaire est le fruit d'une décision, certes non arbitraire, mais inévitablement contingente: elle dépend des caractéristiques des territoires concernés "ici et maintenant". Le risque n'est pas mince de voir ces découpages administratifs du territoire, et les obligations qui y sont liées, être figés dans la législation pour longtemps et entrer progressivement en contradiction avec les réalités qu'ils étaient censés réguler. Les territoires sont mouvants dans le temps et dans l'espace.

Ainsi, la carte scolaire en France: il y a 40 ans, elle assurait de la mixité scolaire parce que la société française était davantage mixte et se répartissait sur des territoires plus mélangés. La distribution territoriale de la population s'est progressivement dualisée, mais les obligations d'une carte scolaire figée sont restées les mêmes. Aucun gouvernement, ni de droite, ni de gauche, n'a osé y toucher. Une gouvernance plus locale aurait sans doute été plus attentive et plus sensible aux évolutions. Elle aurait pu, peut-être, prévoir davantage de mécanismes d'adaptation. ■

1. Cette journée était organisée par le Service Recherche et Développement Pédagogique du SeGEC (SeRDeP). Jacques VANDENSCHRICK, Jean-Pierre DEGIVES et Rodolphe POLIS répondent ici aux questions d'entrées libres.



Fabienne LELOUP



Marco OBERTI

mêmes effets désastreux! Considérons, par exemple, le décret "Inscription". Il concède douze exceptions à l'interdiction de changer d'école en cours de cycle. Quelles familles, quelles écoles vont faire usage de ces dérogations? Quelles familles, quelles écoles ne vont pas y recourir?

### Fabienne Leloup confirme-t-elle cette analyse?

**SeRDeP:** Tel n'était pas son propos. Elle nous emmène dans une autre perspective. Elle propose d'appuyer la régulation d'un territoire sur la

soulignent l'inévitable résistance au changement qu'elle produit auprès d'agents non consultés, ni demandeurs. Le slogan "*Pas sans nous!*" est sans doute démagogique, mais il correspond aussi à une certaine réalité de la vie des organisations.

En entendant Fabienne Leloup, nous pouvons légitimement nous interroger sur la nécessité de multiples interventions décrétales, dont le grand nombre risque d'augmenter la mobilisation des capacités de résistance des acteurs. Alors qu'un encouragement à la collaboration locale autonome peut s'envisager

### AUTOUR DE LA TABLE...

**Outre Marco OBERTI (voir ci-contre), une table ronde a réuni Jean-Pierre DEGIVES, collaborateur du Service Recherche et Développement Pédagogique (SeRDeP), Paul TIMMERMANS, directeur du collège Pie X à Châtelaineau, José SOBLET, secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC) et Godefroid CARTUYVELS, secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC).**

Voir les échos en page 6 de ce dossier.

## SUR LE TERRAIN

# Hétérogénéités vécues

**Mixité ou homogénéité sociale? Les écoles vivent l'une ou l'autre. Plus ou moins. Au long cours, jamais de manière définitive. L'environnement bouge. Les écoles en sont influencées.**

**Comment réagissent-elles? Témoignages de quelques directeurs.**

### AU FONDAMENTAL

■ "La politique de l'école, c'est d'être ouverte aux enfants de tous les milieux. Au départ, le quartier accueillait essentiellement des populations immigrées, mais il s'est développé et des familles au niveau de vie de plus en plus élevé s'y sont installées, qui recherchaient aussi la multiculturalité à l'école. Environ 80% des enfants sont d'origine étrangère. Le point commun de toutes ces familles, c'est qu'elles accordent de l'importance à l'école; les parents s'investissent. Nous ne rencontrons donc pas de problème particulier... L'école est connue dans le quartier, on accepte tout le monde, dans la mesure où les parents collaborent avec l'école".

**Pierre MARION, directeur du Centre scolaire Ma Campagne à Ixelles**

■ "Chez nous, le quartier veut que l'on ait un public hétérogène. Nous accueillons 28 nationalités différentes! Je suis dans cette école depuis 40 ans, et le quartier a bien évidemment changé depuis. On s'est adapté tout naturellement. L'hétérogénéité est aussi bien culturelle que sociale. Celle-ci est bien visible, mais j'en parle de toute façon aux parents lors des inscriptions. Au quotidien, cela nous apporte surtout une meilleure connaissance de l'autre. L'équipe d'enseignants est stable depuis 10 ans, ils sont donc habitués à travailler avec ce type de public. Nous avons aussi d'excellents

contacts avec les parents, qui viennent nous parler facilement de leurs difficultés...".

**Bernard POLOME, directeur de La Retraite du Sacré-Cœur à Bruxelles**

■ "Comme notre quartier connaît des disparités sociales et culturelles, il en va de même pour notre école, qui a une dimension familiale et de quartier. Dans le projet d'établissement, nous mettons en évidence la multiculturalité en tant que richesse, tout en respectant le caractère catholique de l'école. Nous accueillons des enfants de tous horizons et faisons en sorte que cela se passe bien. Nous souhaitons développer chez eux des compétences citoyennes, et les préparer à l'avenir. Les difficultés rencontrées se trouvent plutôt sur le plan de l'apprentissage. Les mesures d'accompagnement ne sont pas suffisantes. La garantie pour que cela se passe bien, c'est selon moi d'essayer d'aller à la rencontre de chacun et de dialoguer".

**Donatienne de WILDE, directrice de l'école Le Jardin des Écoliers à Ixelles**

### AU SECONDAIRE

■ "Ensemble, une étoile pour chacun. C'est le slogan de notre école: on ne veut exclure personne! Notre établissement se situe à 2 km du centre de Verviers. Nous n'avons pas beaucoup d'élèves d'origine

étrangère, mais plutôt de différents milieux sociaux, en fonction des types d'enseignement. L'hétérogénéité chez nous vient de raisons historiques et politiques. Au départ, nous n'organisons que de l'enseignement général, ainsi qu'une petite section d'école normale primaire, qui s'est finalement installée à Theux. Nous avons progressivement proposé aussi du technique et du professionnel. Cela ne s'est pas fait sans difficulté, les parents hésitant, du coup, à envoyer leurs enfants dans le général chez nous. Notre objectif, clairement spécifié dans le projet de l'école, est d'apprendre à vivre ensemble avec ses différences. On essaie d'organiser des activités favorisant les rencontres entre élèves: échanges linguistiques ouverts à toutes les sections, voyages de fin d'études mélangeant les élèves, activités communes aux élèves du 3<sup>e</sup> degré pour les recherches sur le projet personnel, etc. Vivre cette hétérogénéité est ardu, mais également très riche!".

**Dany RAHIER, directeur de l'Institut Notre-Dame à Heusy**

■ "Il n'y a jamais eu de réelle mixité sociale dans notre l'école. Jusqu'aux années 80, nous scolarisons surtout des Belges d'origine, dont un certain nombre issus de la bourgeoisie néerlandophone, qui souhaitaient apprendre le français. Puis, brusque mutation, à laquelle l'école n'était pas du tout préparée: l'afflux de jeunes du quartier, essentiellement d'origine étrangère et populaire, et plutôt défavorisés. Conséquence: la plupart des Belges s'en sont allés et l'institut s'est retrouvé à l'autre bout de l'échelle sociale, scolarisant principalement des jeunes d'origine maghrébine (85 à 90%). Nous essayons de rééquilibrer progressivement les choses et nous constatons aussi un glissement de population, sans doute lié à l'évolution sociologique bruxelloise. Notre public est constitué à 50% de jeunes de la commune et à 50% de jeunes venant de l'extérieur. Nous avons créé une classe-passerelle où nous accueillons des primo-arrivants d'un peu partout (l'école compte pas moins de 43 nationalités actuellement!). Non seulement c'est plus enrichissant, mais cela évite aussi que des normes soient fixées par une seule communauté. Malgré tout,

*l'image de l'école reste très «connotée» (nous sommes en D+, notre public est majoritairement sous la moyenne socio-économique, et cela ne risque pas de changer de sitôt) et il est difficile de faire évoluer les mentalités. Quand nous organisons notre journée portes ouvertes pour faire découvrir l'institut aux enfants du primaire, beaucoup d'écoles refusent de venir! Je ne pense pas qu'on puisse décréter la mixité sociale. Il serait beaucoup plus efficace de faire en sorte que toutes les écoles soient bonnes, quel que soit le quartier, grâce, notamment, à des incitants pour les enseignants et à un renforcement des moyens des écoles les plus faibles".*

**Patrick BEAUDELLOT, directeur de l'Institut Cardinal Mercier à Bruxelles**

PROPOS RECUEILLIS PAR  
BRIGITTE GERARD ET  
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

**“Vivre l'hétérogénéité?  
Ardu, mais également très riche!”**



Photo: Philippe GERON

## LE BANDING SYSTEM

**N**e cherchez pas le quartier de Wyeham sur la carte de Londres, c'est un nom d'emprunt donné par les chercheurs au quartier de la capitale anglaise qu'ils ont analysé. Mais si le nom est fictif, les réalités décrites sont bien tangibles. Dans ce quartier, les autorités éducatives londoniennes, avec une certaine adhésion des équipes éducatives, imaginent, dans les années 80, de mettre en place un dispositif capable d'imposer une forme apparemment idéale de mixité scolaire: le *banding system*. On fait passer un test à tous les élèves à inscrire dans les écoles du quartier, et on classe les résultats en trois groupes ("*band*"): bons - moyens - faibles. Chaque école accueille la même proportion de bons élèves, d'élèves moyens et d'élèves faibles. En principe, ce modèle assure une distribution parfaitement équitable du groupe d'enfants à scolariser, tant pour les écoles que pour les familles. Tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes! Au début des années 2000, les autorités éducatives de Wyeham abandonnent ce système. Parmi le faisceau de raisons qui expliquent cette décision, trois semblent décisives:

- Les familles aisées ont mis en place des stratégies d'évitement du dispositif, soit en déménageant, soit en assurant les trajets qui permettaient à leurs enfants d'être scolarisés hors des limites du quartier, voire de Londres, soit en s'adressant au privé. Ces évitements ont eu pour effet une baisse du niveau général des résultats.
- Le quartier change. Assez défavorisé au départ, il est investi progressivement par une classe moyenne désireuse d'échapper au centre-ville et peu attirée par la banlieue pavillonnaire. La mixité sociale croît, et avec elle la mixité scolaire. Des contraintes semblent devenir moins nécessaires que le reprofilage des établissements en "écoles à visage".
- Les équipes éducatives sont épuisées. La mixité scolaire idéale a généré une hétérogénéité maximale des classes. La gestion de cette très grande hétérogénéité demande qu'on y consacre beaucoup d'énergie, de temps, d'imagination qui, au fil du temps, épuisent les meilleures volontés (preuve, sans doute, qu'il existe un seuil d'hétérogénéité à ne pas franchir).

JEAN-PIERRE DEGIVES

## TABLE RONDE

# Mixité sociale. Demande sociale?

**M**arco **OBERTI** le souligne: en France, on peut voir dans la volonté de mixité sociale à l'école une référence au modèle d'intégration républicain, un moyen permettant de lutter contre les inégalités. *"Mais il faut cesser l'hypocrisie à ce sujet, estime le sociologue. Soit on considère que c'est couteux, risqué et imprévisible de continuer à produire de la mixité et on envisage d'autres modes de régulation, soit on estime qu'elle est indispensable et on se donne les moyens de la rendre viable en s'appliquant à faire disparaître des situations d'hyper-ségrégation (dans les villes, par exemple) problématiques à bien des égards"*. Or, souvent, des mesures sont prises au seul niveau scolaire et apparaissent comme de simples injonctions. C'est le cas de la carte scolaire, vécue comme une contrainte. *"Mais, précise encore le*

*chercheur français, il existe aussi d'autres leviers qu'on utilise trop peu dans la lutte contre les inégalités scolaires. C'est le cas de la taille des classes et des établissements, par exemple"*.

Pour **Jean-Pierre DEGIVES**, en Communauté française de Belgique, si le discours politique prône la mixité pour le système scolaire, il ne dit rien sur la nécessité d'établir une mixité sociale. *"On agit, explique-t-il, comme si le système éducatif allait porter l'ensemble de la stratégie visant une mixité sociale. C'est irréaliste!"*. Et ce n'est pas **Paul TIMMERMANS** qui dira le contraire. Il rappelle que la question de la mixité sociale à l'école, enjeu à la fois idéologique et pédagogique, ne se poserait pas si toutes les écoles étaient bonnes et avaient des moyens en suffisance. La voie qui lui paraît la plus intéressante est celle d'une régulation douce, interréseaux. *"La zone, affirme-t-il, est un concept intéressant entre pouvoir d'en haut et pouvoir autocentré. Et d'autres moyens existent, même si les résistances restent importantes"*.

**José SOBLET** estime, lui aussi, que la régulation de l'offre d'enseignement ne fonctionne pas trop mal à l'échelle des zones, mais qu'il importe d'aller plus loin dans ces mécanismes. *"Nous avons à mener là une politique volontariste, insiste-t-il. Mais il faut bien constater qu'à l'heure actuelle, les incitants sont négatifs. À moyens égaux, comment aller vers une telle politique? On s'interdit d'y réfléchir actuellement, car on a tout à y perdre"*. Sur la question plus précise du lien entre mixité sociale et efficacité pédagogique, **Godefroid CARTUYVELS** est d'avis qu'on ne peut pas parler à ce propos de rencontre miraculeuse. *"On commence à mesurer, dit-il, qu'il est assez vain de vouloir faire entrer la mixité dans l'école avec un discours incantatoire ou autoritaire. La vraie question, c'est d'avoir de bons enseignants*

*dans les écoles en D+ et d'identifier les établissements à soutenir particulièrement"*.

### CONJUGUER MIXITÉ SOCIALE ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS? LA MIXITÉ N'EST-ELLE PAS CONTRE-NATURE?

M. OBERTI rappelle qu'un article des années 70 constatait déjà que plus on contraint des groupes sociaux à cohabiter dans le but de voir s'instaurer entre eux des échanges positifs, plus ils veulent se distinguer. *"C'est couteux et incertain de faire de la mixité, constate-t-il. C'est pourquoi, nombreux sont ceux qui baissent les bras. Mais on peut se poser la question de savoir ce qui se passerait si on était moins vigilant, justement!"*. J.-P. DEGIVES le souligne aussi: même avec les meilleures intentions du monde, l'hétérogénéité est très difficile à gérer. Une expérience, menée en Angleterre, l'illustre bien (voir p. 5 du dossier). C'est bien pour cela que face à des enjeux majeurs, estime P. TIMMERMANS, il est utile de faire appel à la conscience politique pour mettre en place des mesures destinées, par exemple, à soutenir davantage les enseignants présents dans des écoles en difficulté. Mais il se dit bien conscient de la difficulté de faire évoluer les mentalités.

G. CARTUYVELS est d'avis qu'on peut aussi se pencher sur l'hypothèse de centres de gestion pour utiliser collectivement les moyens. *"Le mot fusion effraie souvent, dit-il, mais il faut cesser d'avoir peur et travailler davantage ensemble"*. Pour J. SOBLET, les décrets actuels vont malheureusement plutôt dans le sens d'une réduction des marges de manœuvre des écoles. *"La créativité est possible tout de même, conclut-il, mais elle est souvent utilisée pour tenter de reproduire l'ancien système dans le nouveau"*. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

Photos: François TEFNIN



J.-P. DEGIVES  
P. TIMMERMANS  
J. SOBLET  
G. CARTUYVELS

## CONCLUSIONS

# Deux concepts, deux graphiques pour une... meilleure régulation!

*"Ne faisons pas comme si l'équité sociale assurait automatiquement l'efficacité pédagogique, par une bienheureuse rencontre".*

C'est Marcel GAUCHET<sup>1</sup> qui invitait à se prémunir contre cette fausse évidence.

Les communications de **Marco OBERTI** et de **Fabienne LELOUP** amènent à interroger deux concepts, qui sont autant d'objectifs à poursuivre pour une meilleure régulation de l'enseignement: l'équité et l'efficacité.

## L'ÉQUITÉ

Le graphique ci-dessous présente les taux de redoublement agrégés dans les 21 arrondissements de la Communauté française de Belgique. En abscisse sont repris les taux de redoublement au secondaire, et en ordonnée les taux de redoublement en primaire.

En haut à droite, on trouve les arrondissements avec un taux de redoublement élevé, tant en primaire qu'au

secondaire, et en bas à gauche, les arrondissements avec un taux de redoublement faible. À Virton et à Bastogne, par exemple, pour prendre des situations extrêmes, les taux de redoublement sont environ deux fois moins élevés qu'à Mons et à Charleroi, tant pour l'enseignement primaire que secondaire.

## DES ENSEIGNEMENTS À TIRER

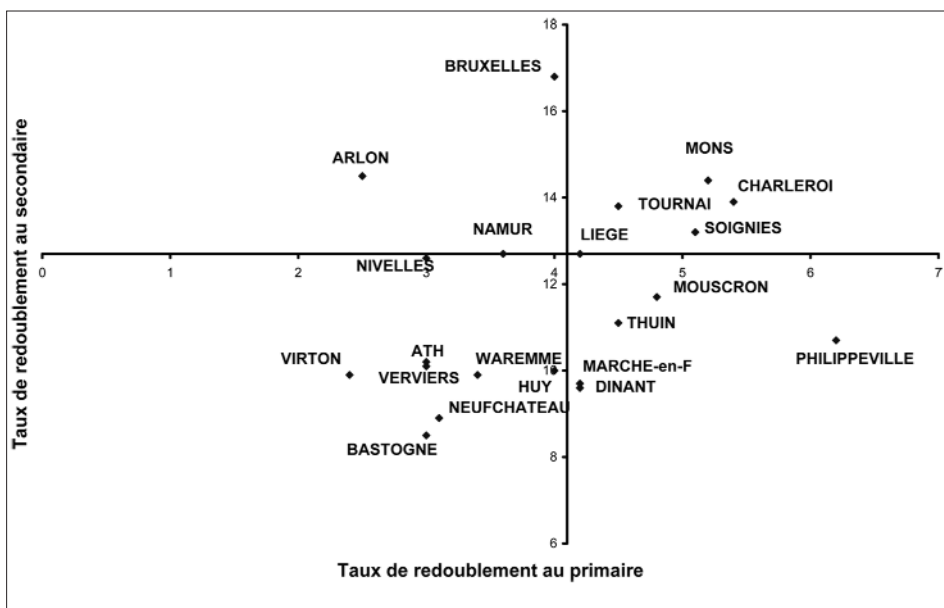
D'une part, l'étude interuniversitaire sur les bassins scolaires a extrapolé à l'échelle de l'ensemble de la Communauté française des données observées dans le seul bassin de Charleroi. Le moins que l'on puisse dire, c'est que ce dernier ne peut pas être considéré comme

représentatif de l'ensemble de la Communauté française, et nous y voyons un problème méthodologique sérieux.

D'autre part, le tableau illustre également une réalité importante pour comprendre le système d'enseignement: si l'école contribue insuffisamment à réduire les inégalités qui sont produites dans la société, le système d'enseignement se présente d'abord comme le reflet de la société dans laquelle il s'insère.

Depuis 30 ans, la société wallonne et bruxelloise a connu un processus très profond de dualisation économique, sociale, culturelle et scolaire. Et cette dualisation s'inscrit dans des territoires. À la segmentation sociale correspond aussi une segmentation spatiale. Les statistiques sur le redoublement par arrondissement suggèrent que c'est la société duale qui produit l'école duale, et non l'inverse. Et comme le disait une directrice d'une école en discrimination positive à Bruxelles: "Ce sont les quartiers ghettos qui produisent les écoles ghettos!".

Le véritable enjeu, pour la société comme pour l'école, c'est de sortir des cercles vicieux, localement très marqués, où l'on voit coexister un taux de chômage massif, un manque de disponibilité de main-d'œuvre qualifiée, le travail au noir et des performances scolaires insuffisantes. Mais à côté de ces cercles vicieux, il existe aussi des cercles vertueux. Ainsi, la province de Luxembourg. Le processus de redéploiement économique et industriel y est globalement un succès: les



écoles de l'enseignement qualifiant se sont adaptées positivement à l'évolution du tissu économique; non seulement le taux de redoublement dans le qualifiant y est moins élevé qu'ailleurs, mais l'éventail de l'offre d'options y est plus équilibré, en particulier entre les options proprement industrielles et les options d'aide aux personnes.

### ASSIGNATION OU MOBILITÉ?

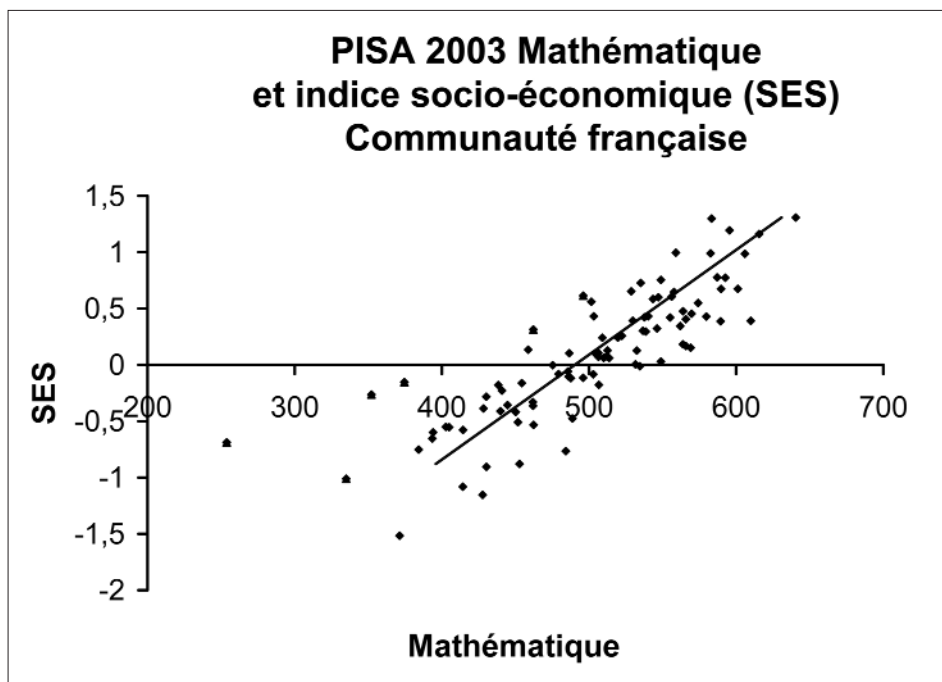
Enfin, ce tableau éclaire la question politique: quel est le sens de la proposition qui consiste à réguler les flux de population scolaire à l'intérieur d'un territoire déterminé, lorsqu'on sait que la segmentation sociale tend à coïncider avec la segmentation spatiale? Cette assignation scolaire-là risque d'enfermer les populations en difficulté au sein de territoires déshérités. Peut-être faudrait-il, au contraire, parier sur le fait que peut exister un cercle vertueux entre le développement d'une mobilité géographique, scolaire et sociale...

À Bruxelles, par exemple, la mobilité est un facteur de mixification sociale. Concrètement, on observe de plus en plus un déplacement d'enfants des quartiers défavorisés vers des écoles situées dans d'autres quartiers. La politique de gratuité des transports en commun en dessous de 12 ans est un des facteurs explicatifs de cette évolution. Comme quoi, le métro peut aussi servir d'ascenseur social!

### L'EFFICACITÉ

Un deuxième graphique (*voir ci-contre*) permettra d'aller à l'essentiel: on y observe une répartition des résultats de l'enquête PISA pour les mathématiques (en abscisse) en fonction de l'indice (SES) socio-économique (en ordonnée) pour les établissements de l'échantillon.

La tendance générale - bien connue - montre la relation positive entre résultats et indice socio-économique; elle est synthétisée par la ligne oblique. Graphiquement, les écoles qui sont situées à gauche de cette droite font moins bien que la moyenne des établissements qui scolarisent un public comparable. Ce qui est frappant, c'est que des écoles scolarisant le même type de public présentent des résultats parfois très contrastés, notamment des écoles



scolarisant des publics peu favorisés. Cette observation mérite une analyse plus poussée pour en comprendre les raisons.

De même, si on s'interrogeait sur les pratiques des établissements qui produisent des résultats supérieurs à la moyenne, il serait peut-être possible d'aider les établissements en difficulté. Nous avons estimé, avec le SeRDeP<sup>2</sup>, que si une telle politique était menée avec succès sur les 5 à 10% des établissements qui s'écartent le plus de ce qu'on pourrait attendre, compte tenu du public qu'ils scolarisent, la Communauté française rejoindrait un niveau de résultats comparable à celui de la France, du Danemark ou de la Suède. C'est peut-être là le vrai sens et l'utilité de l'évaluation externe et de la réforme, malheureusement insatisfaisante, des cellules d'accompagnement pédagogique.

Cette réflexion suggère de prendre de la distance avec les grands projets de réforme structurelle, qui avortent toujours, au profit d'approches plus limitées, tout en favorisant une meilleure coopération entre les établissements eux-mêmes dans le cadre d'une politique d'incitation financière bien réfléchie.

À cet égard, les évolutions du mode de financement intervenues en Flandre ou en Communauté française pour l'enseignement supérieur méritent de faire l'objet d'une

réflexion approfondie dans l'enseignement obligatoire, par exemple pour permettre à ceux qui se regroupent de bénéficier eux-mêmes des économies d'échelles qu'ils génèrent.

On le voit, la complexité des situations scolaires passées au crible de l'équité et de l'efficacité exige à la fois approfondissement des analyses et imagination des solutions. Cette même complexité ne peut se satisfaire d'une recette unique mais exige plutôt de différencier les réponses pour s'assurer de correspondre aux problèmes réels. ■

ÉTIENNE MICHEL

1. Intervention lors du Congrès d'orientation de l'Enseignement catholique en 2002.
2. Service Recherche et Développement Pédagogique du SeGEC.