

2016/19

Égalité des chances à l'école

JEAN HINDRIKS ET MATTÉO GODIN



50 YEARS OF
CORE
DISCUSSION PAPERS

CORE

Voie du Roman Pays 34, L1.03.01

Tel (32 10) 47 43 04

Fax (32 10) 47 43 01

Email: immaq-library@uclouvain.be

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

Égalité des chances à l'école¹

Jean Hindriks² et Mattéo Godin³

Mai 2016

Résumé : Dans ce rapport nous étudions la mobilité sociale (d'un point de vue ordinal) dans l'enseignement secondaire des différents pays de l'OCDE sur base des résultats de l'enquête PISA 2012. A partir d'un échantillon de 130.000 élèves de 15 ans, de 4179 écoles dans 32 pays, nous calculons pour chaque pays la mobilité individuelle des élèves sur base de leur rang social comparé à leur rang au test PISA en mathématiques. Nous agrégeons ces mobilités individuelles à l'aide d'un indicateur de mobilité inter-décile qui privilégie la mobilité ascendante et en particulier, celle des élèves socialement défavorisés. Nous comparons ensuite les pays en termes de mobilité sociale. Nous montrons une relation positive entre mobilité sociale et prestation moyenne d'un pays au test PISA. Nous trouvons une relation inverse entre mobilité sociale et inégalité scolaire entre écoles ou entre élèves (The Great Gatsby Curve of School). Nous trouvons une relation inverse entre mobilité sociale et ségrégation scolaire. Nous montrons aussi que la mobilité sociale est moindre dans le réseau libre (catholique) que dans le réseau officiel.

Mots-clés : PISA, mobilité sociale, résilience, égalité des chances, Great Gatsby Curve.

JEL : I21, I24 et I32

¹ Les auteurs souhaitent remercier, sans les impliquer, Kristof De Witte (Maastricht et KUL), Benoit Decerf (UCL), Pierre Pirard (Teaching for Belgium), Dirk Van de Gaer (UGent), Marijn Verschelde (Lille et KUL), Vincent Wertz (UCL), ainsi que nos collègues chez Itinera et au GIRSEF. Ce travail a bénéficié du financement et du soutien logistique de l'Institut Itinera. Une version préliminaire a été publiée en ligne le 25 avril 2016 sur le site de l'Institut Itinera. Cette version apporte des modifications, corrections et additions sur base des nombreuses réactions qui ont suivi la publication du rapport Itinera. Les auteurs assument seuls la responsabilité des opinions exprimées dans ce rapport.

² Professeur d'économie à la ESL et membre du CORE. Senior Fellow de l'Institut Itinera

³ Visiting fellow de l'Institut Itinera et Union Wallonne des Entreprises (UWE)

L'égalité des chances à l'école ¹

Par Jean Hindriks (UCL et Itinera)

et Mattéo Godin (UWE et Itinera)

« If it is important to you, you will find a way. If not, you will find an excuse » (Unknown)

1. Introduction

Les élèves issus de milieux plus favorisés obtiennent de meilleurs résultats à l'école et ceux issus de milieux défavorisés, de plus mauvais résultats. En fait la Belgique est un des pays de l'OCDE où l'écart entre élèves socialement défavorisés et élèves socialement favorisés est le plus grand. Cet écart est équivalent à trois années d'études sur l'échelle des tests PISA 2012. Une des raisons souvent invoquée est le processus de séparation de notre système scolaire qui consiste en Flandre à reléguer les élèves en difficultés ou plus faibles dans des filières différentes (techniques ou professionnelles), et en Communauté française à faire redoubler ces élèves en les renvoyant dans les écoles d'en bas. Ce constat sur l'inégalité sociale est bien documenté (voir Hindriks et Verschelde, 2010)². C'est aussi celui qui alimente les débats publics sur la reproduction sociale des inégalités scolaires. L'ascenseur social serait en panne comme le suggère la discussion actuelle. Cependant la mesure de cette mobilité sociale est imparfaite car on travaille sur des résultats moyens que l'on compare aux indices socio-économiques moyens des élèves. De la sorte, on oublie une composante essentielle de cette mobilité sociale : les élèves résilients. Ceux qui, contre toute attente, réussissent et excellent dans leurs études malgré une situation socio-économique difficile sont considérés comme résilients. Dans ce rapport, nous proposons d'analyser plus en détail la résilience et la mobilité sociale dans notre système scolaire dans une perspective à la fois internationale mais aussi nationale. Notre concept de mobilité sociale est étroitement lié à la notion d'égalité des chances. Pour les femmes on parle d'un *plafond de verre* qui limite leurs chances. Pour les enfants des quartiers défavorisés c'est le *plancher glissant*. On dit qu'il y a égalité des chances face à l'école lorsque les résultats scolaires sont indépendants de l'origine sociale des élèves. Il s'agit de corriger un handicap initial, de compenser les conditions initiales dans lesquelles se trouvent les élèves, pour leur donner des chances égales dans la vie. C'est une mission centrale de l'école.³ Il importe de noter que cette inégalité des chances

¹ Nous avons bénéficié des corrections, améliorations et suggestions par plusieurs personnes qui ont relu des versions successives du texte. Parmi ceux-ci nous souhaitons particulièrement remercier Kristof De Witte (Maastricht et KUL), Benoit Decerf (UCL), Dominique Lafontaine (Ulg), Pierre Pirard (Teaching for Belgium), Dirk Van de Gaer (UGent) Marijn Verschelde (Lille et KUL), Vincent Wertz (UCL), Mathieu Cramers (UCL) ainsi que nos collègues chez Itinera et au GIRSEF.

² Hindriks J. et Verschelde M. (2010), L'école de la chance, Regards économiques n°77, Février 2010.

³ Cette notion de mobilité sociale colle bien avec la mission fondamentale de l'école qui en Communauté française est résumée dans le décret « Mission » du 24 juillet 1997 : « assurer à tous les élèves des chances

considère comme acceptable des inégalités de résultats entre élèves de même origine sociale qui seraient liées à des degrés d'implication différents des élèves dans leur scolarité. Selon notre conception de l'égalité des chances, les gens sont responsables de leur choix mais pas de leur origine sociale.⁴ Cette conception de la justice intègre donc bien les notions de responsabilité individuelle.⁵ Il est incorrect d'opposer égalité des chances et méritocratie ; l'élève résilient en est le prototype. On peut par contre s'interroger, comme certains le suggèrent, sur l'opportunité et la possibilité d'égaliser les résultats scolaires entre élèves de niveaux intellectuels différents.⁶

Dans ce rapport, nous comparerons la mobilité sociale au niveau international et en Belgique. Nous comparerons la mobilité sociale entre le système scolaire flamand, francophone et germanophone. Nous aborderons aussi la discussion actuelle sur la qualité des systèmes scolaires sous un prisme plus large qui intègre à la fois l'efficacité, l'égalité et la mobilité sociale (ou résilience). Nous verrons que ces dimensions ne sont pas nécessairement en contradiction. En particulier, l'efficacité n'est pas nécessairement en conflit avec l'égalité. Plus précisément, nous montrerons que les résultats des élèves faibles sont étroitement liés aux résultats des élèves forts. Il n'est donc pas pertinent d'opposer ces deux groupes en considérant que relever le niveau des plus faibles se fait au détriment des plus forts. Ce choix n'a pas lieu d'être au niveau de la collectivité dans son ensemble, même si un dilemme peut parfois apparaître au niveau d'une classe hétérogène (comment adapter mon enseignement pour accrocher les plus faibles sans ralentir les plus forts ?). De la même manière, la performance n'est pas en conflit avec la mobilité sociale. Il importe de préciser que nos résultats n'établissent aucun lien de causalité, mais reposent sur *des corrélations qui ont pour effet de renverser la charge de la preuve sans pour autant établir de lien de causalité*. Nos corrélations contredisent l'opinion selon laquelle la promotion de l'excellence creuserait les inégalités.

Indirectement, notre rapport propose un examen critique de la notion d'équité, telle qu'elle a été définie dans les évaluations des systèmes scolaires.⁷ Aujourd'hui, alors que l'éducation obligatoire est perçue par tous comme un vecteur d'émancipation sociale, il est clair que l'égalité des chances devient un enjeu politique majeur. Selon des grands penseurs de la justice sociale tels que John Rawls et John Roemer, un système juste est un système où il y a égalité des chances de parvenir à la réussite scolaire, et à diplôme égal, d'accès aux emplois à responsabilités.⁸ Derrière la promotion de l'égalité des chances se cache aussi un enjeu plus important qui est celui de restaurer un rapport de confiance entre l'école et la société. Pour mener notre analyse, nous utiliserons les résultats aux tests PISA 2012 qui se concentrent sur les mathématiques. Selon Hanushek et Woessmann (2015), les connaissances en mathématiques et en sciences sont un bon prédicteur de la prospérité d'une

égales d'émancipation sociale ». En Flandre cette mission centrale de l'école est reprise dans le décret Gelijke Onderwijskansen-GOK du 28 juin 2002.

⁴ Une difficulté s'impose quand les choix sont eux-mêmes influencés par l'origine sociale.

⁵ Voir Marc Fleurbaey & François Maniquet, *A Theory of Fairness and Social Welfare*, Cambridge University Press, 2011.

⁶ Voir par exemple Wim Van den Broecke, "Blijft de sociale lift in het Vlaamse onderwijs echt steken " *De Standaard* 3 mai 2016 .

⁷ Voir notamment les travaux du Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE 2005).

⁸ John Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, 1971. John Roemer, *Equality of Opportunity*, Harvard University Press, 1998.

nation et des perspectives de revenus des élèves.⁹ La restriction de notre analyse aux résultats en mathématiques peut sembler discutable, mais dans la mesure où les résultats au test PISA 2012 dans les autres matières sont fortement corrélés (à plus de 87% entre mathématiques et lecture), cela ne semble pas biaiser nos résultats. En outre, les mathématiques constituent souvent un pilier de la réussite et de l'excellence scolaire. Une lacune en mathématiques déclenche souvent soit un transfert vers une école moins exigeante, soit un redoublement ou une réorientation dans une filière académiquement moins exigeante.

La résilience n'est pas seulement une caractéristique individuelle, elle s'appuie aussi sur la confiance en soi qui se développe dans la famille, l'école et la communauté. Si la résilience est un trait de caractère individuel qui devrait être présent en proportion égale dans les différents pays, la réalisation de son potentiel varie d'un pays à l'autre et dépend du système scolaire en place. Les écoles résilientes protègent leurs élèves les plus faibles pour les aider à développer une confiance en leur potentiel. Les organisations sociales résilientes développent une politique effective d'égalité des chances. Une société sans véritable *égalité des chances* étouffe en fait progressivement le potentiel de résilience de chacun. Chetti et al (2014) ont montré comment la résilience varie d'une région géographique à l'autre en fonction des inégalités sociales, de la ségrégation résidentielle, de la division ethnique et raciale, de la qualité des écoles primaires, et de la stabilité de la structure familiale.¹⁰

2. La résilience à l'école

Dans la mesure où l'école est considérée comme le levier par excellence de la mobilité sociale, il nous semble crucial d'étudier plus en détail le sujet de la résilience à l'école sur base des données PISA 2012. Ces données sont utiles et pertinentes pour permettre une analyse rigoureuse, dans une perspective à la fois internationale et nationale, de la résilience et plus généralement de la mobilité sociale à l'école.¹¹

En plus d'évaluer les élèves, PISA 2012 a sondé les élèves sur leur origine sociale. Le statut social des élèves est alors mesuré par l'indice synthétique d'origine sociale ESCS (Economic, Social and Cultural Status). Cet indice intègre en plus de la profession et du niveau d'études des parents, un indice des ressources éducatives et culturelles de la famille (nombre de livres à la maison, endroit pour étudier, présence d'œuvres d'art, d'un dictionnaire, ...). On peut ainsi mesurer les écarts de résultats en fonction de l'origine socio-économique des élèves.

⁹ Eric Hanushek & Ludger Woessmann, *The Knowledge Capital of Nation*, CESifo book series, The MIT Press, 2015.

¹⁰ Voir Chetti, Hendren, Kline and Saez (2014), *Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the US*. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 129, 1553-1623.

¹¹ Les données PISA 2012 en mathématiques sont de bonne qualité et parfaitement harmonisées pour permettre une mesure précise et comparable entre pays du lien entre position scolaire et position sociale (contrairement à une analyse de mobilité sociale basée sur les revenus).

La résilience selon l'OCDE

L'OCDE¹² 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 de la population le plus pauvre du pays selon l'indice ESCS) dont les résultats aux tests de mathématiques du PISA 2006 se situent dans le quart supérieur de ce pays.

Si l'on compare les systèmes scolaires sur base de la résilience scolaire au test PISA 2006, les résultats sont très éloignés des clichés classiques sur l'inégalité scolaire. Le modèle des pays Nordiques n'est plus valable car le Danemark et la Suède se retrouvent en bas de classement avec des taux de résilience inférieurs à 5%. La Finlande fait à peine mieux avec un taux de résilience de 8%, comparable à celui de la Belgique qui est de 7%. 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 moyenne de l'OCDE est de 6%.

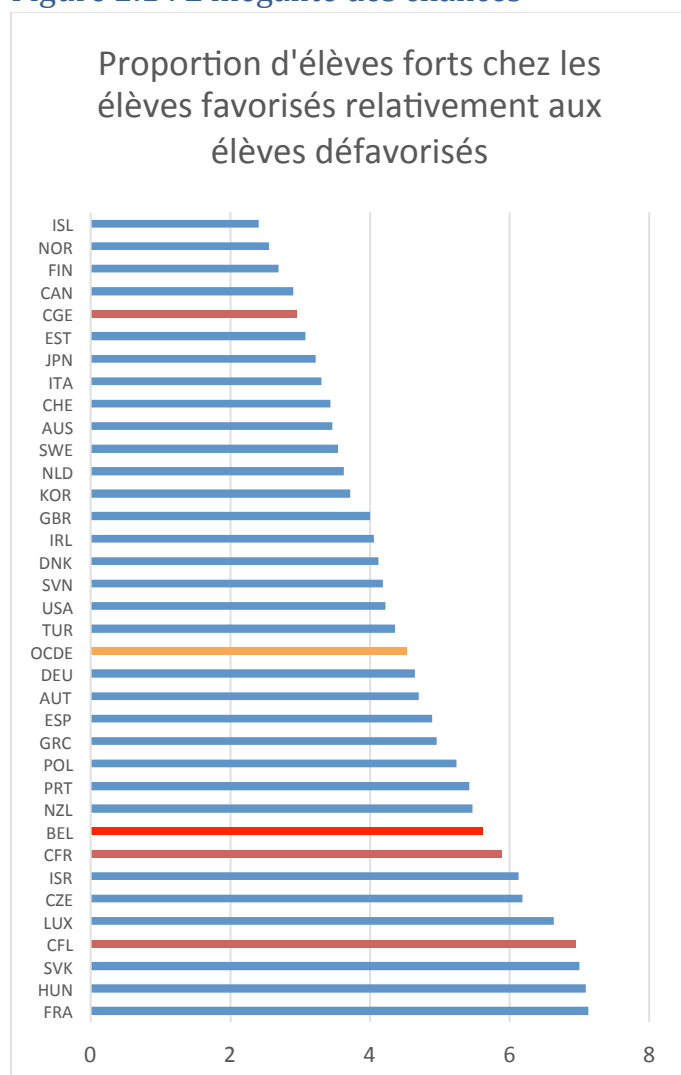
La résilience comme égalité des chances

Pour affiner et actualiser cette première approche, nous comparons pour chaque pays les *chances relatives* d'un élève de figurer dans le quart des meilleurs élèves de son pays (sur base du test PISA 2012) selon que cet élève appartient au quart de la population socialement favorisée ou au quart de la population socialement défavorisée (dans son pays).¹³ Les résultats diffèrent de l'approche précédente de l'OCDE, notamment pour les pays nordiques qui se retrouvent dorénavant en haut du classement. On constate que la Norvège, la Finlande et le Canada font partie du trio de tête avec des chances relatives de 2,5. Ce qui signifie qu'un enfant du quartile social supérieur de son pays a deux fois et demie plus de chances de faire partie des élèves forts qu'un enfant issu du quartile social inférieur. A l'autre extrême, la France, la Hongrie et la Communauté flamande ont des chances relatives égales à 1. Ce qui signifie une inégalité des chances trois fois plus élevée que dans les pays du trio de tête. La communauté française a un ratio de chances relatives de 6. La Belgique, toutes communautés confondues, est aussi au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Si l'on compare ce classement de la résilience avec le classement des pays sur base des résultats moyens en mathématiques au test PISA 2012, on obtient une corrélation entre les deux classements significative et supérieure à 30%. Ce qui suggère, comme nous verrons plus loin, que la résilience et l'excellence évoluent de concert.

¹² PISA 2012, Excellence through equity, vol. 2, p.40

¹³ Les résultats et le classement entre pays sont assez comparables si l'on adopte une approche par quintile ou par tercile. La corrélation de rang entre les différents classements est supérieure à 85%.

Figure 2.1 : L'inégalité des chances



Note : Le ratio de chances relatives représente la probabilité de faire partie du quartile supérieur au test PISA 2012 pour un élève du quartile social supérieur par rapport à un élève du quartile social inférieur. Un ratio de 6 pour la Communauté française de Belgique signifie qu'un élève de milieu favorisé a six fois plus de chances de faire partie des meilleurs élèves qu'un élève de milieu défavorisé. Plus on descend dans ce tableau, plus la résilience est faible. Le classement est grosso modo inchangé si l'on utilise des quintiles ou terciles pour définir les groupes. Données PISA 2012. Calculs propres.

Dans la suite de ce rapport, nous souhaitons donc proposer une analyse plus complète et plus fine de cette résilience selon le niveau social de l'élève et ses performances scolaires. Ils existent en effet des formes moins prononcées de mobilité que celles qui consistent à passer du quartile inférieur dans l'échelle sociale au quartile supérieur dans l'échelle des performances scolaires. Il importe donc de mesurer plus finement l'ampleur de la résilience dans une perspective à la fois internationale et nationale. Un second objectif consiste à évaluer les systèmes scolaires sur base du *triangle d'or*: la performance, l'égalité et la mobilité (ou résilience). Nous terminons le rapport par une analyse des facteurs qui favorisent la résilience.

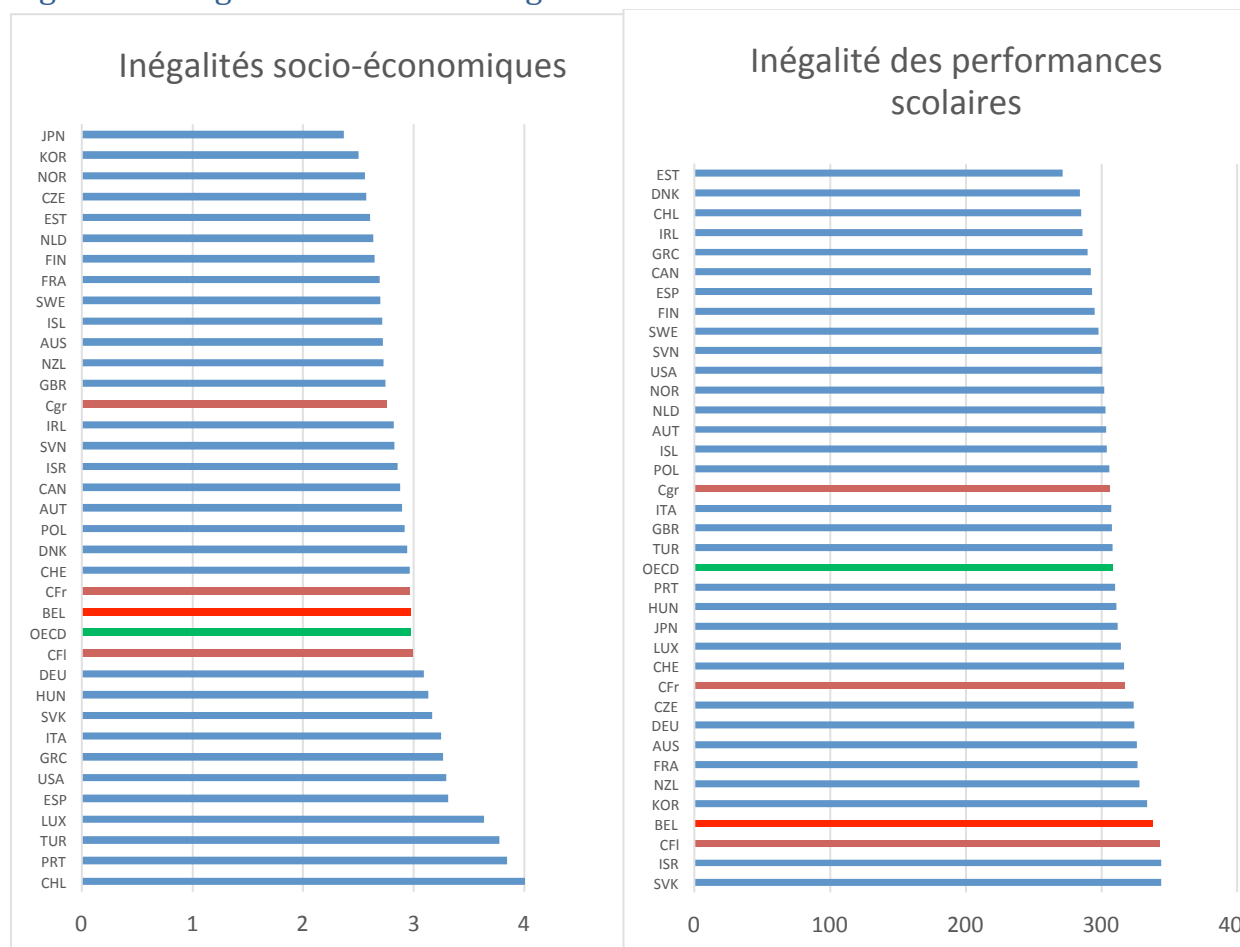
3. Au-delà de la résilience : La mobilité sociale

La finalité de cette section est de comparer la mobilité sociale du système scolaire belge avec celles des pays de l'OCDE. Les outils de comparaison sont le coefficient de corrélation de Spearman et la mobilité inter-décile. Ces deux concepts mesurent la mobilité d'un point de vue purement *ordinal* sous la forme d'une mobilité sociale ascendante entre position sociale et position scolaire.¹⁴

En prélude à cette mesure de la mobilité, le graphique suivant illustre dans la partie gauche les écarts de l'indice socio-économique et dans la partie droite les écarts de résultats entre les élèves forts et les élèves faibles d'un pays. Dans les deux cas, nous mesurons les écarts entre le premier décile et le dernier décile sur base de PISA 2012. Nous constatons que la Belgique a des inégalités socio-économiques comparables à la moyenne de l'OCDE, mais des écarts de performance entre élèves plus élevés que la moyenne de l'OCDE. En outre les inégalités socio-économiques des élèves sont comparables entre les trois communautés du pays, tandis que les inégalités de performances sont les plus faibles en Communauté germanophone et les plus élevées en Communauté flamande.

¹⁴ On distingue trois formes d'indice de mobilité sociale : la mobilité absolue, la mobilité relative et la mobilité ordinaire. Les deux premières sont les plus souvent utilisées pour mesurer la mobilité sociale sur base des revenus. Voir Fields G.S. and E. OK (1999), The measurement of income mobility, in J. Silbert (Ed.), Handbook of Income Measurement, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Figure 3.1 Inégalités sociales et inégalités scolaires



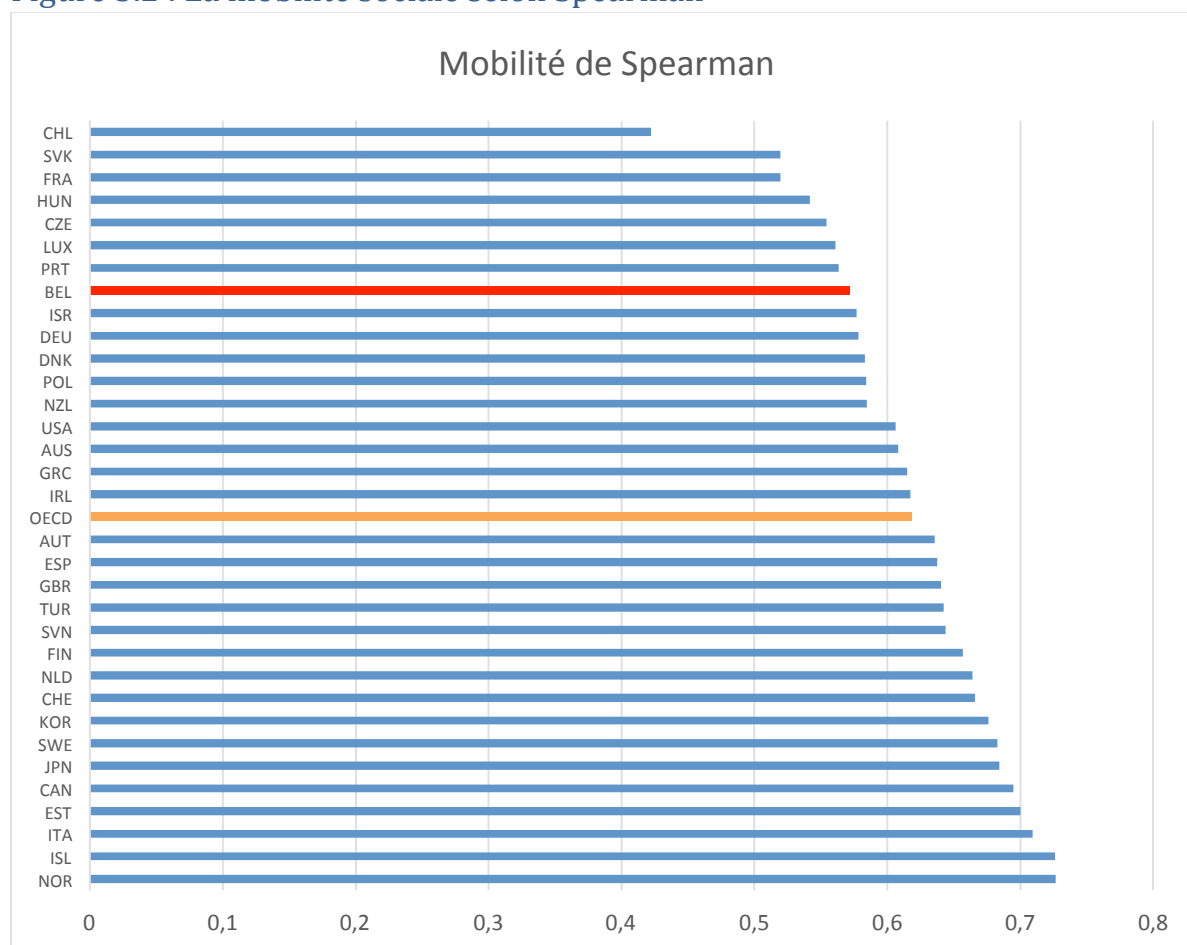
Note : la figure de gauche indique les écarts entre le premier décile et le dernier décile de l'indice socio-économique des élèves d'un même pays. La figure de droite indique les écarts de résultats entre les élèves forts (dernier décile) et les élèves faibles (premier décile). Données PISA 2012. Calculs propres.

La mobilité de Spearman :

La mobilité de Spearman se base sur la corrélation de rang de Spearman.¹⁵ Cela consiste, par pays, à classer les élèves sur base de leur indice socio-économique et de comparer ce classement avec leur classement sur base de leur résultat au test PISA 2012. On mesure ensuite la corrélation de rang entre ces deux classements (dite corrélation de Spearman). La mobilité de Spearman est égale à 1 moins la corrélation de rang de Spearman. La mobilité de Spearman mesure donc l'absence de lien entre la position sociale de l'élève et sa position scolaire. Si les deux classements sont parfaitement corrélés au sens où la position sociale de l'élève est identique à sa position scolaire, notre indice de mobilité de Spearman est égal à zéro. A l'inverse si la position scolaire est indépendante de la position sociale de l'élève, la mobilité de Spearman est égale à 1 (mobilité parfaite si la corrélation de Spearman égale zéro).

¹⁵ Pour une justification normative de cette mesure de la mobilité sociale, voir D'Agostino and Dardanoni (2009), The measurement of rank mobility, Journal of Economic Theory, vol 144, 1783-1803.

Figure 3.2 : La mobilité sociale selon Spearman



Note : la mobilité de Spearman est égale à un moins la corrélation de rang de Spearman. La corrélation de Spearman dans notre cas mesure la corrélation entre la position sociale des élèves et leur position scolaire. Plus la corrélation de Spearman est forte, plus notre indice de mobilité de Spearman est faible. Pour la Belgique l'indice de mobilité de Spearman est de 55% contre 70% en Norvège ou au Canada. Données PISA 2012. Calculs propres.

Les pays de l'OCDE ont donc tous une mobilité de Spearman au-dessus de zéro mais inférieure à un. En d'autres termes, la position sociale de l'élève est partiellement corrélée à sa position scolaire. Les résultats scolaires des élèves au sein d'un même pays sont liés à la position socio-économique des élèves au sein de ce même pays. Mais ce lien varie d'un pays à l'autre. Le système scolaire Belge favorise moins la résilience scolaire (mobilité ordinale) que la moyenne OCDE (son indice de mobilité Spearman est le 8^{ième} plus mauvais sur 34 pays). Une faiblesse du classement des pays sur base de la mobilité de Spearman est sa relative instabilité liée à la forte variabilité d'échantillonnage des mobilités individuelles de l'échantillon de PISA 2012. Une façon de limiter cette variabilité est de limiter la mobilité individuelle à une mobilité entre déciles.¹⁶

¹⁶ Nous remercions Vincent Wertz pour cette remarque.

La mobilité inter-décile :

Selon cette approche, la mobilité individuelle n'est prise en compte que si l'élève change de décile entre sa position sociale et sa position scolaire.¹⁷ Pour ce faire, nous classons dans chaque pays les élèves par décile en matière socio-économique et par décile en matière de score au test PISA 2012 (en utilisant la moyenne des différentes valeurs possibles au test). Le premier décile socio-économique regroupe les 10% des élèves les plus bas dans l'échelle sociale du pays. Le premier décile au test PISA regroupe les 10% des élèves dont les résultats au test sont les plus faibles du pays. Pour chaque élève, nous prenons le ratio de son décile au test et de son décile socio-économique pour calculer sa mobilité individuelle. Un élève dans le premier décile socio-économique qui se retrouve dans le dernier décile au test obtient donc un ratio de mobilité individuelle (ascendante) de 10/1. A l'inverse un élève du dernier décile socio-économique qui se trouve dans le premier décile au test obtient un ratio de mobilité individuelle (descendante) de 1/10. La mobilité inter-décile totale est la simple moyenne des mobilités individuelles. Si l'ensemble de la population a un score au test qui correspond à son décile socio-économique, alors le ratio de mobilité individuelle est égal à 1 pour tous et la mobilité inter-décile est donc aussi égale à 1. La mobilité ascendante d'un élève socialement défavorisé augmente toujours la mobilité inter-décile. La valeur de l'indice de mobilité inter-décile est donc croissante avec la mobilité ascendante. La valeur optimale de la mobilité inter-décile correspond à une situation d'égalité des chances.¹⁸ La valeur minimale de la mobilité est égale à 1. Nous normalisons par la suite notre indice de mobilité inter-décile pour l'exprimer en pourcentage de la valeur optimale de mobilité. Pour la Belgique nous obtenons une mobilité inter-décile de 53 pour cent (de la mobilité potentielle optimale).

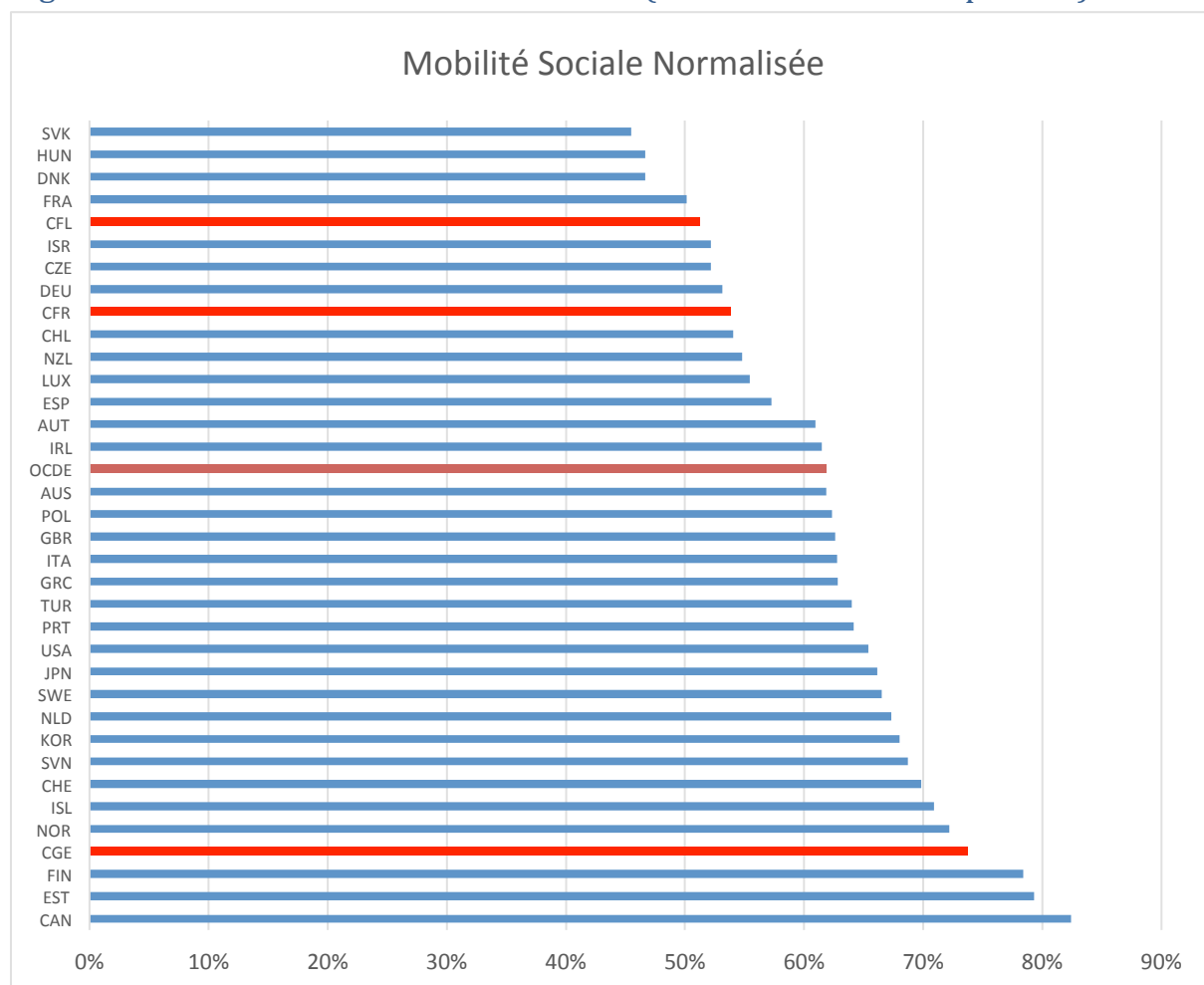
La Belgique reste en bas du classement en termes de mobilité inter-décile. Elle occupe la 7ème plus mauvaise position sur 34 pays. Le Canada et la Finlande font office de très bons élèves en termes de mobilité inter-décile au sein de l'OCDE.

Une remarque importante s'impose à ce stade de l'analyse. On pourrait nous reprocher de comparer la mobilité sociale entre pays sans tenir compte des différences de disparité sociale entre ces pays. Il y a en effet une disparité sociale différente entre la Finlande ou l'Islande et les Etats-Unis ou le Canada. Cependant, la *différence de mobilité sociale n'est que très faiblement corrélée à une différence de disparité sociale*. Si l'on compare les pays sur base de leur disparité sociale mesurée par la dispersion de l'indice socio-économique des élèves et leur mobilité sociale, on trouve une corrélation inférieure à -0.2. Ceci suggère que l'on peut difficilement attribuer une faible mobilité sociale à une disparité sociale plus élevée que dans les autres pays.

¹⁷ Voir supra Chetti et al (2014) pour une approche comparable sur la mesure de la mobilité intergénérationnelle des revenus aux Etats-Unis.

¹⁸ La mobilité optimale correspond à une situation où on retrouve dans chaque décile scolaire un nombre équivalent de représentants de chaque décile social. Dans cette situation, il y a égalité des chances en moyenne. Mathématiquement, on a : Mobilité optimale = $\frac{1}{100} \sum_{i=1}^{10} \sum_{j=1}^{10} \frac{j}{i} = 1.61$.

Figure 3.3 : La mobilité sociale inter-décile (en % de la mobilité optimale)



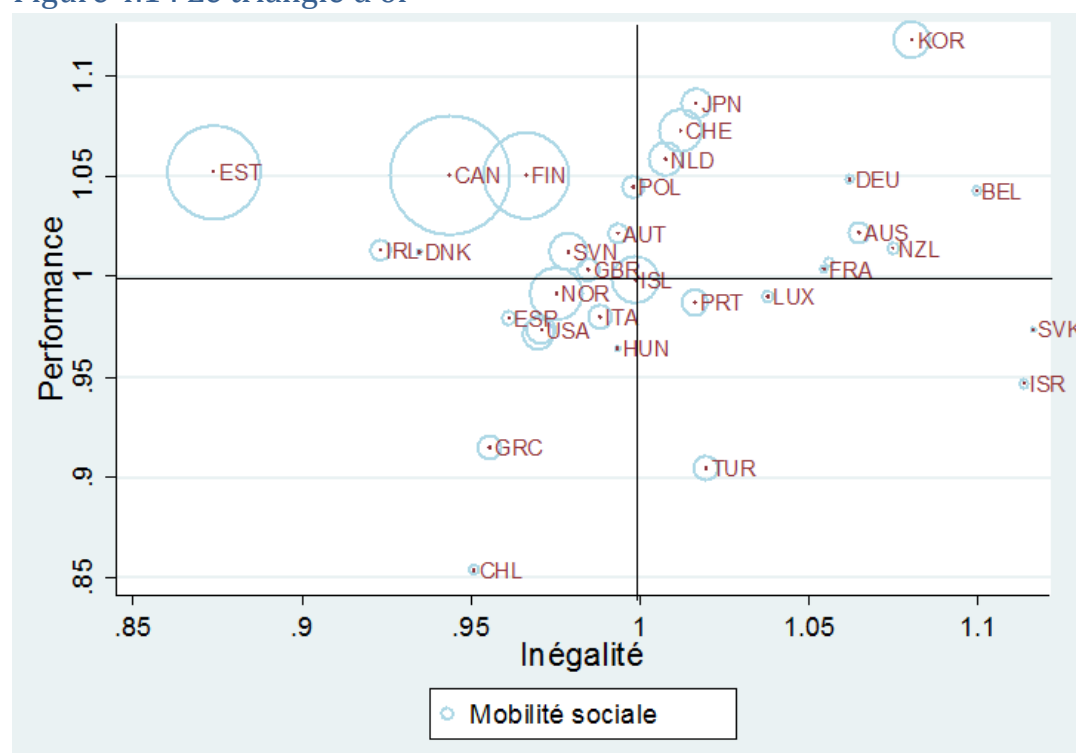
Note : La mobilité inter-décile normalisée mesure la mobilité moyenne des élèves entre leur décile socio-économique (ou position sociale) et leur décile dans les résultats au test PISA (position scolaire). La valeur est égale à 0 en cas d'absence de mobilité et augmente avec la mobilité ascendante pour atteindre 100% en cas de mobilité optimale. La mobilité optimale correspond à une situation d'égalité des chances au sens où on retrouve dans chaque décile scolaire un nombre équivalent de représentants de chaque décile social. Dans l'OCDE, l'indice de mobilité inter-décile est de 62%, ce qui signifie une mobilité ascendante de 62% par rapport à une situation d'égalité des chances. Données PISA 2012. Calculs propres.

Nous allons maintenant analyser la position relative des pays dans ce que nous appelons le triangle d'or qui rassemble les critères de mobilité, d'égalité et de performance. Nous considérons que la qualité d'un système scolaire doit s'apprécier au travers d'une analyse conjointe de ces trois critères. Nous souhaitons en particulier vérifier si des pays arrivent à exceller simultanément sur ces trois critères. Nous souhaitons aussi vérifier la position relative de la Belgique sur ces trois critères. Et enfin nous souhaitons vérifier si ces trois critères sont compatibles entre eux.

4. Le triangle d'or de l'école¹⁹

On utilise un graphique de bulles dans la figure 4.1 dans lequel les coordonnées des bulles représentent les valeurs de deux variables (score moyen relatif à la moyenne PISA, et variance des scores d'un pays relative à la variance moyenne PISA) et dans lequel la taille des bulles représente la valeur de la troisième variable (mobilité sociale relative à la moyenne PISA). On constate dans la figure 4.1 que la taille des bulles est plus importante au-dessus de la ligne horizontale ce qui illustre une forme de synergie entre résultat moyen (indice de performance) et résilience (indice de mobilité inter-décile).

Figure 4.1 : Le triangle d'or



Note : L'axe horizontal indique les écarts de résultats entre élèves dans chaque pays relativement à la moyenne de l'OCDE. Une inégalité supérieure à 1 indique une inégalité supérieure à la moyenne dans ce pays et vice versa. L'axe vertical indique les résultats moyens en math dans chaque pays relativement à la moyenne de l'OCDE. Une performance supérieure à 1 indique donc des résultats scolaires dans ce pays supérieurs à la moyenne de l'OCDE. La taille des bulles indique la mobilité inter-décile. Données PISA 2012. Calculs propres.

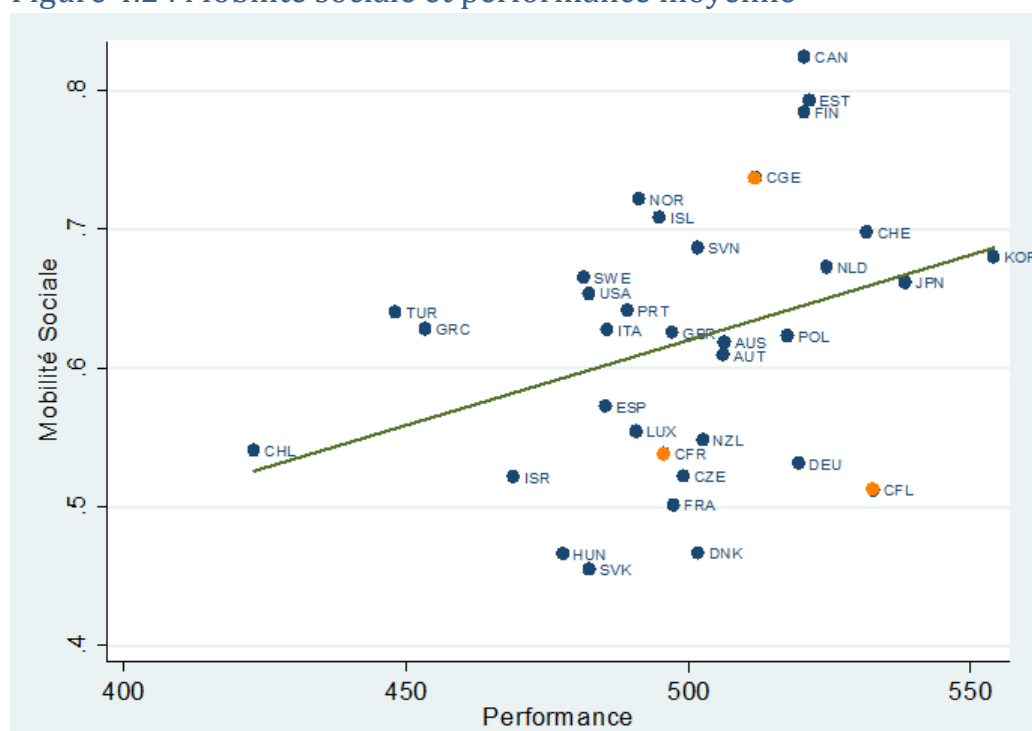
Nous vérifions maintenant que la mobilité ne se fait ni au détriment des scores moyens ni au détriment de l'égalité. Il n'y a donc pas de conflit au niveau global entre promouvoir la mobilité sociale d'un système scolaire et le fait de relever le niveau scolaire général ou celui de réduire les inégalités scolaires. « *En matière d'école la question de l'excellence se pose au sommet de l'échelle comme au fond des abysses, la meilleure école pour les meilleurs élèves et la meilleure école pour les naufragés, tout est là...* » (Daniel Pennac : Chagrin d'école, p50).

¹⁹ Le rapport McKinsey « Contribuer au diagnostic du système scolaire en FWB » (Juin 2015) utilise aussi le concept de triangle d'or d'un point de vue assez comparable au notre. Dans leur approche, les trois dimensions sont l'efficacité (résultats moyens), l'équité (égalité des résultats) et l'efficience (coûts relatifs).

Mobilité sociale et performance

Le graphique 4.2 suggère que mobilité et performance mesurée par le niveau moyen des élèves vont dans le même sens si l'on compare les différents systèmes scolaires dans l'OCDE. Sur base de cette comparaison internationale, la corrélation entre mobilité sociale et résultat moyen au test PISA 2012 est de 36%. Les pays avec une mobilité sociale supérieure à la moyenne sont aussi le plus souvent les pays qui produisent un niveau moyen d'enseignement supérieur à la moyenne. Comment expliquer cela ? Une explication possible est qu'une politique d'égalité des chances permet d'ouvrir « la réserve de talents » que représentent les enfants des classes populaires, ce qui améliore le niveau d'ensemble. Dans cet esprit, des politiques favorables à l'égalité des chances réduisent le sentiment d'impuissance face à l'école des élèves socialement défavorisés, ce qui à son tour motive les élèves et suscite l'émulation (Pourquoi pas moi ?). *Plus nombreux sont les prétendants à la victoire, plus grande sera la performance d'ensemble.* L'égalité des chances tire ainsi tout le monde vers le haut comme la marée montante tire petits et gros bateaux vers le haut. Entendons-nous bien, ceci est une vue d'ensemble qui n'exclut pas qu'au niveau des écoles il existe des élèves qui piétinent et s'ennuient face à des enseignements abstraits et qui ralentissent la progression de l'ensemble de la classe. De la même manière, il existe des pays qui combinent faible mobilité sociale et performance supérieure à la moyenne (comme la Belgique ou l'Allemagne). Freeman et al (2010) ont aussi trouvé un cercle vertueux entre égalité et performance sur base d'une comparaison internationale des tests standardisés, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS), en mathématique entre 1999 et 2007 pour un échantillon total de plus 250.000 élèves en grade 8 (13-14 ans).²⁰

Figure 4.2 : Mobilité sociale et performance moyenne



Source : Données PISA 2012. Calculs propres.

²⁰ Freeman, R., Machin S., Viarengo M., (2010), Variation in educational outcomes and policies across countries and of schools within countries, NBER working paper 16293.

Mobilité sociale et inégalité : La courbe de Gatsby le Magnifique

Alan Krueger (2012) a popularisé dans un discours au Center for American Progress sous le vocable « The Great Gatsby Curve », la relation inverse entre la mobilité intergénérationnelle des revenus (mesurée par l'élasticité entre le revenu des parents et le revenu des enfants) et l'inégalité économique (mesurée par le coefficient de Gini).²¹ Ce constat empirique a suscité beaucoup de controverse car il reflète le déclin du rêve américain : l'inégalité économique devient un problème si elle empêche la mobilité sociale. Nous confirmons ce résultat au niveau de l'école avec une relation inverse entre la mobilité sociale à l'école et l'inégalité scolaire (mesurée par l'écart type des résultats scolaires). Cette relation doit nous interpeller car elle concerne la capacité de l'école à promouvoir la mobilité sociale en présence d'inégalité scolaire. Cette relation relativise aussi le débat politique entre égalité des chances et égalité des résultats qui semblent représenter les deux faces d'une même réalité. L'inégalité scolaire se dresse comme un obstacle à la mobilité sociale à l'école. « *So we beat on, boats against the current, borne back ceaselessly into the past.* » (F.S. Fitzgerald :The Great Gatsby).

Figure 4.3a : La courbe de Gatsby le Magnifique : inégalité entre élèves

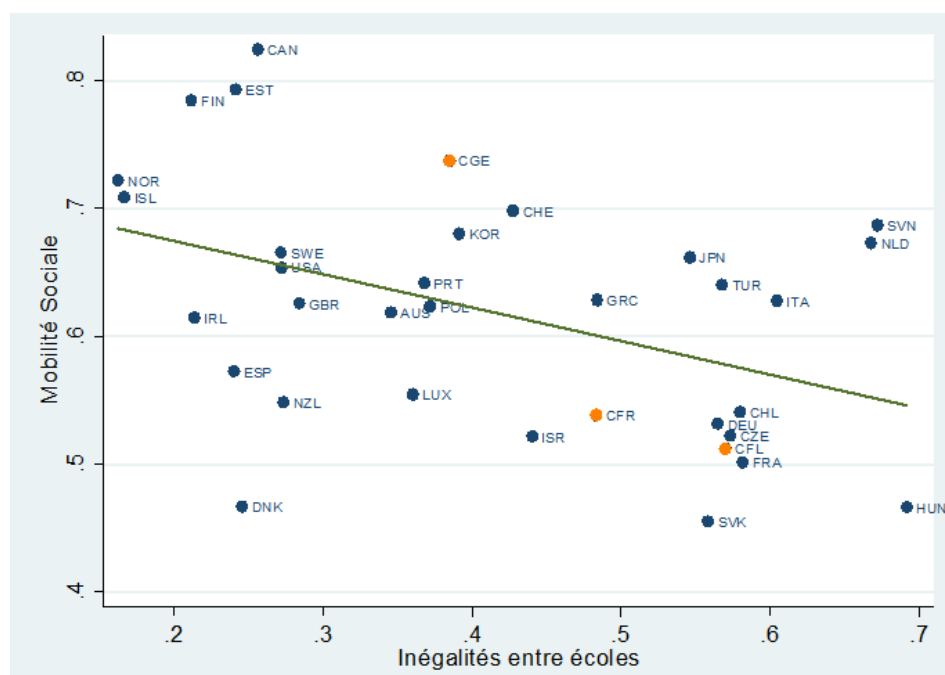


Source : Données PISA 2012. Calculs propres.

Une autre forme d'inégalité nuisible à la mobilité sociale est l'inégalité de niveau entre établissements scolaires. En fait nous avons calculé sur base d'une décomposition de Theil, pour chaque pays, la part de l'inégalité des résultats scolaires entre élèves attribuable à une inégalité entre école (le reste étant l'inégalité au sein des écoles). En superposant cette inégalité entre établissements scolaires avec la mobilité sociale à l'école nous obtenons la relation inverse dans la figure 4.3b.

²¹ Alan Krueger, « The rise and consequence of inequality in the United States », January 12, 2012

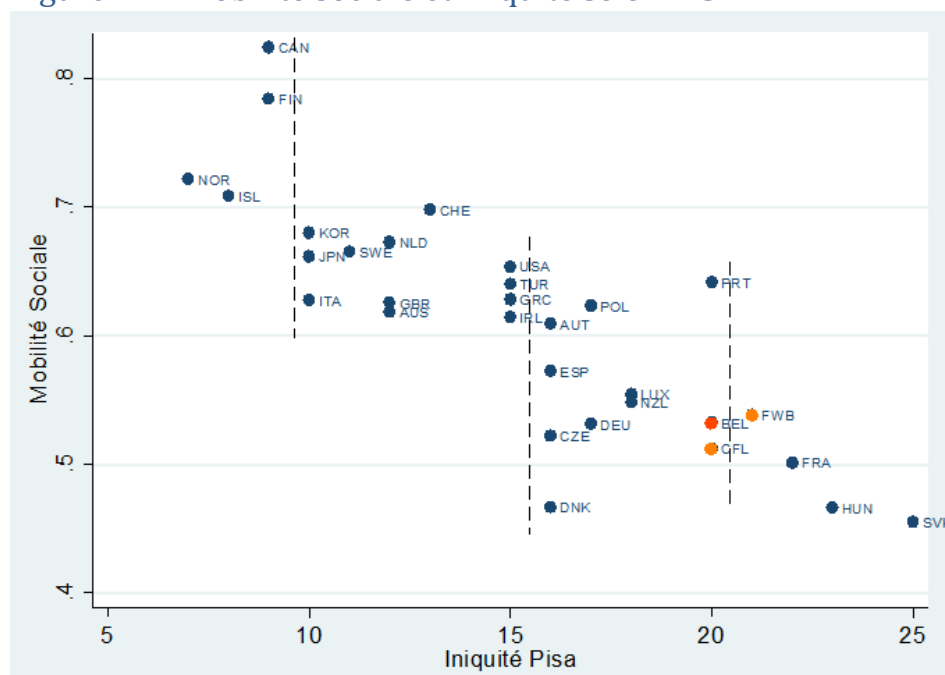
Figure 4.3b : La courbe de Gatsby le Magnifique : inégalité entre écoles



Source : Données PISA 2012. Calculs propres.

Mobilité sociale et équité

Figure 4.4 : Mobilité sociale et iniquité selon PISA



Note : L'indice d'iniquité PISA mesure la proportion de la variance des résultats en mathématiques expliquée par l'indice socio-économique des élèves. Données PISA 2012. Calculs propres.

L'indice d'iniquité sociale repris dans le graphique 4.4 correspond à la part de la variance des résultats en mathématiques expliquée par l'ESCS.²² Il y a, dans ce sens, iniquité lorsqu'une grande partie des inégalités scolaires s'explique par des inégalités socio-économiques entre élèves. Cette mesure de l'équité classique est fortement corrélée avec notre mesure de mobilité inter-décile. Les deux mesures sont cependant logiquement distinctes. En effet, la mobilité ne dépend pas de l'égalité des résultats scolaires mais de l'égalité des chances. La comparaison de ces deux approches révèle quelques surprises. Ainsi, des pays comme le Danemark et les USA qui sont comparables, selon l'approche équité classique, se révèlent très différents selon notre approche de mobilité inter-décile. Avec l'approche inter-décile, le Danemark dégringole à l'avant dernière place alors que les USA aboutissent à la douzième meilleure place OCDE. L'ascenseur social est donc plus efficace aux USA qu'au Danemark, ce qui ne transparaissait pas avec l'approche classique d'équité. De la même manière, selon l'approche d'équité classique le Portugal est comparable à la Belgique (et ses communautés), alors que l'indicateur de mobilité indique que la mobilité sociale est bien meilleure au Portugal. Les cartes sont en fait mieux redistribuées au sein des élèves portugais que belges. Une autre façon courante de mesurer l'inégalité des chances consiste à mesurer la corrélation entre l'indice socio-économique des élèves et leur résultat au test PISA. A nouveau cette mesure est corrélée à notre indice de mobilité inter-décile, mais la corrélation n'est que partielle.²³ En fait, l'approche consistant à regarder la corrélation entre les deux indices relève de l'ex-ante equal opportunity (la performance attendue avant réalisation de l'effort). L'approche inter-décile, relève quant à elle de l'ex-post equal opportunity (la performance après réalisation de l'effort). Selon notre définition de l'égalité des chances c'est bien la mesure de l'ex-post equal opportunity qui nous intéresse. Les deux mesures donnent des différences significatives entre le classement des pays: le Danemark passant du haut au bas de classement selon le critère utilisé.

Lien entre élèves forts et élèves faibles

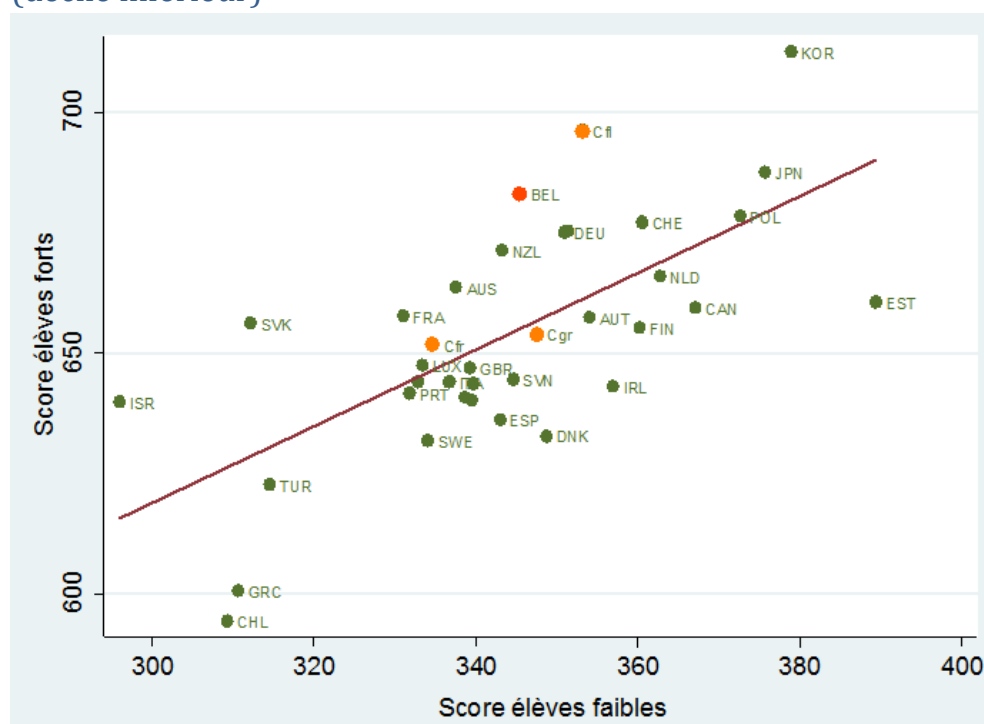
Une autre question qui est souvent posée concerne la tension possible entre élèves forts et élèves faibles dans les modes d'organisation de l'enseignement. Selon certains, il y aurait un conflit possible dans la mesure où relever les standards de performances pourraient occasionner un décrochage des plus faibles. A l'inverse, vouloir mieux soutenir les plus faibles pourrait retarder les meilleurs élèves et rabaisser le niveau moyen des performances. Cette question est essentielle car notre perception de la distinction entre élèves forts et faibles influence notre vision de la politique scolaire, en matière du redoublement, des évaluations, des notes, des filières, de la promotion l'excellence, du développement de formations plus élitaires, le développement d'un tronc commun, un socle de compétence élargi pour inclure les compétences à faire acquérir à tous les jeunes.

²² C'est l'indice le plus souvent utilisé pour mesurer le lien entre origine sociale et résultats scolaires. Voir par exemple en Belgique, Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon, A. (2014) Vers des écoles de qualité pour tous? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin. Voir aussi M. Crahay L'école peut-elle être juste et efficace ? De Boeck : 2012 (2e édition), notamment le chapitre 4 de Monseur et Lafontaine « Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international ».

²³ La corrélation entre les deux indices est de 0,7 sur base de PISA 2012.

Le graphique 4.5 suggère que cette inquiétude n'est pas fondée au sens où globalement les performances des plus forts et celles des plus faibles « vont ensemble ». Il n'est donc pas justifié de les opposer. En effet, le coefficient de corrélation est de 72% entre le score PISA du décile inférieur (10% élèves faibles) et le score PISA du décile supérieur (10% élèves forts) pour l'ensemble des pays participants à PISA 2012. Meuret (2006) avait déjà trouvé un résultat similaire sur des données PISA 2000 et 2003 en compréhension de l'écrit.²⁴ Une explication possible à ce résultat est qu'en relevant le niveau des plus faibles on augmente le niveau moyen mécaniquement ce qui a pour effet d'accroître à son tour la pression sur les meilleurs.

Figure 4.5 : Scores PISA des élèves forts (décile supérieur) et des élèves faibles (décile inférieur)



Source : Données PISA 2012. Calculs propres.

Au niveau belge, si l'on compare les Communautés sur ces critères, on constate que la Communauté flamande obtient un score plus élevé des élèves forts et des élèves faibles que la moyenne belge. À l'inverse la Communauté française obtient un score plus faible des élèves forts et des élèves faibles que la moyenne belge. La Communauté germanophone a un score plus faible des élèves forts que la moyenne belge et un score des élèves faibles dans la moyenne. Si l'on compare la Belgique avec les autres pays, on constate que la Pologne fait mieux pour les élèves faibles pour un même niveau sur les élèves forts. La Finlande au contraire fait moins bien sur les élèves forts mais beaucoup mieux sur les élèves faibles. En France les deux groupes font moins bien qu'en Belgique.

La complémentarité des résultats des élèves faibles et des élèves forts repose sur une comparaison de systèmes scolaires différents dans l'OCDE. Elle suggère que l'organisation de l'enseignement est

²⁴ Meuret D. (2006) Equity and efficiency of compulsory schooling : is it necessary to choose and if so on what grounds ?, Prospects XXXVI (4), 389-410.

cruciale si l'on souhaite relever le niveau des plus faibles sans sacrifier les plus forts. Les carences des élèves faibles sont en partie attribuables à un mode d'organisation de l'enseignement qui exacerbe les différences. A l'inverse il existe des modes d'enseignements qui tirent tout le monde vers le haut sans exacerber les différences. Soit ces politiques, comme la « Literacy hour » anglaise ou le « All of Poland reads to kids » polonais²⁵ ont bénéficié aux plus faibles sans nuire aux plus forts. Soit ces politiques ont bénéficié à tous sans nuire aux plus faibles.

5. Perspective nationale sur la mobilité

La mobilité dans les communautés

La Communauté française et la Communauté flamande ont une mobilité sociale inter-décile identique de respectivement 54% et 51%. La Communauté germanophone a une mobilité sociale de 74% . Une approche alternative de la mobilité sociale consiste à mesurer l'intensité du lien entre la position sociale de l'élève et sa position scolaire. On utilise la pente de la droite entre la performance relative de l'élève mesurée en percentile et l'indice socio-économique de l'élève aussi mesurée en percentile. Nous présentons nos résultats pour les trois Communautés belges.

En Communauté flamande, la pente de la droite (ou corrélation) est de 47% ce qui signifie qu'une augmentation de 10 percentiles de l'indice socio-économique de l'élève augmente de 4,7 percentiles sa performance scolaire. Augmenter sa position sociale de 10 pourcent augmente sa position scolaire de presque 5 pourcent. Cette corrélation de 47% est très élevée. A titre de comparaison, dans les études sur la corrélation entre revenu des parents et celui des enfants la valeur moyenne est autour de 34% (Chetti et al, 2014). Ce qui signifie qu'une augmentation de 10 percentiles du revenu des parents est associée à une augmentation de 3,4 percentile du revenu des enfants. En Communauté française, la pente de la droite (ou corrélation) est aussi égale à 47%, une augmentation de 10 percentiles de l'indice socio-économique d'un élève augmente de 4,7 percentiles sa performance scolaire. Cet effet est comparable à celui observé pour la Communauté flamande. En Communauté germanophone, la pente de la droite est de 0,23 soit la moitié de celle en Communauté flamande ou française. Cela signifie que la performance scolaire de l'élève est deux fois moins liée à sa position sociale en Communauté germanophone.

La mobilité dans les réseaux et les filières

Que pouvons-nous dire au sujet de la résilience au sein des réseaux et des filières d'enseignement ? Quel est l'effet de l'échec scolaire sur la résilience ? Et les migrants, sont-ils plus résilients ? Pour répondre à ces questions, nous estimons la mobilité inter-décile intra-groupe. Par exemple nous considérons le groupe des élèves dans le réseau libre et nous mesurons la mobilité inter-décile au sein de ce groupe exclusivement. Evidemment la distribution des résultats et la distribution socio-économique changent d'un groupe à l'autre.

Le tableau 5.1 indique la mobilité inter-décile dans chaque réseau et dans chaque filière pour chacune des communautés. Pour chaque réseau et pour chaque filière nous avons établi un

²⁵ <http://www.allofpolandreadstokids.org/all-of-poland-reads-to-kids>

classement des élèves par décile pour indiquer leur position sociale et leur position scolaire relative à leur filière et leur réseau. Un élève du même décile dans deux réseaux différents ou deux filières différentes n'a donc pas nécessairement le même niveau social ou niveau scolaire.

Sur cette base nos résultats révèlent que *le réseau officiel a une mobilité plus élevée que le réseau libre dans chaque communauté*. En d'autres termes, au sein du réseau officiel les élèves défavorisés ont plus de chance de réussir mieux que leurs camarades de classe qu'au sein du réseau libre. Le réseau officiel redistribue donc mieux les cartes que le réseau libre. Plusieurs explications sont possibles. Primo le réseau officiel dispose de plus de moyen par élève. Secundo, le réseau officiel a une plus grande proportion d'élèves de milieux défavorisés qui ont donc une plus grande marge de mobilité sociale que les élèves de milieux favorisés. Tertio, les inégalités entre écoles sont plus marquées dans le réseau libre avec pour la Communauté française 75% des inégalités scolaires entre élèves attribuables à des inégalités entre écoles et 25% à des inégalités au sein des écoles.²⁶

Tableau 5.1 : Mobilité sociale au sein des réseaux et filières

	INDICATEUR DE MOBILITÉ INTER-DÉCILE PAR COMMUNAUTÉ		
	Française	Flamande	Germanophone
TOTALE	54%	52%	74%
RÉSEAU LIBRE	50%	52%	70%
RÉSEAU OFFICIEL	64%	62%	80%
TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE	72%	64%	98%
GÉNÉRAL DE TRANSITION	56%	62%	80%
MIGRANT	60%	52%	72%
NON-MIGRANT	54%	52%	72%
NON-DOUBLEUR	56%	56%	74%
DOUBLEUR (1 ANNÉE)	78%	72%	94%
DOUBLEUR (2 ANNÉES OU PLUS)	66%	46%	56%
FAMILLE BIPARENTALE	54%	50%	72%
FAMILLE MONOPARENTALE	64%	62%	80%

Note : la mobilité inter-décile est calculée au sein de chaque groupe sur base de la distribution socio-économique des élèves dans ce groupe et de la distribution des résultats scolaires dans ce groupe. C'est une mobilité intra-groupe. Données PISA 2012. Calculs propres.

Si l'on compare les filières, on constate que *l'enseignement technique et professionnel présente une plus forte mobilité sociale que l'enseignement général de transition en communauté française et germanophone*. Ici, un aspect important en communauté française est que la filière professionnelle et technique rassemble une population plus homogène selon l'indice socio-économique que dans la filière générale de transition. Les écarts entre élèves y sont donc plus faibles et plus faciles à combler. En communauté germanophone, les écarts moyens de niveau socio-économique sont comparables au sein des deux filières et l'écart de mobilité inter-décile entre filières n'est pas favorisé par cet aspect.

²⁶ Ce résultat est obtenu sur base d'une décomposition de Theil de l'inégalité scolaire entre élèves dans chaque réseau entre d'une part l'inégalité dans les écoles, et d'autre part l'inégalité entre les écoles.

Concernant les migrants, leur mobilité sociale est plus élevée dans chaque communauté. L'écart moyen de l'indice socio-économique des migrants étant en général plus grand chez les migrants que chez les non-migrants, cela renforce *l'existence d'une plus grande résilience chez les migrants*.

L'effet de l'échec scolaire sur la résilience est plus nuancé. *Doubler une fois semble améliorer la résilience au sein des élèves concernés mais doubler deux fois ou plus est nuisible à la résilience*.

Enfin la structure familiale a aussi un effet sur la résilience. Si l'on compare la résilience entre familles classiques et monoparentales, on constate que dans chaque Communauté *la résilience est plus forte dans les familles monoparentales*. Nous verrons plus tard comment expliquer ce résultat.

Il ne faut pas perdre de vue l'influence du quartier sur le parcours scolaire des élèves. En FWB, dans les quartiers défavorisés (1^{er} quartile social), un élève sur trois est en retard scolaire à la fin du primaire contre 1 élève sur 10 dans les quartiers plus favorisés (4^{ème} quartile social).²⁷ Les décrochages scolaires sont aussi plus fréquents dans les quartiers défavorisés, ainsi que l'orientation vers le qualifiant. Cette influence de l'indice socio-économique sur le parcours scolaire a pour effet de générer une ségrégation scolaire qui reproduit la ségrégation géographique. Nous allons maintenant analyser le lien entre mixité sociale et mobilité sociale.

6. Mobilité sociale et mixité sociale

La mixité sociale est l'opposé de la ségrégation sociale qui est définie sur base du statut social. Les élèves sont répartis en deux groupes socio-économiques "fort" et "faible" selon que leur indice ESCS est supérieur ou inférieur au niveau médian. Le taux de ségrégation indique la mesure dans laquelle la population des établissements scolaires s'écarte d'une représentation égale des deux groupes. Sur base des enquêtes PISA 2009 et 2012 Hindriks et Lamy (2014) obtiennent un taux de ségrégation en Belgique parmi les plus élevés d'Europe, juste derrière la Hongrie.²⁸ Nous utiliserons ici le taux de ségrégation mesuré par le « dissimilarity/displacement index ». Ce taux de ségrégation a une interprétation facile. Un taux de ségrégation de 50% signifie concrètement qu'il faudrait déplacer 50% des élèves d'origine sociale "faible" (sous la médiane), sans autre déplacement, pour rétablir une représentation égale des groupes sociaux dans chaque établissement.

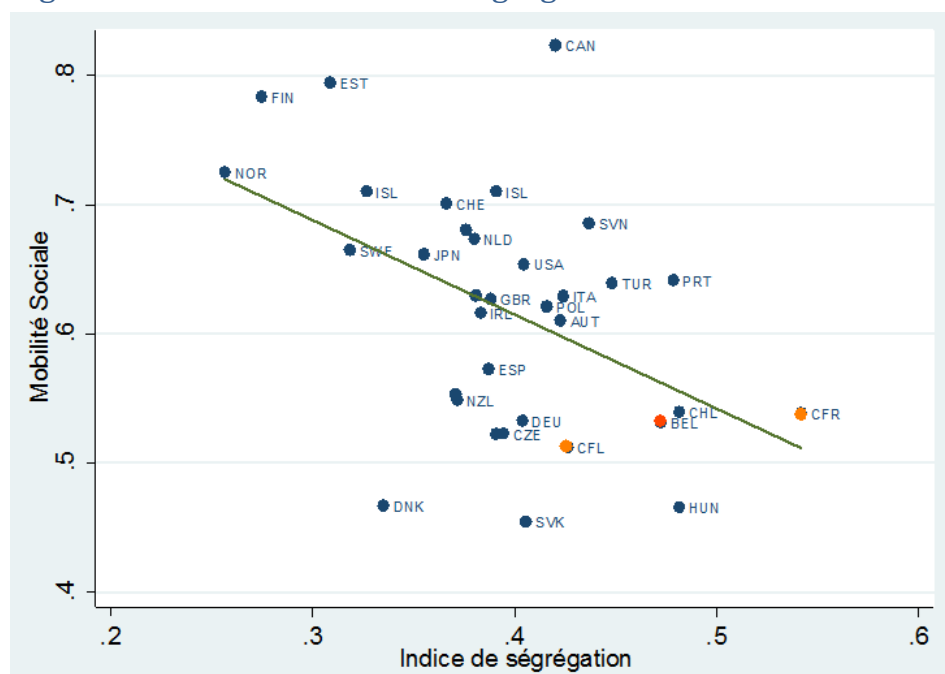
Confrontant cette mesure de la ségrégation sociale pour l'ensemble des pays avec notre indice de mobilité inter-décile, nous obtenons le graphique ci-dessous. La corrélation entre mobilité sociale et ségrégation scolaire est de - 46%. Cette relation inverse entre ségrégation et mobilité sociale suggère une complémentarité entre mixité sociale et mobilité sociale. Les pays avec plus de mixité sociale sont souvent des pays avec plus de mobilité sociale. En Belgique la mixité sociale et la mobilité sociale sont faibles. Monseur et Lafontaine (2012) ont montré, sur base des données d'enquêtes de PISA 2003 sur les aspirations des élèves, que plus un pays regroupe les élèves selon des critères sociaux, plus le poids de l'origine sociale de l'élève sur ses *aspirations* socioprofessionnelles sera élevé. La corrélation entre le statut socioéconomique des parents et

²⁷ Source FWB, Fichier comptage des élèves, situation au 15 Janvier 2014.

²⁸ Hindriks en Lamy (2014), Back to school, back to segregation, CORE DP, 2014/66.

aspirations professionnelles des élèves s'élève à 0.39 en Belgique néerlandophone, à 0,34 en Belgique francophone contre moins de 0.20 dans des pays à faible ségrégation sociale. De la même manière la corrélation entre le statut socioéconomique des parents et aspirations à poursuivre des études supérieures varie du simple au double entre pays à forte et faible ségrégation sociale.²⁹

Figure 6.1 : Mobilité sociale et ségrégation sociale



Note : Sur l'axe horizontal, le taux de ségrégation est mesuré par « l'indice de dissimilarité (ou de déplacement) ». Ce taux de ségrégation a une interprétation facile. Un taux de ségrégation de 50% signifie concrètement qu'il faudrait déplacer la moitié des élèves d'origine sociale "faible" (en dessous de la médiane), sans autre déplacement, pour rétablir une représentation égale des groupes sociaux dans chaque établissement. Données PISA 2012. Calculs propres.

7. Mobilité sociale et famille monoparentale

La famille est une composante essentielle dans le parcours scolaire des élèves. Elle peut être un atout comme elle peut aussi être un handicap. Comme déjà indiqué plus tôt, l'origine socio-économique des parents influence les résultats scolaires des élèves. Les parents transmettent à la fois des compétences cognitives à leurs enfants, mais aussi des compétences non-cognitives utiles pour la réussite scolaire comme la discipline, la motivation, la ténacité, la persévérance, la confiance en soi.³⁰ Compte tenu de cette relation forte entre l'école et la famille, il semble utile de comparer les résultats scolaires des enfants selon la composition familiale. En particulier l'impact des familles monoparentales sur les résultats scolaires et sur la résilience des élèves. Une famille monoparentale

²⁹ Voir Monseur et Lafontaine (2012). « Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international » chapitre 4, page 89, dans M. Crahay L'école peut-elle être juste et efficace ? De Boeck : 2012 (2e édition),

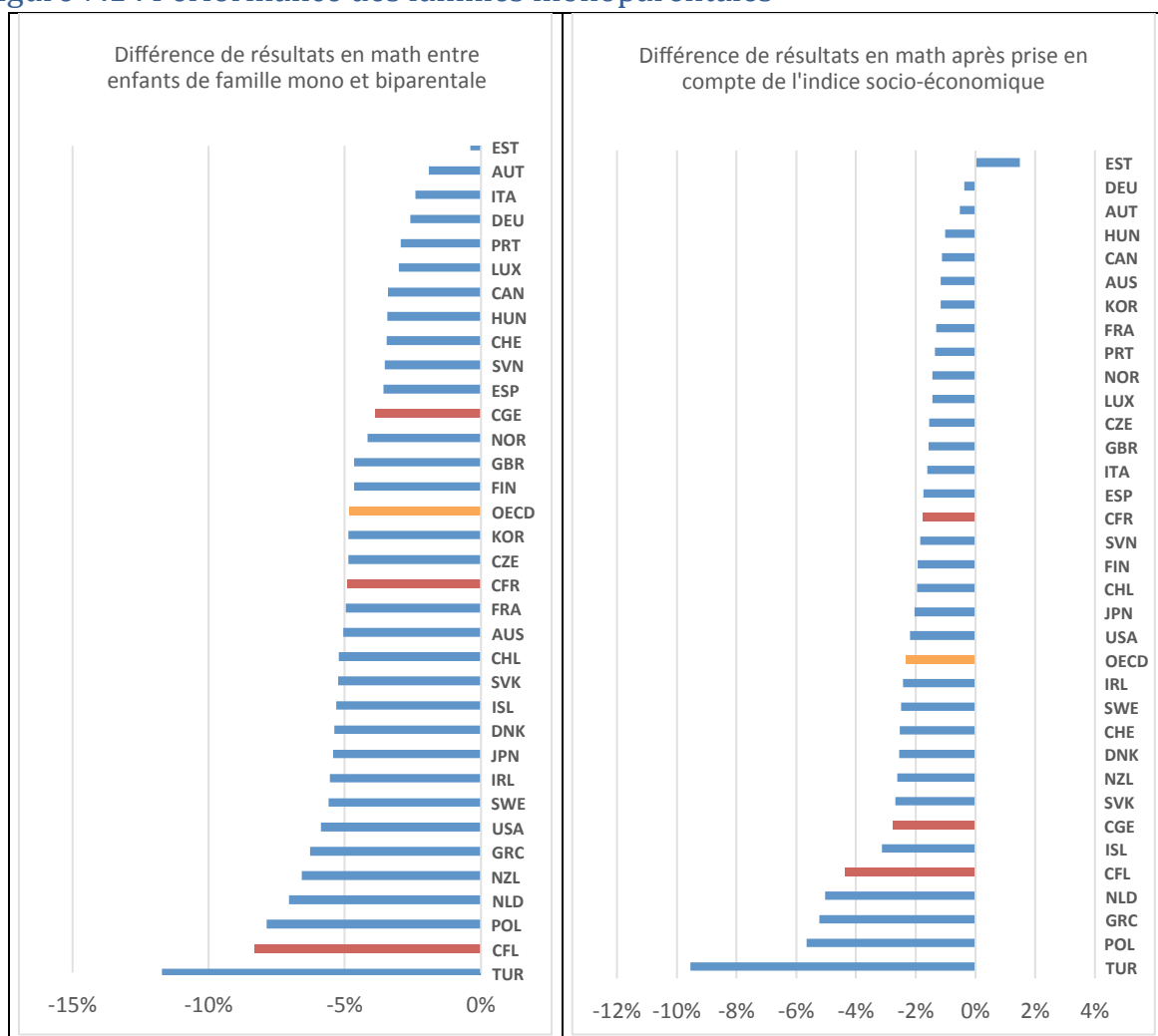
³⁰ Voir James Heckman and Yora Rubinstein (2001), The importance of non-cognitive skills, The American Economic Review, P&P, vol 91, pp. 145-149.

est une famille avec un parent isolé (père ou mère) en charge des enfants.³¹ Pour bien identifier l'impact de la famille monoparentale, nous allons distinguer l'effet « brut » sans ajustement pour le niveau socio-économique de l'élève, de l'effet « net » après prise en compte du niveau socio-économique de l'élève. Dans la figure 7.1 on constate que l'effet brut de la famille monoparentale est une baisse de 5% des résultats scolaires en moyenne dans l'OCDE. La Communauté française est dans la moyenne, tandis que la Communauté flamande est en bas de classement avec une baisse de 8% des résultats scolaires dans les familles monoparentales. Cette baisse de 8% dans les résultats scolaires est équivalente sur l'échelle PISA à une année de retard scolaire. Seul la Turquie fait moins bien. Si l'on ajuste pour le niveau socio-économique de l'élève, la pénalité liée aux familles monoparentales (d'un même niveau socio-économique que la famille classique) est divisée par deux : soit 2,5 dans l'OCDE et en Communauté française, contre 4% en Communauté flamande (qui reste en bas de classement).

L'effet des familles monoparentales diffère selon le genre de l'élève, avec un effet négatif sur les résultats scolaires plus important pour les garçons que les filles. En communauté française, la différence de résultat entre les filles et les garçons de famille monoparentale donne un écart de 3% par rapport à la moyenne (que l'on tienne ou pas compte de l'indice socio-économique des élèves). En communauté germanophone l'écart est encore plus important alors qu'en communauté flamande l'écart est moins important qu'en Communauté française. Pour l'ensemble de l'OCDE on tourne autour de 1% (avec indice socio-économique pris en compte).

³¹ Dans l'enquête PISA 2012, nous avons défini les familles monoparentales comme étant les familles pour lesquelles l'enfant ne répond pas (au questionnaire) qu'habituellement il y a un papa et une maman à la maison. Les beaux-parents sont inclus.

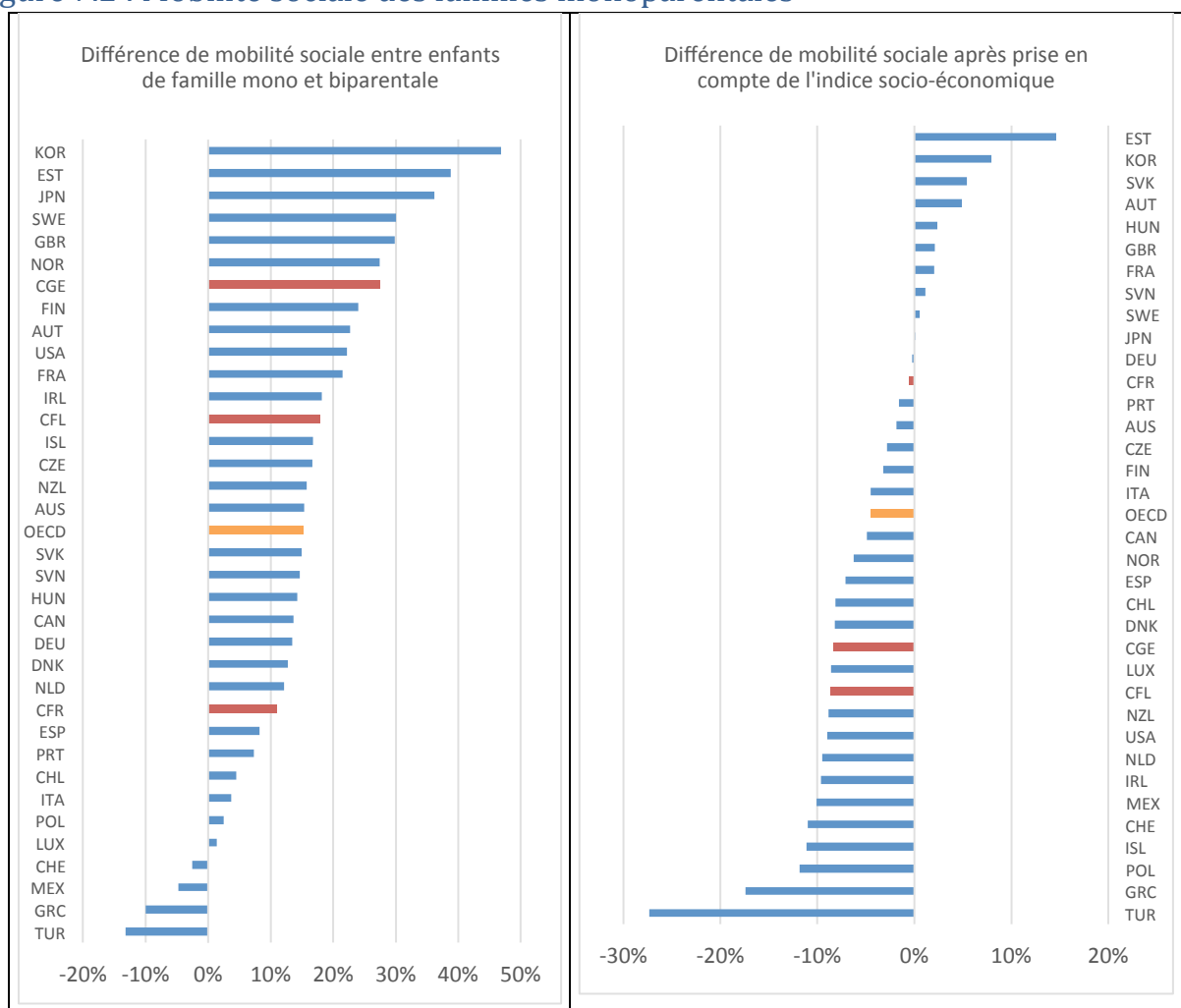
Figure 7.1 : Performance des familles monoparentales



Source : Données PISA 2012. Calculs propres.

Dans la figure 7.2 nous adoptons la même approche en remplaçant la variable score moyen élève par l'indice de mobilité individuelle en comparant les élèves de famille monoparentale et les élèves de famille classique (pays par pays). Nous distinguons l'effet brut de la famille monoparentale de son effet net après prise en compte de l'indice socio-économique des élèves. Les effets « bruts » des familles monoparentales sur la mobilité sont opposés aux effets sur les résultats scolaires. En effet, au sein du groupe des élèves de familles monoparentales, il y a une mobilité sociale plus élevée qu'au sein du groupe d'élèves de familles classiques. Cela s'explique par le fait que l'absence d'un parent a plus d'effet négatif sur les résultats scolaires dans les milieux favorisés. Cela est en ligne avec des résultats empiriques récents qui montrent que le divorce a un impact négatif plus important sur les résultats scolaires des enfants de milieu favorisé.

Figure 7.2 : Mobilité sociale des familles monoparentales



Source : Données PISA 2012. Calculs propres.

8. Quelques enseignements et recommandations

Il est possible d'assurer l'excellence par l'inclusion

- Les résultats moyens d'un système scolaire sont étroitement liés aux résultats de ses élèves les plus faibles. Les résultats moyens des élèves forts sont aussi étroitement liés aux résultats moyens des élèves faibles. On ne doit donc pas opposer excellence et inégalité.
- Viser la réussite de chacun, et celle des plus faibles en particulier, est nécessaire pour améliorer la réussite d'ensemble.
- 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.

- La mobilité sociale d'un système scolaire est étroitement liée à l'inégalité scolaire. Les pays comme la Belgique avec une forte inégalité scolaire (entre écoles) sont aussi caractérisés par une faible mobilité sociale de l'école. A l'inverse des pays comme la Pologne ou le Canada sont caractérisés par une faible inégalité scolaire (entre écoles) et une forte mobilité sociale. Dans le premier cas on peut parler d'un modèle de *différentiation verticale* des écoles et dans le second cas d'un modèle de *différentiation horizontale* des écoles.

La mobilité sociale ne se décrète pas, elle se construit progressivement en agissant localement par une intervention suffisamment précoce, suffisamment forte et suffisamment ciblée.

- Il est 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.³²
- Cela nécessite 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. « *Il suffit d'un professeur- un seul ! - pour nous sauver de nous-même et nous faire oublier tous les autres* » (Daniel Pennac, Chagrin d'école, Gallimard, 2007, p262)
- La priorité politique doit aller au développement et à l'amélioration des pratiques pédagogiques, à la maîtrise des compétences de base en lecture et écriture (beaucoup d'élèves ne savent plus lire et écrire correctement !), retour du manuel scolaire de qualité (pour certains élèves le manuel sera le premier livre rencontré. Et peut-être le dernier...).³³
- La priorité doit aussi aller à une amélioration constante du travail en classe (avec un retour à la réflexion et au raisonnement pour apprendre intelligemment et rigoureusement), et au développement de la participation des parents et des élèves aux projets pédagogiques d'ensemble.
- Les clefs de la réussite de la mobilité sociale : le travail, l'effort. Mais ces mots ont disparu depuis longtemps du vocabulaire pédagogique dans certains systèmes scolaires (notamment en Belgique francophone): la *pédagogie de la bienveillance remplace la pédagogie de l'excellence et du travail*.³⁴ L'enseignement doit être ludique, facile, tout doit être fait à l'école, il faut éventuellement supprimer les devoirs. Cessons de donner tous les droits aux élèves et tous les devoirs aux enseignants et directions d'établissements scolaires.

Plus de résultats et plus de mobilité sociale n'est pas qu'une question de moyens.

Les discussions publiques en Belgique, et en particulier en milieu francophone, tournent toujours autour de la question des moyens. Il faut plus de moyens pour réduire les inégalités (via notamment le financement différencié). Il faut plus de moyens pour relever les résultats scolaires. Jackson et al

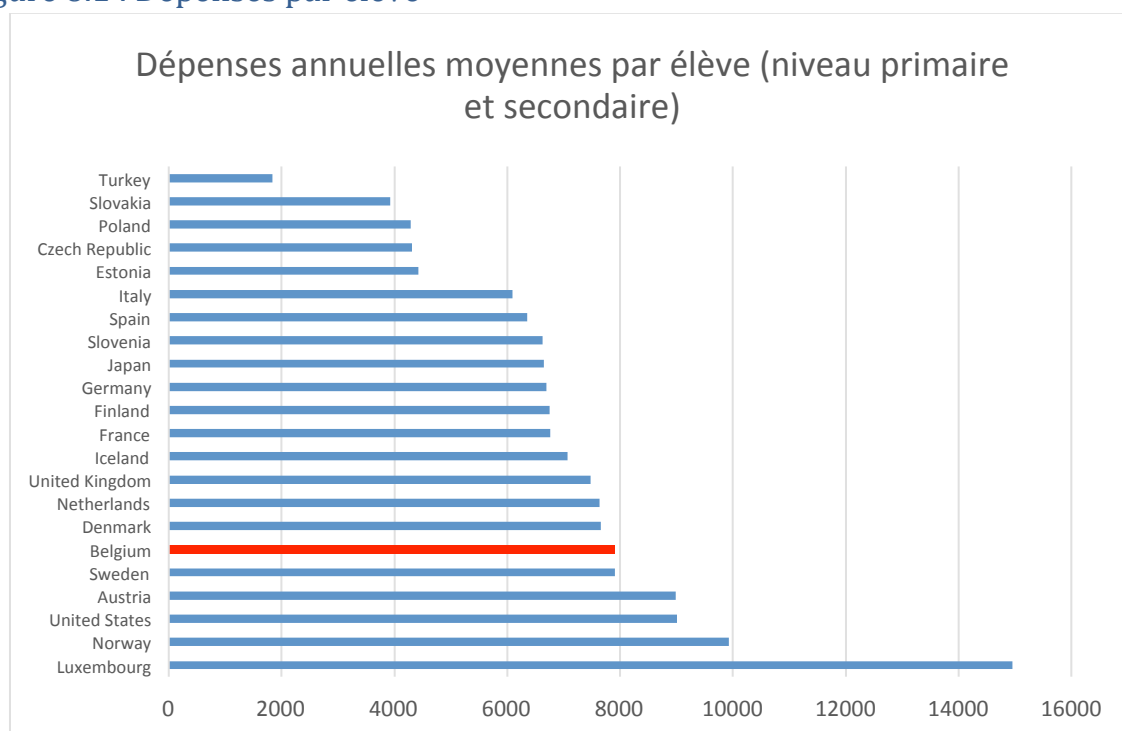
³² Le modèle des « school academies » en Angleterre est particulièrement intéressant avec un accent particulier mis sur l'autonomie accrue des équipes pédagogiques et directions d'établissement scolaire. Pour l'importance de l'autonomie des équipes pédagogiques, voir Verschelde, Hindriks, Rayp and Schoors (2015) « School staff autonomy and educational performance : within-school-type evidence », Fiscal Studies vol. 36, no. 2, pp. 127–155.

³³ Marie Jaspers, Dossier PISA, Janvier 2016, mimeo et échange de courrier en mai 2016.

³⁴ L'expression est de Vincent de Coorebyter, professeur à l'ULB – La Pédagogie du Renoncement – Le Soir 23/02/16.

(2015) ont estimé pour les Etats-Unis qu'une hausse des dépenses par élève de 25% sur les 12 années du cycle scolaire serait suffisante pour éliminer l'écart scolaire (mesuré par l'attainment gap) entre élèves socialement favorisés et élèves défavorisés.³⁵ Coût de l'opération en Belgique, 2000 euros supplémentaires par élève. Le hic dans ce raisonnement c'est que la Belgique dépense déjà plus que les autres pays de l'OCDE comme l'indique le tableau ci-dessous.

Figure 8.1 : Dépenses par élève



Source : *Education at a glance*. OCDE 2011.

En particulier, la Belgique dépense par élève deux fois plus que la Pologne pour des résultats moyens à PISA comparables mais moins de mobilité sociale et plus d'inégalité scolaire. La Belgique dispose en outre des taux d'encadrement (nombre moyen de professeurs par élèves) les plus élevés de l'OCDE.³⁶ Ce que l'on sait moins, c'est que la Belgique sous-utilise ses enseignants doublement. D'une part les enseignants qui prestent le font avec un volume horaire par semaine plus faible que dans les autres pays. D'autre part presque 10 % des enseignants ne prestent tout simplement plus puisqu'ils sont « mis en disponibilité ». Ainsi pour la Communauté française, 5.312 enseignants sont en DPPR (disponibilité précédant la pension de retraite... prépensionnés si vous préférez), 1.486 enseignants sont en congé pour maladie, maternité ou infirmité), 1.037 enseignants sont en défaut d'emploi (lisez sans emploi alors qu'ils sont « nommés »), 630 enseignants sont en mission, 38 enseignants sont en prestations réduites, 3.005 enseignants sont en « autre absence », ça fait 11.508 enseignants nommés qui n'ont pas atteint l'âge de la retraite et ne se retrouvent plus devant leur classe. Un chiffre minimaliste puisque l'on tient compte ici « d'équivalent temps plein » (ETP), ce qui signifie plus de monde si l'on prend en considération les personnes qui travaillent à mi-temps ou à trois-quarts temps. La Fédération Wallonie-Bruxelles renseigne d'ailleurs près de 85.000 ETP parmi le personnel enseignant. Si on pensait donc à mieux utiliser les ressources existantes avant de solliciter

³⁵ Voir Jackson, Johnson and Persico (2015), The effect of school spending on educational and economic outcomes: evidence from school finance reforms, NBER working paper series n°20847

³⁶ Voir Regard sur l'Education, OCDE 2011.

toujours plus de moyens supplémentaires ? Plus de résultats et plus d'équité et de mobilité sociale dans nos écoles exigent de combiner compétence et motivation des équipes pédagogiques avec une organisation efficace des écoles et du système scolaire.

L'importance de l'environnement social

L'implication des parents est un facteur important de réussite scolaire, mais c'est aussi, ne nous le cachons pas, un frein potentiel à la mobilité sociale. Dans le parcours scolaire, les mieux armés sont ceux dont les parents connaissent le fonctionnement du système, pour les guider dans leurs choix d'orientation ou les soutenir dans leurs études, financièrement ou par le biais d'activités et d'aide aux devoirs. Comme l'indique une étude de l'Insee, 80 % des mères qui n'ont pas de diplôme s'estiment dépassées pour aider leurs enfants dans leurs études au collège, contre 26 % pour les diplômées de l'enseignement supérieur.³⁷ Il est donc essentiel que les enseignants intègrent une vision réaliste de l'appui familial dont pourra disposer l'élève dans son travail d'étude à la maison. On ne doit évidemment pas supprimer les devoirs pour lutter contre les inégalités entre familles, mais il faut développer un réseau dense « d'écoles de devoirs » qui accompagnent efficacement les élèves de milieu défavorisés.

Le chômage, la précarité professionnelle et une montée de la pauvreté, qui frappe notamment les familles monoparentales placent les enfants des familles les plus démunies dans des conditions d'études difficiles. Dominique Goux et Eric Maurin, ont montré que le surpeuplement des logements dans les milieux défavorisés influence significativement le niveau scolaire.³⁸ Michel Duée montre que, si l'on tient compte des autres facteurs qui influencent les résultats scolaires, les enfants dont les parents ont connu la précarité professionnelle ont de moins bons résultats que les autres.³⁹ Nous devons répondre à cette réalité dans notre lutte pour l'égalité des chances.

Les réformes en cours

Sans préjuger des résultats des processus de réforme en cours en Flandre (Master-hervorming Plan de 2013) et en Fédération Wallonie Bruxelles (le Pacte d'Excellence pour l'Enseignement),⁴⁰ nous espérons que les réformes de l'école puissent répondre aux préoccupations pratiques du terrain comme le décrochage scolaire, le redoublement, le poids de la famille ou du milieu, les problèmes psychologiques, les addictions à l'alcool et aux drogues, les réseaux sociaux et internet, les barrières culturelles, l'ennui en classe, la violence à l'école, la radicalisation, le harcèlement, le découragement des enseignants, l'inadéquation de nos formations et enseignements aux aspirations des jeunes, l'humiliation scolaire⁴¹

Ce que notre rapport révèle c'est que si la Belgique a adopté des mesures et politiques pour améliorer l'égalité des chances à l'école, d'autres pays y sont arrivés beaucoup mieux que nous. Notre analyse, en comparant différents systèmes scolaires, montre en outre que le changement est possible sans opposer l'excellence à l'équité. Si le politique est l'art du possible, *regarder ce qui se*

³⁷ L'aide aux devoirs apportée par les parents, [Insee première](#), n° 996, décembre 2004.

³⁸ Surpeuplement du logement et retard scolaire, Données sociales 2002-2003, Insee.

³⁹ L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants, Document de travail de l'Insee, 2004.

⁴⁰ Voir <http://www.pactedexcellence.be/> et <http://www.hervormingsecundair.be/>

⁴¹ Il n'est pas difficile de comprendre que les humiliations subies à l'école se retournent contre l'école par des actes de vandalisme ou de violence. Pendant les émeutes de 2005 dans les banlieues françaises fortement touchées par l'insécurité et le chômage, on a brûlé des écoles, souvent des écoles maternelles.

passer au-delà de nos frontières suggère ce qui est véritablement possible. Cela doit nous conduire à dépasser les clivages idéologiques en matière de système scolaire pour aborder la question de la qualité de notre enseignement de façon pragmatique et concrète.