

Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone

Dirk Jacobs, Julien Danhier, Perrine Devleeshouwer et Andrea Rea^{1 2}

Résumé

Cet article étudie la situation des systèmes d'enseignement flamand et francophone au niveau des performances, de l'égalité et de la ségrégation. Notre analyse démontre avec force deux points fondamentaux. Premièrement, nous montrons qu'il est possible de limiter le poids de l'origine socio-économique sur les résultats et de garantir un niveau minimal de connaissance à une majorité d'élèves tout en ayant une moyenne de performances en tête des classements internationaux et en faisant exceller les étudiants les plus talentueux. En d'autres termes, égalité et excellence ne sont pas mutuellement exclusives. Le deuxième point essentiel de notre analyse renvoie aux effets de la ségrégation. Nous montrons que la ségrégation socio-économique, c'est-à-dire le type d'école fréquentée, exerce un impact négatif considérable – en plus des caractéristiques individuelles – tant au niveau des performances de l'élève qu'au niveau des performances de l'école. La ségrégation est donc un important facteur dans la reproduction des inégalités sociales.

Mots-clés : Éducation, Inégalité sociale, ségrégation, comparaison internationale, PISA, Fédération Wallonie-Bruxelles

1 Université libre de Bruxelles (ULB), Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME)

2 Remerciements: La recherche menant à ces résultats a reçu un financement du Conseil européen de la recherche sous le septième programme-cadre de l'Union européenne (FP/2007-2013)/Accord de subvention ERC 28360, pour le projet EQUOP « Equal opportunities for migrant youth in educational systems with high levels of social and ethnic segregation - assessing the impact of school team resources ».

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

1. Introduction

Depuis une dizaine d'années, de grandes enquêtes internationales permettant de mesurer les résultats scolaires, telles que PISA, se développent. Ces études montrent que l'enseignement produit et renforce les inégalités au lieu de fonctionner comme un « ascenseur social » (Baye et al., 2010; De Meyer et Warlop, 2010; Jacobs et Rea, 2011). Bien que le constat d'une école productrice ou reproductrice d'inégalité ne soit pas nouveau (Bourdieu et Passeron, 1970), ces enquêtes apportent un regard novateur sur les déterminants de cette reproduction. Elles poussent, en effet, les chercheurs à approfondir la réflexion sur les effets institutionnels de la scolarité.

Dans cet article nous montrons que le système francophone est davantage confronté à la problématique des performances que le système flamand. Cependant dans ces deux enseignements, le contexte social continue de déterminer de manière trop importante le choix des études et les performances scolaires. Ceci entraîne un véritable gaspillage de talent, notamment – mais pas uniquement – chez les élèves issus de l'immigration. Nous montrons également que ces deux systèmes se caractérisent par une forte ségrégation ayant des conséquences négatives importantes. Certes, ces phénomènes ont déjà été mis en avant (Jacobs, Rea et Hanquinet, 2007; Jacobs et al., 2009; Jacobs et Rea, 2011). Cependant, chez nous, les mesures politiques tardent à être implémentées. Il est donc encore et toujours nécessaire de revenir sur ces constats et d'insister sur le fait que des réformes majeures s'imposent.

Dans cet article nous revenons donc sur ces constats alarmants. Notre argumentaire s'organise essentiellement autour de deux axes qui, selon nous, constituent les problématiques majeures de notre enseignement. Ils montrent le rôle essentiel de l'école comme élément déterminant de la reproduction des inégalités ou de leur réduction. Le premier axe concerne les questions d'efficacité et d'égalité tandis que le second soulève la question de la ségrégation et de ses effets. Dans un troisième temps, nous montrons comment ces résultats peuvent s'interpréter à l'aide d'une vision plus globale concernant les modes de gestion des systèmes scolaires.

2. Précisions méthodologiques

Avant de commencer notre argumentaire, il est nécessaire d'explicitier très brièvement quelques points méthodologiques, nécessaires à la compréhension de nos analyses (OECD, 2012). Notons tout d'abord que PISA (« Programme

for International Student Assessment ») est un projet de recherche mené par l'OCDE qui vise à mesurer l'habileté des étudiants « à utiliser leur connaissances et compétences dans des épreuves basées sur la vie réelle » (OECD, 2012, pp.22). Cette enquête à large échelle a été conduite tous les 3 ans depuis 2000 et concerne actuellement 65 pays (approximativement 470 000 étudiants de 15 ans interrogés). Si cette contribution concerne spécifiquement l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), nous avons néanmoins choisi de situer notre propos dans une perspective de comparaisons nationale et internationale en sélectionnant 17 pays (l'ancienne Europe des 15, le Canada et les Etats-Unis)³ et en y distinguant les communautés française et flamande.

Les enquêtes PISA concernent les mathématiques, les sciences et la lecture. Dans le cadre de cette contribution, nous nous limitons à la lecture parce qu'il s'agit de l'objet principal de l'étude PISA la plus récente (2009) mais également parce que nous pensons qu'elle est une composante capitale de l'apprentissage et peut traduire clairement les inégalités sociales (notamment pour les populations ne parlant pas la langue de l'enseignement à la maison). Pour les mathématiques et les sciences, nous renvoyons le lecteur intéressé aux rapports généraux (Baye et al., 2010; De Meyer et Warlop, 2010) ou au dernier rapport de la FRB (Jacobs et Rea, 2011).

Deux éléments relatifs aux analyses doivent être précisés. Le premier concerne le plan d'échantillonnage de PISA. Celui-ci consiste en un «échantillonnage stratifié à 2 étapes»: grosso modo, les écoles sont sélectionnées proportionnellement à leur taille et les étudiants y sont ensuite sélectionnés aléatoirement jusqu'à obtenir, si possible, 35 étudiants par école. La procédure est en réalité plus complexe mais toutes les informations se trouvent dans les manuels techniques (OECD, 2012). La conséquence de cet échantillonnage complexe est qu'un élève (ou une école) dans la base de données ne représente pas un élève (ou une école) dans la population mais peut compter pour plusieurs (selon sa pondération). Toutes les analyses présentées dans cette contribution sont donc des analyses pondérées et intègrent les spécificités de cet échantillonnage complexe. Pour ce faire, nous avons soit utilisé le package « survey » de R (Lumley, 2010) en y spécifiant les strates et les poids de rééchantillonnage, soit, pour les analyses multi-niveaux⁴, MLwiN (Rasbash et al., 2012) en y spécifiant les poids

3 Nous avons sélectionné les pays riches de l'OCDE

4 L'analyse multi-niveau est une technique d'analyse quantitative qui permet de traiter la structure hiérarchique de nos données, d'inclure des variables au niveau des élèves et au niveau des écoles ainsi que modéliser les relations intra- et inter-écoles (Snijders et Bosker, 2012).

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

conditionnels redimensionnés selon la méthode 2 de Pfeffermann (1998) au 1^e niveau, et des poids standardisés au second.

Le second point concerne la mesure des résultats en lecture. Afin de concilier la limite de temps disponible pour interroger les étudiants et le vaste domaine à couvrir, PISA utilise une méthode spécifique pour produire des valeurs plausibles. Chaque étudiant n'est interrogé que sur une partie des questions et avec un modèle de type Rasch, 5 valeurs plausibles lui sont attribuées afin de représenter l'incertitude liée à ce questionnaire incomplet. En d'autres termes, les valeurs plausibles « représentent l'éventail des capacités que l'étudiant pourrait raisonnablement avoir » (Wu, 2005, pp.115). La conséquence de cette méthodologie est que chaque analyse doit être menée sur chacune des valeurs et ensuite combinée de manière appropriée pour obtenir des estimateurs non biaisés (Rubin, 1987; Schafer, 1999), ce qui a été fait pour les analyses présentées ci-dessous.

3. Efficacité et égalité une utopie ?

Le premier axe d'analyse présenté dans cet article renvoie à la question de la possibilité de développer des systèmes éducatifs liant efficacité et égalité. Il a souvent été dit qu'il s'agissait là d'une utopie. Cependant nos analyses montrent le contraire. Nous commençons tout d'abord par faire le point sur l'efficacité du système, puis nous détaillons la situation en termes d'égalité et, enfin, à l'aide des comparaisons internationales nous montrons que ces termes ne sont pas mutuellement exclusifs.

3.1. Un système inefficace

La question de l'efficacité de l'enseignement est importante notamment parce que les résultats scolaires constituent une clé capitale de l'intégration dans la vie sociale. Dans ce sens, l'efficacité du système éducatif peut avoir de lourdes conséquences économiques notamment par les effets qu'elle peut avoir sur le marché de l'emploi.

Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone

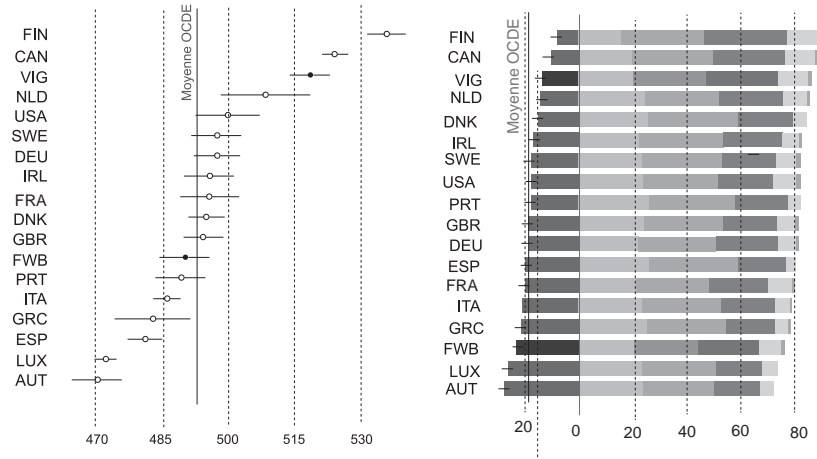


Figure 1: Performance moyenne en lecture (moyenne et intervalle confiance à 95%)

Figure 2: Pourcentage d'élèves par niveau de performance en lecture (du plus faible- en rouge- au plus fort)

Pour mesurer l'efficacité d'un système éducatif, nous pouvons comparer les capacités des étudiants entre les systèmes sélectionnés. La figure 1 présente la moyenne des scores obtenus pour la lecture dans notre sélection de pays et régions. Comme nous travaillons sur des échantillons, nous ne pouvons fournir une moyenne exacte, mais nous pouvons calculer la fourchette que cette moyenne pourrait prendre (avec une certitude de 95%). Nous voyons qu'alors que la FWB ne se distingue pas significativement de la moyenne de l'OCDE, la Communauté flamande ainsi que la Finlande, le Canada et les Pays-Bas obtiennent des résultats significativement meilleurs.

Une seconde manière de représenter la question de l'efficacité du système renvoie à l'analyse de la distribution des performances. PISA répartit les élèves en 6 niveaux de performances. Ceux qui n'atteignent pas le 2e niveau sont les élèves qui «manquent des compétences essentielles nécessaires pour participer de manière efficace et productive à la société.» (OECD, 2010, pp.12). Nous voyons dans la figure 2 que, parmi les pays riches, la FWB est l'un des systèmes où la proportion d'élèves qui n'atteignent pas ce niveau est la plus élevée. En d'autres termes, 23 % des élèves ne savent y lire et écrire sans difficultés !

La Communauté flamande, quant à elle, parvient à produire des élèves qui réalisent des performances brillantes, mais elle a encore du mal à limiter les dégâts parmi les élèves les plus faibles (13,4% des élèves n'atteignent pas le niveau minimal). Par contre, la Finlande parvient à la fois à assurer les meilleures performances scolaires et à limiter la proportion d'élèves qui réalisent des scores médiocres (seuls 8,1 % n'atteignent pas le 2e niveau).

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

Concernant l'efficacité de son système, la FWB est confrontée à un double défi: réussir à former une catégorie d'élèves très performants et assurer un niveau de connaissance minimal parmi tous les élèves, et notamment les plus faibles. Si un système doit être performant en termes de production de compétences, il doit également amener ses élèves à un seuil minimal de compétences.

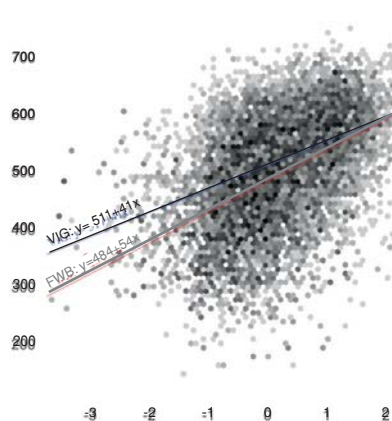


Figure 3: Performance en lecture contre niveau socio-économique (0=niveau socio-économique moyen)

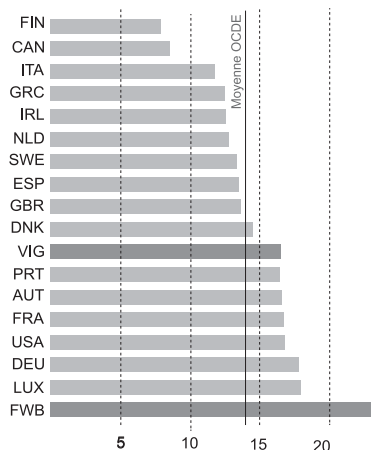


Figure 4: Variance de la performance en lecture expliquée par le milieu socio-économique d'origine (en%)

3.2. Un système inégalitaire

Un second axe d'approche pour mesurer les performances d'un système est celui de l'égalité. Ce dernier doit non seulement fournir efficacement des compétences à ses élèves mais il doit encore en assurer une juste répartition. Toutefois, cette juste répartition doit précisément être définie. Dans les lignes qui suivent, nous abordons cette juste répartition en termes d'égalité des chances au sens d'une «probabilité égale, pour tous les membres de groupes différents, d'accéder aux diplômes ou à des seuils de performances scolaires» (Draelants, Dupriez et Maroy, 2011, p.44). Cette notion défend une réussite scolaire déliée des caractéristiques sociales et économiques des milieux dont sont issus les élèves et, dans ce sens, elle renvoie à l'étude des déterminants de la réussite scolaire.

Le problème peut être visualisé au moyen d'un nuage de points où chaque point représente un élève situé selon sa situation socio-économique familiale⁵

⁵ Un indice de statut économique, social et culturel est fourni avec la base de données PISA. Il synthétise, sur base d'une ACP, l'information issue de 3 variables: le plus haut niveau d'occupation des parents, le plus haut niveau d'éducation des parents et les possessions domestiques. Grosso modo, cet indice est normalement distribué avec une moyenne de 0 et un écart-type de 0,5.

(axe horizontal) et ses résultats en lecture (axe vertical). Plus un élève se trouve à gauche, plus il est pauvre et socialement vulnérable (Figure 3). Plus il se trouve à droite, plus il est issu d'un milieu favorisé. De la même manière, plus il se rapproche du haut de la figure, meilleur est son score au test PISA et inversement. À cause du grand nombre d'élèves dans les deux communautés étudiées et de la nécessité de prendre en compte les pondérations, cette représentation graphique classique est inappropriée. La figure 3 remplace le nuage de points par un nuage d'hexagones représentant la densité d'individus dans chaque zone de la figure. La couleur des hexagones fonce lorsque la zone est densément peuplée. Deux droites de régressions ont été tracées à travers le nuage de points. Elles indiquent l'association entre les résultats en lecture et l'indice de statut économique, social et culturel pour la FWB et pour la Communauté flamande. La pente montante de ces droites signifie que la situation socio-économique familiale est positivement corrélée avec la performance des élèves. En d'autres termes, les élèves issus d'un milieu plus favorisé ont une nette tendance à obtenir de meilleurs résultats en lecture que les élèves issus d'un milieu défavorisé. Le fait que la pente de la droite de la FWB soit plus abrupte que celle de la Communauté flamande indique que la corrélation entre l'origine socio-économique et les résultats en lecture est plus importante dans la première entité.

La figure 4 permet d'approfondir l'analyse en donnant une approche comparative. Elle indique la variance des résultats en lecture expliquée par l'indice de statut économique, social et culturel. Plus ce pourcentage est élevé, plus la réussite scolaire des élèves d'un système est liée à leur origine socio-économique. Selon cette analyse, la FWB présente la situation où le poids du déterminisme socio-économique est le plus fort puisqu'elle affiche une variance expliquée de 23 %. La Communauté flamande n'est toutefois pas en reste puisque cette dernière présente un déterminisme certes plus limité, mais néanmoins important. À nouveau, il est intéressant de comparer la situation avec d'autres pays. En Finlande ainsi que dans nombre d'autres pays, le lien entre la situation socio-économique familiale et les résultats des tests est nettement moins prononcé. En d'autres termes, plus qu'ailleurs, la position socio-économique des parents prédit les résultats des enfants. Si l'école doit fonctionner comme ascenseur social – ce qui devrait être le cas selon la logique méritocratique – ce dernier est visiblement toujours en panne en Belgique.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

3.3. Combiner efficacité et égalité

Nous avons montré jusqu'à présent que la FWB présente un enseignement à la fois inefficace et inégalitaire, alors que la Communauté flamande est relativement efficace mais également inégalitaire. À propos d'égalité et d'efficacité, un argumentaire souvent entendu repose sur le caractère mutuellement exclusif de ces 2 termes. Selon cette rhétorique, soit un système d'éducation est performant, soit il est égalitaire. L'enseignement est alors considéré comme une montgolfière: pour qu'il monte, il faut lâcher du lest. Dans le même sens, un autre argument sous-tend que toute politique d'égalité provoquerait un nivellement par le bas. Or, l'étude des données PISA démontre clairement qu'il n'existe pas de corrélation négative entre l'excellence et l'égalité (Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004).

La FWB est le mauvais élève de la classe puisqu'elle est à la fois inefficace et inégalitaire (figure 5). À l'inverse, les systèmes dans le quadrant droit supérieur de la figure 5 sont à la fois performants et égalitaires. La Finlande constitue à cet égard un bel exemple puisque ce pays combine des moyennes élevées, un grand groupe de 'top performers' et une proportion limitée d'élèves qui n'atteignent pas le niveau minimal requis. De plus, les écarts entre les élèves de différentes couches socio-économiques y sont moins prononcés que dans d'autres systèmes.

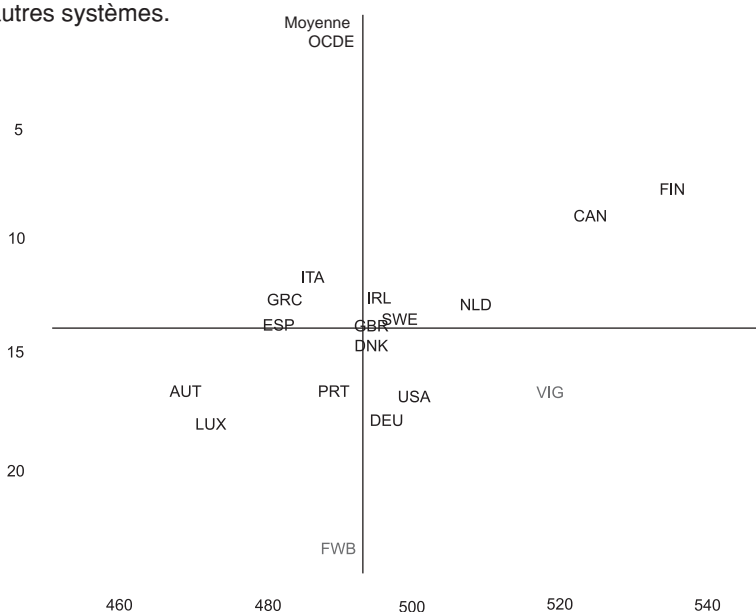


Figure 5: Variance expliquée contre performanc moyenne

Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone

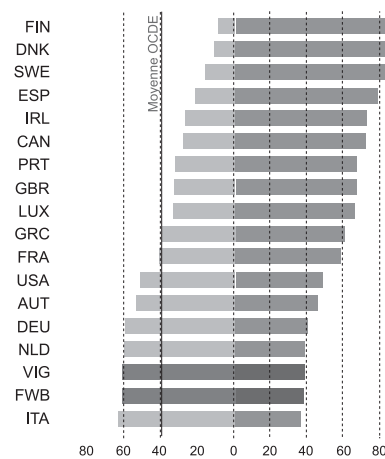


Figure 6: Proportion de la variance en lecture attribuable aux écoles (en rouge, à gauche)

Ségrégation	Académique	Socio-économique
Allemagne	55. (17)	41.4 (18)
Autriche	46.2 (12)	36.2 (12)
Canada	40.2 (10)	33.1 (9)
Danemark	33.5 (5)	36.3 (13)
Espagne	31.5 (3)	31.7 (5)
Etats-Unis	33.6 (6)	40.1 (16)
Finlande	33.(4)	23 (1)
France	53.3 (16)	36.8 (15)
FWB	47.8 (13)	40.3 (17)
Grèce	43.5 (11)	36.7 (14)
Irlande	36.3 (8)	31.3 (4)
Italie	50.7 (14)	35.5 (10)
Luxembourg	34.1 (7)	30.6 (3)
Pays-Bas	55.8 (18)	32 (6)
Portugan	38.6 (9)	32.7 (8)
Royaume-Uni	31.3 (2)	35.6 (11)
Suède	28.1 (1)	28.5 (2)
VIG	50.9(5)	32.6 (7)

Tableau 1: Indice de ségrégation et rang (entre parenthèses)

4. La ségrégation et ses effets

Selon nous, la ségrégation est l'une des caractéristiques de notre système qui peut expliquer sa position dans la figure 5. Pour expliciter notre propos nous commençons par décrire la situation de notre système en termes de ségrégation. Dans un deuxième temps, nous montrons que les effets négatifs de la ségrégation jouent tant sur les performances que sur le poids de l'origine.

4.1. Un système d'enseignement fortement ségrégué

La ségrégation scolaire est définie comme la séparation spatiale d'étudiants porteurs de caractéristiques différemment valorisées par la société (Delvaux, 2005). Partant de cette définition, il est possible de représenter graphiquement la ségrégation. En analyse multi-niveaux, il est courant de diviser la variance des résultats en lecture selon qu'ils sont imputables aux individus ou à leur appartenance à une école. Plus la proportion de variance attribuable à l'école est importante plus le système sera constitué d'écoles aux performances très diverses mais dont les populations sont homogènes. On observe dans la figure 6 que plus de 50 % de la variance des résultats de la FWB se trouve au niveau des écoles. En d'autres termes, les écoles ont un public très homogène en termes de performances scolaires. Il y a donc des écoles avec des « élèves faibles », des écoles avec des « élèves moyens » et des écoles avec des « élèves forts », parce qu'il y a dans chaque école distincte une concentration d'un même type

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

d'élèves du point de vue des performances. À nouveau, une telle configuration n'est pas inéluctable puisque dans les pays nordiques, il n'y a guère de différences entre les écoles. La variance entre les élèves se situe plutôt au sein même des écoles. En d'autres termes, il y a des élèves forts et faibles dans toutes les écoles.

Si l'analyse multi-niveaux est pratique pour approcher la question de la ségrégation, nombre d'indices ont, par ailleurs, été proposés dans la littérature pour mesurer l'inégale répartition des élèves au sein des écoles. L'un de ces indices classiques a connu quelques succès récents en FWB (Baye et al., 2005; Demeuse et Friant, 2010), notamment suite aux travaux de Gorard & Taylor (2002). Cet indice de ségrégation peut être interprété comme la proportion d'élèves défavorisés qui devraient être échangés pour atteindre leur égale répartition entre les écoles. Comme le montre le tableau 1, avec des indices de ségrégation s'élevant à 47,8 et 40,3, la FWB se place en 13^e et 17^e positions lorsque l'on prend respectivement en considération la ségrégation académique et socio-économique. À n'en pas douter, la ségrégation caractérise profondément le système en FWB. Nous invitons les lecteurs à consulter les travaux de nos collègues francophones à ce sujet (notamment Baye et Demeuse, 2008; Dupriez et Vandenberghe, 2004). Nous constatons également ce processus dans d'autres pays qui présentent un système scolaire similaire. À titre de comparaison, la Flandre présente une ségrégation académique également importante (15^e place) mais socio-économique moindre (7^e place). La Finlande, quant à elle, est un des pays où ces ségrégations sont les plus faibles.

4.2. La ségrégation importe

La FWB présente un système d'enseignement ségrégué. Nous pensons que cette ségrégation académique et socio-économique constitue l'un des éléments clés de la problématique de l'inégalité en Belgique. Pour appuyer ce propos, nous montrons à présent qu'il existe un lien clair entre la ségrégation socio-économique et l'efficacité du système. En d'autres termes, les résultats des élèves sont en partie liés au fait qu'ils sont regroupés dans des écoles avec d'autres élèves partageant des profils sociaux similaires.

En fait, le poids de la ségrégation socio-économique apparaît tant au sujet de l'accès à un seuil minimal de compétences qu'un sujet de l'égalité des chances. La figure 7 montre, en effet, qu'une forte ségrégation socio-économique est liée à une proportion supérieure d'élèves qui n'atteignent pas le niveau de compétence minimal. Cette dernière figure confirme les résultats de l'analyse de décomposition de variance des données PISA menée par

Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone

Jacobs & Batista (2012). La figure 8 présente la liaison entre la ségrégation et le poids de l'origine socio-économique sur les résultats scolaires. D'autres auteurs ont déjà montré que dans les pays où la ségrégation scolaire est forte, le niveau de connaissance des élèves est davantage marqué par leur origine sociale que dans les pays où il y a davantage d'hétérogénéité sociale dans les écoles (Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004; Hanushek et Wößmann, 2006). En revanche, nous n'observons pas ce lien pour la ségrégation académique.

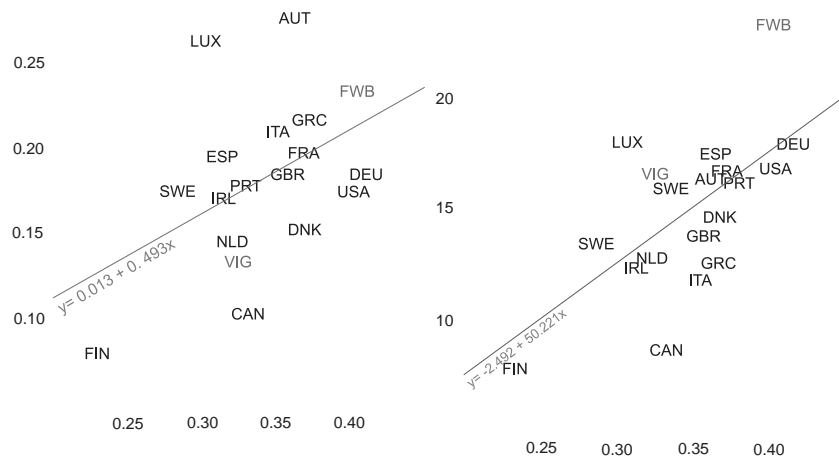


Figure 7: Proportion d'élèves sous le 2 niveau de performances contre indice de ségrégation socio-économique

Figure 8 : Variance expliquée par le milieu socio-économique contre ségrégation socio-économique

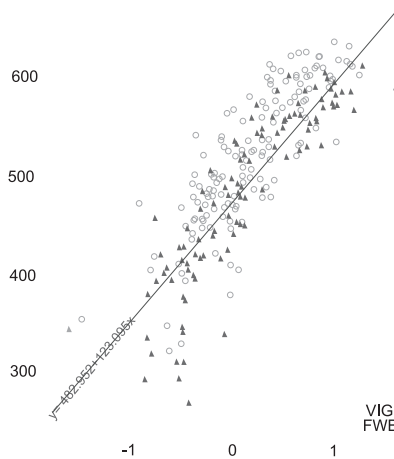


Figure 9: Performances par école contre niveau socio-économique

Coefficients (modèle 'pentés fixes')		
Constante	513,6 (2,22)	518,1 (1,7)
Communauté (VIG)	25,0 (4,55)	15,6 (5,46)
Genre (Masculin)	-12,1 (1,09)	-12,6 (1,88)
Origine socio-éco. (basse)	-8,72 (1,09)	-7,09 (1,11)
Retard scolaire	-52,2 (1,92)	-49,9 (1,9)
Qualifiant	-68,4 (3,79)	-61,6 (,86)
Autre langage (Langage invalide)	-22,6 (3,62)	-21,6 (3,63)
Origine non-europ.	-23,3 (4,59)	-21,9 (4,46)
	-15,4 (3,06)	-12,9 (2,96)
Comp. académique		-32,5 (12,15)
Comp. socio-écon.		-27,5 (6,23)
Variance au niveau 1	3598,8 (162,4)	3589,1 (161,55)
Variance au niveau 2	658,1 (90,64)	329,8 (59,87)
Ajustement du modèle		
R ² (Niveau 1)	26,7%	26,9%
R ² (Niveau 2)		

Tableau 2: Analyse multiniveaux sur la réussite en lecture pour la Fédération Wallonie-Bruxelles

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

La même question peut se poser au niveau de l'établissement: la ségrégation a-t-elle un effet sur les performances globales au niveau de l'école. Pour répondre à cette question, la première étape consiste à regarder si les établissements accueillant des publics différents produisent des résultats similaires. En effet, si ces établissements présentent des résultats similaires, le problème ne se poserait pas en termes de performances aux tests PISA. Il pourrait se poser en termes d'autres productions de l'école comme les valeurs sociales, mais ce n'est pas notre propos ici. Dans la figure 9, chaque point de la figure représente une école, pour les communautés flamandes et françaises. L'axe horizontal indique le niveau socio-économique moyen de sa population: plus on va vers la gauche, plus il y a d'enfants d'ouvriers, plus on va vers la droite, plus les enfants sont issus de classes plus élevées et au centre, on retrouve des écoles avec des élèves des classes moyennes ou des écoles présentant une bonne mixité de toutes les classes sociales. L'axe vertical indique leurs résultats moyens en lecture. Du côté flamand comme du côté francophone, nous constatons que les écoles les moins bien positionnées au niveau de l'indice socio-économique réalisent des performances moyennes plus faibles en lecture que celles qui comptent un public plus aisé. Il y a donc un lien entre le profil socio-économique de la population scolaire et le niveau de performance global d'une école.

Cette relation pourrait toutefois ne pas être due à la ségrégation mais simplement au recrutement différentiel des écoles. Nous savons en effet que des variables individuelles telles que la profession et le niveau d'éducation des parents ou la langue parlée à la maison ont un effet sur les prestations scolaires des enfants. Il nous faut donc voir si, toute chose étant égale par ailleurs, la ségrégation a un effet supplémentaire sur ces variables. C'est là qu'intervient à nouveau l'analyse multi-niveaux. Les résultats de cette analyse se trouvent dans le tableau 2 (Danhier et Martin, 2013). Ils s'interprètent ainsi: la constante est le score d'un individu le plus moyen dans une école la plus moyenne et les coefficients représentent l'effet net (toute chose étant égale par ailleurs) de chaque variable sur la réussite scolaire. Notons que l'analyse est menée simultanément sur les communautés flamande et française (la variable 'Communauté' représente les meilleurs résultats de la Communauté flamande).

Parmi les variables attachées à la personne, retenons qu'un niveau socio-économique plus modeste et la pratique d'une langue différente de la langue de l'enseignement à la maison sont associés à une réussite scolaire plus faible. On peut également observer que la carrière scolaire et la place dans le système éducatif qui en découle sont également importantes: les élèves ayant raté une ou plusieurs années et/ou ayant été orientés vers le qualifiant présentent

des scores plus faibles en lecture. Ces variables influent non seulement sur les scores individuels mais aussi sur les moyennes par école car celles-ci ne recrutent pas les mêmes types d'élèves.

Il est ensuite possible d'estimer l'influence des compositions académique et scolaire (mesurées respectivement par le retard moyen et l'indice de statut économique, social et culturel moyen par école). Ce genre d'analyse nous permet de tester si la ségrégation scolaire, souvent pointée du doigt, a réellement un effet. Les 2 coefficients indiquent que, toute chose étant égale par ailleurs, la composition de l'école a un effet supplémentaire négatif sur les résultats scolaires. En d'autres termes, un élève dans une école avec davantage d'élèves issus de milieux défavorisés et/ou davantage d'élèves en retard, présentera une réussite plus faible que celle qu'il aurait dû avoir au vu de ses caractéristiques individuelles ou aurait eu dans une école davantage fréquentée par des élèves issus de milieux favorisés et/ou 'à l'heure' dans leur parcours scolaire. Notons qu'il ne s'agit pas d'un processus déterministe (le phénomène ne se manifeste pas pour tous les individus), mais d'une tendance probabiliste (le phénomène se manifeste plus fréquemment dans un groupe particulier par rapport à un autre groupe spécifique).

Ces résultats ne nous disent toutefois rien sur la manière dont cet effet joue sur les individus. L'influence de l'établissement sur les résultats est souvent théoriquement considérée comme le résultat d'un « effet de pairs » ou d'un « effet de composition scolaire » qui désigne l'influence mutuelle exercée par les élèves sur leurs camarades de classe. Sans entrer dans le détail, il y a toutefois un débat méthodologique important autour de la modélisation de l'effet de composition (Gorard, 2006; Harker et Tymms, 2004) et nous renvoyons le lecteur intéressé à un article qui résume bien le problème (Dumay et Dupriez, 2008). Pour notre propos, notons toutefois que cet effet est difficile à établir car il est également lié à d'autres caractéristiques non directement attribuables aux élèves comme des caractéristiques logistiques et pédagogiques des établissements (Opdenakker et Van Damme, 2001; Rumberger et Palardy, 2005; Thrupp, 1999). La composition de l'école pourrait donc n'être qu'un effet apparent lié en fait à d'autres caractéristiques de l'établissement.

En effet, l'OCDE (2007) et des auteurs comme Baker et alii (2002) ont établi que les écoles qui comptent une plus grande proportion d'élèves issus des classes sociales supérieures sont souvent caractérisées par un moins grand nombre de problèmes disciplinaires, par de meilleurs rapports entre élèves et enseignants et par des enseignants plus motivés, qui ont moins tendance à quitter rapidement

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

ce type d'école. Dans les écoles plus défavorisées, le renouvellement des enseignants est très important. Les jeunes enseignants qui y débutent leur carrière et y apprennent le métier quittent généralement l'école après quelques années lorsqu'ils ont l'opportunité d'aller enseigner ailleurs (par exemple, pour se rapprocher de leur domicile). Il est donc difficile de garantir une continuité et de construire une dynamique avec l'équipe pédagogique. À ce propos et pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous renvoyons également le lecteur au rapport du SeGEC (dont une note de synthèse se trouve dans cette publication) visant à identifier les « bonnes pratiques » en termes de direction et d'approches pédagogiques produisant des résultats positifs dans des écoles au public défavorisé (De Waele, 2013).

Le problème pourrait donc notamment être lié aux types d'enseignant des écoles, et pas exclusivement aux caractéristiques de la population scolaire (voir également Clotfelter, Ladd et Vigdor, 2005). Ce point sera examiné en détail dans un projet européen actuellement mené au GERME (EQUOP). Si cette hypothèse se confirme, il faudra réfléchir à la manière de procéder au recrutement des enseignants dans les écoles afin que les meilleurs enseignants se retrouvent (et restent) dans les écoles les plus difficiles où leur talent est davantage nécessaire. Il semble, en effet, qu'une part importante des enseignants dynamiques opte pour les écoles « plus faciles » dès qu'ils en ont l'occasion. On ne peut naturellement pas leur reprocher car leur salaire y est identique et leur travail tout aussi important. Peut-être devons-nous justement oser nous opposer à cette application assez simpliste du principe « à travail égal salaire égal ». Est-ce bien normal que les enseignants aient le même revenu alors que leurs conditions de travail, les défis pédagogiques rencontrés et le niveau de stress diffèrent fondamentalement d'une école à l'autre ? Nous renvoyons à nouveau le lecteur à une contribution de cet ouvrage à propos notamment du corps enseignant et le rapport, aujourd'hui classique, de McKinsey (2007).

5. Le rôle de la structure

La question qui se pose à présent est de savoir comment interpréter nos résultats. Quels sont les facteurs déterminants des mauvaises performances, du poids de l'origine sociale ou encore de la ségrégation et de ses effets. Ces questions renvoient plus globalement au lien entre éducation et inégalité; relation qui est l'objet essentiel de la sociologie de l'éducation. L'un des principaux paradigmes explicatifs de cette discipline considère que l'école contribue à reproduire les inégalités sociales préexistant dans la société par l'organisation du système éducatif, le contenu des apprentissages et par la pédagogie utilisée

qui expriment un rapport particulier à la culture. L'école transforme le capital culturel en capital scolaire et contribue à la reproduction des classes sociales en facilitant les opportunités de certains et limitant celles des autres (Bourdieu et Passeron, 1970). Plus récemment, les inégalités scolaires, qui avant étaient principalement liées à des facteurs externes à l'école (origine sociale, origine ethnique, genre etc.), sont à présent également expliquées par des facteurs liés à l'institution scolaire. Deux approches principales apparaissent dans cette nouvelle orientation de la sociologie de l'éducation. Premièrement, une approche principalement amorcée dans les années 1990 se concentre sur la production des inégalités par le jeu des orientations scolaires. Ces recherches montrent que, suite à la massification scolaire et à la multiplication des différentes filières qui l'a suivie, la construction des trajectoires scolaires constitue un facteur d'inégalité important. Par exemple, Hindriks et Verschelde, attribuent une large part de la ségrégation à l'orientation des élèves en filières différentes (Hindriks et Verschelde, 2010; Hindriks et al., 2010). En Communautés flamande et française, la part de la ségrégation expliquée par l'orientation s'élève respectivement à 51,9 et 26,4 %. Notons qu'en Communauté flamande la ségrégation apparaît entre filières alors qu'elle se situe aussi entre établissements d'une même filière en FWB. Ce poids des trajectoires est dû en partie aux stratégies de distinction des familles et en partie à la gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire par le redoublement et l'orientation. Nous avons nous-mêmes montré ici qu'un élève en retard dans la section de qualification présentera des résultats bien moins élevés qu'un élève à l'heure dans la section de transition (cf. tableau 2).

La deuxième approche de la sociologie de l'éducation renvoie au développement des études se concentrant sur les effets institutionnels de la scolarité, suite au développement des grandes comparaisons internationales de résultats scolaires. Presque toutes les études internationales montrent clairement l'importance du système scolaire dans la production des différences de performances: certaines caractéristiques de l'organisation des institutions expliquent les différences entre pays abordées plus haut.

Mons (2007) synthétise la problématique des caractéristiques structurelles de l'enseignement en construisant une typologie des modes d'organisation de l'institution scolaire. Le « modèle de l'intégration individualisée » se retrouve surtout dans les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède, Norvège, Islande). Dans ce modèle, il n'y a pas l'orientation précoce vers des filières. Il se distingue par un taux de redoublement très faible où l'on applique de façon très limitée la séparation entre écoles et classes selon le niveau de compétence. Cela n'empêche pas une différenciation poussée au sein d'une classe au moyen d'un style

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

d'enseignement individualisé (par exemple, accompagnement individualisé et travail en petits groupes différenciés). Dans le « modèle de l'intégration à la carte » (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Australie et Nouvelle-Zélande), il y a un tronc commun jusqu'à l'âge de seize ans. Une différenciation entre élèves est opérée au niveau des classes selon les performances par discipline spécifique. Il n'y a donc pas de différenciation au niveau des écoles et, en tout cas, il n'y a pas de filières différentes. Le « modèle de séparation » se caractérise par une séparation précoce entre différentes filières (enseignement général ou qualifiant) après l'école primaire. L'orientation se fait selon un système en cascade en fonction des performances scolaires et on y recourt fréquemment au redoublement (dès l'école primaire). Ce type est présent en Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Suisse, au Luxembourg et, à un certain degré, aux Pays-Bas et en Belgique (plus particulièrement en Communauté flamande). Enfin, le « modèle d'intégration uniforme » conserve un tronc commun jusqu'à un certain âge, et c'est principalement le redoublement qui fonctionne comme mécanisme de différenciation entre élèves. Nous rencontrons ce modèle en France, en Espagne, au Portugal et en partie en FWB (où, théoriquement, il y a un tronc commun jusqu'en 3e année du secondaire). Cette typologie peut nous permettre de comprendre quelles caractéristiques des systèmes favorisent ou non l'efficacité et l'égalité. En effet, il est possible de voir les conséquences de ces différents systèmes en termes de performance, d'égalité et de ségrégation.

Sur base des graphiques que nous avons présentés, nous pouvons très grossièrement estimer les systèmes basés sur les modèles de l'intégration individualisée et à la carte comme plus performants et plus égalitaires. Dupriez et alii (2008) ont étudié plus finement cette question. Ils montrent, en termes de ségrégation, que dans les modèles qui recourent à l'orientation ou au redoublement (modèles de séparation et d'intégration uniforme), les écoles présentent plus souvent un profil socio-économique spécifique. Les auteurs n'observent aucune différence significative en termes d'égalité des acquis mais bien lorsqu'il s'agit d'égalité des chances. Ainsi, dans les systèmes unifiés (avec un même programme pour toutes les écoles), les performances des élèves dépendent moins de leur milieu d'origine que dans les systèmes différenciés. Dans les pays avec une orientation précoce vers des filières, comme c'est le cas en Belgique, les inégalités sociales sont donc nettement plus importantes. D'autres auteurs ont également relevé ce point. Ils constatent également un lien entre l'ampleur des différences entre élèves (en fonction de la classe sociale) et la durée du programme de base commun (tronc commun), les différences étant d'autant plus marquées que le tronc commun est court (Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004; Schütz, Ursprung et Wößmann, 2008). Parallèlement, l'existence de différentes filières

n'améliore pas globalement les performances moyennes des élèves (Hanushek et Wößmann, 2006) et ne crée pas non plus toujours une élite mieux formée. Ce système ne semble donc pas vraiment faire des gagnants, mais bien produire des victimes (à savoir les élèves issus des couches sociales inférieures). Au fil du temps, l'inégalité entre les élèves augmente dans les systèmes à orientation précoce, alors que le niveau de performance n'augmente pas (Hanushek et Woessmann, 2010). Dans les pays qui ont réformé leur enseignement pour retarder l'orientation vers les filières, l'impact du milieu familial sur les performances scolaires a diminué. Dupriez et alii (2008) notent encore que le système le moins bénéfique pour les élèves les plus faibles est le « modèle d'intégration uniforme » : en effet, ceux-ci y ont le plus souvent un niveau de compétence insuffisant. Ceci serait lié au fait que la stratégie de redoublement est inefficace.

Ensuite, en termes de climat d'apprentissage, quand ils se trouvent dans un système « de séparation » ou « à la carte », les élèves les plus faibles ont une perception subjective beaucoup moins positive du climat disciplinaire de leur classe (fréquence d'interruptions, niveau de bruit, etc.). Dupriez et alii (2008) expliquent cela par le fait que les élèves les plus faibles se retrouvent concentrés (dans le contexte de la classe) lorsqu'il est question de filières distinctes (comme dans le modèle de séparation) ou lorsqu'il est question de classes de différents niveaux (comme dans le modèle compréhensif). Une telle concentration d'élèves faibles génère davantage de problèmes disciplinaires. Enfin, les auteurs notent un coût psychologique différent en fonction du modèle. En général, les élèves les plus faibles sont moins confiants concernant leurs performances scolaires que les élèves plus forts – ce qui n'est guère étonnant. L'écart, en termes de confiance en soi, est néanmoins plus réduit chez les élèves se trouvant dans un « système de séparation » : bien que la mixité des classes soit bénéfique pour les élèves les plus faibles en ce qui concerne le climat disciplinaire en classe, elle a également un impact psychologique négatif (car la propre faiblesse au niveau des performances scolaires apparaît plus clairement).

Toutefois, tout ne peut être résumé à cette vision très systémique de l'enseignement. En effet, à plusieurs niveaux, le système scolaire fonctionne mieux du côté flamand que du côté francophone du pays alors même que ces systèmes voisins partagent des similarités importantes en termes de structure, de filières et de règle de financements. Ce point est intéressant à soulever et de nombreux chercheurs ont tenté de l'expliquer ouvrant par là le débat à d'autres éléments que les facteurs institutionnels. Avant d'évoquer ces approches rappelons que c'est en 1989 que l'enseignement est communautarisé. Cette communautarisation de l'enseignement n'a que peu révisé les principes clés de l'enseignement

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

présents dans la Constitution et le Pacte scolaire (Draelants, Dupriez et Maroy, 2011). Qui plus est, l'Etat fédéral reste compétent pour des éléments importants de l'organisation du système scolaire belge: la liberté d'enseignement, l'obligation scolaire, les conditions minimales à remplir pour l'obtention des diplômes et le financement des Communautés (Delvaux, 2007). Cependant, la régulation et l'organisation actuelle du système diffère entre les deux Communautés. Le système flamand de quasi-marché est davantage régulé que le système francophone. Plusieurs pistes ont été avancées pour expliquer les différences de performances entre ces deux systèmes. La première concerne les différences socio-économiques des populations scolarisées au nord et au sud: la plus grande homogénéité sociale et ethnique des écoles flamandes jouerait un rôle dans les meilleurs résultats obtenus par la Communauté Flamande (Van Haecht, 2004). La deuxième se réfère au financement différent des 2 systèmes (Hirtt, 2008) et se base sur le fait que la Flandre finance davantage son système que la FWB. Cependant cette piste est fortement questionnée car la part du PIB investie dans l'enseignement est supérieure à celle de pays plus performants (Hindriks et Verschelde, 2010). De plus, l'écart de performance est antérieur à la communautarisation de l'enseignement et donc à la différence de financement (Vandenberghe, 2011). Une troisième piste explicative renvoie davantage aux modes de gestion de l'école. Par exemple, l'autonomie supérieure dont dispose les chefs d'établissements en communauté flamande ou le manque de cohérence en termes de gouvernance en FWB a été avancée (Hindriks et Verschelde, 2010; Vandenberghe, 2011). Dans le même ordre d'idée, les différences dans les référentiels et plus généralement concernant la clarté des objectifs attribuées à l'enseignement ont également été observées (Hirtt, 2008). Une dernière piste renvoie davantage aux pratiques pédagogiques différentes, notamment par l'introduction de l'enseignement rénové de manière plus approfondie dans la partie francophone du pays. En Communauté flamande, l'apprentissage repose davantage sur des exercices pratiques, sur des devoirs, sur une mémorisation importante et sur une plus grande promotion de l'élitisme, c'est-à-dire sur un apprentissage plus traditionnel (Van Haecht, 2004). Enfin, les profils des équipes éducatives peuvent avoir un impact car l'étude des systèmes les plus performants a mis en évidence l'importance du profil de leurs enseignants.

6. Conclusion

La FWB et la Communauté flamande sont confrontées à l'important défi qui consiste à assurer l'égalité des chances et garantir un niveau de performances acceptable pour tous. Sur ces points, nous sommes encore loin du compte. La ségrégation scolaire est extrêmement prononcée en Belgique, tant du côté francophone que du côté flamand. Cette ségrégation scolaire est un important

facteur dans la reproduction des inégalités sociales. La ségrégation socio-économique exerce un impact négatif considérable sur les performances scolaires des élèves. Une plus grande mixité sociale dans nos écoles est déjà en soi une bonne chose pour des raisons de citoyenneté (création de nouveaux réseaux sociaux, apprentissage du vivre ensemble, etc.), mais elle est également essentielle pour assurer une plus grande égalité des chances pour les enfants de toutes les classes sociales, sans que cela ne porte préjudice aux élèves des classes les plus favorisées.

Nous démontrons que nous ne sommes pas forcément confrontés à un choix exclusif entre égalité et excellence. Depuis des années, la Finlande prouve qu'il est simultanément possible de limiter l'inégalité liée à la situation socio-économique, d'assurer dans une relativement large mesure la mixité sociale dans les écoles, de garantir un niveau minimal de connaissance à presque tous les étudiants, d'avoir une moyenne de performances en tête des classements internationaux et de faire exceller les étudiants les plus talentueux. Mais la Finlande n'est pas le seul pays à réussir. En Pologne, une réforme structurelle de l'enseignement secondaire – pour retarder l'orientation scolaire vers des filières– a produit des résultats remarquables (Jakubowski et al., 2010). L'analyse de l'impact de la réforme de l'enseignement en Pologne a révélé qu'une orientation trop précoce vers l'enseignement professionnel entraîne globalement des scores inférieurs et une orientation plus tardive entraîne de meilleurs résultats. Cette réforme montre que des actions politiques agissant sur les facteurs institutionnels donnent assez rapidement les premiers résultats tangibles, même s'il s'agit d'un travail de longue haleine, il n'y a donc aucune raison d'être défaitiste. La réalisation d'un système éducatif méritocratique et égalitaire n'est pas un fantasme.

La récente politique d'inscription dans les écoles s'efforce de pallier au problème de la ségrégation mais, dans le contexte de la liberté de choix des parents et de leurs stratégies différentes, elle représente un véritable défi. En effet, nous partageons l'opinion de Dupriez, Dumay et Vause (2008) lorsqu'ils écrivent qu'il est difficile d'importer purement et simplement un modèle étranger d'enseignement sans tenir compte des traditions nationales et des visions idéologiques sous-jacentes. Une réforme de l'enseignement doit bénéficier d'une vaste assise sociale. Pour mettre en place une politique d'égalité des chances efficace, de larges couches de la population doivent être convaincues de l'importance de faire fructifier tout le capital humain de manière optimale dans l'enseignement, quelle que soit l'origine des élèves concernés. On doit s'imprégner de l'idée qu'un bon enseignement est un droit pour tous les élèves. Ce qui est en totale contradiction avec l'idée que l'accès aux 'meilleures' écoles serait un privilège particulier réservé

Commission 4

L'éducation dans la perspective du modèle social

aux groupes les plus nantis ou les plus favorisés, et plus encore avec l'idée que l'existence d'importantes différences de qualité entre écoles est acceptable: chaque école devrait pouvoir fournir une qualité supérieure. Comme l'ont suffisamment illustré les contestations contre la régulation de l'égalité d'accès aux écoles à l'occasion de la mise en œuvre des récents décrets francophones d'inscription ou lors des débats à propos de la réforme de l'enseignement secondaire du côté flamand, il reste un long chemin à parcourir à ce niveau dans notre pays.

Il n'y a pas de raison de penser que le système différencié et ségrégué tel que nous le connaissons aujourd'hui en Belgique permette à une seule élite socio-économique d'assurer la meilleure éducation à ses enfants. Il ne fait aucun doute que la démocratisation de l'enseignement nécessite encore de nombreux efforts en FFW et en Communauté flamande. Un enseignement de qualité est un bien commun qui exige évidemment sens civique et action collective. On ne peut pas réduire la question de l'accès à un enseignement performant à une concurrence entre les familles et élèves qui luttent pour accéder à quelques « bonnes » écoles. Il est de l'intérêt de tous que toutes les écoles offrent un enseignement de haute qualité. Accroître le niveau d'enseignement de tous les enfants constitue logiquement un bien commun et procure en fin de compte une valeur ajoutée dont l'ensemble de la nation et tout le système économique bénéficieront. Ce sont des portes ouvertes qui, manifestement, doivent encore être enfoncées.

Enfin, pour terminer notre conclusion notons que si PISA permet de mettre en évidence certains problèmes, d'autres ne sont pas appréhendables par les enquêtes de ce type. Les pistes explicatives des différences entre nos deux Communautés en sont l'exemple. Elles mettent en fait principalement en avant des facteurs d'ordre pédagogiques. Le cas du décrochage scolaire en est un autre. En 2005, 12,3% des jeunes âgés de 15 à 24 ans ne sont ni aux études ni à l'emploi et 10,8% de ce même groupe d'âge ne possèdent pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur (OCDE, 2005). En 2012, ce chiffre a peu changé le pourcentage des jeunes de 18 à 24 ans qui ne sont pas à l'école et qui ont quitté l'enseignement sans diplôme est de 12 % mais cela cache une grande différence entre les 2 Communautés: 14,8 % pour la Wallonie et 8,7% pour la Flandre. À titre d'exemple, dans le reste de l'Europe, ce taux varie de 4,2% en Croatie à 24,9% en Espagne (De Witte, dans cet ouvrage).

Ces chiffres ne donnent toutefois qu'une vision limitée du décrochage. En effet, ce dernier est souvent défini de manière restrictive correspondant à l'arrêt total de la scolarité avant l'obtention du diplôme de fin d'étude. Mais, il n'est pas

nécessaire de ne plus du tout aller à l'école pour décrocher. Plusieurs auteurs ont montré que certains élèves décrochent tout en continuant à fréquenter l'établissement scolaire (Glasman, 2000). C'est ce qu'on appelle le « décrochage sur place ». Les chercheurs préfèrent donc envisager le décrochage scolaire comme un processus, un continuum. Il s'agit d'une suite de phénomènes, d'évènements, dans laquelle il n'est pas possible de comprendre l'un d'eux de manière isolée. Dans ce cadre, l'abandon de la fréquentation scolaire n'est qu'un fait parmi d'autres, qu'une partie du problème. La confiance dans l'école devient un élément déterminant. En effet, de nombreux élèves en difficulté ne décrochent pas. Pour s'accrocher et continuer sa scolarité dans des conditions parfois difficiles et après certains échecs, il est nécessaire de croire en l'utilité de l'école, d'y voir un sens. C'est le fait que l'école constitue un plus pour l'avenir et le bien-être au sein de l'établissement qui motive principalement les élèves à suivre les cours, le processus de décrochage scolaire serait quant à lui lié à la perte de cette croyance et à l'impression de ne pas être respecté dans l'école par les enseignants ou les élèves.

Nous pensons qu'il est indispensable de restaurer un rapport positif entre l'élève décrocheur et le monde scolaire. Si l'élève ne comprend pas le sens de l'école, n'y voit aucune utilité et y vit de nombreuses difficultés, très peu de choses le retiennent alors dans la scolarité. Dans ce sens, nous rejoignons ici les propos de De Witte (dans cet ouvrage) qui montre l'importance de jouer au niveau du système scolaire et de l'établissement pour améliorer la situation du décrochage. Il souligne, par exemple, l'importance d'étendre l'enseignement obligatoire et de rendre les filières professionnelles plus attractives.

Toutes sortes d'efforts parallèles et complémentaires, tant au niveau des méthodes pédagogiques, des mentalités des acteurs sur le terrain qu'au niveau des investissements financiers et humains, sont nécessaires pour améliorer la qualité de notre système d'enseignement dans son ensemble. La première étape indispensable de ce processus consiste toutefois à changer les mentalités, et à partager le « sens de l'urgence » selon lequel la qualité de l'enseignement doit être améliorée dans toutes nos écoles et pour tous nos élèves. Nous ne pouvons pas nous permettre de laisser systématiquement inexploité le talent de certains groupes de la société.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

7. Références

Baye, A., Benadusi, L., Bottani, G., Bove, G., Demeuse, M., Garcia de Cortazar, M., Giancola, O., Gorard, S., Hutmacher, W., Matoul, A., Meuret, D., Morlais, S., Nicaise, J., Ricotta, G., Smith, E., Straeten, M.-H., Tana-Ferrer, A. & Vandenberghe, V. (2005), *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Service de pédagogie théorique et expérimentale.

Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A. & Monseur, C. (2010), « La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009 », *Les Cahiers des Sciences de l'Education*, 32.

Baye, A. & Demeuse, M. (2008), « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de pédagogie*, 165 (4), pp.91-103.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.

Clotfelter, C.T., Ladd, H.F. & Vigdor, J. (2005), « Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers », *Economics of Education Review*, 24 (4), pp.377-392.

Danhier, J. & Martin, E. (2013), *Comparing compositional effects in two education systems: the case of the Belgian communities*, Papier présenté le 21 septembre 2013 à la conférence Civil Rights Project: Segregation, Immigration, and Educational Inequality.

De Meyer, I. & Warlop, N. (2010), PISA. *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*, UGent, Vakgroep Onderwijskunde/Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Afdeling Strategische Beleidsondersteuning.

De Waele, B. (2013), *Pratiques d'écoles et équité*, Bruxelles, SeGEC.

Delvaux, B. (2005), « Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle », in M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul, *Vers une école juste et efficace*, (pp.275-295), Bruxelles, De Boeck.

Demeuse, M. & Friant, N. (2010), « School segregation in the French Community of Belgium », in J. Bakker, E. Denessen, D. Peters & G. Walraven, *International perspectives on countering school segregation*, (pp.169-187), Antwerpen/ Apeldoors, Garant.

Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011), *Le Système Scolaire*, Bruxelles, CRISP, Dossiers du CRISP.

Dumay, X. & Dupriez, V. (2008), « Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data », *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), pp.440-477

Dupriez, V., Dumay, X. & Vause, A. (2008), « How do school systems manage pupils' heterogeneity? », *Comparative Education Review*, 52 (2), pp.245-273.

Dupriez, V. & Vandenberghe, V. (2004), « L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? », *Les cahiers de recherche du Girsef*, 27.

Duru-Bellat, M., Mons, N. & Suchaut, B. (2004), *Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs: quelques enseignements de l'enquête PISA*, Note 04/02 de l'Institut de Recherche sur l'Education, Dijon, Iredu.

Glasman, D. (2000), « Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle », *VEI Enjeux*, 122.

Gorard, S. (2006), « Is there a school mix effect? », *Educational Review*, 58 (1), pp.87-94.

Gorard, S. & Taylor, C. (2002), « What is Segregation? A Comparison of Measures in Terms of 'Strong' and 'Weak' Compositional Invariance », *Sociology*, 36 (4), pp.875-895.

Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2010), *The economics of international differences in educational achievement*, National Bureau of Economic Research.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Hanushek, E.A. & Wößmann, L. (2006), « Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries », *The Economic Journal*, 116 (510), pp.C63–C76.

Harker, R. & Tymms, P. (2004), « The effect of student composition on school outcomes », *School Effectiveness and School Improvement*, 15, pp.177–199.

Hindriks, J. & Verschelde, M. (2010), « L'école de la chance », *Regards économiques*, 77.

Hindriks, J., Verschelde, M., Rayp, G. & Schoors, K. (2010), *Ability tracking, social segregation and educational opportunity: evidence from Belgium*, Working Paper, Universiteit Gent.

Hirtt, N. (2008), *Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes?* Bruxelles, Aped.

Jacobs, D. & Batista, S. (2012), *Examining Results for the Core EU-indicators of Immigrant Integration: Focus on Education*, Research report for the expert meeting of the EU National Contact Points on Integration, Budapest.

Jacobs, D. & Rea, A. (2011), *Gaspillage de talents: Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

Jacobs, D., Rea, A., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009), *L'ascenseur social reste en panne*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

Jakubowski, M., Patrinos, H.A., Porta, E.E. & Wisniewski, J. (2010), « The impact of the 1999 education reform in Poland.Policy », *Policy Research Working Paper Series*, 5263.

Lumley, T. (2010), *Complex Surveys: A Guide to Analysis Using R*, New Jersey, Wiley.

McKinsey & Company (2007), *How the World's Best-performing Schools Systems Come Out on Top*, London, McKinsey & Company.

Mons, N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF.

OCDE (2005), *Tableau indicateurs clés pour les jeunes âgés de 15 à 24 ans, Belgique, 1995 et 2005*, Document disponible à: <http://www.oecd.org/fr/presse/38110965.pdf>.

OCDE (2010), *PISA 2009 at a glance*, Paris, OECD Publishing.

OCDE (2012), *PISA 2009 technical report*, Paris, OECD Publishing.

Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. (2001), « Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement », *British Educational Research Journal*, 27 (4), pp.406-428.

Pfeffermann, D., Skinner, C.J., Holmes, D.J., Goldstein, H. & Rasbash, J. (1998), « Weighting for unequal selection probabilities in multilevel models », *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Statistical Methodology)*, 60 (1), pp.23–40.

Rasbash, J., Steel, F., Brown, W.J. & Goldstein, H. (2012), *A user's guide to MLwiN, v2.26*, University of Bristol, Centre for Multilevel Modelling.

Rubin, D.B. (1987), *Multiple imputation for nonresponse in surveys*, New York, Wiley.

Rumberger, R.W. & Palardy, G.J. (2005), « Does the segregation still matter ? The impact of student composition on academic achievement in high school », *Teachers College Record*, 107 (9), pp.1999-2045.

Schafer, J.L. (1999), « Multiple Imputation: A Primer », *Statistical Methods in Medical Research*, 8 (1), pp.3-15.

Schütz, G., Ursprung, H.W. & Wößmann, L. (2008), « Education Policy and Equality of Opportunity », *Kyklos*, 61 (2), pp.279–308.

Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (2012), *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, London, Sage.

Thrupp, M. (1999), *Schools Making A Difference*, Buckingham, Open University Press.

Commission 4

L'éducation dans la perspective
du modèle social

Van Haecht, A. (2004), « Histoire et critique en sociologie de l'éducation: le cas de la Communauté française de Belgique », *Education et sociétés*, no 13 (1), pp.119-140.

Vandenberghe, V. (2011), « Inter-regional educational discrepancies in Belgium. How combat them? », in P. De Grauwe & P. Van Parijs, *Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?* (pp.5-25), Brussels.

Wu, M. (2005), « The role of plausible values in large-scale surveys », *Studies In Educational Evaluation*, 31 (2-3), pp.114-128.