

2014/66



Back to school, back to segregation ?

Jean Hindriks et Guillaume Lamy



CORE

DISCUSSION PAPER

Center for Operations Research
and Econometrics

Voie du Roman Pays, 34
B-1348 Louvain-la-Neuve
Belgium

<http://www.uclouvain.be/core>

CORE

Voie du Roman Pays 34, L1.03.01

B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium.

Tel (32 10) 47 43 04

Fax (32 10) 47 43 01

E-mail: corestat-library@uclouvain.be

<http://www.uclouvain.be/en-44508.html>

Back to school, back to ségrégation?¹

Jean Hindriks² et Guillaume Lamy³

December 2014

¹Les auteurs souhaitent remercier, sans les impliquer, Marc Devos, Barbara Dufour, Laurent Fourny, Ivan Van de Cloot et Frank Vandenbroucke pour leurs commentaires et suggestions. Les auteurs assument seuls la responsabilité des opinions exprimées dans ce rapport.

²Professeur d'économie à l'UCL et Senior Fellow Itinera Institute.

³Master en économie de l'UCL en 2013

Abstract

La publication tous les trois ans des enquêtes PISA¹ offre un cadre d'analyse plus qu'intéressant en matière de politiques éducatives. Alors que les résultats de l'enquête PISA 2012 sont disponibles depuis décembre 2013, il convient de revenir sur les principaux enseignements que cette série d'enquêtes nous a fournis concernant le poids des parents dans les résultats scolaires et la problématique de la mixité sociale dans les écoles du secondaire. Dans cette étude, nous montrons que la Belgique a l'un des taux de ségrégation scolaire les plus élevés de l'OCDE. On retrouve également de forts taux de ségrégation dans les deux communautés prises séparément. La ségrégation sociale est plus forte en Communauté française qu'en Communauté flamande. Entre, 2003 et 2009 la ségrégation scolaire a stagné en Communauté flamande et a augmenté en Communauté française. Depuis 2009 la ségrégation a augmenté en Communauté flamande et diminué en Communauté française pour atteindre en 2012 des niveaux comparables dans les deux Communautés. Nous montrons que la relégation par filières et les pratiques scolaires de redoublement et de transfert d'élèves entre établissements affectent significativement la ségrégation sociale. En 2012, les filières expliquent 45% de la ségrégation sociale en Communauté flamande contre 20% en Communauté française. Nous concluons par des recommandations politiques pour promouvoir plus efficacement la mixité sociale et améliorer les résultats scolaires des élèves défavorisés.

Mots-clés: PISA, Mixité sociale, Inégalité scolaire

JEL Classification: J21, I24, I28

¹ "PISA est une enquête administrée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire". (OCDE)

CORE Discussion Paper

2014/XX

Back to School, Back to Segregation ?¹

Jean Hindriks² et Guillaume Lamy³

Décembre 2014

Résumé :

La publication tous les trois ans des enquêtes PISA⁴ offre un cadre d'analyse plus qu'intéressant en matière de politiques éducatives. Alors que les résultats de l'enquête PISA 2012 sont disponibles depuis décembre 2013, il convient de revenir sur les principaux enseignements que cette série d'enquêtes nous a fournis concernant le poids des parents dans les résultats scolaires et la problématique de la mixité sociale dans les écoles du secondaire. Dans cette étude, nous montrons que la Belgique a l'un des taux de ségrégation scolaire les plus élevés de l'OCDE. On retrouve également de forts taux de ségrégation dans les deux communautés prises séparément. La ségrégation sociale est plus forte en Communauté française qu'en Communauté flamande. Entre, 2003 et 2009 la ségrégation scolaire a stagné en Communauté flamande et a augmenté en Communauté française. Depuis 2009 la ségrégation a augmenté en Communauté flamande et diminué en Communauté française pour atteindre en 2012 des niveaux comparables dans les deux Communautés. Nous montrons que la relégation par filières et les pratiques scolaires de redoublement et de transfert d'élèves entre établissements affectent significativement la ségrégation sociale. En 2012, les filières expliquent 45% de la ségrégation sociale en Communauté flamande contre 20% en Communauté française. Nous concluons par des recommandations politiques pour promouvoir plus efficacement la mixité sociale et améliorer les résultats scolaires des élèves défavorisés.

Mots-clés : PISA, Mixité sociale, Inégalité scolaire.

JEL : I21, I24 et I28

¹ Les auteurs souhaitent remercier, sans les impliquer, Marc Devos, Barbara Dufour, Laurent Fourny, Ivan Van de Cloot et Frank Vandenbroucke pour leurs commentaires et suggestions. Les auteurs assument seuls la responsabilité des opinions exprimées dans ce rapport.

² Professeur d'économie à l'UCL et Senior Fellow Itinera Institute.

³ Master en économie de l'UCL en 2013

⁴ « *PISA est une enquête administrée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire* ». (OCDE)

Introduction

L'excellence par l'inclusion est une conclusion centrale du dernier rapport PISA 2012.⁵ Les pays qui réussissent le mieux aux tests PISA 2012 en mathématiques sont aussi les pays qui ont réussi à promouvoir l'inclusion sociale. Il semble en effet exister une relation étroite entre l'inclusion sociale et la performance des élèves de milieux défavorisés. Les pays qui n'arrivent pas à redresser les performances de leurs élèves défavorisés se caractérisent souvent par une forte sélection sociale et de faibles résultats moyens. Cette inclusion sociale se traduit concrètement par la mixité sociale dans les écoles -c'est-à-dire la distribution égale d'élèves de milieux sociaux différents entre les écoles-. Cette mixité sociale est présente à des degrés variables dans les pays européens. La promotion de cette mixité sociale est devenue aujourd'hui un objectif important pour de nombreux acteurs politiques, en Belgique surtout où les Décrets Inscription et l'allongement du tronc commun suscitent de nombreuses discussions en Communauté flamande comme en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet objectif de mixité sociale est perçue par certains comme un moyen efficace de réduire les inégalités sociales dans les résultats scolaires.

L'enseignement en Belgique est socialement inégal. La réussite scolaire est fortement dépendante de l'origine sociale des élèves. Le Décret Inscriptions en Communauté française et le GOK (Gelijke Onderwijskansen) en Communauté flamande agitent l'opinion publique, mais passent sous silence le fait que les élèves de famille modeste sont avant tout victimes des réorientations en cascade. La réussite scolaire est socialement inégale. Des enfants de milieux modestes ont deux fois moins de chances de réussir que des enfants de milieux favorisés. Cette situation est comparable dans les deux communautés, même si elle est sensiblement plus marquée en Communauté française.

Ce constat n'est pas nouveau et a été étudié dans les milieux académiques belges par des auteurs comme Jacobs et al (2009), Jacobs et Rea (2011), Jacobs et al (2013), Baye et al (2010), Hindriks et al (2009), Hindriks et Verschelde (2010). Dans son étude récente basée sur PISA 2012, Nico Hirtt (2014) confirme que la Belgique et la France sont les champions des inégalités sociales en matière d'enseignement.⁶ Cette étude a eu un impact médiatique important en Communauté française. Une autre étude récente, et très médiatisée en Flandre, de Wim Van den Broeck (2014) propose une analyse opposée en suggérant que si l'on contrôle le degré d'hétérogénéité socio-économique dans la population pour comparer les inégalités sociales entre pays, la Flandre n'est plus aussi inégalitaire que ce que les analyses classiques suggèrent.⁷ En outre, son étude révèle sur base de PISA 2012 que le pourcentage d'enfants d'origine sociale faible avec des résultats scolaires élevés (le taux de résilience) est

⁵ PISA Results 2012, Excellence through equity : Giving every student the chance to succeed, vol 2, OECD.

⁶ Voir Hirtt (2014), « Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions des inégalités sociales » APED, Bruxelles, janvier 2014.

⁷ Voir Van den Broeck (2014) « Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs » Onderzoeksrapport op grond van PISA en TIMSS, VUB Brussel, Avril 2014.

plus élevé en Flandre qu'en Finlande.⁸ En fait l'étude révèle que la Flandre a le taux de résilience le plus élevé d'Europe (10%) tant pour les garçons que pour les filles (pour une moyenne de 6,4% dans l'OCDE). Cela suggère une mobilité sociale plus forte dans l'école flamande.⁹ C'est un résultat important qui mérite que l'on s'interroge plus en profondeur sur la question de l'inégalité sociale dans notre enseignement pour éviter de tomber sur des idées reçues et des jugements simplistes. Dans cet article, nous revenons sur cette question de la performance et des inégalités sociales dans notre enseignement en Belgique en distinguant bien les deux communautés. Il nous semble en effet crucial de mieux comprendre le phénomène et de mieux l'évaluer si l'on souhaite changer efficacement notre système scolaire. Notre analyse vient donc compléter les études déjà existantes. Cela nous semble utile parce que comme le suggère très justement Estelle Cantillon (2013). « Mieux comprendre et mieux évaluer, c'est aussi faciliter le changement ».

L'inégalité sociale face à l'école est un sujet qui alimente aussi beaucoup les débats dans le monde politique et les médias. En ce qui concerne la Flandre, en 2007-2008, le Ministre de l'enseignement flamand Frank Vandenbroucke a publié une note politique sur le sujet «Gelijke kansen op de hele onderwijsladder : een tienkamp ». En 2010, le Ministre de l'enseignement flamand Pascal Smet publie sa note d'orientation sur le même sujet « Mensen doen schitteren », et en 2014 le Gouvernement flamand adopte son « Hervorming Secundair Onderwijs Masterplan » avec pour motivation centrale de réduire les inégalités sociales dans l'enseignement secondaire.¹⁰ En Communauté française, le débat politique sur les inégalités sociales à l'école s'est concentré davantage sur la régulation des inscriptions scolaires, même si ce n'est pas nécessairement le moyen le plus efficace de réduire les inégalités sociales à l'école. Depuis 2007, différents décrets ont vu le jour afin de réguler les inscriptions en première année du secondaire dans le but de promouvoir plus de mixité sociale. Le premier en date fut adopté par la Ministre Marie Arena en 2007, le décret dit « file d'attente ». Ce décret affectait les élèves entrés en première année du secondaire en 2008, et donc majoritairement nés en 1996. Cette année est particulièrement intéressante étant donné que ce sont les enfants nés en 1996 qui ont été testés lors de l'enquête PISA 2012. Ainsi, la publication des résultats de l'enquête PISA 2012 va nous permettre d'évaluer l'impact de celui-ci sur la ségrégation sociale. Aujourd'hui, les inscriptions en première année du secondaire en Communauté française sont réglées par le décret Simonet adopté en décembre 2011. L'objectif explicite du décret est de promouvoir une plus forte mixité sociale dans les écoles du secondaire en Communauté française.¹¹ Aujourd'hui, une proposition forte incluse dans le nouvel accord de gouvernement PS-CDH à la Fédération Wallonie-Bruxelles est de prolonger d'un an le tronc commun, en reportant le choix de la filière au terme de la troisième secondaire et non plus de

⁸ Le taux de résilience d'un pays mesure le pourcentage des élèves du quartile socio-économique le plus défavorisé (25% indice socio-économique faible) de ce pays qui figurent dans le quartile supérieur des élèves avec les meilleurs résultats de l'OCDE.)

⁹ Cette résilience n'est pas, à proprement parler, une mesure stricto sensu de mobilité sociale au sein d'un même pays, puisque l'on compare les élèves de niveau socio-économique faibles flamands avec les élèves de niveau socio-économique faible des autres pays, et pas avec les élèves de niveau socio-économique élevé flamands.

¹⁰ Voir <http://www.hervormingsecundair.be/>

¹¹ Voir <http://www.inscription.cfwb.be/index.php?id=279>

la deuxième comme c'est le cas aujourd'hui. Le but annoncé est de réduire les inégalités sociales dans l'enseignement francophone. Selon le professeur Dupriez (directeur du Girsef) « quand le tronc commun dure plus longtemps les résultats dépendent moins de l'origine des élèves » (La Libre 16-17 août 2014).¹² Dans les deux communautés, pour limiter les inégalités sociales et promouvoir la mixité sociale à l'école on a aussi mis en place des politiques de financement différencié avec un succès mitigé. En 2002, le Gouvernement flamand a tenté de remédier aux inégalités sociales élevées dans l'éducation par le décret GOK. La pratique de l'encadrement différencié est en place depuis l'année scolaire 2003-2004. Ce Gouvernement a choisi de mettre en œuvre une politique visant spécifiquement les élèves issus de milieux défavorisés en les identifiant par un certain nombre d'« indicateurs d'éducation égale ». Les chiffres de la politique dans l'enseignement primaire montrent cependant que la grande majorité des élèves défavorisés n'a jamais bénéficié du financement, tandis que beaucoup d'élèves qui ont bénéficié d'un soutien par le biais de la politique ne sont pas qualifiés d'élèves défavorisés.

Durant l'année scolaire 2003-2004, seulement 16% des élèves défavorisés dans les écoles primaires qui ont reçu le financement ont bénéficié d'un « professeur de l'égalité des chances ». Lorsque l'on se penche sur le groupe d'étudiants qui reçoivent de l'aide de ces enseignants, on remarque que 62% de ces étudiants ne sont pas qualifiés d'étudiants défavorisés.¹³ Pour expliquer ce résultat, il faut préciser que quand l'inspection flamande évaluait la performance des écoles dans l'utilisation des moyens 'GOK', elle mettait l'accent sur l'amélioration globale des processus dans les écoles. Pour elle des initiatives qui consistaient, par exemple, à créer des classes additionnelles « ciblées » (c.à.d. séparées) pour les élèves défavorisés étaient considérées comme improductives. L'idée était donc, à tort ou à raison, que ces moyens GOK supplémentaires devaient bénéficier à la collectivité de l'école, et non pas être réservés aux élèves défavorisés. Le dernier accord de gouvernement flamand prévoit la suppression du financement différencié pour le volet budget de fonctionnement.¹⁴

Du côté francophone, une première analyse de l'effet du décret de 2009 sur l'encadrement différencié, révèle que le redoublement en secondaire a augmenté entre 2009 et 2012 de 17,6% à 20,3% dans les écoles bénéficiant d'un encadrement différencié (soit 275 écoles sur 672 écoles). Sur la même période la part d'élèves en retard scolaire d'au moins un an a augmenté pour passer de 64% à 70% dans le secondaire avec encadrement différencié (contre 50% dans le secondaire sans encadrement différencié).

¹² Sans vouloir en faire le sujet de ce rapport, il convient de remarquer que cette affirmation n'est pas étayée par les études scientifiques récentes comme l'indique clairement Lavrijsen, Nicaise & Wouters (2013). Dans Hindriks & al (2009) nous avons déjà démontré que les inégalités sociales sont plus importantes en Communauté française alors que le tronc commun s'y prolonge deux ans plus tard qu'en Flandre. La raison invoquée étant un taux de redoublement plus élevé avec la prolongation du tronc commun en Communauté française. C'est fort justement que le professeur Dupriez dans son interview conditionne le succès du prolongement du tronc commun à une réduction en amont des écarts scolaires entre élèves au niveau de l'enseignement primaire (voir La Libre 16-17 août 2014).

¹³ Voir Hindriks et Gay (2013) « l'échec de l'encadrement différencié » Itinera novembre 2013.

¹⁴ Vandenbroucke, F. (2014), Te veel geld voor kwetsbare scholen ? De Standaard 4 septembre 2014.

Dans une recherche menée en collaboration avec des collègues de l'Université de Gand¹⁵, nous avons cherché à comprendre pourquoi, dans les deux communautés linguistiques, les résultats scolaires sont aussi dépendants de l'origine sociale des élèves. En utilisant une analyse de régression en deux niveaux (écoles et élèves), nous avons montré que presque 60 % des écarts de résultats sont liés à l'origine sociale des élèves : c'est un peu « la réussite en héritage ». Notre recherche s'est appuyée sur les données de l'enquête PISA 2006 en se basant sur un échantillon de 4125 élèves dans 269 écoles flamandes et de 2211 élèves dans 176 écoles francophones. Cette recherche a évalué le rôle de la sélection tant entre écoles qu'entre filières dans les inégalités sociales de notre enseignement. Au moment où les discussions sur l'égalité des chances se concentrent presque exclusivement sur les modes d'organisation des inscriptions, la prolongation du tronc commun et le financement différencié, il nous a semblé utile de revenir sur ces résultats sur base des enquêtes plus récentes PISA 2009 et 2012 pour mieux comprendre et évaluer notre système d'enseignement en Belgique, en distinguant la situation dans les deux communautés.

Résultats scolaires : le poids des parents

Une façon classique de mesurer le poids des parents sur les résultats scolaires des élèves est de comparer le résultat moyen des élèves en fonction du groupe socio-économique de leurs parents.¹⁶ L'OCDE vérifie le statut socio-économique afin de pouvoir comparer différents systèmes éducatifs à partir de la performance des élèves de statut socio-économique similaire. Le statut socio-économique de l'élève se mesure par combinaison de facteurs tels que le niveau d'instruction et la profession des parents, le type de patrimoine familial (considéré comme indicateur de la richesse) et l'existence de ressources éducatives dans le foyer. La mesure du statut socio-économique est définie de manière à permettre des comparaisons internationales.¹⁷ Il est utile de préciser que cet indice socio-économique de l'OCDE n'a rien à voir avec l'indice socio-économique des élèves, utilisé en Communauté française, qui se base sur le quartier de résidence et date de 2001.

PISA associe donc à chaque élève un indice socio-économique que nous avons regroupé pour un pays donné en déciles compris entre 1 et 10. L'indice socio-économique 1 représente les 10% des élèves les plus défavorisés et l'indice socio-économique 10 représente les 10% des élèves les plus favorisés. En comparant les résultats au test PISA en fonction de cet indice, on obtient une mesure de l'influence du milieu social sur les résultats scolaires. Les résultats sont présentés ci-dessous pour chaque communauté, dans un premier temps pour l'ensemble des filières d'étude, et ensuite en distinguant les filières d'études.

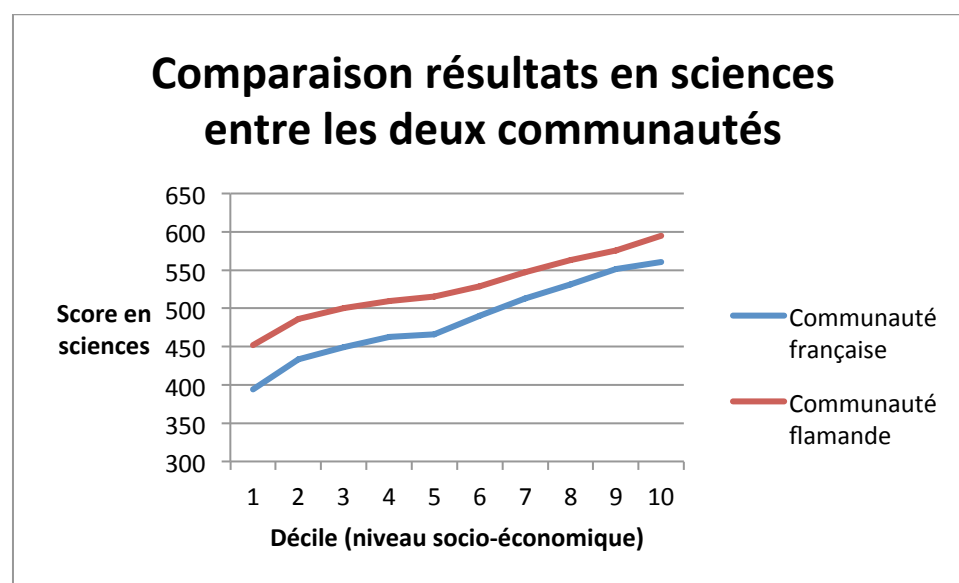
¹⁵ Hindriks et al. (2009) Que peut enseigner l'école flamande à l'école francophone? Itinera Memo 2009/14, http://www.itinerainstitute.org/sites/default/files/articles/pdf/MEMO%2014_jh.pdf

¹⁶ Nous ne prétendons pas distinguer dans ce « poids » des parents la part liée au milieu familial et la part liée au patrimoine génétique (nature or nurture). En fait cette distinction nous semble inutile dans une perspective d'« égalité des chances » qui requiert de traiter également ces deux formes d'injustices sociales, puisque l'élève n'est *pas* responsable du patrimoine génétique hérité de ses parents et du milieu social dans lequel il est élevé. En outre, cette distinction est polémique puisqu'elle aboutit à suggérer que les élèves riches réussissent mieux car ils sont plus intelligents (voir Van den Broeck (2014), Duyck, W. & Anseel, F. (2012)).

¹⁷ Pour plus de détails sur l'indice ESCS voir PISA 2012, Excellence through equity, vol 2, Box II.2. 1, p. 37

Note technique sur le traitement des données (PISA 2009)¹⁸ Pour permettre la comparaison, l'échantillon des élèves a été traité de manière analogue à ce qui a été réalisé précédemment sur les données de PISA 2006 ; ces résultats ont été publiés dans Hindriks et Verschelde (2010) « L'école de la chance » Regards économiques no 77, février 2010. La variable « Final Student Weight » a également été prise en compte tout au long des calculs. En ce qui concerne les résultats, seuls ont été pris en compte ceux en sciences. Une moyenne a été opérée entre les 5 valeurs plausibles des résultats en sciences d'un élève. Ces valeurs plausibles reflètent l'incertitude inhérente au test PISA dans lequel pour des raisons de limite de temps il n'est pas possible de demander aux élèves testés de couvrir l'ensemble des questions sur l'ensemble des matières. Ces valeurs possibles représentent donc la variance d'échantillonnage relative aux questionnaires. Les élèves ont été répartis par décile selon la variable « ESCS », tout cela en prenant en compte la variable « Final Student Weight ». De plus, la moyenne des résultats en science de chaque décile a été calculée en prenant en compte cette même variable « Final Student Weight ».

Tableau 1: Lien entre score en Sciences et le niveau socio-économique des élèves



Source : PISA 2009 et Calculs propres. Pour comparer, nous rappelons que la Finlande a un score moyen en Sciences de 554.

Un premier constat est que le lien entre indice socio-économique de l'élève et son résultat moyen au test PISA est aussi fort dans les deux communautés avec un écart de 150 points entre les élèves d'indice socio-économique le plus élevé et les élèves d'indice socio-économique le plus faible.¹⁹ Il y a cependant une différence majeure entre les deux

¹⁸ L'analyse sur base de PISA 2012 n'a pas été réalisée pour des raisons techniques liées à la base de données. Nous sommes en contact avec les experts PISA pour élucider le problème et actualiser l'analyse sur base de PISA 2012. Nous ne nous attendons pas à des résultats très différents de ceux exposés dans cette section.

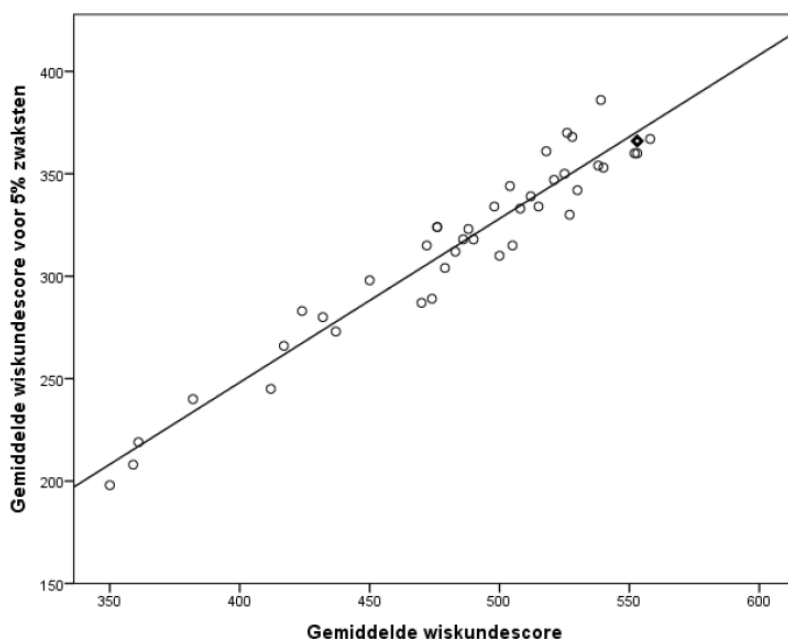
¹⁹ Selon PISA 50 points d'écart représentent grosso modo une année scolaire.

communautés puisque pour chaque niveau socio-économique, l'élève flamand obtient en moyenne de meilleurs résultats que l'élève francophone. La supériorité de l'école flamande sur l'école francophone se confirme donc indépendamment de l'origine sociale de l'élève.²⁰ Cela suggère une prudence dans l'analyse du lien social. En effet deux systèmes scolaires distincts peuvent avoir une intensité du lien social comparable, mais l'un peut produire des niveaux moyens de résultats plus élevés que l'autre pour chacun des groupes sociaux (en particulier pour les élèves les plus défavorisés). Van den Broeck (2014) suggère en outre que les résultats des élèves les plus faibles sont étroitement corrélés au résultat moyen du pays. Pour PISA 2012, il obtient pour l'ensemble des pays de l'OCDE, entre le résultat moyen d'un pays et le résultat de ses 5% d'élèves les plus faibles, un taux de corrélation de 96% en sciences, de 93% en mathématique et de 92% en lecture.²¹ Cela suggère qu'il ne faut pas opposer performance scolaire moyenne et performance des élèves les plus faibles : les deux font la paire. Attention on parle bien ici des élèves faibles académiquement mais pas socio-économiquement. Il ne faut donc pas assimiler cette corrélation avec l'effet bénéfique d'une performance moyenne élevée pour les élèves pauvres. Un système scolaire performant pourrait donc être comparé à une marée montante qui soulève à la fois les gros et les petits bateaux. Le tableau suivant illustre clairement ce lien étroit entre la performance des élèves faibles et la performance moyenne d'un pays (PISA 2003). Poursuivre l'excellence d'un système scolaire profiterait donc aux élèves faibles aussi bien qu'aux élèves forts. L'égalité et l'efficacité semblent se rejoindre pour ne faire qu'un selon cette approche macro basée sur une comparaison internationale. D'un point de vue plus micro d'un pays et au niveau de l'école, cette réconciliation entre égalité et efficacité semble moins évidente. En effet au niveau de l'école la tension est palpable entre stimuler les meilleures élèves pour les tirer vers le haut ou accompagner les élèves faibles pour éviter le décrochage. Entre un enseignement élitiste et un enseignement égalitariste, la tension existe.

²⁰ Notons que derrière un même indice socio-économique se cache des réalités différentes entre les deux Communautés, avec une précarité absolue plus grande en Communauté française. Le pourcentage de migrants dans l'échantillon PISA 2009 est aussi trois fois supérieur en Communauté française.

²¹ Voir Tableau 1 et Figure 2 dans Van den Broeck (2014) « Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs » Onderzoekrapport op grond van PISA en TIMSS, VUB Brussel, Avril

Tableau 2: Lien score moyen en sciences et score des 5% des élèves les plus faibles



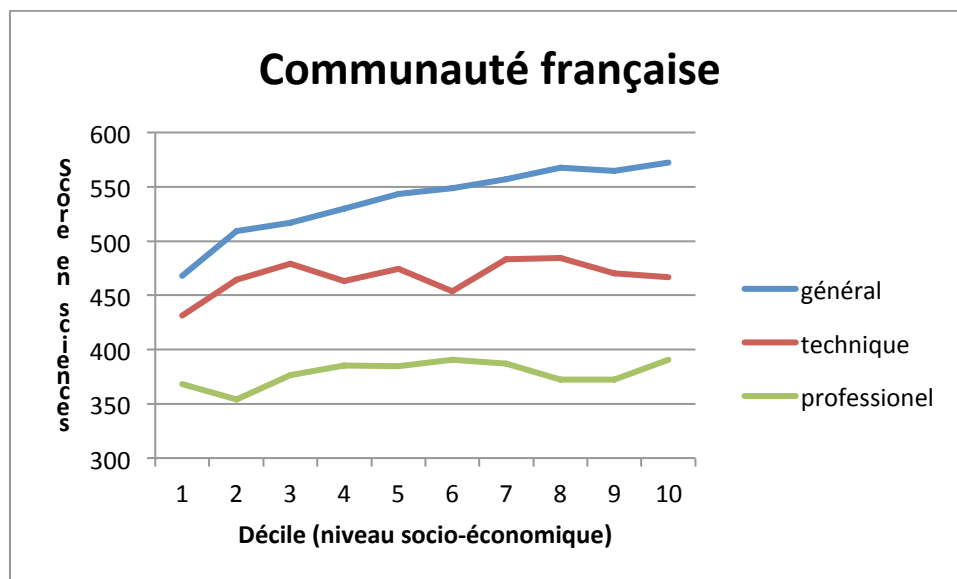
Source : Van den Broeck (2014), figure 2, p8.

Résultats scolaires : le poids des filières

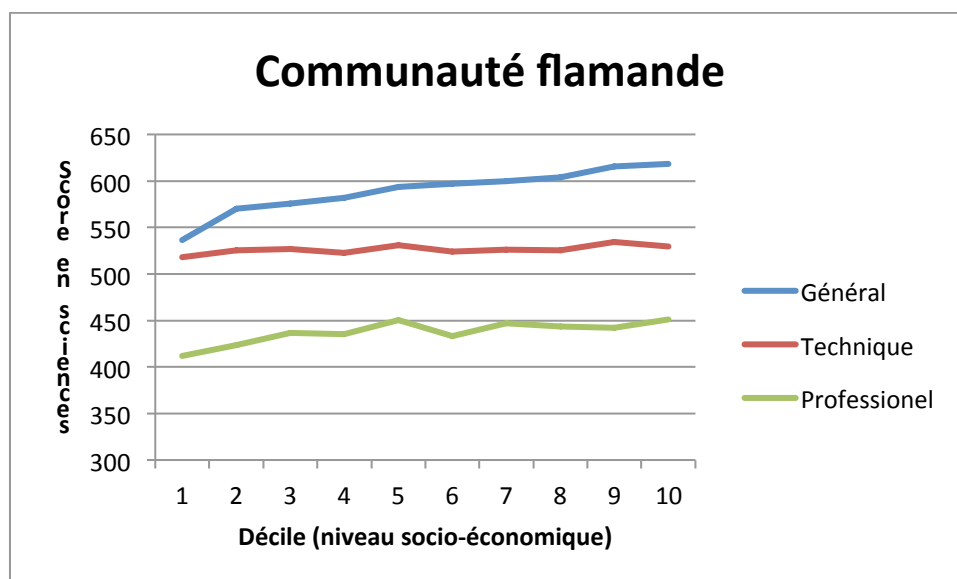
Nous pouvons également décomposer les résultats en sciences des élèves à PISA 2009 par filière en fonction de l'indice socio-économique de l'élève. Sans surprise, dans chaque communauté, la filière générale surclasse la filière technique qui elle-même surclasse la filière professionnelle. Un autre constat est que dans chaque filière, les élèves socialement défavorisés réussissent mieux en Flandre qu'en Communauté française. Enfin un dernier constat est qu'une fois les élèves répartis au sein des filières, le lien entre indice socio-économique et résultat scolaire s'affaiblit considérablement.²² En particulier, dans les deux Communautés, au sein des filières techniques et professionnelles, le lien entre résultat moyen et origine sociale a disparu (les courbes sont plates). Ce lien reste présent dans la filière générale. Ce constat suggère que le lien social sur les résultats scolaires s'opère principalement par une répartition inégale des élèves entre filières (comme nous allons effectivement le confirmer plus loin). Difficile ici de ne pas voir une certaine forme de relégation où les enfants de milieux modestes sont relégués dans les filières faibles avec un glissement possible des exigences et des curriculums qui ferait que ces élèves sont moins exposés aux compétences et connaissances de base que PISA cherche à évaluer.

²² Un résultat similaire a été obtenu avec les données de PISA 2006 dans Hindriks et Verschelde (2010) « l'école de la chance », Regards économiques no 77, février 2010.

Tableau 3 : Lien score en Sciences par filière et niveau socio-économique des élèves



Source : PISA 2009 et calculs propres



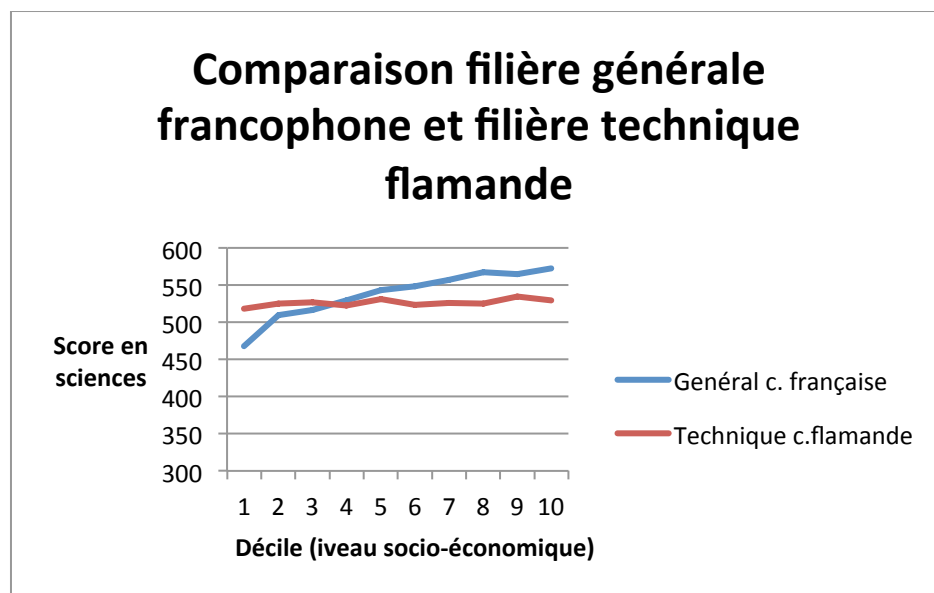
Source : PISA 2009 et calculs propres

Les résultats confirment ceux de PISA 2006 (Hindriks & Verschelde 2010). On constate que les résultats sont fortement corrélés au niveau social de l'élève que ce soit en Flandre ou en Communauté française. On constate aussi que dans chaque communauté, le lien social s'atténue fortement au sein des filières suggérant une relégation des élèves de milieux modestes dans les filières techniques et professionnelles.

Beaucoup plus surprenant, comme l'indique le graphique suivant, la filière technique flamande surclasse la filière générale francophone pour les élèves avec indice socio-

économique faible. C'est très étonnant dans la mesure où l'enseignement général francophone a déjà relégué les élèves les plus faibles dans les filières techniques et professionnelles.

Tableau 4 : Score en Sciences filière générale francophone et filière technique flamande



Source : PISA 2009 et calculs propres.

Résultats scolaires : le poids de la résilience

Les élèves issus de milieux plus favorisés obtiennent de meilleurs résultats à l'école et ceux issus de milieux défavorisés, de plus mauvais résultats. Ceux qui, contre toute attente, réussissent et excellent dans leurs études malgré une situation socio-économique difficile sont considérés comme résilients.

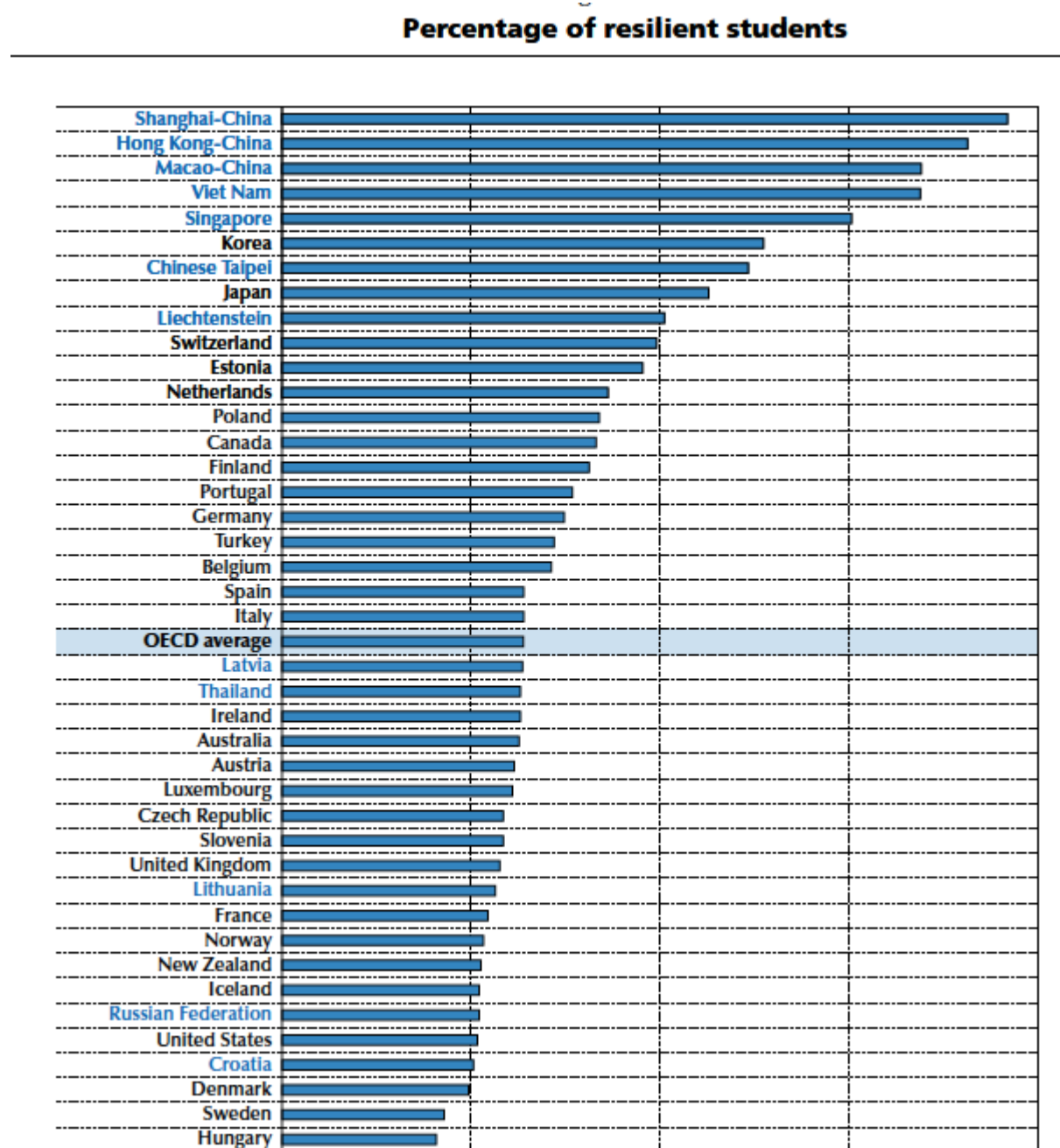
L'OCDE²³ définit la résilience à partir des résultats des élèves aux tests de mathématiques du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), évaluation internationale des compétences et connaissances des élèves de 15 ans coordonnée par l'OCDE. Les élèves résilients sont des élèves défavorisés (autrement dit, qui font partie du quart inférieur de la population d'un pays ou d'une région, classée suivant son statut socio-économique d'un pays ou d'une région donnée) dont les résultats aux tests de mathématiques du PISA se situent dans le quart supérieur, tous pays confondus.

Le Tableau ci-dessous indique le pourcentage d'étudiants résilients par pays en proportion de la population total d'étudiant du pays. Les pays asiatiques sont dans le top avec des taux de résilience supérieurs à 15%, Le Japon a un taux de résilience de 12%, la Suisse un taux de 10%, les Pays-Bas 9%, la Pologne, le Canada et la Finlande 8% ; et la Belgique 7% pour une

²³ PISA 2012, Excellence through equity, vol 2, p.40

moyenne de l'OCDE de 6%. Il est étonnant de retrouver le Danemark et la Suède en bas de classement avec des taux de résilience inférieurs à 5%.

Tableau 5 : Proportion d'élèves résilients



Source : PISA 2012 Excellence through equity (vol 2), p.41

La mixité sociale : pourquoi est-ce important ?

La mixité sociale et l'égalité des chances

Les résultats scolaires sont issus d'une activité en classe et dans une école. En concentrant les élèves de milieux favorisés dans les meilleures écoles et classes, notre système scolaire donne un avantage supplémentaire à ceux qui sont déjà avantagés. La ségrégation sociale pose donc un problème d'équité. En effet, il en ressort une diminution de l'égalité des chances si les *écoles de riches* surclassent les *écoles de pauvres* avec en filigrane une reproduction des inégalités sociales héritées des parents. Les bons élèves participent mutuellement à produire de meilleurs résultats et les mauvais élèves se découragent mutuellement.²⁴ Un certain nombre de travaux ont permis de mettre en évidence l'existence de ces effets de pairs, même si des problèmes d'identification se posent. L'économiste américaine Caroline Hoxby a réussi à contourner en partie le problème d'identification en utilisant les modifications exogènes introduites par la répartition aléatoire des élèves dans les différentes classes des écoles primaires texanes pour quantifier ces effets²⁵. Le résultat est frappant : un accroissement exogène d'un point dans la moyenne d'une classe améliorerait de 0,15 à 0,4 point le niveau individuel d'un élève donné.

Promouvoir la mixité sociale, c'est donc chercher à corriger un handicap initial pour donner via le système scolaire des chances égales aux individus dans la vie. L'existence de ces « effets de pairs » modifie radicalement le jugement qu'on peut porter sur la ségrégation sociale à l'école. En présence de tels effets, la concentration géographique des groupes sociaux et les inégalités sociales de départ ne se reflètent pas simplement dans l'école : mais l'école tend à son tour à les exacerber. Dès lors, lutter contre la ségrégation sociale à l'école apparaît comme une condition essentielle (mais non suffisante) de la réduction des inégalités scolaires.

La mixité sociale et les élèves défavorisés

D'un point de vue empirique, les résultats les plus récents, tels que ceux de Hoxby et Weingarth (2005) montrent que l'impact de la ségrégation sur la réussite scolaire des élèves défavorisés dépend de la structure des effets de pair. Leurs résultats montrent en effet que pour profiter au mieux des effets de pairs (mixité sociale) sans pénaliser les meilleurs et les moins bons élèves, il faut impérativement éviter toute « bipolarisation » au sein d'une même classe (d'un côté, que des « bons élèves » tandis que de l'autre que des « mauvais élèves ») et au contraire privilégier une composition « continue », qui associe des élèves de tous niveaux, dans un éventail de performances pas trop large.

Les effets de pair prennent donc une forme différente de la conception classique, dans laquelle les élèves défavorisés (socialement ou scolairement) bénéficieraient systématiquement du fait d'être scolarisés avec des élèves plus favorisés (socialement ou scolairement). En dessous d'un certain seuil, la diversité semble avoir des effets positifs, mais au-delà de ce seuil, la diversité devient un frein pour les plus élèves faibles.

²⁴ Voir PISA 2012, Excellence through equity : Giving every student the chance to succeed, vol 2, OECD.

²⁵ Hoxby, C., (2002), The power of peers, Educationnext, Vol 2, no 2. <http://educationnext.org/the-power-of-peers/>

Il faut aussi distinguer ségrégation sociale entre écoles et ségrégation au sein des écoles. Les effets de pair se forment principalement au niveau de la classe, ce qui pose le problème de la constitution des classes, au-delà de la ségrégation entre écoles. Si les établissements les plus défavorisés ont tendance à former des classes plus homogènes pour « protéger » leurs élèves et leurs enseignants de la grande hétérogénéité des élèves dans l'établissement, le niveau de ségrégation sociale mesuré au niveau de la classe est le plus pertinent du point de vue de l'impact des effets de pair.

D'un pur point de vue théorique, il semble que l'effet de la mixité sociale à l'école sur les résultats scolaires des uns et des autres n'est pas clair. En effet, la mixité sociale peut aussi bien être un stimulant pour ceux qui appartiennent à des classes défavorisées qu'un frein. S'ils se retrouvent dans la classe d'élèves issus de milieux plus favorisés, ils peuvent aussi être écrasés par ces élèves et s'auto-exclure. Inversement, une plus grande homogénéité des classes peut permettre à l'enseignant d'adapter sa pédagogie à son public et pourrait (sous certaines conditions) permettre au final un "rattrapage". Duflo et al. (2008) démontrent cet effet par une expérience aléatoire contrôlée pratiquée au Kenya sur une répartition aléatoire d'élèves et d'enseignants entre des classes qui séparent les élèves en groupes de niveaux, et des classes qui ne le font pas. Les résultats révèlent une performance significativement meilleure dans les classes qui séparent les élèves, tant pour les élèves faibles que pour les élèves forts. L'expérience révèle aussi que la séparation des élèves par groupe de niveaux creuse les écarts entre élèves forts et élèves faibles. La question centrale est donc de vérifier à quelles conditions les effets de la mixité sociale sont positifs et à quelles conditions ses effets sont négatifs.

La mixité sociale et l'efficacité du système éducatif.

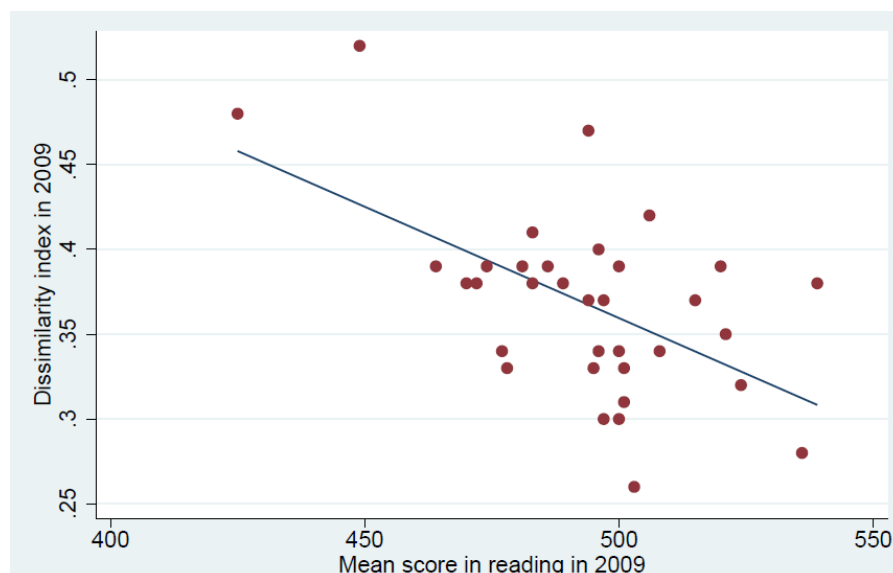
La promotion de la mixité sociale à l'école peut être justifiée du point de vue de l'équité mais aussi du point de vue de l'efficacité du système éducatif, à condition de faire en sorte que cette mixité n'aboutisse pas à créer une diversité excessive dans les classes.

Une importante ségrégation sociale peut poser un problème d'efficacité. On remarque en effet que les systèmes scolaires avec plus de mixité sociale sont aussi parfois les plus performants.²⁶ Le graphe ci-dessous nous montre la relation entre le niveau de ségrégation sociale d'un pays (mesurée par l'indice de dissimilarité) et le score moyen de ses élèves au test de lecture de PISA 2009. Evidemment, beaucoup de facteurs externes peuvent contribuer à expliquer les différences de performances entre pays, en commençant par le niveau socio-économique et le degré d'hétérogénéité de sa population. Il est donc illusoire d'attribuer cette différence au niveau de ségrégation. Ce que le graphe suggère c'est que des pays avec une ségrégation sociale forte des écoles sont en général moins performants en matière scolaire. Enfin, une forte ségrégation peut également menacer la cohésion sociale. Enfants et adultes de niveaux sociaux différents ont rarement l'opportunité d'interagir ; ce qui peut ajouter à la problématique de l'inégalité des chances l'injustice de se sentir dénigrés. Il ne s'agit alors pas

²⁶ Voir le rapport McKinsey (2007) « How the world's best-performing school systems come out on top ? »

tant de ségrégation que d'absence de mobilité sociale provoquée par un système scolaire qui spontanément aboutit à la ségrégation, partageant la collectivité entre des groupes socio-économiques étanches avec des écoles d'en haut et des écoles d'en bas. Pour ces différentes raisons, nous devons rechercher les voies et les moyens d'une représentation plus égale de tous les individus, quelles que soient leurs origines sociales, dans nos écoles, fussent-elles les plus prestigieuses.²⁷

Tableau 6 : Lien entre score en lecture et taux de ségrégation sociale.



Source : Lamy (2013), Social segregation in OECD secondary schools: new evidence, determinants and discussion, mémoire non-publié de master en économie, UCL, 2013.

La ségrégation sociale : comparaison internationale

Inclusion académique et inclusion sociale

L'inclusion académique mesure la diversité académique au sein de chaque école. Les écarts de résultats scolaires entre élèves sont décomposables en écarts entre écoles et en écarts au sein des écoles. Le rapport PISA 2012 propose une mesure de l'inclusion académique pour apprécier la diversité académique des élèves au sein de chaque école. A l'inverse, la sélection académique implique une séparation des élèves forts et des élèves faibles dans des écoles distinctes et donc une forte homogénéité académique au sein des écoles. Le taux d'inclusion académique est donné par le pourcentage des écarts de résultats entre élèves qui sont attribuables aux écarts au sein des écoles. Un taux de 100% indique donc qu'il n'existe aucun écart de résultats scolaires entre écoles, et donc que chaque école est une représentation fidèle de la diversité académique des élèves du pays. Pour PISA 2012, les taux d'inclusion académique sont les suivants : Communauté flamande 47,5% ; Communauté française 54,4% ; Communauté germanophone 66,7%. A titre de comparaison, les taux d'inclusion académique sont de 71% au Québec, 77% en Ontario, 71% en Angleterre (voir PISA 2012, tableau B2.II.5).

²⁷ Voir Hindriks et Van Damme (2009) « La mixité scolaire : faut que ça bouge ! » Itinera Memo avril 2009.

Une autre mesure de l'inclusion est le taux d'inclusion sociale. Ce taux mesure la diversité sociale des élèves au sein des écoles. Par analogie avec le taux d'inclusion académique, on mesure le taux d'inclusion sociale comme le pourcentage des écarts sociaux entre élèves qui sont confinés au sein des écoles. Un taux de 100% indique donc une diversité sociale maximale au sein de chaque école, et donc une absence totale de différences entre écoles dans la composition sociale. Pour PISA 2012, les taux d'inclusion sociale sont les suivants : Communauté flamande 73,8 ; Communauté française 70,1% ; Communauté germanophone 90,6. Pour les autres régions, Québec 79,3%, Ontario 82,5% et Angleterre 78,7% (PISA 2012, tableau B2.II.7).

On voit donc que pour ces deux mesures d'inclusion, les Communautés française et flamande sont bien moins inclusives que la Communauté germanophone. A l'exception de cette dernière, nous sommes largement dépassés par les provinces du Canada, ou encore par l'Angleterre qui est pourtant souvent perçue comme proposant un système scolaire très sélectif.

Comment mesurer la ségrégation sociale ?

Les différents indicateurs de ségrégation ont intéressé de nombreux sociologues et économistes, particulièrement pour évaluer l'ampleur de la ségrégation raciale aux Etats-Unis dans les années 50. Dans cet article, nous utiliserons deux indices de ségrégation : l'indice de dis similarité développé par Duncan et Duncan en 1955 et l'indice d'Hutchens développé par Hutchens en 2004. Ces indices permettent de mesurer la distribution inégale d'élèves de milieux sociaux différents entre les écoles. Dans les deux cas, le taux de ségrégation indique la mesure avec laquelle le public des établissements scolaires s'écarte d'une représentation égale des deux groupes sociaux-économiques distribués autour de l'indice socio-économique médian. Il convient de préciser que l'indice socio-économique de l'élève ne représente pas le statut migrant, ethnique ou religieux de l'élève. On se concentre donc bien sur la ségrégation socio-économique et non pas sur la ségrégation raciale, ethnique ou religieuse.

L'indice de dis similarité varie de 0 à 1. Un indice de 0 signifie qu'il n'y a pas de ségrégation. A l'inverse, un indice de 1 signifie qu'il y a une ségrégation *totale* dans la zone en question. Un avantage de cet indice est qu'il peut être facilement interprété. Ainsi, une valeur de 0.4 signifie qu'il faudrait déplacer 40% des élèves de faible statut socio-économique présents dans des écoles avec une forte proportion d'élèves de statut économique faible vers des écoles avec une forte proportion d'élèves de statut économique élevé.

L'indice d'Hutchens varie également de 0 à 1. Un indice de 0 signifie qu'il n'y a pas de ségrégation. A l'inverse, un indice de 1 signifie qu'il y a une ségrégation *totale* dans la zone en question. Un des avantages de cet indice est qu'il est décomposable ; ce qui permet de prendre en compte l'importance des filières dans la ségrégation. La ségrégation totale peut ainsi être décomposée comme la somme entre la ségrégation entre filières et les ségrégations à l'intérieur des filières. Ainsi, cet indice permet d'évaluer le poids des filières dans la ségrégation.

Nous déterminons le niveau socio-économique des élèves suivant la variable « ESCS » fournie par l'OCDE. Chaque élève reçoit en effet une valeur indiquant son niveau socio-économique. Celle-ci est calculée en prenant en compte le statut social des parents, le plus

haut niveau d'éducation des parents de l'élève, les revenus de la famille de l'élève, les ressources éducatives de l'enfant ainsi que les biens culturels disponibles dans la maison familiale (par ex. le nombre de livres disponibles). A partir de cette variable, nous divisons les élèves en deux catégories autour de la médiane de l'ESCS.²⁸ Les élèves de statut socio-économique faible sont ceux situés en-dessous de la médiane et les élèves de statut socio-économique élevé sont ceux situés au-dessus de la médiane. Chaque groupe représente donc la moitié de l'échantillon. Un système scolaire sans ségrégation (indice de ségrégation de 0) doit donc produire une représentation égale des deux groupes dans chaque école. Un système scolaire avec une ségrégation maximale (indice de ségrégation de 1) doit produire une séparation complète des deux groupes entre écoles.

Comment se situe la Belgique comparée aux autres pays?

La problématique de la ségrégation dans les écoles est politiquement sensible en Belgique du fait que nous possédons, en 2009, l'un des taux de ségrégation sociale les plus élevés d'Europe : seule la Hongrie fait pire que nous !

Le graphe ci-dessous reproduit les indices de ségrégation pour différents pays. Plus la valeur de l'indice est élevée, plus les écoles dans ce pays sont fortement cloisonnées socialement.

Tableau 7 : Indices de ségrégation sociale dans l'OCDE

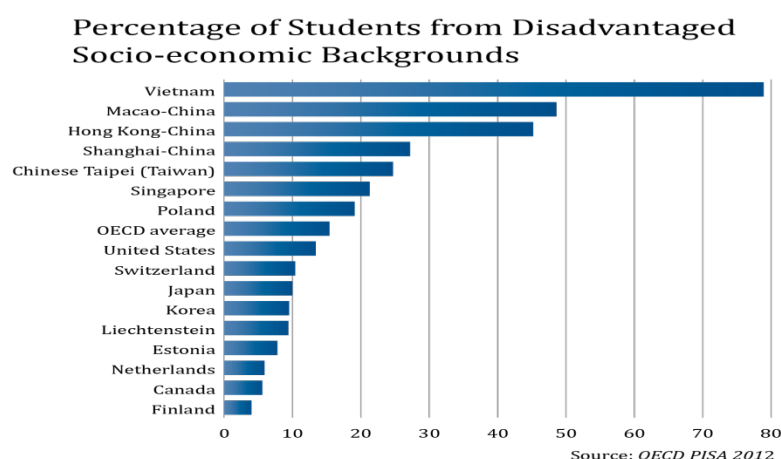
Pays	Dissimilarity Index	Square root Index
Chili	0,52	0,25
Mexique	0,48	0,24
Hongrie	0,47	0,20
Communauté française	0,46	0,17
Belgique	0,42	0,15
Slovénie	0,41	0,15
France	0,40	0,15
Italie	0,39	0,13
Espagne	0,39	0,14
Turquie	0,39	0,14
Etats-Unis	0,39	0,14
Communauté flamande	0,39	0,13
Israël	0,39	0,12
Japon	0,39	0,12
Luxembourg	0,38	0,11
Autriche	0,38	0,13
Grèce	0,38	0,15
Portugal	0,38	0,14
Corée du Sud	0,38	0,12
Allemagne	0,37	0,12
Australie	0,37	0,11
Grande-Bretagne	0,37	0,11
Nouvelle-Zélande	0,35	0,10
Slovaquie	0,34	0,10
Pays-Bas	0,34	0,11
Irlande	0,34	0,12
Pologne	0,34	0,11
Danemark	0,33	0,10
République Tchèque	0,33	0,10
Suisse	0,33	0,09
Canada	0,32	0,10
Estonie	0,31	0,09
Islande	0,30	0,08
Suède	0,30	0,08
Finlande	0,28	0,06
Norvège	0,26	0,06

Source : PISA 2009 et calculs propres.

²⁸ La médiane est la valeur qui partage la population deux groupes de taille identique.

On remarque que les pays nordiques (Finlande, Suède, Norvège et Danemark) avaient les taux de ségrégation les plus faibles en 2009. A l’opposé, le Chili et le Mexique présentent de très hauts taux de ségrégation sociale. Plus proches de nous, en Europe, la Hongrie, la Belgique et la France présentent également des taux de ségrégation fort élevés. Cela confirme le constat déjà établi par Hindriks et Verschelde (2010) sur base de PISA 2006 d’une forte ségrégation scolaire en Belgique.²⁹ Dans cette étude, Hindriks et Verschelde obtiennent un taux de ségrégation comparable sur base de PISA 2006, avec une différence entre le système scolaire flamand (taux de ségrégation de 38%) et le système scolaire francophone (taux de ségrégation de 43%). Ce niveau de ségrégation était déjà parmi les plus élevés de l’OCDE juste derrière la Hongrie (45%) et le Mexique (50%). Le cas de la Finlande est intéressant car ce pays se distingue par sa capacité à minimiser la ségrégation et simultanément à maximiser les performances scolaires de ses élèves. Il convient de noter que la Finlande a progressivement instauré entre 1972 et 1977 un enseignement commun (*comprehensive schools*) sans filières jusqu’à l’âge de la scolarité obligatoire à 16 ans. Difficile de juger si c’est la raison principale d’un faible taux de ségrégation. Comme le suggère Van den Broeck (2014), la Finlande a aussi une population plus homogène que la Belgique avec une dispersion plus faible de l’indice socio-économique. Comme l’indique le tableau suivant, la Finlande a aussi, parmi les pays qui sont les plus performants dans leurs tests PISA 2012, le taux le plus faible d’élèves à statut socio-économique faible.³⁰ En bref la ségrégation serait moindre en Finlande car la population est plus homogène mais aussi socialement plus favorisée. Une autre différence marquante en Finlande est une liberté limitée dans le choix de l’école qui est principalement déterminée par le domicile de l’élève. Il est cependant possible pour les parents de solliciter une inscription dans une autre école si des places sont encore disponibles et pour autant que cela soit dûment justifié.³¹

Tableau 8 : Proportion d’étudiants de milieux socialement défavorisés.



²⁹ Voir Hindriks et Verschelde (2010), *L'école de la chance*, regards économiques, no 77, février 2010
http://www.regards-economiques.be/images/reco-pdf/reco_88.pdf

³⁰ A titre de comparaison, le pourcentage d’élèves avec indice socio-économique faible (valeur ESCS inférieure à -1) est de 9,9 en Communauté flamande et 11,4 en Communauté française.

³¹ Pour plus de détails sur le système scolaire finlandais, voir Laurent Fourny (2014) « L’enseignement en Finlande : quelles leçons pour la Belgique ? » *Itinera* Septembre 2014.

Comment expliquer la ségrégation sociale ?

Il convient de s'intéresser maintenant aux déterminants de la ségrégation sociale dans les écoles du secondaire pour être capable d'identifier les leviers d'action possible en matière politique. Ainsi, on relève principalement cinq facteurs pouvant affecter la ségrégation sociale dans les écoles. Nous les présentons et nous les testons successivement³².

a) Liberté laissée aux écoles dans le choix des élèves

Tout d'abord, la possibilité laissée aux écoles de sélectionner leurs élèves influe fortement sur la ségrégation sociale dans les écoles. En effet, un système de *quasi-marché* augmente la ségrégation sociale car les écoles tenteront de sélectionner les élèves les plus favorisés. L'OCDE définit les écoles fortement sélectives comme des écoles où les responsables reportent au moins l'un des facteurs suivant comme toujours pris en compte lors de l'admission des élèves : les performances académiques de l'élève ou des recommandations d'écoles précédentes. On relève en effet entre pays de grands différentiels de proportions d'élèves dans des écoles dites « sélectives ». Ainsi, on retrouve de faibles proportions d'élèves dans ces écoles dans les pays scandinaves. Les proportions sont de seulement 4% en Suède, 6% en Norvège et 5% au Danemark. La Belgique a une proportion de 17% d'élèves dans des écoles dites sélectives. On retrouve de hautes proportions dans des pays comme la Hongrie avec 87% et les Pays-Bas avec 88%. Après avoir testé cette variable au moyen d'une analyse en régression, il apparaît que celle-ci affecte significativement la ségrégation sociale dans les écoles. Ainsi, on retrouve des plus hauts taux de ségrégation dans des pays avec une forte présence d'écoles sélectives.

b) Filières

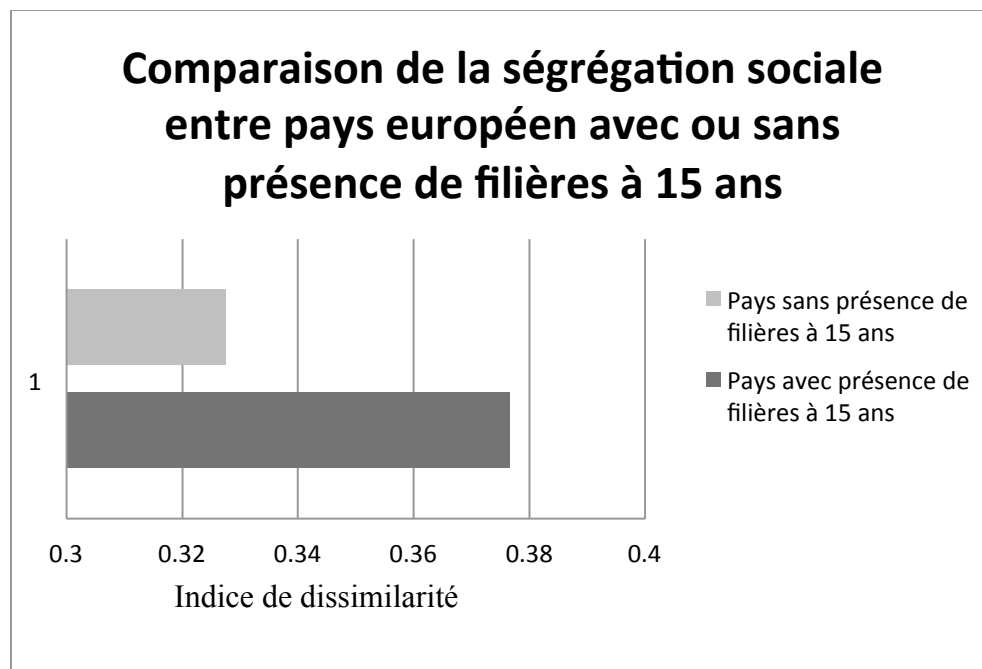
La présence de filières permet également d'expliquer la forte ségrégation dans les écoles. Une séparation des élèves très tôt dans le processus académique influence la ségrégation sociale. Les pays avec une tradition de tronc commun de très longue durée présentent de faibles taux de ségrégation, comme les pays scandinaves. A l'inverse, des pays comme la Belgique, l'Autriche ou encore la Hongrie qui ont développé une forte tradition de séparation en filières à-partir d'un âge très jeune présentent de forts taux de ségrégation scolaire. La Hongrie sélectionne ainsi dès 11 ans les élèves entre les différentes filières. L'Autriche et l'Allemagne font état d'une première sélection à l'âge de 10 ans. En Belgique, la sélection par filière commence à s'opérer dès 12 ans en Communauté flamande et dès 14 ans en Communauté française.³³

³² Nous testons ces différentes variables au moyen d'une régression linéaire ; la variable dépendante étant l'indice de ségrégation sociale et les variables indépendantes étant les différents facteurs pouvant impliquer de la ségrégation sociale que nous souhaitons tester. Résultats et méthodes disponibles sur demande.

³³ Le « *Masterplan hervorming secundair onderwijs* » en Flandre propose de prolonger le tronc commun jusqu'à 14 ans, et la nouvelle coalition PS-CDH de la Fédération Wallonie-Bruxelles propose de prolonger le tronc commun jusqu'à 15 ans.

Le graphique suivant compare la ségrégation sociale entre les pays européens qui présentent des filières à l'âge de 15 ans et les pays européens qui n'en présentent pas. On retrouve ainsi une forte différence du taux de ségrégation entre ces différents pays.

Tableau 9 : Taux de ségrégation sociale dans les pays avec et sans filières avant 15 ans.



Source : PISA 2009 et calculs propres

Ainsi, laisser les élèves dans les mêmes classes et les mêmes écoles jusqu'à l'âge de 15 ans permet d'éviter de hauts taux de ségrégation. Nous avons testé, via la méthode de régression linéaire, si la présence de filières à l'âge de 15 ans pouvait influencer la ségrégation sociale et il apparaît bien que celle-ci affecte significativement la ségrégation sociale dans les écoles. Ainsi, on retrouve de plus hauts taux de ségrégation dans les pays qui ont des filières disponibles avant l'âge de 15 ans.

c) Choix parental

La liberté laissée aux parents dans le choix de l'école pour leur enfant a souvent été citée comme un facteur important explicatif de la ségrégation sociale. On retrouve en Europe quatre grands types de choix parental offert par le législateur. Tout d'abord, on constate, dans un pays comme la France, un modèle de regroupement forcé. Ensuite, on trouve dans la plupart des pays germaniques et scandinaves un modèle dit de regroupement *par zone non-forcé*, permettant ainsi aux parents de choisir une autre école que celle désignée automatiquement. Un troisième modèle, que l'on retrouve en Espagne et en Italie principalement, peut être qualifié de choix restreint, imposant certaines conditions sur le choix parental. Enfin, dans un pays comme la Belgique (en 2009) ou aux Pays-Bas, on trouve un modèle de choix totalement ouvert aux parents quant à l'école pour leurs enfants.

Une analyse par la méthode de régression linéaire nous permet de conclure que le modèle de choix parental choisi n'a pas d'impact sur la ségrégation scolaire. A ce titre, nous rejoignons différents auteurs. Allen and Fignoles (2006) avaient déjà montré que la ségrégation sociale n'avait pas augmenté en Angleterre à la suite de l'*Education Act* de 1988 qui offrait pourtant plus de liberté aux parents. En effet, la liberté (ou non) laissée aux parents peut dans certains cas être internalisée dans les choix de localisation résidentielle des parents. En outre la liberté des parents de choisir l'école peut être contrariée par la liberté des établissements d'accepter ou non les demandes d'inscriptions, ou plus subtilement de dissuader certains parents d'inscrire leurs élèves.

d) Ecole privée/publique

La forte présence d'écoles privées n'explique pas significativement la ségrégation sociale. Une école privée est une école contrôlée par une organisation non-gouvernementale ou avec un conseil d'établissement non-sélectionné par le gouvernement. Nous avons distingué différents cas d'écoles privées suivant qu'elles dépendent ou non du gouvernement. L'OCDE définit une école comme dépendante du gouvernement si elle reçoit plus de 50% de ses fonds de sources gouvernementales, que ce soit au niveau local, régional ou national. Les pays scandinaves présentent de très faibles proportions d'étudiants dans des écoles privées, qu'elles soient dépendent ou non du gouvernement. Le Japon et la Corée du Sud ont de hautes proportions d'étudiants dans des écoles privées et indépendantes du gouvernement, à savoir respectivement 26% et 17%. Les Pays-Bas, eux, ont une très forte proportion d'élèves dans des écoles privées dépendantes du gouvernement, à savoir 65%.

e) Causes non liées à l'enseignement : les inégalités de revenu

Certains facteurs non liés à l'enseignement peuvent également être sources de ségrégation sociale. Ainsi, les inégalités de revenus dans le pays, mesurées par l'indice de Gini, expliquent significativement la ségrégation sociale dans les écoles. Par exemple, des pays avec un taux de ségrégation très élevé comme le Mexique ou le Chili présentent également de très grandes inégalités de revenus et de ce fait un indice de Gini élevé.

La Ségrégation sociale en Flandre et en Communauté française

Qu'en est-il de l'évolution de la ségrégation sociale chez nous ?

Alors que nous avons montré que la Belgique est l'un des plus mauvais élèves de l'OCDE en matière de ségrégation sociale, il convient de s'intéresser séparément à la situation dans les Communautés française et flamande ; les compétences en matière d'enseignement étant communautarisées. Néanmoins, on retrouve toujours de très hauts taux de ségrégation sociale pour les Communautés flamande et française, comme le tableau ci-dessous nous le montre.

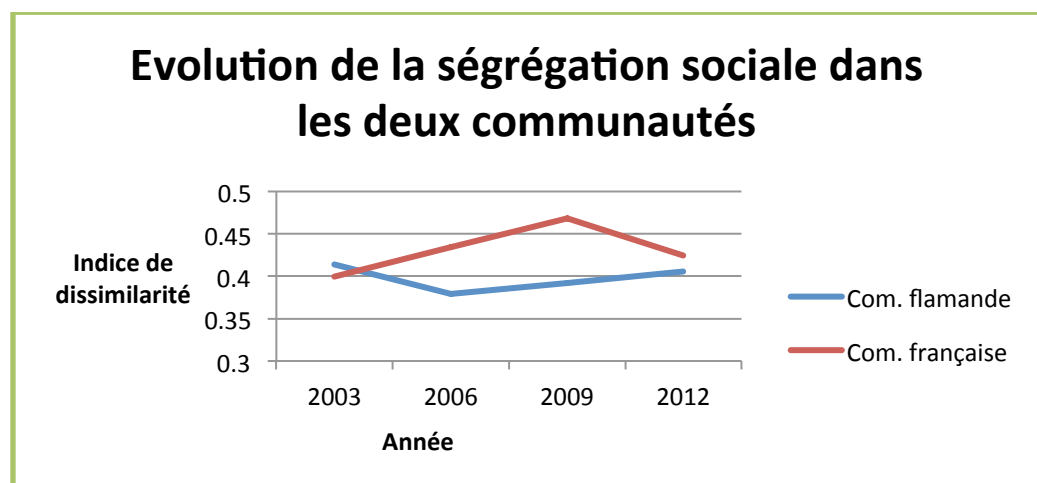
Tableau 10 : Indices de ségrégation sociale en Belgique et dans les deux Communautés

	Indice de dissimilarité	Indice de Hutchens	Nombre d'élèves	Nombre d'écoles
Belgique	0,3976	0,1335	8412	287
Com. flamande	0,4059	0,1295	4777	174
Com. française	0,4242	0,1597	2876	103

Source : PISA 2012 et calculs propres.

La différence de la taille d'échantillon entre la Belgique entière et la somme de la Communauté française (ou fédération Wallonie-Bruxelles) et de la Communauté flamande est due au fait que la Communauté germanophone a été retirée de l'échantillon.

Tableau 11 : Evolution de la ségrégation sociale dans les deux Communautés entre 2003 et 2012



Source : PISA 2003, 2006, 2009 et 2012 et calculs propres.

Le graphique et le tableau ci-dessus nous montrent que la ségrégation sociale a été relativement constante en Communauté flamande entre 2003 et 2009, alors qu'elle a

sensiblement augmenté en Communauté française durant cette même période. Par contre, entre 2009 et 2012, la ségrégation sociale a augmenté en communauté flamande et diminué en Communauté française, réduisant de ce fait l'écart de ségrégation entre les deux communautés.

Le paysage scolaire belge possède deux fortes caractéristiques : la présence de filières et une forte distinction entre école libre et publique. Pour étudier leur impact sur la ségrégation, nous avons décomposé l'indice de ségrégation d'Hutchens³⁴.

La ségrégation sociale en Belgique : le poids des filières

a) Répartition des élèves entre filières

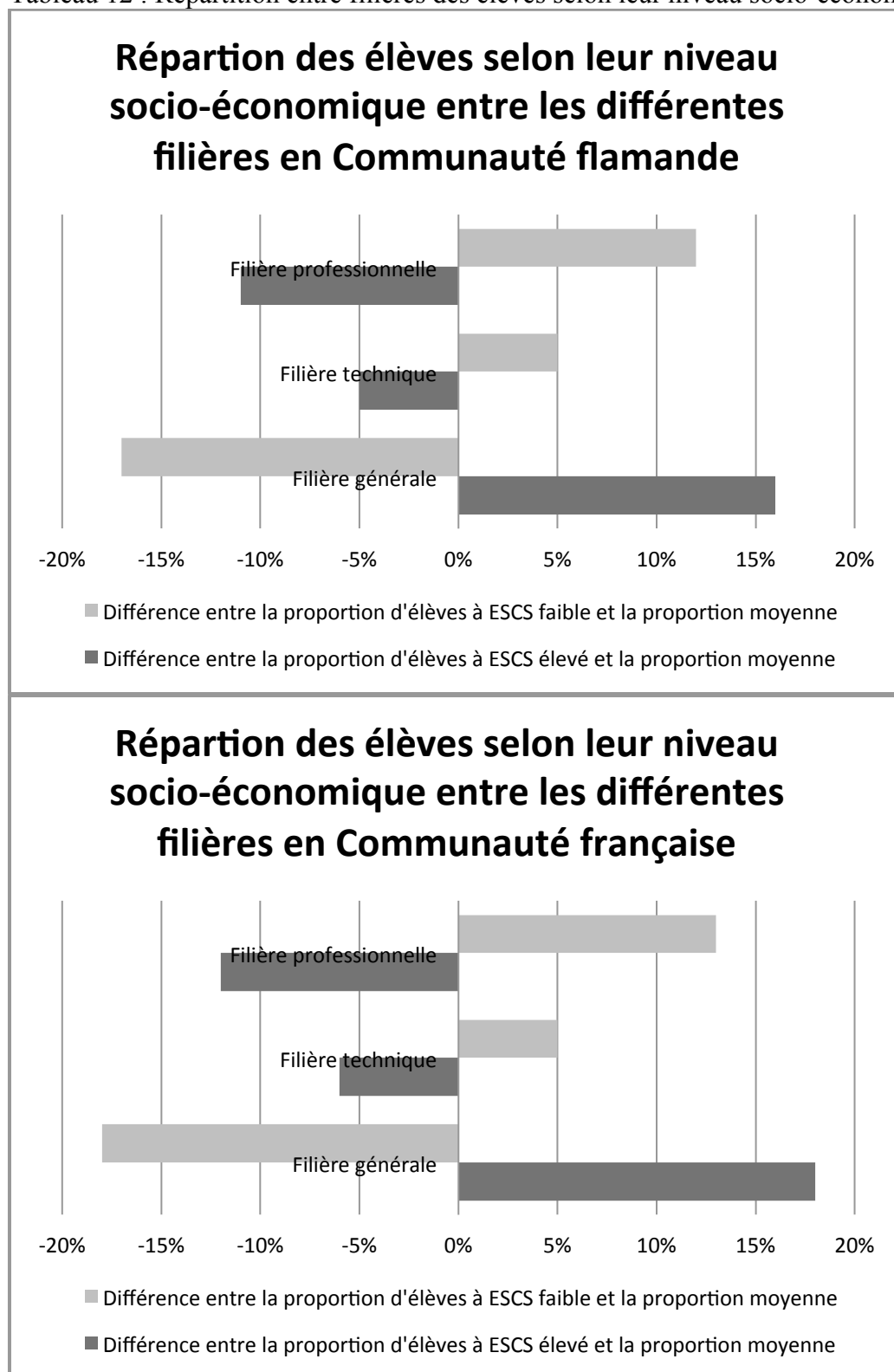
Le système belge se caractérise, tant en Communauté flamande que française, par un système de filières précoces : l'âge de la première orientation est de 12 ans pour la Communauté flamande et de 14 ans pour la Communauté française. Les filières se divisent en trois : les filières générale, technique et professionnelle.

En Communauté flamande, 45, 33 et 22% des élèves se trouvent dans les filières générale, technique et professionnelle, respectivement. Ces proportions sont de 59, 23 et 18 % pour la Communauté française.

Les deux graphiques ci-dessous nous montrent la répartition des élèves selon leur niveau socio-économique entre les différentes filières pour les deux communautés. Sur les graphiques sont indiqués les écarts dans la composition des filières par rapport à une représentation égale. Un écart positif indique que le groupe considéré est surreprésenté dans la filière. Un écart négatif que le groupe est sous-représenté. Ces écarts sont exprimés en pourcentage du niveau de sur- ou de sous-représentation. On remarque ainsi une forte représentation des élèves à niveau socio-économique élevé dans le général et une forte représentation des élèves à niveau socio-économique faible dans les filières techniques et professionnelles dans les deux communautés.

³⁴ Description plus détaillée du processus de décomposition disponible sur demande.

Tableau 12 : Répartition entre filières des élèves selon leur niveau socio-économique



Source : Pisa 2009 et calculs propres.

b) Poids des filières dans la ségrégation

Les filières expliquent 46,2% de la ségrégation sociale en Communauté flamande et 18,7% en Communauté française en 2012³⁵.

Tableau 13 : Décomposition de la ségrégation sociale entre les filières et au sein des filières

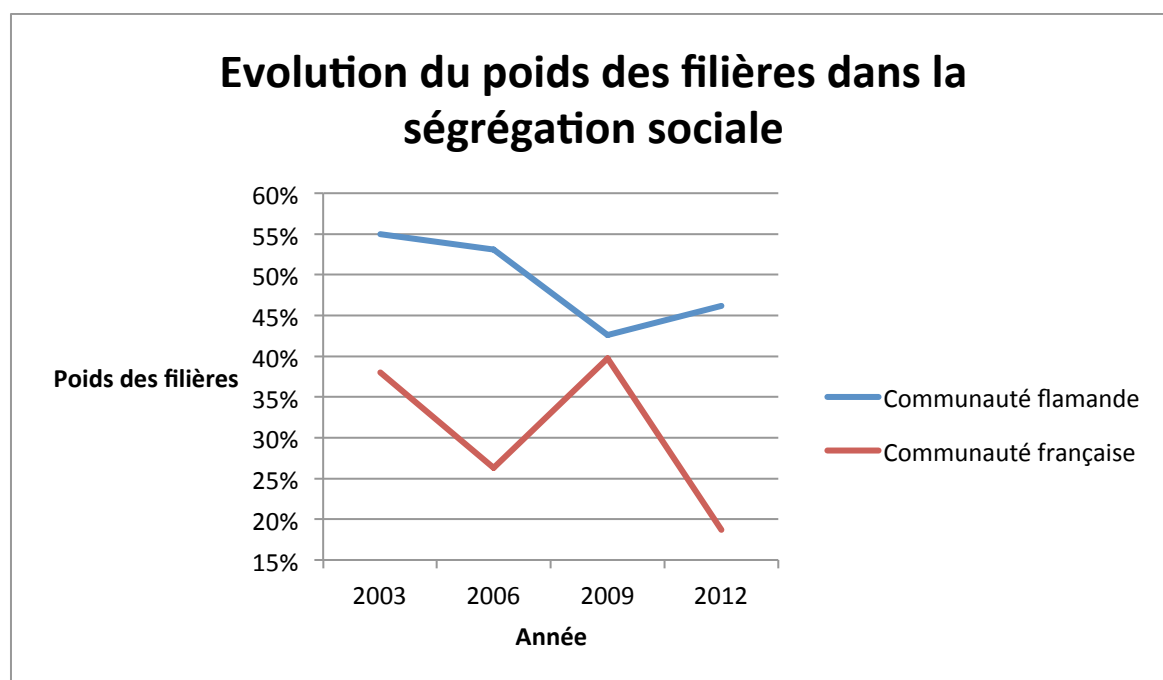
Indice de ségrégation	Communauté flamande	Communauté française
Square root index (Hutchens)	0,171	0,206
Dissimilarity index (Duncan)	0,442	0,452
Enseignement général	0,090	0,167
Enseignement technique et arts	0,084	0,15
Enseignement professionnel	0,163	0,312
Ségrégation <u>dans</u> filières	0,092	0,167
Ségrégation <u>entre</u> filières	0,079	0,038
Ségrégation entre filières (%)	46,2%	18,7%
Nombre d'écoles	306	210
Nombre d'élèves	4662	2778

Source: PISA 2012 et calculs propres.

Le tableau ci-dessous montre l'évolution du poids des filières dans la ségrégation sociale pour ces deux Communautés entre 2003 et 2009.

³⁵ Ces résultats ont été obtenus en décomposant l'indice d'Hutchens. Méthode disponible sur demande.

Tableau 14 : Evolution de la contribution des filières dans la ségrégation sociale



Source : PISA 2003, 2006, 2009 et 2012 et calculs propres.

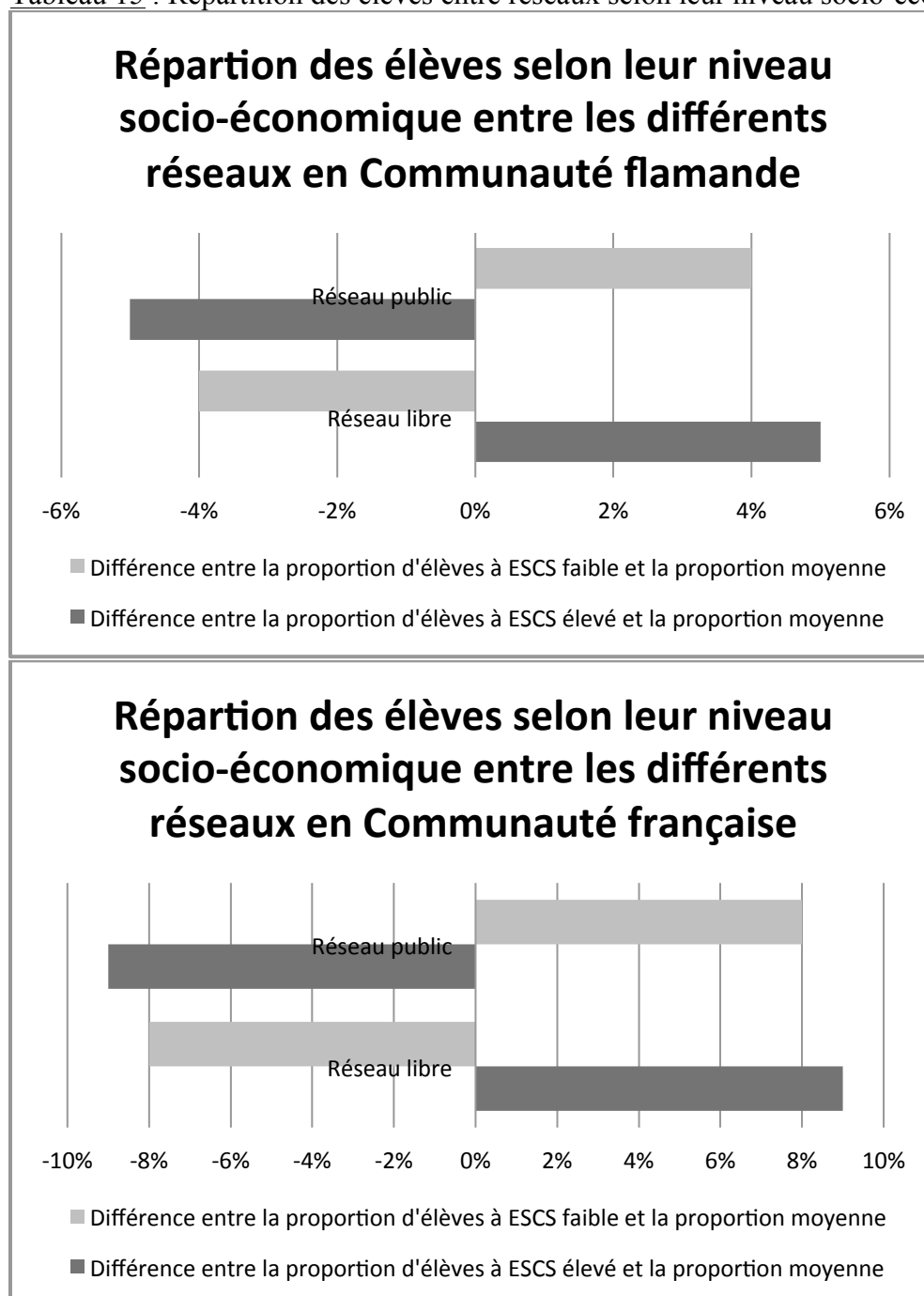
La Ségrégation sociale en Belgique : le poids des réseaux

a) Répartition des élèves entre réseaux

Le système belge se caractérise également par la distinction entre les écoles du réseau libre et public³⁶. En Communauté flamande, 76 et 24% des élèves se trouvent dans les réseaux libres et publics respectivement. Ces proportions sont de 61 et 39 % pour la Communauté française. Les deux graphiques ci-dessous nous montrent la répartition des élèves selon leur niveau socio-économique entre les différents réseaux pour les deux communautés. On remarque ainsi une forte représentation des élèves de niveau socio-économique élevé dans le réseau libre et une forte représentation des élèves de niveau socio-économique faible dans le réseau public dans les deux communautés. Néanmoins, comparée aux filières, cette surreprésentation est plutôt faible.

³⁶ Le réseau public est appelé réseau de la Communauté.

Tableau 15 : Répartition des élèves entre réseaux selon leur niveau socio-économique



Source : PISA 2009 et calculs propres

b) Poids des réseaux dans la ségrégation

Seulement 3% et 7% de la ségrégation sociale s'explique par la ségrégation entre ces deux réseaux en Communauté flamande et en Communauté française respectivement en 2009. Néanmoins, cette analyse permet de souligner l'importante ségrégation à l'intérieur du réseau libre en Communauté française³⁷.

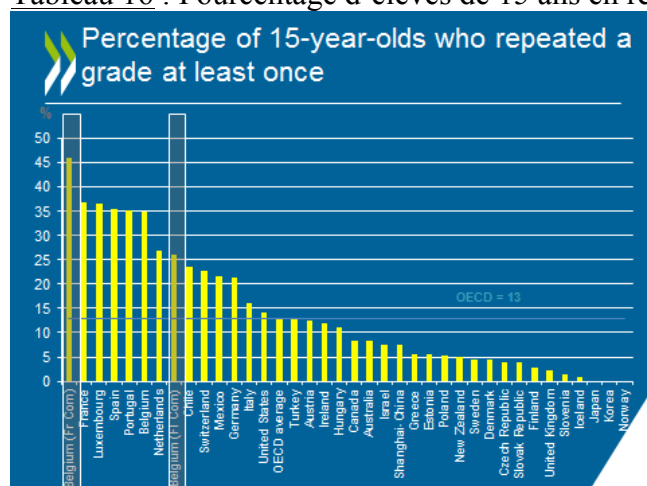
³⁷ On y retrouve en effet un indice d'Hutchens de 0,231. Résultats plus complets sur demande.

La Ségrégation sociale en Belgique : le poids des pratiques scolaires

Carl Lamote (2013) montre la composante sociale très forte dans le redoublement et l'échec scolaire. L'indice socio-économique de l'élève est en Communauté flamande un marqueur significatif du risque d'échec scolaire. Son étude propose une analyse économétrique assez fine sur base de données longitudinales de l'impact du redoublement en Flandre. Ses résultats montrent que le redoublement est pénalisant pour les enfants socialement défavorisés, mais peu éventuellement être profitable pour les enfants de milieux favorisés. Dans cette perspective l'importance des pratiques du redoublement en Belgique est alarmante. En outre, dans la mesure où le redoublement est concentré sur les élèves défavorisés, cela alimente la ségrégation sociale.

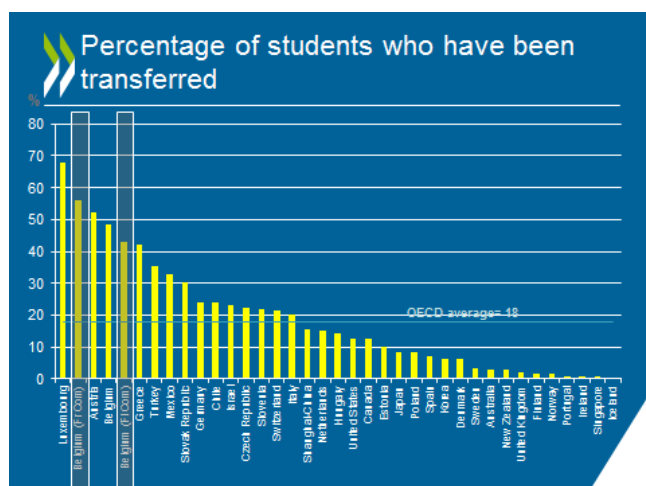
La Communauté flamande et la Communauté française se distinguent des autres pays de l'OCDE par un recours intensif aux pratiques scolaires de redoublement et de transfert d'élèves entre établissements pour des raisons de difficultés scolaires ou de problèmes disciplinaires. Sur base de PISA 2012, le taux de redoublement est de 46% en Communauté française, 26% en Communauté flamande, 37% en Belgique, 13% dans l'OCDE et 5% en Pologne. Le pourcentage d'élèves qui ont été transférés dans une autre école est de 55% en Communauté française, 43% en Communauté flamande, 48% en Belgique et 18% dans l'OCDE et 1,7% en Finlande. Ces pratiques scolaires font partie de la culture de notre système scolaire en Belgique et sont de ce fait jugées normales, alors qu'elles sont beaucoup plus rares dans les autres pays, comme l'attestent les deux tableaux suivants. Ces pratiques du redoublement (avec changement d'école) et du transfert des élèves sont une source de ségrégation sociale dans notre système scolaire dans la mesure où les transferts et le redoublement sont plus importants dans les couches sociales défavorisées. C'est au final une forme insidieuse de déresponsabilisation des équipes pédagogiques face aux difficultés scolaires rencontrées par certains élèves souvent de milieux défavorisés. Cette déresponsabilisation des conseils de classe notamment provoque une sélection sociale des élèves de milieux défavorisés dans les écoles difficiles et concentrent les élèves de milieux favorisés dans les écoles plus prestigieuses.

Tableau 16 : Pourcentage d'élèves de 15 ans en retard scolaire



Source: F Borgonovi « Strong reformers and successful performers in education, Itinera june 2013

Tableau 17: Pourcentage d'élèves de 15 ans qui ont changé d'école.



Source: F Borgonovi « Strong reformers and successful performers in education, Itinera June 2013

Comment améliorer les résultats des élèves défavorisés ?

Développer la résilience des élèves

L'OCDE³⁸ a cerné deux facteurs qui distinguent les élèves résilients des élèves non résilients : l'attitude et le temps passé à étudier.

Premièrement, les élèves résilients adoptent généralement une approche positive par rapport à l'apprentissage. Les élèves défavorisés qui sont motivés par une matière, qui participent à l'école et qui ont davantage confiance dans leur capacité d'apprendre sont plus susceptibles d'obtenir de bons résultats que les élèves défavorisés qui ne possèdent pas ces attributs³⁴. Les méthodes pédagogiques destinées à stimuler l'intérêt des élèves pour une matière et leur sentiment d'efficacité personnelle entraîneront une augmentation des taux de résilience des élèves.

Deuxièmement, les élèves résilients passent plus de temps à étudier. En 2009, le PISA portait essentiellement sur les sciences. Dans presque tous les pays participants, il existait un lien étroit entre le temps consacré à étudier les sciences durant les heures de classe et la résilience. En particulier, dans des matières telles que les sciences et les mathématiques, où l'école est le principal cadre d'acquisition des compétences, les heures de classe sont essentielles. Renforcer les exigences en ce qui concerne les cours de sciences et de mathématiques est peut-être une façon d'aider les élèves défavorisés, car beaucoup ne choisissent pas de poursuivre dans ces matières.

Agir tôt, agir fort et cibler les efforts

Le Québec se classe en tête des provinces du Canada, avec la plus grande proportion d'élèves résilients (11,5%). Le Québec a pris délibérément des mesures pour aplanir les disparités entre les enfants issus de milieux socio-économiques distincts, et les interventions commencent tôt. En 1997, le Québec a mis en place dans toute la province un système de garderie universel à faible coût, avec entre autres pour principal objectif de « diminuer les disparités sociales

³⁸ OCDE, *Against the Odds : Disadvantaged students who succeed in school*, Paris, OCDE, 2012, p. 81.

observées chez les enfants en matière de maturité scolaire ». ³⁹ Le gouvernement fournit aussi des ressources supplémentaires aux écoles défavorisées afin de promouvoir la réussite et l'équité parmi les élèves. Dans la province, ces écoles ont accès à une base de données ministérielle contenant des méthodes d'intervention efficaces, adaptées tout spécialement aux élèves issus de milieux socio-économiques modestes. ⁴⁰

D'autres provinces ont également pris des initiatives pour améliorer les résultats des élèves défavorisés. Ainsi, le Partenariat d'interventions ciblées de l'Ontario fournit un soutien ciblé aux écoles primaires obtenant de mauvais résultats aux évaluations provinciales en lecture, en écriture et en mathématiques. Depuis la création du programme en 2006, le nombre d'écoles dont moins du tiers des élèves atteignent la norme provinciale en 3e année a été ramené de 19 à 6 %. ⁴¹

Dans le même esprit, l'exemple britannique est évocateur. On y a développé un programme d'éducation compensatoire baptisé Excellence in Cities (EiC programme lancé en 1999 et qui couvre en 2005 un tiers des écoles secondaires anglaises) qui démontre clairement qu'il est possible d'améliorer considérablement les performances éducatives et la présence scolaire des enfants de milieux défavorisés, à condition d'y mettre le prix et de réellement cibler les efforts. ⁴² Cette expérience montre donc que les ressources sont importantes à condition d'être bien ciblée et bien utilisée. Elle met en exergue cependant aussi qu'il est souvent difficile d'atteindre les enfants faibles scolairement et issus de milieux plus défavorisés. Pour ces élèves, des mesures d'intervention plus intensives et plus précoces dans le cycle des études sont nécessaires. Il faut donc éviter le saupoudrage. Il faut aussi éviter les risques possibles d'une stigmatisation qui renforce la ségrégation comme l'expérience des ZEP en France l'a démontré. Bénabou, Kramarz et Prost (2003) ⁴³ ont mis en évidence que le traitement « ZEP » n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves. En particulier, les ZEP ont fait fuir les enseignants expérimentés et elles ont creusés les différences entre élèves en ZEP et hors ZEP. Ils ont montré qu'un élève en ZEP bénéficie d'un supplément de financement de seulement 5 % par rapport à la moyenne des élèves hors ZEP. Un autre bon exemple est le Japon qui obtient un score moyen en mathématique à PISA 2021 de 536 points, largement supérieur à la moyenne de l'OCDE. Au Japon, 11,4 % des élèves sont considérés comme résilients. En tout, 30 % des élèves japonais fréquentent des écoles où plus de la moitié des enfants sont issus de milieux défavorisés sur le plan socio-économique. La mixité sociale y est donc bien présente. Surtout, le ratio élèves-enseignants est plus élevé dans les écoles défavorisées sur le plan socio-économique que dans les autres établissements, signe que le Japon fait des efforts

³⁹ Claudine Giguère et Hélène Desrosiers, *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans*, Québec, Institut de la statistique, 2010, p. 2.

⁴⁰ OCDE, *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Paris, OCDE, 2012, p. 118.

⁴¹ OCDE, *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Paris, OCDE, 2012, p. 26.

⁴² Voir Machin, S., Mc Nally, S., and C. Meghir (2007), «Resources and standards in urban schools », Center for the Economics of Education, Discussion paper 76. LES, London, February 2007

concertés pour améliorer la performance des élèves qui risquent plus d'avoir de mauvais résultats scolaires.⁴⁴

Conclusions

Dans cet article, nous avons montré que :

- La Belgique a l'un des taux de ségrégation scolaire les plus élevés dans l'OCDE. On retrouve également de forts taux de ségrégation dans les deux communautés prises séparément. La ségrégation est plus forte en Communauté française qu'en Communauté flamande.
- La ségrégation n'a pas diminué entre 2003 et 2009 en Belgique. Elle a stagné en Communauté flamande et a augmenté en Communauté française. Plus récemment entre 2009 et 2012, la ségrégation a augmenté en Communauté flamande et diminué en Communauté française.
- La relégation par filières et les pratiques scolaires de redoublement et de transfert d'élèves entre établissements affectent significativement la ségrégation sociale. A l'inverse, la présence d'école libre et publique et la liberté laissée aux parents dans le choix de l'école pour leur enfant ne semblent pas avoir d'effets significatifs sur celle-ci.
- On constate que les filières contribuent de façon importante à la ségrégation sociale en Belgique. En 2012, les filières expliquent 45% de la ségrégation sociale en Communauté flamande contre 20% en Communauté française. A l'inverse, les réseaux n'influencent que très peu la ségrégation sociale.
- La sélection se fait différemment entre communautés : la Communauté flamande pratique la sélection à l'entrée par l'orientation précoce entre filières, tandis que la Communauté française pratique la sélection à la sortie par l'échec scolaire et le redoublement.
- Les résultats moyens d'un système scolaire sont étroitement liés aux résultats de ses élèves les plus faibles. On ne doit donc pas opposer excellence et inégalité.
- Il est possible d'améliorer les résultats des élèves défavorisés. Pour cela il faut développer la résilience en adoptant chez les élèves et les parents une approche positive face à l'apprentissage.
- Il est aussi possible d'améliorer durablement les résultats des élèves défavorisés en agissant sur ce groupe suffisamment tôt et suffisamment fort, comme nous le démontre les expériences au Canada, en Angleterre et au Japon.

Au regard des précédents résultats que pouvons-nous suggérer en matière de politique de l'enseignement :

1. Limiter les possibilités de sélection par les écoles

⁴⁴ Andreas Schleicher et Miyako Ikeda, Viewing the japanese school system through the prism of PISA , Paris, OCDE, 2010

Les écoles responsables de leur propre admission risquent de sélectionner certains élèves particuliers, répondant à leur propre intérêt. On a montré ci-dessus l'impact significatif de cette liberté sur la ségrégation scolaire. De ce fait, un système central d'affectation géré par les autorités restreignant *de facto* la liberté laissée aux écoles dans le choix de leurs élèves devrait permettre de diminuer la ségrégation sociale dans nos écoles. Pour étayer cette proposition considérons le cas évocateur de la Suède. Au début des années 1990, la Suède a vécu une « révolution du libre choix ». Ainsi, tous les parents, indépendamment de leur situation financière, ont pu choisir d'envoyer leurs enfants dans une école publique ou dans une école indépendante accréditée et financée par les administrations locales⁴⁵. Les écoles indépendantes ont pratiqué la sélection sous la pression de la concurrence. La concurrence accrue entre les écoles était supposée entraîner une amélioration de la qualité. Malheureusement, les meilleurs élèves se sont retrouvés dans les mêmes écoles, ce qui a creusé les inégalités entre les établissements et s'est traduit par une baisse des résultats des élèves défavorisés.⁴⁶ Cantillon (2013) explique clairement comment un système d'inscription avec double quota permet de promouvoir une meilleure mixité sociale dans les établissements scolaires en tenant compte des compositions sociales différentes des quartiers. Ce mécanisme est en cours d'expérimentation dans la ville de Gand. Il faut cependant rester modeste sur la capacité des mécanismes d'inscription à améliorer significativement la mixité sociale. En Flandre, la ministre Vanderpoorten (ministre de l'enseignement en Communauté flamande 1999-2004) a introduit le décret flamand sur les inscriptions, l'espoir était que cela diminuerait la ségrégation sociale, en combattant des pratiques informelles de sélectivité dans les écoles. Comme nous l'avons constaté dans notre analyse la ségrégation sociale n'a pas vraiment diminué en Flandre mais reste toujours aussi élevée. Cette ségrégation est fortement imprégnée de la stratification sociale existante. Cette ségrégation a des sources profondes et complexes. Renforcer via des procédures d'inscription le pouvoir des parents vis-à-vis du pouvoir des écoles – soupçonnées d'entretenir des pratiques informelles de sélectivité et donc de refus de certains élèves, change au final peu de choses.

2. Limiter la sélection par le redoublement et l'échec

La ségrégation scolaire ne s'explique pas seulement par les mécanismes d'affectation des élèves entre écoles. On l'a montré en Communauté française, la sélection sociale se fait à la sortie par l'échec et le redoublement. Le taux de redoublement en Communauté française est en fait le triple de la moyenne de l'OCDE et le double de celui de la Communauté flamande. Donc, organiser la mixité sociale à l'entrée est une condition nécessaire mais insuffisante du maintien de la mixité sociale à la sortie au terme de l'année scolaire. C'est d'autant plus vrai que le Décret Inscription en Communauté française ne s'applique qu'en première secondaire. Promouvoir la mixité sociale passe donc par une lutte de tous les instants contre le redoublement.

⁴⁵ Gary Miron « In Sweden, free choice and vouchers transform schools », *New Options for Public Education*, Vol. 54, no 2 (Octobre 1996), p. 77-80.

⁴⁶ The Local , Sweden Tumbles in Global Schools Ranking, 3 december.

3. Faire de la différenciation horizontale

Enfin, la problématique des filières doit être mise sur la table dans la lutte contre la ségrégation sociale en Belgique. Les filières expliquent en effet une grande part de celle-ci. Il convient donc aux politiques de s'atteler plus particulièrement aux filières dans la lutte contre la ségrégation sociale et de ne pas uniquement se concentrer sur l'affectation des élèves en première année du secondaire. Elever l'âge des premières sélections en filières ? Supprimer celles-ci à 15 ans ? Nous n'avons pas d'avis sur ce sujet tant les études internationales ne révèlent rien de concluant. Nous constatons que les majorités politiques flamandes et francophones s'orientent vers une prolongation du tronc commun. Si cela doit se concrétiser, il sera crucial que des mesures d'accompagnements efficaces soient prises pour éviter des effets contraires à ceux attendus. On ne fait pas des bonnes politiques simplement avec des bonnes intentions. Nous avons ainsi montré que la filière technique flamande surclasse la filière générale francophone pour les élèves de milieux défavorisés. La question se pose alors : est-il préférable pour un élève faible de rester plus longtemps dans le général avec risque de redoublement et découragement ou de se réorienter vers le technique en évitant le redoublement ? C'est la question fondamentale de la différenciation des enseignements et pratiques pédagogiques. Est-il réaliste ou même souhaitable de faire lire Shakespeare à tous les élèves ? Il est en tous cas nécessaire de revaloriser au plus vite les filières pour éviter de faire de la relégation un processus de reproduction de la pauvreté. En Communauté flamande, la réforme en vigueur ne consiste pas simplement à retarder le choix de filière par un tronc commun jusqu'à 14 ans ('een comprehensieve eerste graad'). En fait la réforme vise à mettre en place un premier grade intégré et élargi ('brede eerste graad'). Cela ne signifie pas le même enseignement pour tous. Dans ce nouveau régime, les enseignants vont devoir différencier d'avantage leur pédagogie et améliorer de façon significative leur accompagnement individuel des élèves dans un processus *graduel* d'orientation de ces élèves pendant le premier grade. Cela requiert un effort pédagogique important, et des compétences adéquates des enseignants. C'est une des raisons pour laquelle la formation et les compétences des enseignants sont cruciales.

4. Privilégier les collaborations pédagogiques et le travail en classe

Ce qui se passe dans les classes est essentiel. En particulier les aspirations des élèves et des enseignants sont le moteur de la réussite scolaire. Viser la réussite de chacun, et celle des plus faibles en particulier, sont nécessaires pour améliorer la réussite d'ensemble. La priorité politique concerne souvent les questions de structures (tronc commun, réseaux...) et de ressources (financement différencié, personnel) qui divisent l'opinion plutôt que de la rassembler. La priorité politique doit aller au développement et à l'amélioration des pratiques pédagogiques, à une amélioration constante du travail en classe, et au développement de la participation des parents et des élèves aux projets pédagogiques d'ensemble. De Waele (2013) propose des pistes intéressantes à ce sujet. Selon lui, le directeur d'établissement scolaire doit devenir le pilote du navire et pas le gestionnaire des procédures administratives. Pour cela, il faut accroître l'autonomie des directions d'école et des équipes pédagogiques sur la gestion

des méthodes pédagogiques, des ressources humaines et des ressources financières. Hindriks et al (2009) montrent que les écoles flamandes sont plus autonomes dans ces domaines et que cette autonomie peut expliquer leurs meilleures performances. En Communauté française la priorité politique est inversée puisque la majorité (70%) des réformes concerne des politiques de structures ou de ressources. Pire, les directeurs en Communauté française ne consacrent que 15% de leur temps aux pratiques pédagogiques contre 40% dans les systèmes scolaires les plus performants.⁴⁷

5. Privilégier plus les initiatives et moins les « grandes » réformes.

Nous avons commencé cet article en invoquant la nécessité de changement. Mieux comprendre, mieux évaluer pour faciliter le changement. Les nombreuses réformes mises en place sur la dernière décennie dans l'enseignement flamand et francophone n'ont pas donné les résultats escomptés. Cela nous amène à perdre espoir face à la possibilité de relever le niveau d'ensemble de notre système scolaire tout en réduisant les inégalités sociales. Pourtant, des pays nous montrent que c'est possible. Ce n'est pas seulement la Finlande souvent prise en exemple. Nous pensons plutôt à la Pologne qui a réussi à faire progresser son niveau d'enseignement de manière significative en quelques années. La Pologne a réussi entre 2000 et 2009 à augmenter les résultats en lecture de ses élèves de 15 ans au test PISA de l'équivalent d'1/3 d'une année scolaire, tout en réduisant de moitié le nombre d'élèves de niveau faible (passant de 23% en 2000 à 15% en 2009) et en réduisant aussi de moitié les écarts entre écoles.⁴⁸ La Pologne obtient en 2012 un score moyen en mathématique de 518 points, comparable au Canada avec pourtant un revenu par habitant deux fois plus faible.

Plusieurs raisons sont invoquées ; elles se combinent et se renforcent mutuellement pour expliquer cette progression spectaculaire. Primo, la réforme de 1999/2000 qui a reporté d'un an la sélection des élèves entre filières professionnelles et générales (passage de 14 ans à 15 ans). Jakubowski (2013) montre en effet que les élèves les plus faibles ont le plus profité de cette réforme et que les élèves les plus forts ont légèrement régressé, mais qu'en moyenne les résultats se sont améliorés. Jakubowski (2013) reconnaît aussi que d'autres éléments de la réforme sont aussi responsables de ces résultats comme l'autonomie et la responsabilité via des évaluations externes. La réforme scolaire s'est en fait accompagnée d'une décentralisation politique (comme cela avait déjà été le cas en Finlande en 1985 avec l'abolition des gouvernements de comtés). Un autre événement majeur sous-tend cette progression spectaculaire de la Pologne aux tests PISA. Cet événement reflète l'importance de l'implication des parents. Les résultats en classe sont étroitement dépendants de ce qui se passe à la maison. La Pologne a en effet mis en place depuis plus de 10 ans, une campagne de communication massive qui encourage les parents à lire 20 minutes par jour à leurs enfants des contes et légendes populaires. Cette campagne a rencontré une adhésion immédiate des parents qui y voyaient un moyen de se réapproprier et de transmettre à leurs enfants leur culture polonaise longtemps occultée par l'emprise communiste russe. Les communes et les

⁴⁷ Voir Denoël et Gérard (2013) « Enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique : Comment s'inspirer des systèmes étrangers » Itinera Juin 2013.

⁴⁸ Jakubowski (2013) « De-tracking schools : helping the weak, keeping the best » Itinera Juin 2013

médias ont été étroitement impliqués dans cette campagne.⁴⁹ Quand on sait que plus de 10% des élèves francophones ne maîtrisent pas la lecture à l'âge de 15, on devine l'importance d'un programme de lecture en Communauté française.

Références

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

Benabou R, Kramartz F, Prost C (2003), *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ?*, Document de travail du CREST, Paris, 2003. 72 p.

Cantillon, E., (2013), « L'enseignement dans le modèle social belge », Introduction aux travaux de la Commission Enseignement , 20ème Congrès des économistes belges de langue française, Charleroi, Novembre 2013.

Cantillon, E. (2013), « La mixité sociale : le rôle des procédures d'inscription scolaire, 20ème Congrès des économistes belges de langue française, Charleroi, Novembre 2013.

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

Demeuse, M., A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul, (2005), Vers une école juste et efficace, Bruxelles, De Boeck

De Waele, B. (2013), Pratiques d'écoles et équité, Bruxelles, SeGEC. 20ème Congrès des économistes belges de langue française, Charleroi, Novembre 2013.

Denoël, E. et B. Gérard (2013), « Enseignement obligatoire en Communauté française de Belgique : Comment s'inspirer des modèles étrangers », 20 ème Congrès des économistes belges de langue française, Charleroi, Novembre 2013.

Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. (2008) Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya, NBER working paper no 14475, November 2008.

Duncan, O., & Duncan, B., (1955), A methodological analysis of segregation indexes, American Sociological Review, 20, 210-217.

Duyck, W. & Anseel, F. (2012). Gelijke kansen, gelijke kinderen, gelijke klassen? Early tracking in het onderwijs. Discussion paper. Itinera Institute.

⁴⁹ <http://www.allofpolandreadstokids.org/all-of-europe-reads-to-kids>

Fourny, L. (2014), L'enseignement en Finlande : quelles leçons pour la Belgique ? Itinera Institute, Bruxelles.

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., Rayp, G. & Schoors, K. (2009) Que peut enseigner l'école flamande à l'école francophone? Itinera Memo 2009/14

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, CORE discussion paper, Université catholique de Louvain.

Hindriks, J., Verschelde, M. (2011), « Examining the educational gap between flemish and french speaking schools », in P. De Grauwe & P. Van Parijs, Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community? pp.36-40, Brussels.

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

Hirtt (2014), « Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions des inégalités sociales » APED, Bruxelles, janvier 2014

Hoxby, C. and G. Weingarth (2005) Taking race out of the equation : school reassignment and the structure of peer effect », NBER working paper

Hutchens, R., (2004), One measure of segregation, International Economic Review, 45, 555-578

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., Teney, C., Callier, L. & Lothaire, S. (2009), L'ascenseur social reste en panne, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 13

Jacobs, D., Danhier, J., Devleeshouwer, P. et A. Rea (2013), Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone, 20^{ème} Congrès des économistes belges de langue française, Charleroi, Novembre 2013

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.

Lamy, G., (2013), Social segregation in OECD secondary schools: new evidence, determinants and discussion, Mémoire de master en économie, Université catholique de Louvain, non-publié

Lamote, C. (2013), Less successful pathways through secondary school, studies on grade retention and early school leaving, Doctorate thesis KU Leuven.

Lavrijsen, J., Nicaise, I., & Wouters, T. (2013). Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid. Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs. Working Paper. K.U.leuven/HIVA.

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

OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing.

PISA Results 2012, Excellence through equity : Giving every student the chance to succeed, vol 2, OECD

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

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.

Van den Broeck (2014) « Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs » Onderzoeksrapport op grond van PISA en TIMSS, VUB Brussel, Avril

Recent titles

CORE Discussion Papers

- 2014/26 Xavier Y. WAUTHY. From Bertrand to Cournot via Kreps and Scheinkman: a hazardous journey.
- 2014/27 Gustavo BERGANTIÑOS and Juan MORENO-TERNERO. The axiomatic approach to the problem of sharing the revenue from bundled pricing.
- 2014/28 Jean HINDRIKS and Yukihiro NISHIMURA. International tax leadership among asymmetric countries.
- 2014/29 Jean HINDRIKS and Yukihiro NISHIMURA. A note on equilibrium leadership in tax competition models.
- 2014/30 Olivier BOS and Tom TRUYTS. Auctions with prestige motives.
- 2014/31 Juan D. MORENO-TERNERO and Lars P. ØSTERDAL . Normative foundations for equity-sensitive population health evaluation functions.
- 2014/32 P. Jean-Jacques HERINGS, Ana MAULEON and Vincent VANNETELBOSCH. Stability of networks under Level- K farsightedness.
- 2014/33 Lionel ARTIGE, Laurent CAVENAILLE and Pierre PESTIEAU. The macroeconomics of PAYG pension schemes in an aging society.
- 2014/34 Tanguy KEGELART and Mathieu VAN VYVE. A conic optimization approach for SKU rationalization.
- 2014/35 Ulrike KORNEK, Kei LESSMANN and Henry TULKENS. Transferable and non transferable utility implementations of coalitional stability in integrated assessment models.
- 2014/36 Ibrahim ABADA, Andreas EHRENMANN and Yves SMEERS. Endogenizing long-term contracts in gas market models.
- 2014/37 Julio DAVILA. Output externalities on total factor productivity.
- 2014/38 Diane PIERRET. Systemic risk and the solvency-liquidity nexus of banks.
- 2014/39 Paul BELLEFLAMME and Julien JACQMIN. An economic appraisal of MOOC platforms: business models and impacts on higher education.
- 2014/40 Marie-Louise LEROUX, Pierre PESTIEAU and Grégory PONTIERE. Longévité différentielle et redistribution: enjeux théoriques et empiriques.
- 2014/41 Chiara CANTA, Pierre PESTIEAU and Emmanuel THIBAUT. Long term care and capital accumulation: the impact of the State, the market and the family.
- 2014/42 Gilles GRANDJEAN, Marco MANTOVANI, Ana MAULEON and Vincent VANNETELBOSCH. Whom are you talking with ? An experiment on credibility and communication structure.
- 2014/43 Julio DAVILA. The rationality of expectations formation.
- 2014/44 Florian MAYNERIS, Sandra PONCET and Tao ZHANG. The cleaning effect of minimum wages. Minimum wages, firm dynamics and aggregate productivity in China.
- 2014/45 Thierry BRECHET, Natali HRITONENKOVA and Yuri YATSENKO. Domestic environmental policy and international cooperation for global commons.
- 2014/46 Mathieu PARENTI, Philip USHCHEV and Jacques-François THISSE. Toward a theory of monopolistic competition.
- 2014/47 Takatoshi TABUCHI, Jacques-François THISSE and Xiwei ZHU. Does technological progress affect the location of economic activity?
- 2014/48 Paul CASTANEDA DOWER, Victor GINSBURGH and Shlomo WEBER. Colonial legacy, linguistic disenfranchisement and the civil conflict in Sri Lanka.
- 2014/49 Victor GINSBURGH, Jacques MELITZ and Farid TOUBAL. Foreign language learnings: An econometric analysis.
- 2014/50 Koen DECANQ and Dirk NEUMANN. Does the choice of well-being measure matter empirically? An illustration with German data.
- 2014/51 François MANIQUET. Social ordering functions.
- 2014/52 Ivar EKELAND and Maurice QUEYRANNE. Optimal pits and optimal transportation.
- 2014/53 Luc BAUWENS, Manuela BRAIONE and Giuseppe STORTI. Forecasting comparison of long term component dynamic models for realized covariance matrices.

Recent titles

CORE Discussion Papers - continued

- 2014/54 François MANIQUET and Philippe MONGIN. Judgment aggregation theory can entail new social choice results.
- 2014/55 Pasquale AVELLA, Maurizio BOCCIA and Laurence A. WOLSEY. Single-period cutting planes for inventory routing problems.
- 2014/56 Jean-Pierre FLORENS and Sébastien VAN BELLEGEM. Instrumental variable estimation in functional linear models.
- 2014/57 Abdelrahman ALY and Mathieu VAN VYVE. Securely solving classical networks flow problems.
- 2014/58 Henry TULKENS. Internal vs. core coalitional stability in the environmental externality game: A reconciliation.
- 2014/59 Manuela BRAIONE and Nicolas K. SCHOLTES. Construction of Value-at-Risk forecasts under different distributional assumptions within a BEKK framework.
- 2014/60 Jörg BREITUNG and Christian M. HAFNER. A simple model for now-casting volatility series.
- 2014/61 Timo TERASVIRTA and Yukai YANG. Linearity and misspecification tests for vector smooth transition regression models.
- 2014/62 Timo TERASVIRTA and Yukai YANG. Specification, estimation and evaluation of vector smooth transition autoregressive models with applications.
- 2014/63 Axel GAUTIER and Nicolas PETIT. Optimal enforcement of competition policy: the commitments procedure under uncertainty.
- 2014/64 Sébastien BROOS and Axel GAUTIER. Competing one-way essential complements: the forgotten side of net neutrality.
- 2014/65 Jean HINDRIKS and Yukihiro NISHIMURA. On the timing of tax and investment in fiscal competition models.
- 2014/66 Jean HINDRIKS et Guillaume LAMY. Back to school, back to segregation?

Books

- W. GAERTNER and E. SCHOKKAERT (2012), *Empirical social choice*. Cambridge University Press.
- L. BAUWENS, Ch. HAFNER and S. LAURENT (2012), *Handbook of volatility models and their applications*. Wiley.
- J-C. PRAGER and J. THISSE (2012), *Economic geography and the unequal development of regions*. Routledge.
- M. FLEURBAEY and F. MANIQUET (2012), *Equality of opportunity: the economics of responsibility*. World Scientific.
- J. HINDRIKS (2012), *Gestion publique*. De Boeck.
- M. FUJITA and J.F. THISSE (2013), *Economics of agglomeration: cities, industrial location, and globalization*. (2nd edition). Cambridge University Press.
- J. HINDRIKS and G.D. MYLES (2013). *Intermediate public economics*. (2nd edition). MIT Press.
- J. HINDRIKS, G.D. MYLES and N. HASHIMZADE (2013). *Solutions manual to accompany intermediate public economics*. (2nd edition). MIT Press.
- J. HINDRIKS (2015). *Quel avenir pour nos pensions. Les grands défis de la réforme des pensions*. De Boeck.

CORE Lecture Series

- R. AMIR (2002), Supermodularity and complementarity in economics.
- R. WEISMANTEL (2006), Lectures on mixed nonlinear programming.
- A. SHAPIRO (2010), Stochastic programming: modeling and theory.