



Le traitement différencié des élèves de milieu populaire

Étude de la FAPEO 2010

Rédaction :
Johanna de Villers

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel
Avenue du Onze novembre, 571040 Bruxelles
02/527.25.75 - 02/525.25.70
www.fapeo.be - secretariat@fapeo.be
Avec le soutien de la Communauté française

Table des matières

Introduction.....	5
Pourquoi cette étude ?	5
Balises méthodologiques et objectifs de l'étude.....	7
Objet	7
Calendrier et méthodologie	9
 Partie I.....	 11
De l'école unique au traitement différencié : de l'égalité à l'équité... ..	11
1. Vers l'école unique	11
1.1. Détour historique	11
1.2. Le double projet de l'école unique : démocratisation et méritocratie	13
2. Quasi-marché et ségrégation scolaire.....	14
2.1. Service public ou quasi-marché ?.....	14
2.2. La ségrégation scolaire	16
3. Les inégalités scolaires en Communauté française	17
3.1. Une orientation ségrégative.....	17
3.2. La dualisation.....	19
3.3. La ségrégation interétablissement	21
3.4. Des inégalités marquées entre élèves	24
3.5. Vers un enseignement à trois vitesses ?	26
4. L'échec de la démocratisation ?.....	28
4.1. Déclin de l'institution scolaire et inflation des diplômes	28
4.2. L'effet toujours protecteur du diplôme.....	30
5. La différenciation des usagers et les politiques d'éducation compensatoires..	33
5.1. Pour un traitement différencié ?.....	33
5.2. De l'égalité à l'équité : les politiques compensatoires.....	34
5.3. Les limites de la justice redistributive	35
 Partie II.....	 36
Les politiques publiques en matière d'égalité et d'équité.....	36
1. Les « ZEP », 1989	37
1.1. L'inspiration : les ZEP en France	37

1.2. Les ZEP en Belgique	38
2. Décret « École de la réussite », 1995.....	40
3. Décret « Missions », 1997.....	41
4. Décret « Discrimination positive », 1998.....	43
4.1. Des « <i>affirmative actions</i> » à l'américaine.....	43
4.2. Les dispositions prévues par le décret	44
4.3. Définition des écoles en discrimination positive : l'ISE.....	44
4.4. L'affectation des moyens.....	45
4.5. Cartographie de la discrimination positive.....	46
5. Le soutien scolaire : médiation, équipes mobiles, SAS... ..	48
5.1. Des dispositifs multiples	48
5.2. Entre soutien et contrôle de la jeunesse ?.....	49
6. Cours ALE et classe-passerelle	51
6.1. Cours d'adaptation à la langue d'enseignement (ALE), 1998.....	51
6.2. Les classes-passerelles, 2001	52
7. Décret « Différenciation du financement des établissements », 2004.....	54
8. Le Contrat pour l'École, 2005.....	55
8.1. Les objectifs et priorités du Contrat.....	55
8.2. Égalité <i>versus</i> liberté.....	58
9. Décrets « Inscription », 2007, 2008, 2009	60
9.1. Décret « Inscription », 2007	60
9.2. Décret « Mixité sociale », 2008	60
9.3. Décret « Inscription »- ter, 2009	61
10. Décret « Encadrement différencié », 2009	63
10.1. Une réponse aux limites de la discrimination positive ?.....	63
10.2. Principes généraux de l'encadrement différencié	64
10.3. Calcul de l'ISE	65
10.4. PGAED, autonomie et évaluation.....	67
10.5. Budget et financement	69
10.6. Les couacs du financement	71
11. De la difficulté à évaluer les politiques publiques	73
11.1. Un arsenal impressionnant... pour quels effets ?.....	73
11.2. Les dispositifs « discrimination positive » sont-ils efficaces ?	76
11.3. Agir sur le système plutôt que sur les valeurs !?	81

Conclusions	84
Le soutien à la parentalité dans les textes.....	84
Le danger des traitements différenciés	85
Mise à distance des parents ou familles démissionnaires ?	88
Implication dans l'école et implication à l'école	90
Bibliographie.....	92
Annexe 1 : Affectation des moyens de l'encadrement différencié.....	98

Introduction

« *La mission de l'enseignant, sa raison d'être, c'est de faire progresser tous les élèves, de les aider à se dégager de l'étiquette qui leur colle à la peau et qui les entrave dans leur conquête d'humanité.* »

[P. Meirieu et M. Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997, pp. 109-110].

Pourquoi cette étude ?

En 2009, l'Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale publiait son Rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté, pour la première fois il y était fait mention d'un nouvel indicateur : le retard scolaire¹. À côté des indicateurs plus classiques liés à l'éducation (niveau de qualification de la population), le recours à ce nouvel indicateur en matière de pauvreté témoigne bien du souci que nous avons face à notre enseignement : les taux de retard scolaire sont énormes, allant jusqu'à atteindre plus de 50 % de la population scolaire en 5^e secondaire. De manière plus fine, si on se penche sur les différences entre filières, on observe alors que le retard scolaire en 5^e secondaire touche près de 80 % des élèves de l'enseignement technique de qualification et du professionnel² (pour l'enseignement professionnel, on atteint même 90 % de retard scolaire à Bruxelles³).

Si l'on croise ces chiffres avec le profil socio-économique des élèves fréquentant les différentes filières, sachant que les élèves issus de milieu socio-économique défavorisé ont plus de chance de se trouver dans l'enseignement professionnel, la boucle est bouclée :

1. Les élèves issus de milieu socio-économique défavorisé ont le plus de chance de se retrouver dans les filières professionnelles.
2. Ces filières sont les plus touchées par le retard scolaire et le redoublement, ainsi que par le risque de décrochage scolaire (sortie de l'école sans diplôme).
3. Le retard scolaire et le manque de qualification sont des indicateurs de pauvreté de la population.

¹ « Le retard scolaire est le retard pris par un élève par rapport au groupe d'élèves nés dans la même année. Autrement dit, celui qui est plus âgé que l'âge "normal" pour se trouver dans une année scolaire donnée, présente un retard scolaire ». [Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, *Baromètre social : Rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté 2009*, Commission communautaire commune, 2009, p. 64].

² Ministère de la Communauté française/ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement*, n°4, 2009, pp. 34-35.

³ Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, *Baromètre social : Rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté 2009*, Commission communautaire commune, 2009, pp. 64-66.

4. Les élèves issus de milieu socio-économique défavorisé ont plus de probabilité de rester dans cette situation défavorisée.
5. L'école ne permet pas de lutter efficacement contre la reproduction sociale, elle semble plutôt y contribuer.

Ces résultats nous amènent à dresser ce double constat :

- La précarité socio-économique tend à se perpétuer de génération en génération.
- L'école n'empêche pas la reproduction des inégalités sociales.

Grosso modo, un enfant qui naît dans un milieu socio-économique défavorisé a toutes les chances d'y rester et l'école ne remplit pas sa vocation d'émancipation sociale, elle n'offre pas (ou bien trop peu) aux plus démunis les chances de s'en sortir.

Face à ces faits, deux analyses explicatives s'affrontent :

- L'échec serait imputable aux **manquements du milieu familial** : la société et l'école doivent combler les carences éducatives du milieu familial.
- L'échec serait produit par un **système discriminant** les enfants de milieu populaire : il faut agir sur les structures de l'enseignement afin de les rendre moins discriminantes.

Face au constat d'une école reproductrice ou incapable de pallier les effets de la reproduction sociale (cela dépend de l'angle d'approche), la réponse politique de la Communauté française de Belgique a été de mettre en place un traitement différencié des élèves issus de milieu socio-économique défavorisé : zones d'éducation prioritaire, discrimination positive, encadrement différencié, décrets « inscriptions »... Toutes ces politiques visent à atteindre **l'équité, c'est-à-dire non plus l'égalité formelle, mais l'égalité des résultats**. Autant de termes que nous allons expliciter plus loin.

Mais d'où vient cette idée qu'il faut « traiter » et « encadrer » différemment les enfants de milieu populaire ?

Cette étude propose un état des lieux des politiques publiques en matière d'éducation à visée des classes socio-économiques défavorisées. Entre « bonnes intentions » et « contrôle social », nous verrons que la réalité est parfois bien complexe.

Balises méthodologiques et objectifs de l'étude

L'objectif de cet état des lieux est d'accompagner notre réflexion sur la participation parentale en milieu populaire : quelle forme prend-elle, doit-on la renforcer et l'accompagner et, si oui, de quelle manière ? Cette étude est donc le premier volet d'une étude pluriannuelle sur la participation parentale en milieu populaire.

Le point de départ de cette étude est un triple constat :

- 1) L'objectif de la FAPEO est de soutenir la participation parentale dans le domaine de la scolarité. Via les associations de parents, nous atteignons un certain public, généralement au fait des enjeux liés à l'école et doté d'un certain capital éducatif (Pierre Bourdieu). Mais nous constatons de manière récurrente la difficulté d'atteindre les parents les plus précarisés.
- 2) Or, ce sont les élèves issus de ces milieux socio-économiques défavorisés qui rencontrent le plus de difficultés scolaires.
- 3) D'où l'idée que travailler avec ce public de parents pourrait aider la scolarité de leurs enfants et donc permettre de lutter contre les inégalités scolaires. D'où l'idée aussi de développer des stratégies d'action orientées vers ces publics.

L'équation n'est pourtant pas aussi simple que cela : soutenir la parentalité en milieu populaire est-ce lutter efficacement contre les inégalités scolaires ? La question sera posée et des réponses cherchées.

Objet

L'objet du premier volet de cette étude est donc **l'analyse des politiques compensatoires (traitement différencié) en faveur des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.**

Nous avons décidé, dans le cadre de cette étude, de travailler sur la question **des classes populaires**. Pour certains, le terme de « populaire » peut sembler obsolète et avoir des relents de théorie marxiste. Pourtant, dans notre société stratifiée, il reste pertinent d'analyser la réalité en recourant à des catégories sociales (sachant que les frontières de ces catégories sont poreuses et floues).

Nous entendrons ici le qualificatif de classe populaire au sens large : **il s'agit de la frange de la population qui se trouve dans une situation de « domination sociale », celle qui est particulièrement touchée par les inégalités sociales et scolaires.** Nous verrons précisément qu'il s'agit d'une population qui baigne dans une réalité sociologique paradoxale :

- Dans le champ scolaire : massification scolaire avec l'ouverture de l'école pour tous et maintien des inégalités avec une hiérarchie de l'offre scolaire.

- Dans le champ professionnel : massification de l'accès aux diplômes et raréfaction de l'emploi avec apparition de nouvelles formes de discrimination dans l'accès à l'emploi.

Par milieu populaire, nous entendons donc une population qui⁴ :

- Occupe « les positions les plus basses dans les échelles de l'*avoir*, du *pouvoir* et du *savoir* ».
- « [...] se distingue des autres groupes sociaux par "un faible niveau de formation générale et professionnelle, une ouverture limitée à la culture savante, des loisirs peu nombreux, des relations sociales peu diversifiées et un éloignement de la vie politique" » (Alain Bihr et Roland Pfefferkon).
- Se distingue par des formes de « *séparation culturelle* » (Olivier Schwartz), par le fait de vivre dans des « *univers ségrégués* » (Richard Hoggart) : les classes populaires sont caractérisées « par un repli sur soi et par une exclusion des formes symboliques dominantes, cette dernière étant à la fois le fruit d'une impossibilité d'y accéder par dépossession et d'un refus volontariste d'y accéder ».

Les classes populaires combinent donc les désavantages : faible capital économique, faible capital culturel/éducatif et faible capital social (réseaux sociaux restreints et fermés). On retrouve donc dans cette catégorie : les salariés au faible revenu, chômeurs, allocataires sociaux, immigrés économiques, personnes sans qualification, etc.

Les éléments de définition retenus rassemblent deux aspects centraux : **la précarité socio-économique et la précarité culturelle**. Sur ce dernier aspect, celui de la séparation culturelle entre classes dominantes et classes populaires dominées, il convient de préciser que la situation a fort évolué depuis la massification de l'accès aux biens culturels : la culture n'est plus l'apanage d'une élite, car elle est diffusée par des médias de masse. Cela étant, dans cette diffusion culturelle, de nouvelles séparations surgissent entre culture dominante et culture dominée : entre ceux qui lisent des romans et ceux qui lisent des revues « *people* », entre ceux qui regardent RTL-TV et ceux qui regardent ARTE. La mention de cette séparation culturelle nous permet de considérer distinctement des familles dont les revenus seraient équivalents, mais qui se distingueraient par leur consommation culturelle ou, plus directement en lien avec notre objet, par leur rapport à la culture scolaire. Ce qui nous permet de distinguer ceux qui dominent le champ scolaire de ceux qui tentent d'en comprendre tant bien que mal parfois tous les enjeux...

⁴ Alonzo P. et C. Huguée, *Sociologie des classes populaires*, Paris, Armand Colin, 2010, pp. 119-120.

Calendrier et méthodologie

Cette étude sera construite par étapes successives :

1^{er} volet : étude 2010. État des lieux de la scolarisation des élèves de milieu socio-économique défavorisé

Ce premier volet s'articule autour de cette question de recherche : à quels processus scolaires et sociaux répond la mise en place de politiques compensatoires ?

La **Partie I** dresse un historique autour de la question suivante : d'où vient l'idée qu'il faut mettre en place des politiques d'éducation spécifiques pour les élèves de milieu populaire ?

La **Partie II** dresse un inventaire des politiques compensatoires à visée des élèves de milieu socio-économique défavorisé. Cet inventaire se veut le plus complet possible. Seules les politiques directement ciblées vers plus d'égalité ou d'équité seront examinées. Cette partie se termine sur la question de l'évaluation : pourquoi/comment évaluer les politiques publiques ?

Les **Conclusions** poseront la question de l'implication parentale à travers cette question un peu provocatrice : faut-il rapprocher les parents de milieu populaire de l'école ? L'état des lieux nous aura permis d'évaluer les manques à combler : qu'est-ce qui a été mis en place ? Avec quels résultats ? À quel niveau convient-il de continuer à agir ? À quel niveau n'a-t-on pas agi ? Nous examinerons si cette question a été traitée par les politiques et ce que laissent entendre les résultats de certaines recherches. Ces conclusions serviront de transition vers le deuxième volet de notre étude.

Méthodologie du volet 1 :

- 1) Examen de la littérature existante dans les domaines suivants : sociologie de l'éducation et des politiques publiques en matière d'éducation, psychopédagogie de l'enseignement...
- 2) Examen des textes légaux : décrets, circulaires publiés par la Communauté française.
- 3) Analyse et restitution croisée et critique de ces différentes sources documentaires.

2^e volet : étude 2011 : Comment travailler avec les parents de milieu populaire ?

Ce second volet tournera autour des questions suivantes : Quelles sont les pratiques mises en œuvre par les équipes pédagogiques pour travailler avec les parents de milieu populaire ? Quelles sont les représentations qui sous-tendent ces pratiques ? Quelles sont les pratiques mises en œuvre par les parents de milieu populaire pour

accompagner la scolarité de leurs enfants ? Quelles sont les attentes et représentations de ces parents en matière de scolarité ?

Ce 2^e volet de l'étude sera basé sur une enquête de terrain. Celle-ci sera menée dans des écoles fondamentales en « encadrement différencié » (ex- discrimination positive) dans trois zones : Bruxelles, Hainaut (Charleroi et Mons) et Liège. Nous verrons que cette répartition colle avec la cartographie des écoles en discrimination positive.

La **méthodologie** sera qualitative : il s'agira de réaliser des entretiens collectifs, d'une part, avec les équipes éducatives et, d'autre part, avec des parents.

Cette enquête de terrain a été entamée depuis la rentrée 2010-2011 et des contacts avec différentes écoles ont été pris (avec l'accord des pouvoirs organisateurs). Il s'agit de :

- 2 écoles à Bruxelles
- 1 école à Charleroi
- 1 école à Mons
- 1 école à Liège

Certains entretiens avec les équipes éducatives ont déjà été réalisés. L'ensemble des entretiens réalisés avec les équipes et les parents devraient nous permettre de réfléchir à l'implication parentale dans la scolarité dans ces milieux défavorisés et d'examiner la pertinence de la renforcer et surtout les manières d'y travailler. En ce sens, la FAPEO a également déposé un projet auprès du Fonds Houtman qui, s'il devait être accepté, devrait nous permettre de disposer de moyens afin de développer des « **outils de soutien à la participation parentale collective en milieu scolaire précarisé** ».

Partie I

De l'école unique au traitement différencié : de l'égalité à l'équité...

1. Vers l'école unique

1.1. Détour historique

L'article 17 de la Constitution belge (1831) instaure la liberté d'enseignement, dans un double sens : le droit pour quiconque (particuliers ou pouvoirs publics) d'ouvrir une école et le droit du « père de famille » d'inscrire son enfant dans l'école de son choix. Comme le note Marc Demeuse, la promotion de cette liberté se révélera jouer au détriment d'autres valeurs, telles l'égalité et la fraternité, au travers des phénomènes de ségrégation scolaire, « conséquence des choix des familles et de la seule régulation par le marché⁵ ».

Dès le départ, et grâce précisément à cette liberté, un clivage va marquer le champ scolaire entre catholiques et libéraux. Dans la foulée de la création de la Ligue de l'enseignement (1864), les libéraux furent les premiers à défendre le programme d'une instruction obligatoire. Il faudra cependant attendre 1914 pour que la loi sur l'obligation et la gratuité scolaire soit votée ! Soit 32 ans après le vote en France de la loi sur l'école obligatoire et laïque (Jules Ferry) ! Pourquoi cette lenteur ? Sans doute, et en partie du moins, en raison de la Guerre scolaire entre libéraux et catholiques⁶...

Voici donc l'obligation scolaire votée à la veille de la Première Guerre mondiale, sa mise en œuvre attendra donc l'après-guerre. Cela ne fait donc pas 100 ans que l'école est obligatoire et gratuite en Belgique. Elle le fut d'abord jusque 14 ans, puis 16 ans et enfin 18 ans. L'enseignement primaire, destiné aux enfants de 6 à 12 ans, présentait une forme unique. La diversification des filières se faisait dès 12 ans, avec soit une

⁵ Demeuse M., Monseur C. et Al., « Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique », UMH-ULg, mars 2007, p. 17.

⁶ Van Haecht A., *L'école des inégalités. Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Talus d'approche, 2001.

formation professionnelle précoce, pour celles et ceux voués à travailler en usine, soit des filières plus longues, mais très cloisonnées. La *logique* est *méritocratique*, c'est-à-dire qu'elle ne permet que la « promotion des meilleurs », ceux qui ont les meilleurs résultats scolaires (*cf.* système de bourse).

Très vite, le débat sur l'école unique va émerger, avec la défense d'un principe de continuité dans le cursus scolaire et un report des filières d'orientation. Dès l'entre-deux-guerres, certains défendent donc un projet d'émancipation pour l'école : la formation est vue comme une ouverture possible à la mobilité sociale. Il ne s'agit plus de concevoir une société fermée, avec des classes sociales imperméables, où la position sociale (ouvrier, employé, cadre...) des parents se reproduit de génération en génération. Or, penser l'école comme outil d'émancipation sociale implique un décroisement des filières et de travailler à l'uniformisation de celles-ci, soit le projet d'*école unique*.

Dès l'après Deuxième Guerre mondiale, des mesures politiques vont progressivement être mises en place pour rapprocher les différentes filières. La consécration de ce mouvement se fera en 1971, avec la mise en place d'un enseignement secondaire « rénové », organisé en trois cycles : un cycle d'observation, un cycle d'orientation et un cycle de détermination. Certains établissements « élitistes » ont néanmoins maintenu un enseignement traditionnel. Le rénové amenait aussi une uniformisation des filières : avec le général, le technique, l'artistique et le professionnel. Il s'agissait de décroiser les filières et de retarder les orientations dans un objectif de lutte contre les inégalités scolaires. Les années 1960 sont également celles de la massification scolaire, l'ouverture de l'école secondaire à tous. Cette massification se fait avec le souci de *l'égalité des chances*.

Cela étant, ces réformes ont porté peu de fruits. Dans ce sens, Anne Van Haecht note :

« Ainsi savait-on en 1977 que la moitié des enfants d'ouvriers non qualifiés avaient redoublés au moins une fois durant l'enseignement primaire, contre 8,1 % des enfants d'enseignants et 12,9 % des enfants des cadres supérieurs du privé [...]. En 1982, on notait, au niveau de la sixième secondaire, que 76,4 % des enfants de cadres supérieurs du privé et 76 % des enfants d'enseignants figuraient dans l'orientation générale, contre 35,8 % des enfants d'ouvriers non qualifiés [...]. Source de désappointement chez ceux qui, sans doute trop vite, avaient cru dans la réforme⁷. »

Depuis 1971, d'autres réformes ont été mises en place avec l'objectif de réduire les inégalités sociales à l'école, l'analyse de ces politiques publiques sera l'objet de la deuxième partie. Cela dit, nous le verrons, elles n'ont pas non plus rencontré un franc succès.

⁷ *Ibidem*, p. 47.

1.2. Le double projet de l'école unique : démocratisation et méritocratie

Le projet de l'école unique est bien d'abord celui d'une démocratisation de l'accès aux études. La première étape est donc l'école gratuite et obligatoire pour tous jusqu'à 14 ans, 16 ans, puis 18 ans. Il s'agit ensuite d'uniformiser les filières et de garantir l'équivalence des titres scolaires (ce que permettra le rénové) afin de permettre plus massivement l'accès aux études supérieures. L'ensemble de ce projet de démocratisation de l'école doit ouvrir à la mobilité sociale. Dans ce projet, la méritocratie est conçue comme un principe devant permettre la promotion sur base uniquement du mérite, c'est-à-dire des performances scolaires, et non pas sur base de la position sociale ou des ressources familiales. Le principe de méritocratie, à la base du système de bourses, est donc conçu comme un instrument de la démocratisation du champ scolaire.

Néanmoins, le tournant des années 1960-1970 est celui d'une première grande désillusion : l'école ne joue pas sa fonction de démocratisation de la société. De fait, l'école conçue comme instrument d'émancipation, contribuerait à la reproduction sociale : si on est fils d'ouvrier, on a statistiquement infiniment plus de chance de devenir ouvrier que d'accéder à des professions libérales, et inversement. Face à ce constat, la sociologie critique française montre que l'école contribue à la reproduction des inégalités sociales. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron théorisent ainsi la question de l'inégalité des chances à l'école en démontrant que ces inégalités scolaires ne dépendraient pas du manque de capacité des élèves, mais plutôt d'une logique de système :

« Ces sociologues parlaient enfin de l'échec scolaire, non pas comme d'un fait individuel, résultat d'incapacités personnelles, mais bien comme un problème collectif [...]. L'objet de la recherche apparaissait clairement comme étant le fonctionnement d'une école dont il importait de mettre à jour les rouages, ceux d'une institution pratiquant l'élimination différentielle des élèves en raison de leur origine sociale alors même qu'on l'avait promise autonome, égalisatrice et libératrice.⁸ »

⁸ *Ibidem*, p. 48.

2. Quasi-marché et ségrégation scolaire

En dépit du projet historique de l'école unique, la situation actuelle de l'enseignement en Communauté française de Belgique se caractérise par une forte ségrégation scolaire et une forte inéquité. Le tout se jouant dans une logique de quasi-marché.

2.1. Service public ou quasi-marché ?

Une analogie venue de l'analyse économique est souvent utilisée pour caractériser le fonctionnement de l'institution scolaire en Communauté française : la logique du marché.

Tel un marché, l'enseignement fonctionne avec une offre (établissements scolaires différenciés, officiel/libre, confessionnel/non-confessionnel) et une demande (parents d'élèves \approx clients). La rémunération est ici indirecte : chaque établissement est financé au prorata du nombre d'élèves inscrits. Cela crée une situation proche d'une logique marchande : il faut attirer le maximum d'élèves pour obtenir un financement adéquat. Pour le reste, la gratuité de l'instruction est supposée garantie (même si de nombreux moyens détournés existent pour faire rentrer l'argent des parents dans les caisses de l'école).

Divers facteurs différencient pourtant le champ scolaire d'un marché⁹, ce qui a amené certains auteurs à parler de *quasi-marché scolaire*. Ce dernier correspondrait à une forme hybride entre un financement public et une logique de marché : il s'agit d'un service public, avec une clientèle « obligée » (en raison de l'obligation scolaire), mais qui par certains aspects se comporte comme un marché privé. Ainsi, ce quasi-marché scolaire se caractériserait « par la présence simultanée d'un financement public de l'enseignement, par un libre-choix de l'école par les familles et enfin par un mode de calcul de l'enveloppe de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits¹⁰ ».

Tout fonctionne comme si chaque élève était porteur d'un chèque (payé indirectement par les familles via l'impôt). Or, on le verra avec les discriminations positives et l'encadrement différencié, la valeur de ce chèque (en termes de capital-période, de périodes-professeurs, d'enveloppe allouée à l'école...) varie en fonction des caractéristiques de chaque élève : indice socio-économique, maîtrise de la langue d'enseignement, besoins spécifiques...

⁹ Demeuse M., Monseur C. et al., « Étude exploratoire... », *op. cit.*, 2007, pp. 18-19.

¹⁰ Delvaux B., Demeuse M., Dupriez V., « En guise de conclusion : encadrer la liberté », in : Demeuse M. et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 563.

Par ailleurs, les élèves sont aussi porteurs d'un autre capital, pédagogique cette fois¹¹. En effet, les élèves jouent un rôle actif dans les apprentissages, sans compter l'« effet de pairs » (la stimulation du groupe d'élèves). Certaines écoles peuvent donc avoir intérêt à attirer et à ne conserver que les meilleurs éléments afin de garantir le niveau élevé de leur établissement. Niveau qui joue alors comme un facteur d'attractivité pour les familles.

Dans cette situation, les parents ont un certain pouvoir sur l'école : celui d'y inscrire ou d'en faire sortir leurs enfants « en emportant avec eux les moyens qui font vivre l'école et en diminuant de la sorte les ressources disponibles [...] ; par répétition de ce procédé celle-ci peut se retrouver poussée sur une voie peu enviable : celle d'une fermeture prochaine, car financièrement non viable [...]. Dans ce contexte, chaque école se voit donc face à une inquiétude : pour les unes, les écoles réputées, sur la qualité des élèves recrutés ; pour les autres, les écoles les moins cotées, sur le nombre d'élèves inscrits¹² ».

Pour Demeuse et Monseur¹³, le modèle le plus représentatif de la réalité en Communauté française est donc bien celui du quasi-marché, en dépit de la volonté politique de le résorber notamment en régulant les flux scolaires (décrets inscriptions) et par la volonté de (re)financement des établissements scolaires (discrimination positive, différenciation du financement des établissements, encadrement différencié, etc.).

Ces auteurs rappellent cependant que la logique de marché peut être efficace à condition d'assurer une bonne circulation de l'information et de garantir le respect de l'intérêt collectif :

« Or, cela semble difficilement être le cas : d'une part, certaines familles n'ont pas le pouvoir de comparer les écoles ni d'en connaître suffisamment à leur sujet (Delvaux & van Zanten, 2004), et, d'autre part, il existe une contradiction au niveau de l'intérêt général puisque certains choix individuels (les parents d'élèves "forts" qui retirent leur enfant de classe de niveau moyen) peuvent avoir des répercussions négatives sur l'avenir d'autres élèves (homogénéisation des classes) (Duru-Bellat & Meuret, 2001).

De plus [...] nombre de familles ne possèdent pas le capital culturel nécessaire à la réalisation d'un bon choix en termes de qualité d'établissements scolaires. »¹⁴

Bref, l'existence d'un quasi-marché « apparaît comme peu favorable à une logique de résorption des inégalités et, au contraire, favorise le phénomène de ségrégation¹⁵ ».

¹¹ Demeuse M., Monseur C. et al., « Étude exploratoire... », *op. cit.*, 2007, p. 27.

¹² *Ibidem*, pp. 20-21.

¹³ *Ibidem*, p. 25.

¹⁴ *Ibidem*, p. 31.

¹⁵ *Ibidem*, p. 32.

2.2. La ségrégation scolaire

La Communauté française de Belgique autorise le redoublement, a maintenu les filières dans le secondaire inférieur, laisse aux familles le libre-choix de l'école (avec aujourd'hui des aménagements pour l'inscription en première secondaire) et a un enseignement privé (libre subventionné) majoritaire. « Ces modalités de fonctionnement ont pour résultat d'amplifier les effets d'agrégation des élèves¹⁶ », nous rappelle Anne Van Haecht. Et de poursuivre en renvoyant à cette analyse de Marcel Crahay : « les disparités de rendement en lecture liées à l'école vont de pair avec l'agrégation des élèves en fonction de leur origine sociale¹⁷ ».

Ce qui signifie que dans un système où les élèves de même origine sociale sont réunis dans des écoles, les disparités de performances en français, par exemple, sont très importantes entre établissements (cf. effet d'établissement). Nombreux sont ceux qui craignent que la mixité des classes amène une baisse globale du niveau (cette fameuse crainte du nivellement par le bas). Pourtant, les pays qui ont réussi à contrer ces processus de ségrégation sociale, ne voient pas le niveau global de lecture de leurs élèves baisser. C'est aussi ce que confirment les études PISA. Ce qui signifie qu'une « politique égalitaire ne s'accompagne pas d'une baisse de niveau¹⁸ ».

En Belgique, la valeur d'un titre scolaire est liée à l'école qui l'a délivré : le même titre scolaire, par exemple le CESS (Certificat d'études secondaires supérieures), n'aura pas la même valeur si l'on est issu d'une école élitiste, d'une école moyenne ou d'une école dite de relégation. Ce même CESS n'aura pas la même valeur si l'on est issu d'un enseignement traditionnel, du rénové, d'une filière générale, du technique ou d'une 7^e professionnelle, il s'agit pourtant du même certificat ouvrant l'accès aux mêmes études supérieures. Derrière une apparente uniformisation se cachent donc d'énormes disparités de la valeur des formations et des titres scolaires, dont nous ne pouvons que donner un aperçu ici. On entre dans le domaine d'inégalités fabriquées par l'école ou, plus précisément, par le système d'enseignement.

¹⁶ Van Haecht A., *L'école des inégalités...*, op. cit., 2001, p. 73.

¹⁷ Crahay M., *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 189.

¹⁸ *Ibidem*, p. 194.

3. Les inégalités scolaires en Communauté française

On constate régulièrement le renforcement des inégalités scolaires et de la ségrégation scolaire. Pourtant, lorsqu'on examine l'évolution de la scolarité sur la moitié du siècle dernier, on s'aperçoit que l'accès à la scolarité s'est démocratisé : beaucoup plus d'enfants de tous milieux sociaux font des études plus longues.

En France, aujourd'hui, près de 70 % des jeunes d'une classe d'âge (cohorte) accèdent au bac contre 5 % en 1950¹⁹. En Belgique, on a accès aux niveaux de diplomation (c'est-à-dire le diplôme le plus élevé obtenu par la population) grâce aux recensements de la population depuis 1970. En 1970, environ 15 % de la population de Belgique possédait au minimum un diplôme du secondaire supérieur, en 2004, on atteint les 50 % pour les Régions wallonne et bruxelloise²⁰. On constate ainsi une progression continue des taux de diplomation. Cela étant, cette progression cache d'autres disparités. Marie Duru-Bellat²¹ montre que cette massification ne témoigne pas nécessairement d'une démocratisation, mais plutôt, et elle reprend le terme à Pierre Merle, d'une *démocratisation ségrégative* : 70 % au bac, mais pas le même bac pour tous !

3.1. Une orientation ségrégative

C'est un constat du même ordre qui vaut en Belgique : l'ouverture de l'accès aux études secondaires s'est accompagnée d'une ségrégation des filières en fonction de l'origine socio-économique et nationale des élèves ! Ce qui fait dire à certains que l'école comme ascenseur social reste en panne²². Le schéma suivant (Tableau I), issu des indicateurs de l'enseignement, est à ce propos extrêmement parlant.

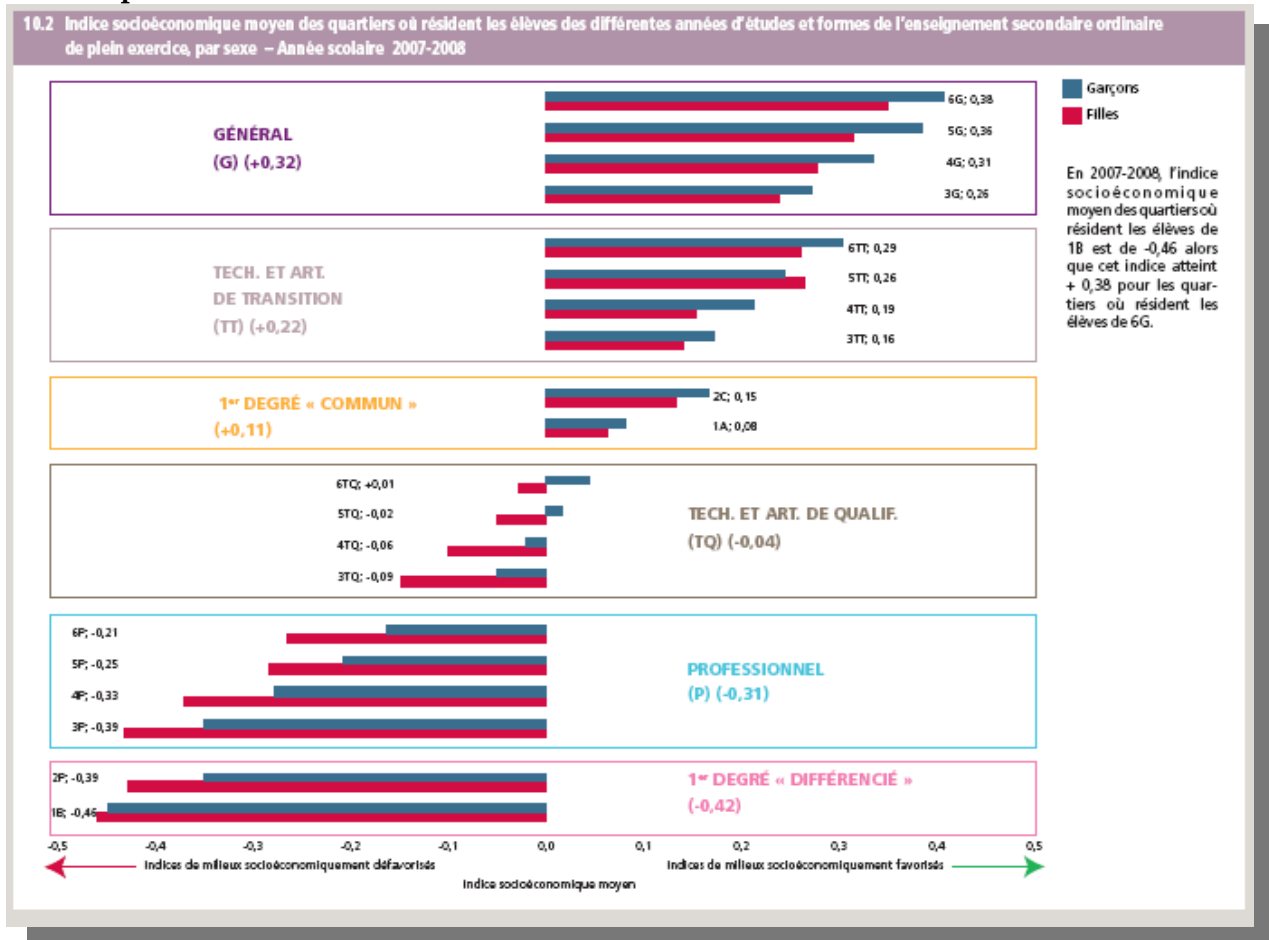
¹⁹ Duru-Bellat M., *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006.

²⁰ Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement*, 2006, pp. 6-7.

²¹ Duru-Bellat M., *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006.

²² Jacobs D. et al., *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Fondation Roi Baudouin, mai 2009.

Tableau I: Indice socio-économique moyen des quartiers où résident les élèves des différentes années d'études et formes de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice par sexe – année scolaire 2007-2008.



(Source : Ministère de la Communauté française/Etnic, *Les indicateurs de l'enseignement*, n°4, 2009, p. 27).

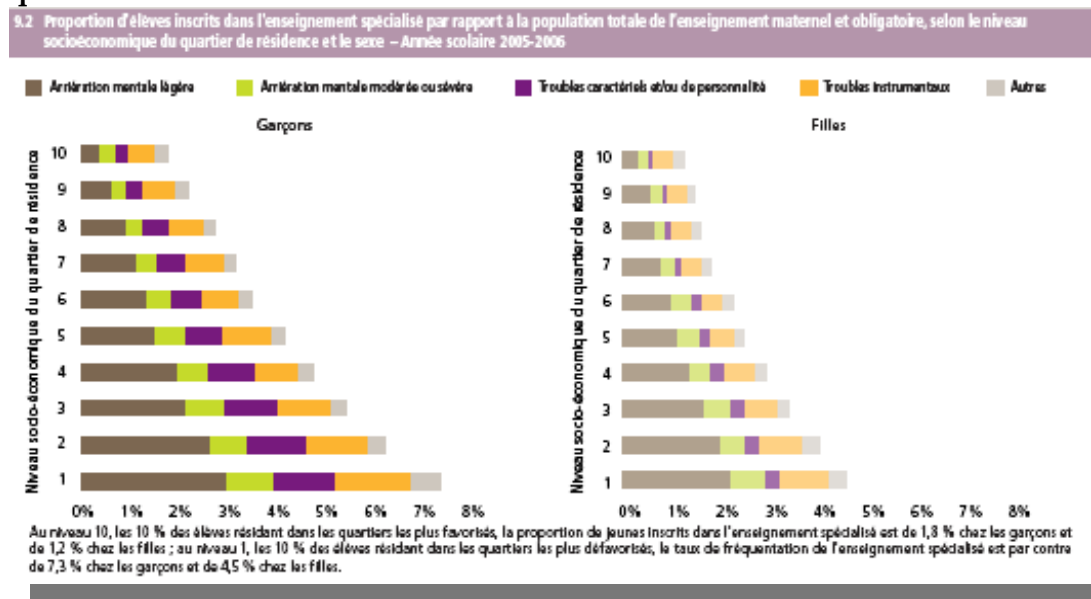
Nous verrons plus loin comment ces indices (ISE) sont calculés, mais ce qui importe, ici, c'est de voir la progression parallèle entre l'inscription dans les filières de qualification, le premier degré différencié (où sont inscrits les élèves sortant de primaire sans CEB) et la diminution des indices socio-économiques. Comme ETNIC l'analyse : la fin de la deuxième secondaire, « à l'issue de laquelle intervient l'orientation, agit véritablement comme une "gare de triage" en fonction du niveau socio-économique des élèves pour leur choix en troisième année²³ ».

Les données relatives à l'orientation vers le spécialisé sont également extrêmement parlantes²⁴ (Tableau II) : la proportion d'élèves dans l'enseignement spécialisé est fortement corrélée au niveau socio-économique de leur quartier de résidence. En bref et statistiquement, plus on vient d'un milieu défavorisé, plus on a de chance d'être orienté vers le spécialisé, et cette probabilité passe du simple au quadruple.

²³ Ministère de la Communauté française/Etnic, *Les indicateurs de l'enseignement*, n°4, 2009, p. 26.

²⁴ Sur l'orientation vers le spécialisé en fonction des caractéristiques socio-économiques et de nationalité des élèves, voir aussi les travaux de Philippe Tremblay.

Tableau II : Proportion d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé par rapport à la population totale de l'enseignement obligatoire, selon le niveau socio-économique du quartier de résidence et le sexe – Année scolaire 2005-2006.



(Source : Ministère de la Communauté française/Etnic, *Les indicateurs de l'enseignement*, n°2, 2007, p. 25)

3.2. La dualisation

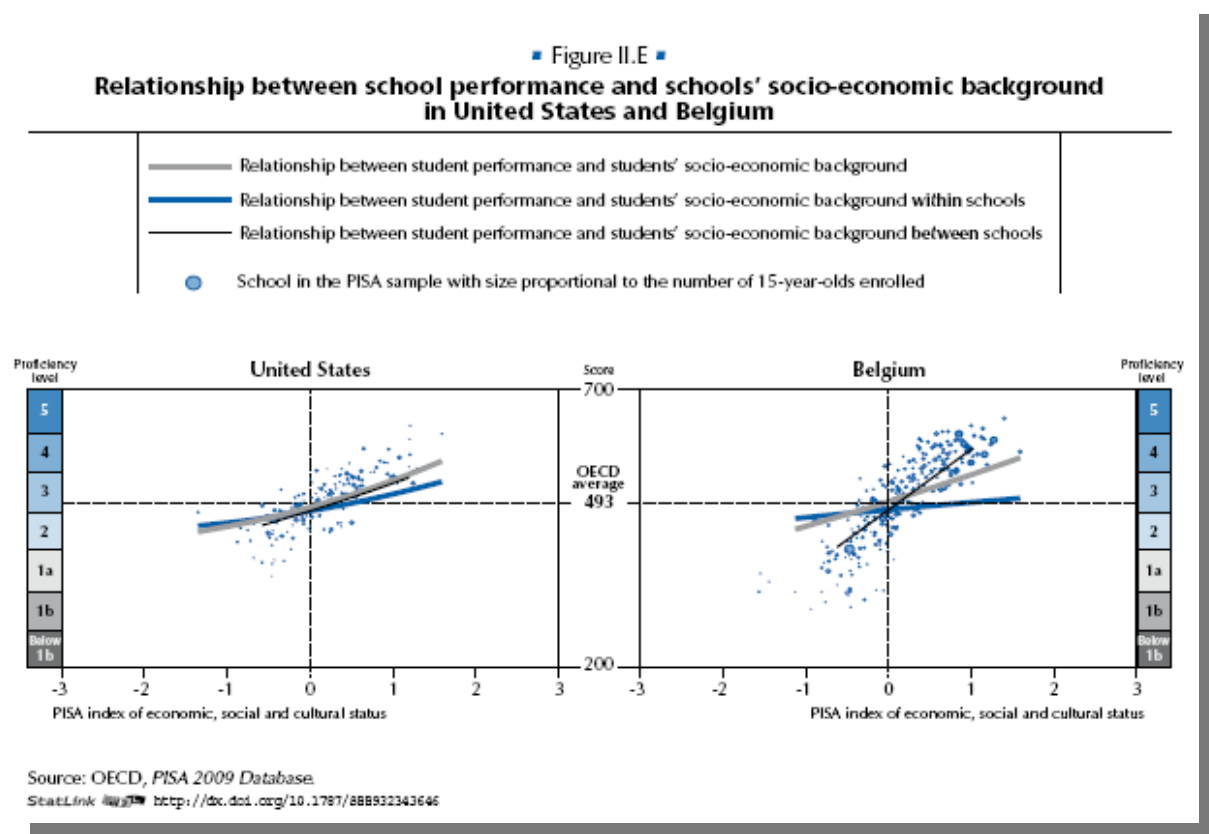
PISA 2009 vient de le confirmer : l'enseignement en Belgique est parmi les plus inéquitables des pays de l'OCDE.

Nous avons pour l'ensemble du pays des performances (lecture, sciences et mathématiques) supérieures à la moyenne OCDE (en-dessous de la moyenne pour la Communauté française), avec de fortes inégalités de performances entre bons élèves et mauvais élèves. Ces inégalités sont mesurées à partir de la comparaison des performances entre élèves de milieux socio-économiques favorisés et défavorisés. Cette variance entre élèves est observée au sein d'une même école et entre élèves d'établissements différents.

Que constate-t-on (voir Tableau III) ?

- 1) Qu'il y a une **forte corrélation** entre l'origine socio-économique et les **performances des élèves**.
- 2) Que cette **relation** entre les performances et l'origine socio-économique des élèves est **moins marquée** entre élèves d'un même établissement.
- 3) Que cette **différence** entre les performances et l'origine socio-économique des élèves est **fort marquée** entre élèves fréquentant des établissements **différents**.

Tableau III : Relation entre performances scolaires et profil socio-économique des élèves aux États-Unis et en Belgique.



(Source : OECD, PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), december 2010, p. 108)

Ce qui confirme les résultats PISA 2003 et 2006 : en Belgique, l'effet établissement scolaire est important (mesuré par la variable inter-établissement).

« Les élèves qui, quel que soit leur milieu socio-économique, fréquentent un établissement dont l'effectif d'élèves est plus favorisé tendent à obtenir des scores plus élevés que les élèves inscrits dans un établissement dont l'effectif est plus défavorisé.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, le statut économique, social et culturel collectif de l'effectif d'élèves des établissements a nettement plus d'impact sur la variation de la performance que le profil socio-économique individuel des élèves. L'ampleur des différences est frappante. Au Japon, en République tchèque, en Allemagne, en **Belgique** [et d'autres pays encore...] **l'écart de performance entre deux élèves** dont le milieu socio-économique est similaire qui fréquentent un établissement dont le milieu socio-économique collectif de l'effectif d'élèves est moyen pour le premier et privilégié (correspondant aux 16 % supérieurs du pays) pour le second **représente plus de 50 points en moyenne, soit l'équivalent de plus d'une année d'études.**²⁵ »

²⁵ OCDE, Résultats du PISA 2009 : Synthèse, 2010. [C'est nous qui soulignons]

3.3. La ségrégation interétablissement

Qu'en est-il spécifiquement en Communauté française ? Le Tableau IV, issu également de PISA 2009²⁶, nous montre que l'évolution des critères d'équité en Communauté française de Belgique est peu concluante. Ici encore, il s'agit des résultats des épreuves de lecture : en 2000, la relation entre les performances en lecture et la variable socio-économique était de 54 points, elle est de 52 en 2009. Quant à la conjonction entre variable inter-établissement et critères socio-économiques, elle a peu perdu de sa force (121 points en 2000, 114 en 2009). Par contre, les écarts de performance de lecture entre élèves belges de souche et d'origine immigrée se sont fortement réduits, en particulier en Communauté française (86 points en 2000 contre 52 points en 2009)²⁷.

Autre évolution notable : si, en 2000, l'enseignement en Communauté flamande était plus inéquitable en termes de variation inter-établissement que celui de la Communauté française, il apparaît qu'en 2009 la tendance se soit inversée (*cf.* colonne 4 et 7 du tableau IV). Cela étant, l'enseignement en Communauté flamande reste toujours parmi les plus inéquitables de l'OCDE.

²⁶ Voir tableau S.V.m. Annex B2 : Results for regions within countries.

²⁷ Voir tableau S.V.n. Annex B2 : Results for regions within countries.

Tableau IV : Relation entre les performances en lecture et les caractéristiques économiques, sociales et culturelles (ESCS)

PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I) - © OECD 2010

Annex B2: Results for regions within countries

Version 1 - Last updated: 07-Dec-2010

S.V.m

Relationship between reading performance and the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS) in PISA 2000 and 2009

	PISA 2000						PISA 2009						Change between 2000 and 2009 (PISA 2009 - PISA 2000)						
	Overall association of ESCS ¹		Within-school association of ESCS ²		Between-school association of ESCS ³		Overall association of ESCS ¹		Within-school association of ESCS ²		Between-school association of ESCS ³		Overall association of ESCS ¹		Within-school association of ESCS ²		Between-school association of ESCS ³		
	Student-level score point difference associated with one unit of the ESCS		Student-level score point difference associated with one unit of the student-level ESCS		School-level score point difference associated with one unit of the school mean ESCS		Student-level score point difference associated with one unit of the ESCS		Student-level score point difference associated with one unit of the student-level ESCS		School-level score point difference associated with one unit of the school mean ESCS		Student-level score point difference associated with one unit of the ESCS		Student-level score point difference associated with one unit of the student-level ESCS		School-level score point difference associated with one unit of the school mean ESCS		
	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	S.E.	
Adjudicated																			
Belgium (Flemish Community)	42	(2,1)	10	(2,2)	178	(18,6)	41	(2,0)	11	(1,8)	108	(8,2)	-0,7	(2,9)	1,7	(2,8)	-69,7	(20,3)	
United Kingdom (Scotland)	50	(2,5)	39	(2,8)	44	(7,7)	44	(2,3)	34	(2,8)	47	(6,5)	-5,9	(3,4)	-5,0	(4,0)	3,7	(10,1)	
Non-adjudicated																			
Belgium (French Community)	52	(2,1)	13	(2,9)	121	(9,6)	54	(2,8)	15	(2,1)	112	(8,4)	1,5	(3,5)	2,1	(3,6)	-9,2	(12,8)	

1. Single-level bivariate regression of reading performance on the ESCS: the slope is the regression coefficient for the ESCS.

2. Two-level regression of reading performance on student ESCS and school mean ESCS: within-school slope for ESCS at the student level.

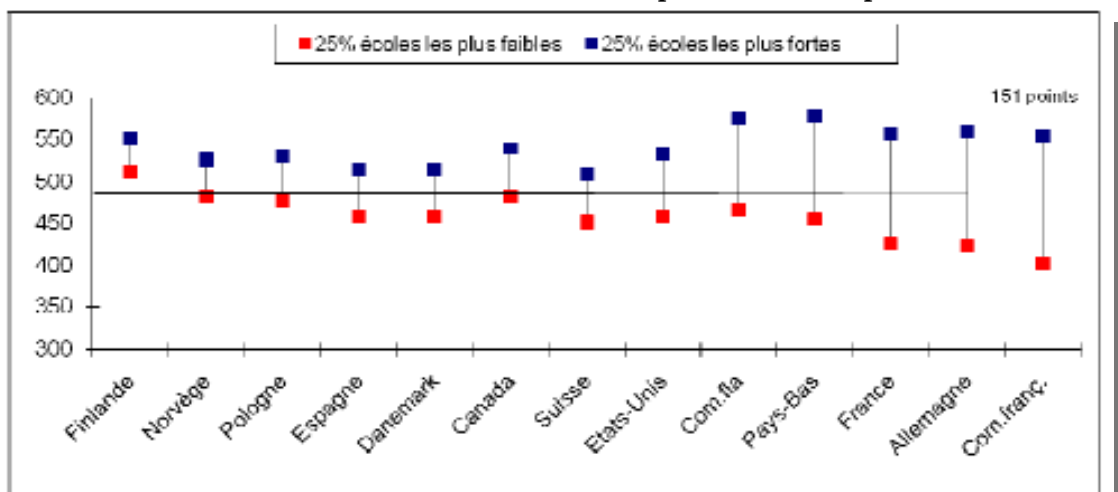
3. Two-level regression of reading performance on student ESCS and school mean ESCS: between-school slope for ESCS at the school level.

See Table V.4.3 for national data.

(Source : OECD, *Pisa 2009 Results : What Students Know and Can Do : Students Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, 2010. Annex B2 : Results for Regions Within Countries)

Il reste qu'en Communauté française, on a de nombreuses très bonnes écoles, comme l'analyse le Service de sciences de l'éducation de ULg, « puisque 37 des 110 établissements ayant participé à PISA 2009 ont des scores supérieurs à ceux de la Corée et de la Finlande, les deux premiers pays du classement. Ces écoles accueillent 40 % des élèves de 15 ans. Le problème des autres écoles, c'est qu'elles concentrent les élèves en difficultés, tant au niveau cognitif que socioéconomique²⁸ ». Ce sont ces disparités entre établissements que montre la figure V.

Tableau V : Les écarts entre les résultats des écoles les plus fortes et les plus faibles



(Source : Baye Ariane et al., « La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009 », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, ULg,n°31, 2010, p. 20.)

Si on se penche sur de grandes villes, comme Bruxelles ou Charleroi, cette *ségrégation interétablissement* est encore renforcée : **certain y compteraient moins de 5 % d'élèves en retard, d'autres plus de 90 %²⁹ !**

Ces inégalités de performances et de niveaux entre établissements jouent comme un **renforceur des inégalités** :

- d'un côté, les élèves et leurs parents, par une logique d'auto-sélection, s'interdisent parfois d'entrer dans certaines écoles par peur de ne pas pouvoir suivre le niveau ;
- d'un autre côté, les écoles qui ont un excellent niveau, comparable aux meilleurs classements PISA, peuvent craindre de voir leur niveau baisser, c'est-à-dire de perdre leur position avantageuse sur le marché scolaire ; elles peuvent alors être tentées de mettre en place des stratégies de sélection des élèves.

Les inégalités renforcent les inégalités.

²⁸ Baye A. et al., « La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009 », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, ULg,n°31, 2010, p. 20.

²⁹ Demeuse M., Monseur Chr. et al., « Étude exploratoire... », *op. cit.*, 2007, p. 29.

C'est entre autres cette variation inter-établissement que les décrets « Mixité » et « Inscription » ont tenté de réduire : en renforçant la mixité à l'école, il s'agit de tenter de réduire ces écarts de performance et la concentration de « bons élèves » dans certaines écoles, et inversement.

3.4. Des inégalités marquées entre élèves

Les inégalités de performances ne se manifestent pas qu'entre élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ou entre écoles, une analyse détaillée des résultats montre d'autres facteurs d'inégalités. Ainsi, le service de sciences de l'éducation de l'Ulg a procédé à un découpage des résultats pour la Communauté française en fonction :

- 1) Du sexe : filles *vs.* garçons.
- 2) De l'origine : natifs *vs.* immigrés.
- 3) Des critères socio-économiques : favorisés *vs.* défavorisés
- 4) Du retard scolaire : à l'heure *vs.* en retard.
- 5) De la filière : général et technique de transition *vs.* technique de qualification et professionnel.

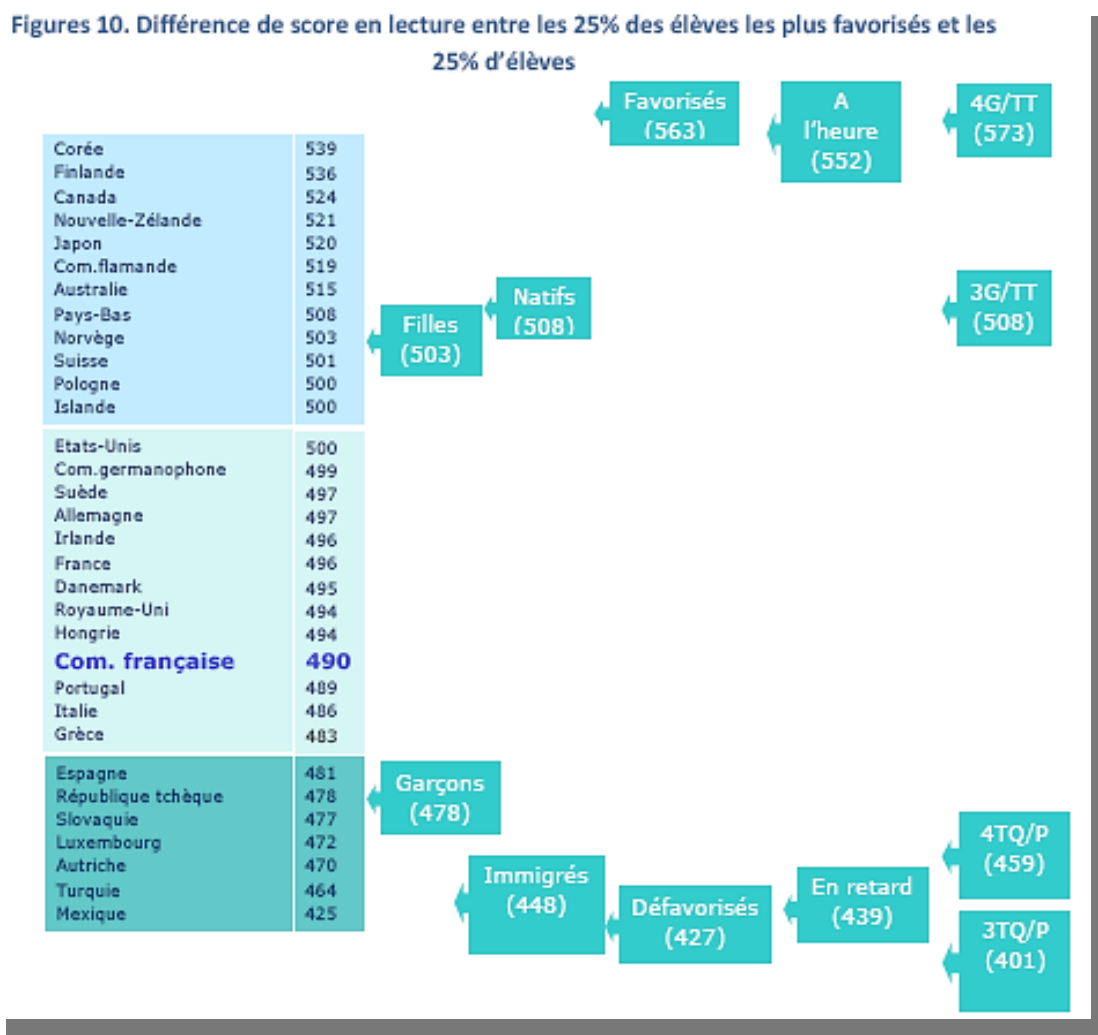
Ce qui donne le tableau VI où l'on visualise bien l'écart énorme de performances en fonction de ces variables.

PISA 2009 confirme donc ce que les enquêtes précédentes ont montré :

« [...] le système éducatif de la Communauté française est le système le plus inéquitable, dans le sens où c'est celui où la différence entre les élèves les plus favorisés et les plus défavorisés est la plus importante. [...] En Communauté française, 136 points, l'équivalent de plus de 4 années d'études, séparent les deux groupes d'élèves. Notons que les pays à filières ou à taux de retard élevé ont tendance à être plus inéquitables, puisque les choix de filière et le redoublement ne sont pas indépendants du niveau socioéconomique.³⁰ »

³⁰ Baye A. et al., « La lecture à 15 ans... », *loc. cit.*, 2010, p. 17.

Tableau VI : Différence de score en lecture entre les 25 % des élèves les plus favorisés et les 25 % d'élèves...



(Source : Baye Ariane et al., « La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009 », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, ULg,n°31, 2010, p. 19)

En bref, les études universitaires (ULg, ULB, UMons, UCL), les chiffres d'ETNIC et les enquêtes PISA convergent vers le constat qu'il existe des **inégalités entre élèves de milieux favorisés et défavorisés en matière** :

- 1) **D'orientation vers les filières de qualification** (technique et professionnel) : avec une **surreprésentation des élèves d'origine socio-économique défavorisée** dans ces filières, touchées par la dévalorisation sociale et le redoublement massif. Ces filières sont assimilées à un **enseignement de relégation**.
- 2) **D'orientation vers l'enseignement spécialisé** : avec une **surreprésentation des élèves d'origine socio-économique défavorisée** dans le spécialisé, avec plus encore de garçons et d'élèves issus de l'immigration.
- 3) **D'échec scolaire** : la probabilité d'être en échec ou de cumuler les redoublements est **corrélée aux indices socio-économiques des élèves**, elle est également bien plus forte dans le secondaire technique de qualification et professionnel.

- 4) De **décrochage scolaire** : il est plus fréquent chez les élèves de milieu socio-économique défavorisé et clairement relié à la problématique de l'échec scolaire et de la relégation.

On constate donc que d'importants efforts restent à faire, en Communauté française, en matière d'équité. En ce sens, **l'OCDE recommande** des politiques publiques qui interviennent à la fois **sur les performances** et **sur les désavantages socio-économiques des élèves** qui ont de faibles performances³¹. Les chercheurs en sciences de l'éducation de Liège quant à eux pointent les effets du redoublement et de l'orientation vers les différentes filières, deux mécanismes qui jouent au désavantage des élèves de milieu populaire. Ariane Baye estime que la lutte contre le redoublement passe par la mise en œuvre d'un véritable tronc commun jusque 15-16 ans : « on remarque que plus le choix intervient tard, plus nombreux sont ceux qui ont toutes les cartes en main pour le faire de manière consciente et non dépendante du milieu familial³² ».

3.5. Vers un enseignement à trois vitesses ?

On parle le plus souvent de l'enseignement en Communauté française de Belgique en termes de dualisation avec, d'une part, des écoles d'excellence et, d'autre part, des écoles de relégation.

C'est en tout cas le constat soutenu par Hugues Draelants et Christian Maroy « qui dressent le portrait tranché de deux écoles : l'*élitiste* qui, pour s'assurer un bon nombre d'inscriptions, joue la carte de l'exigence et s'attire ainsi les faveurs des parents adeptes de "l'idéologie de l'excellence" (Crahay, 1996) ; à l'opposé, l'*école de la réussite* qui, pour s'assurer l'affluence d'un autre public, fait, de la pratique du redoublement, une "*bête rare*".³³ »

Mais entre ces deux extrêmes, il existerait un troisième type d'écoles, plus discrètes et moins sous le feu des projecteurs, à l'identité moins tranchée, ceux que Bernard Delvaux appelle les établissements « intermédiaires » ou que Hugues Delforge définit comme établissements « moyens »³⁴. On pourrait caractériser ces établissements par deux critères : l'hétérogénéité de leur public et l'organisation de différentes filières (en dehors du général). Ils accueilleraient aussi des élèves qui ont

³¹ OECD, *PISA 2009 Results...*, op. cit., 2010, p. 107.

³² Baye A. (entretien avec Laurent Gérard), « Un tronc commun jusque 16 ans », *La Libre Belgique*, 08 décembre 2010, pp. 6-7.

³³ Draelants H. et C. Maroy, *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems : a european comparison : analyse des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*, Louvain, GIRSEF, 2002. Cité par Demeuse M., Monseur Chr. et al., « Étude exploratoire... », op. cit., p. 28. [*C'est nous qui soulignons*]

³⁴ Delforge H., « Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles », Ministère de la Communauté française-ULB, Rapport final, novembre 2007.

redoublé ou ont rencontré des difficultés dans un établissement plus élitiste. En gros, ces établissements pourraient être caractérisés par une triple mixité, comme l'a constaté sur son terrain Hugues Delforge³⁵ :

- mixité d'origine : diversité des nationalités revendiquées ;
- mixité des parcours et du niveau scolaire des élèves : diversité des écoles primaires et secondaires fréquentées, nombre variable de redoublements préalables à l'inscription dans ces écoles ;
- mixité sociale : disparité des communes de résidence, des professions des parents, ou des études entreprises par les aînés des fratries.

Ces écoles moyennes ne font pas la une des médias parce qu'on n'y voit pas de files et qu'on y observe rarement de « faits divers ». Cependant, elles mériteraient une attention particulière, car ce sont celles qui, jusqu'à présent, parviennent à pratiquer sans trop de heurts cette mixité qu'on pointe régulièrement comme solution de sortie de notre système foncièrement inéquitable.

³⁵ *Ibidem*, p. 76.

4. L'échec de la démocratisation ?

« On peut voir les mêmes individus ou les mêmes groupes qui affirmaient il y a peu que "la démocratisation de la culture" serait réalisée "lorsque le jardinier lirait Platon dans le texte" se voiler aujourd'hui la face en constatant qu'on risque de se retrouver jardinier avec une licence de grec. »

[J.-Cl. Passeron, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, 23, n°4, 1982, pp. 551-584³⁶].

4.1. Déclin de l'institution scolaire et inflation des diplômes

Pour de nombreux analystes et observateurs, la démocratisation scolaire et l'ouverture à la massification est un échec. Cet échec se déclinerait selon deux thèses :

- Celle du déclin du niveau scolaire, c'est-à-dire d'une perte générale de la qualité de l'enseignement et des formations qu'elle dispense.
- Celle de l'inflation des diplômes, c'est-à-dire de leur perte de valeur sur le marché du travail. Qui irait de pair avec un maintien des inégalités sociales.

Les premiers défendent le retour à une école traditionnelle et élitiste. Les seconds, telle la sociologue française Marie Duru-Bellat dans son ouvrage *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, constatent la perte de valeur des diplômes et leur perte d'efficacité en termes d'insertion socio-professionnelle. Duru-Bellat dénonce le dogme selon lequel l'allongement de la durée des études serait « gage de progrès et de justice sociale ». Selon elle, « la fluidité sociale est faible et pas du tout proportionnelle au développement de la scolarité³⁷ », c'est-à-dire que l'allongement général de la durée des études n'a pas garanti l'ouverture à la mobilité sociale et a annulé les mécanismes de reproduction sociale. Bref, l'école ne jouerait pas le rôle d'ascenseur social. Elle en avance trois raisons :

- 1) Il y a eu une massification de l'accès aux études, mais la distribution sociale dans les différentes filières reste inégale. Il suffit de voir le profil des élèves dans les sections professionnelles et celui de ceux qui se retrouvent dans les filières supérieures les plus prestigieuses (droit, médecine, économie...).
- 2) Il y a eu inflation des titres scolaires. Avoir un diplôme du supérieur ne garantit plus l'accès à une position sociale élevée.

³⁶ Cité dans Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006, p. 30.

³⁷ Duru-Bellat M. (dialogue avec J.-F. Giret), « De quelques effets pervers de l'expansion scolaire », *Formation-Emploi* [En ligne], n°95, juillet-septembre 2006, p. 89.

La massification de l'accès aux études et l'inflation des titres cumulés, donnent le résultat suivant : « Si plus d'enfants de milieu populaire accèdent à des diplômes plus élevés et que, dans le même temps, ces diplômes voient leur valeur diminuer, au total c'est un facteur de maintien des inégalités³⁸ ».

- 3) A diplôme identique, il y a un effet de l'origine sociale, nationale ou de sexe : le candidat à un poste issu des classes moyennes ou supérieures aura plus de chance que celui d'origine populaire et/ou immigrée. La distribution selon le genre est également inégale : à diplôme égal, le candidat homme a plus de chance que la femme³⁹.

Enfin, pour Duru-Bellat, la course aux diplômes et l'allongement à tout prix de la durée des études (et elle parle surtout de l'enseignement supérieur), aurait pour effet de « pervertir le sens des études » : il ne s'agit pas d'apprendre, mais d'obtenir un diplôme qui garantisse l'accès à l'emploi. Or, par un de ces mystérieux paradoxes, la possession d'un diplôme garantit moins que jamais l'accès à l'emploi ! Elle affirme ainsi que « trop d'école, tue l'école » et que « plus n'est pas nécessairement mieux⁴⁰ ». Pourquoi ? Parce qu'au final, l'école continue à classer, à orienter, à ségréguer, et qu'une forme de hiérarchie des diplômes s'instaurerait du fait de l'écart entre le nombre de diplômés et le nombre d'emplois disponibles. D'autant que les étudiants des classes supérieures ont la possibilité de contourner cette inflation des titres scolaires en prolongeant leurs études par des masters réputés, obtenus dans des hautes écoles ou universités de renom, parfois même à l'étranger. Cette prolongation des études leur permet ainsi de conserver leur position de tête.

Duru-Bellat pointe l'émergence d'une véritable course au diplôme. Cela étant, elle plaide aussi et avant tout pour l'instauration d'un véritable tronc commun qui fournirait à tous « un bagage solide et homogène », « pour protéger les plus faibles ». Cette sociologue propose elle aussi de postposer les orientations scolaires, ce qui permettrait de contrer les logiques de hiérarchisation des filières. Par contre, à la fin de ce tronc commun, elle défend le projet de filières plus adaptées aux réalités du monde du travail. Il s'agirait, d'une certaine manière, de dissocier éducation scolaire et formation professionnelle. De cette manière, si l'école n'est plus directement liée à l'insertion professionnelle future, elle peut se reconcentrer sur son objectif d'éducation pour tous... et redevenir moins sélective...

³⁸ *Ibidem*, p. 90.

³⁹ Sur ce sujet, lire Desagher C., « Marché de l'emploi et inégalités : Les femmes toujours au second rang ! », *Analyse FAPEO*, 2010.

⁴⁰ Duru-Bellat M. (dialogue avec J.-Fr. Giret), « De quelques effets pervers de l'expansion scolaire », *Formation-Emploi* [En ligne], n°95, juillet-septembre 2006, p. 95.

4.2. L'effet toujours protecteur du diplôme

Cette approche a soulevé beaucoup de critiques. En vrac, nous en retiendrons quelques-unes.

Tristan Poullaouec⁴¹, qui a écrit *Le diplôme, l'arme des faibles*⁴², rappelle que pour les enfants des classes populaires, « l'accès aux plus hauts niveaux de formation permet d'atténuer les inégalités qu'ils subissent sur le marché du travail : plus leurs diplômes sont élevés, plus les destinées professionnelles des enfants d'ouvriers se rapprochent de celles des enfants de cadres ».

Plus près de chez nous, les analyses proposées par l'Observatoire bruxellois de l'emploi vont dans le même sens : les taux d'emploi entre la main d'œuvre faiblement et hautement qualifiée varient du simple au double en Belgique⁴³ ! Cela étant, la hausse globale des niveaux de formation ne suffit pas à dissoudre les inégalités d'insertion professionnelle. L'exemple des femmes est très parlant : en dépit d'une progression remarquable du niveau moyen de qualification des femmes, elles restent moins bien insérées sur le marché du travail et sont moins rémunérées que les hommes.

En Région bruxelloise, à niveau de diplôme égal, des discriminations à l'embauche se manifestent selon le quartier d'origine du candidat. D'où cette interrogation : « comment un tel signal émis par le marché de l'emploi ne pourrait-il pas provoquer finalement un effet retour de démotivation à la poursuite des études auprès des publics concernés⁴⁴ ». Spécifiquement, à Bruxelles, à cette possible démotivation se superpose le problème des exigences du marché du travail : « il faut bien constater que **les exigences élevées sur le marché du travail bruxellois ne peuvent qu'augmenter les effets de compétition scolaire** entre les publics et les établissements, déjà présents dans le système éducatif⁴⁵ ». Ce qui vient renforcer la *dualisation du marché scolaire* bruxellois, entre des écoles qui préparent à l'insertion socio-professionnelle et celles qui ouvrent à peu ou pas de perspectives d'avenir.

Andreas Schleider⁴⁶, directeur des études éducatives de l'OCDE, s'oppose également à l'analyse de Duru-Bellat : « les économies les plus compétitives seront celles qui

⁴¹ Poullaouec T., « Recension : Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie* », sur le site : Démocratisation-scolaire.fr, 18 février 2009.

⁴² Poullaouec T., *Le diplôme, l'arme des faibles. Familles ouvrières, école et insertion professionnelle (1960-2005)*, Paris, La Dispute, 2010.

⁴³ Observatoire bruxellois de l'emploi, « Emploi et chômage en Région de Bruxelles-Capitale », Note de synthèse, mars 2009.

⁴⁴ Observatoire bruxellois de l'Emploi – Commission Consultative Formation Emploi Enseignement, « Introduction aux notes de synthèse : « Enseignement francophone », « Formation francophone », « Emploi et chômage » », mars 2009.

⁴⁵ *Idem*.

⁴⁶ Cité par F. Poulet, « Recension : Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/4, 2008.

produiront le plus d'informations et de connaissances [...]. On pourrait penser qu'avec un tel développement de l'éducation il y aurait une baisse de la valeur des diplômes. À l'évidence c'est le contraire. À l'exception de l'Espagne, les revenus et les autres variables qui nous informent sur la valeur sur le marché du travail de l'éducation ont augmenté plus vite que l'offre depuis 1998. La demande de personnel qualifié augmente plus vite que la fourniture par nos universités ». Certes, mais à quel niveau de revenus ? Et puis, est-ce que les qualifications de ces diplômés correspondront aux emplois disponibles ? Par ailleurs, Duru-Bellat n'aborde l'insertion professionnelle que des jeunes diplômés. L'effet du diplôme tout au long de la carrière mériterait d'être abordé.

Éric Maurin, économiste et sociologue français, déconstruit également avec soin et force d'arguments, le bien-fondé de ces deux thèses (baisse de la qualité de l'enseignement et inflation des diplômes) dans son ouvrage, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*. Comme son titre l'indique, et contre le pessimisme des pourfendeurs de la massification, il analyse les bénéfices de la démocratisation de l'accès aux études. Il en montre les effets positifs en termes d'accès à l'emploi et de lutte contre les inégalités sociales. Dans le même sens que Schleider, il affirme que le marché de l'emploi a besoin de nouveaux diplômés, avec des effets bénéfiques en termes de croissance économique. À suivre Maurin, la *nouvelle question scolaire réside dans la poursuite de la démocratisation scolaire* et de son objectif de justice sociale.

Il reste, et il convient de le rappeler avec force, que si la massification scolaire n'a pas rencontré les effets d'égalisation sociale attendue, elle a permis une ouverture à la mobilité sociale par l'école. En outre, il demeure que la possession d'un diplôme, même si elle ne suffit pas, diminue la probabilité d'être sans emploi. Ainsi, le diplôme reste une bonne protection contre les inégalités sociales, même s'il ne les efface pas.

Enfin, si la massification scolaire est un succès mitigé et que les inégalités scolaires persistent, ce serait procéder par raccourci d'en faire porter toute la responsabilité à l'école. L'école n'est pas la seule responsable de sa crise et n'est pas la seule responsable du maintien des inégalités sociales, loin s'en faut. Les inégalités scolaires sont profondément liées aux inégalités sociales. S'il est vrai que l'école contribue à reproduire les inégalités sociales, c'est parce que ces inégalités existent en amont et puis surtout que l'école nous sert d'indicateur des inégalités : on a des tas de mesures des inégalités scolaires, on en a moins sur le monde du travail. En d'autres mots, les inégalités scolaires sont très visibles, les autres peut-être moins. La « lutte des places » (la lutte pour les meilleures positions sociales) qui caractérise notre société se donne déjà à voir à l'école⁴⁷. Le débat public et politique sur la mixité sociale à l'école en est une illustration.

Comme on le verra, certaines politiques publiques tendent à encourager la mixité sociale à l'école. Or, s'il s'agit de la développer à l'école, c'est qu'elle existe peu

⁴⁷ Cornet J., « Changements pour l'égalité et la qualité », *La Revue Nouvelle*, n°8, août 2005, pp. 59-66.

ailleurs ou qu'elle ne se fait pas naturellement. On a d'ailleurs parfois le sentiment que l'école est l'un des rares lieux qui pratiquent encore la mixité. Si l'on observe les lieux de sortie, les associations de jeunes, les mouvements de jeunesse, ou, au niveau des parents, les sphères de loisirs et professionnelles, il n'est pas certain qu'on y observe plus de mixité qu'à l'école. Ceci non pas pour renoncer à défendre la mixité à l'école, mais plutôt pour souligner la lourdeur de la tâche qu'on lui assigne dans une société partout ségréguée.

5. La différenciation des usagers et les politiques d'éducation compensatoires

Comme le rappelle Marcel Gauchet, l'école est au point de rencontre entre droits individuels et contraintes collectives, « soit ce qu'une société individualiste-démocratique a le plus de mal à définir⁴⁸ ». En d'autres termes, l'école est le point de tension entre droit individuel et droit collectif. On l'a vu plus haut, il peut exister des contradictions entre ce que des parents pensent être bien pour leur enfant (de bon niveau, on le retire d'une école faible ou moyenne) et ce qui est dans l'intérêt collectif (maintenir la mixité dans les classes).

Le plus grand défi de l'école d'aujourd'hui est bien la gestion de « la diversité de ses publics qui fait courir le danger d'en exclure ou d'en disqualifier certains⁴⁹ ».

5.1. Pour un traitement différencié ?

Cette tension entre particularisme et universalisme se retrouve également dans le rapport entre l'enseignant et ses élèves. Cette difficulté apparaît renforcée lorsqu'il s'agit de gérer des publics scolaires hétérogènes. Deux attitudes extrêmes apparaissent alors :

- soit traiter tous les élèves de manière égale, sans distinction ;
- soit traiter les élèves de manière différenciée, en fonction de leurs besoins, des rythmes d'apprentissage, des origines, des difficultés spécifiques.

Philippe Meirieu et Marc Guiraud défendent une pédagogie différenciée tout en mettant en garde contre ses excès :

« Au nom de la prise en compte des différences, l'institution scolaire ne doit pas sombrer dans une sorte de racisme anti-pauvre, de traitement condescendant systématique à l'égard des "élèves défavorisés". La charité vis-à-vis des fils d'ouvriers les stigmatise parfois comme des handicapés sociaux.⁵⁰ »

Il convient à la fois de considérer l'élève tel qu'il est sans pour autant le réduire « à ce qu'il est, à sa situation, à des appartenances ou à l'état présent de ses

⁴⁸ Gauchet M., « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'école démocratique », *Débat*, n°37, novembre 1985, p. 56.

⁴⁹ Hachez T., « L'école de l'égalité reste à inventer », *La Revue Nouvelle*, n°4, avril 2006, p. 32.

⁵⁰ Meirieu Ph. et M. Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997, p. 109.

compétences⁵¹ ». C'est-à-dire qu'il faut aborder l'élève avec ses spécificités sans l'y enfermer. Et cette tâche est particulièrement compliquée dans certains établissements « difficiles » où, avant même de pouvoir enseigner, il s'agit de « “constituer” les enfants ou adolescents en élèves⁵² », tout en tenant compte de leurs spécificités culturelles et langagières.

C'est aussi cette tension entre particularisme et universalisme que l'on retrouve au cœur du débat autour des politiques compensatoires.

5.2. De l'égalité à l'équité : les politiques compensatoires

Le projet d'école obligatoire et gratuite répondait au départ à une logique d'égalité des chances. Face à l'échec relatif de la mise en œuvre de ce principe d'égalité et aussi aux critiques envers un système d'enseignement jugé comme insuffisamment performant, une nouvelle logique a émergé : celle de l'équité. C'est au philosophe John Rawls que l'on doit cette conception d'une justice redistributive : « Pour Rawls [...] les seules inégalités tolérables sont celles qui permettent d'améliorer la situation des plus mal lotis⁵³ ». Aux États-Unis, cette conception de la justice va mener à la mise en œuvre, dans les années 1960, des *Affirmatives Actions* (curieusement traduit par discrimination positive : comment une discrimination peut-elle être positive ?).

Le modèle de ces politiques en matière d'éducation s'inscrit dans le courant de la *pédagogie compensatoire* qui « postule qu'il convient de traiter différemment ceux qui semblent bénéficier à l'origine de chances inférieures parce qu'ils appartiennent à des groupes dont les résultats sont généralement inférieurs, plutôt que d'offrir un service unique qui creuserait encore les inégalités de départ par un traitement indifférencié⁵⁴ ». Il s'agit alors de viser l'égalité des résultats en dépassant le principe de l'égalité formelle : atteindre l'égalité par un système de répartition inégale des moyens. En d'autres termes encore :

« La logique compensatoire des actions positives viserait à substituer, pour les élèves dont les caractéristiques personnelles non changeables [par exemple, le niveau d'étude des parents] seraient trop faibles, des caractéristiques scolaires

⁵¹ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP-Hachette-Education, 1997, pp. 94-95.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ Van Haecht A., *L'école des inégalités...*, op. cit., 2001, p. 57.

⁵⁴ Demeuse M. et J. Nicaise, « Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation », in Demeuse M. et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 238-239.

plus avantageuses, de manière à atteindre un niveau d'apprentissage comparable à celui des élèves les mieux dotés au départ⁵⁵. »

Les premières politiques compensatoires nous viennent des États-Unis, confrontés depuis leur origine à des inégalités fondées sur des critères « raciaux », ils ont été les premiers à mettre en place ce type d'actions. Les « *affirmative actions* » y sont donc nées dès les années 1960 dans le domaine scolaire, notamment suite à la publication en 1966 du fameux rapport Coleman⁵⁶ (enquête auprès de 650.000 élèves issus de 4000 écoles) qui démontrait clairement le lien entre origine sociale et réussite scolaire.

5.3. Les limites de la justice redistributive

Cela étant, cette justice redistributive pose question et la limite de la discrimination positive apparaît clairement :

« Une volonté d'équité qui se limiterait au principe lapidaire de "donner plus à ceux qui ont le moins" a déjà largement atteint ses limites, mais une problématisation de l'équité qui ferait fi d'un questionnement de la distribution de tous dans la stratification scolaire (et évidemment sociale) ne fournirait pas les moyens intellectuels de proposer un cadre théorique sociologique nouveau, permettant de "penser ensemble le bonheur des riches et le malheur des pauvres".⁵⁷ »

On retrouve une similitude avec la pensée dialectique de Georg Simmel⁵⁸ à propos de la pauvreté : la pauvreté est relationnelle, la relégation scolaire le serait aussi. On ne résout pas la problématique de la pauvreté en donnant plus aux pauvres. On ne sort pas de la ségrégation scolaire en se contentant de donner plus à ceux qui ont moins ! On est obligé de passer par une refonte générale de l'organisation de l'enseignement. On ne peut se contenter de traiter de la situation de marginalité des exclus du système scolaire sans repenser l'ensemble du système scolaire, voire même de la société dans son ensemble. Nous reviendrons dans la seconde partie (§ 11) sur cette question en examinant les effets des politiques publiques en Communauté française.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 239.

⁵⁶ Pour une synthèse des principaux résultats de ce rapport et une analyse critique, voir : Crahay M., *L'école peut-elle être juste et efficace ?...*, op. cit., 2000, p. 86-96.

⁵⁷ Van Haecht A., *L'école des inégalités...*, op. cit., 2001, p. 80.

⁵⁸ Simmel G., *Les pauvres*, Paris, Quadrige/PUF, 1998.

Partie II

Les politiques publiques en matière d'égalité et d'équité

Remarque préalable : dans cette partie, deux niveaux de lecture sont possibles, les encadrés permettent d'approfondir un point ou de revenir au contenu explicite des décrets, leur lecture est donc facultative.

Dans l'historique, nous avons abordé certains aspects des politiques d'enseignement en faveur de l'égalité. Les premières mesures à retenir sont évidemment la gratuité⁵⁹ et l'obligation scolaire, avec ses prolongations successives (16 ans, puis 18 ans en 1983). Suivront toutes les tentatives d'unification des filières jusqu'à l'instauration, en 1971, d'un enseignement rénové.

Afin de ne pas nous disperser dans l'analyse et d'examiner les dernières évolutions, nous avons décidé de retracer uniquement les grandes réformes des 20 dernières années⁶⁰. Certaines de ces politiques penchent plus vers l'égalité des chances, d'autres plus vers l'équité (égalité des résultats) par la mise en œuvre de politiques compensatoires.

On l'a vu, l'idée de ces politiques est de « donner plus à ceux qui ont moins », le but poursuivi est l'équité, généralement par un budget supplémentaire affecté en moyens ou en personnel d'encadrement aux établissements accueillant des élèves de milieu socio-économique défavorisé. Le caractère compensatoire des politiques apparaît très clairement dans le dispositif ZEP, les décrets « Discrimination positive », « Différenciation du financement » et « Encadrement différencié ». Cela

⁵⁹ Gratuité qui reste toute relative dans les faits.

⁶⁰ Des politiques plus particularistes, mettant l'accent sur les différences culturelles liées aux origines nationales, ont également été soutenues en Communauté française, c'est le cas des cours de langue et de culture d'origine (LCO) et de la pédagogie interculturelle. Mais, très majoritairement, en Communauté française, la question des inégalités scolaires a été traitée en termes socio-économiques, et non par une approche culturelle. Ce sont uniquement les politiques conçues en termes d'inégalités socio-économiques que nous examinerons ici.

dit, même dans les différentes versions du décret « Inscription », des mécanismes compensatoires sont intégrés : c'est la base du principe de réserver 20 % de places aux élèves venant d'écoles défavorisées, on est clairement dans une logique de « discrimination positive ».

1. Les « ZEP », 1989

1.1. L'inspiration : les ZEP en France

En France, c'est après l'accession de la gauche au pouvoir, avec l'élection de François Mitterrand en 1980, que l'idée de « donner plus à ceux qui ont moins » va se concrétiser. Le ministre de l'Éducation nationale, Savary, prend rapidement la mesure de créer des **Zones d'éducation prioritaire** (ZEP). Il s'agit donc de renforcer les moyens là où l'enseignement est plus difficile.

La spécificité des ZEP est leur ancrage local, il s'agit non seulement d'agir dans l'école, mais également autour, dans le quartier, avec les acteurs locaux, afin de donner un encadrement éducatif hors de l'école.

En France, les ZEP ont donc un ancrage local, dans le quartier. Dans le tournant des années 1990, elles sont d'ailleurs marquées par la Politique de la Ville. Tout secteur urbain concerné par un projet de réhabilitation inscrit, automatiquement, les écoles de sa zone en ZEP. Cette inscription locale est évidemment à relier au principe français de la carte scolaire : les enfants sont inscrits dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile. Le public scolaire est donc représentatif du quartier environnant. Ce qui n'est pas toujours le cas en Communauté française de Belgique (pensons à certaines écoles du centre de Bruxelles qui accueillent un public privilégié).

En France, Politique de la Ville et Éducation nationale travaillent donc de concert dans les ZEP. L'idée est que l'école ne peut pas tout seule, elle a besoin d'être soutenue dans ses missions par un travail sur les territoires urbains marginalisés. Cette ouverture de l'éducation à une forme de travail communautaire offre des avantages, mais implique aussi de réfléchir aux dérives possibles⁶¹. Travailler en ZEP impliquerait les enseignants, les assistants sociaux, la police, les éducateurs, etc. Ce qui doit nous amener à une réflexion sur le *sens de l'école*. L'école doit rester l'école : à

⁶¹ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, op. cit., 1997, p. 29.

trop la dissoudre, à lui donner vocation sociale, à l'instrumentaliser comme outil de pacification des quartiers, elle risque de perdre de son sens.

Si les résultats des ZEP en France sont mitigés, il reste que leur statut de laboratoire a permis que s'y développe toute une série de nouvelles pratiques éducatives, dont la pédagogie de projet, la pédagogie différenciée, des pratiques de lecture innovantes, etc.⁶²

1.2. Les ZEP en Belgique

En Belgique, le processus sera plus lent. À suivre l'analyse de Jacques Liesenborghs (CGé), les années 1980 ont été catastrophiques : « suppression des moyens qui auraient dû permettre au rénové d'être un outil de démocratisation, prolongation de la scolarité obligatoire de 16 à 18 ans sans transition, sans moyens et sans une réforme profonde de l'enseignement professionnel [...]. Un désastre pour tous, mais surtout pour les familles pauvres⁶³ ».

Durant les années 1980, la société civile fait pression pour faire adopter ce type de politiques compensatoires, sans succès. D'autant qu'en 1986, le « Rapport Mc Kinsey » met en évidence que l'enseignement en Belgique est le plus cher d'Europe, des économies s'imposent donc. Fin des années 1980, c'est la communautarisation de l'enseignement qui est à l'avant-scène. Dans le tournant des années 1980-1990, l'école va mal et les enseignants se sentent dévalorisés : ce sera la période des grèves enseignantes de 1990-1991. Décidées en 1989, il faudra finalement attendre le début des années 1990 pour que les ZEP se mettent en place. Cela dit, cette politique se met en œuvre avec de très faibles moyens, bien moindres encore que ceux dégagés en France.

En Belgique, les ZEP sont définies par la Circulaire ministérielle du 12 avril 1989 comme « **des aires géographiques - communes, quartiers - dans lesquelles une politique d'éducation différenciée s'impose** ». Cette définition repose sur **deux types de critères**⁶⁴ : (1) des critères scolaires (type d'établissement, filières, taux de redoublement...) et (2) des critères socio-économico-culturels liés à la population (niveau d'étude des parents, taux de chômage, vétusté des habitations, inadaptation à la langue ou à la culture...). Les moyens alloués à la politique des ZEP peuvent également être dévoués à des projets dans le quartier. On est donc bien dans une logique de développement local, autour de l'école, destinée à favoriser l'intégration

⁶² *Ibidem*, p. 28.

⁶³ Liesenborghs J., « Lutte contre les inégalités scolaires : 30 ans d'atermoiements », *Démocratie*, septembre 2010.

⁶⁴ Demeuse M., « La marche vers l'équité en Belgique francophone », in Demeuse M. et al. (Eds), *Vers une école juste...*, op. cit., 2005, pp. 209-210.

scolaire, la lutte contre le décrochage et, en particulier après les émeutes de Forest et Saint Gilles de mai 1991, la prévention de la délinquance⁶⁵.

Pour bénéficier de ces moyens renforcés, les établissements ou les pouvoirs organisateurs doivent déposer un **projet**, l'**attribution** n'est donc **pas automatique**. Malgré le manque de données précises concernant l'évaluation des ZEP en Belgique, on peut dire que globalement, **les effets positifs des ZEP en termes d'inégalités et de retard scolaires restent mitigés** :

« [...] manque de moyens financiers, manque de préparation des agents ZEP, conflits corporatistes entre les différents "experts" agissant sur le terrain (enseignants, éducateurs, psychopédagogues, animateurs des associations locales, représentants des élus, etc.), indifférence, sinon hostilité, des parents et surtout inexistence d'une amélioration significative des performances scolaires des élèves concernés⁶⁶. »

Cela étant, en Belgique comme en France, on aurait constaté une amélioration du climat à l'intérieur des écoles concernées par ce dispositif.

En 1998, les ZEP seront remplacées par les **dispositifs de discrimination positive** (voir § 4).

⁶⁵ Florence E., « Politiques publiques en matière d'éducation en rapport avec les jeunes d'origine étrangère en Communauté française de Belgique », in : Martiniello M., Rea A., Dassetto F. (eds), *Immigration et intégration en Belgique francophone. État des savoirs*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2007, p. 193.

⁶⁶ Van Haecht A., *L'école des inégalités...*, op. cit., 2001, p. 60.

2. Décret « École de la réussite », 1995

Ce décret du 13 mars 1995, relatif à la « promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental », organise cet enseignement en cycles et sans redoublements. Dans la foulée de la réforme du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, il s'agit de **limiter au maximum les possibilités de redoublement**. Les caractéristiques socio-économiques des élèves étant liées à la problématique du redoublement, on peut penser que ce type de mesure visait à atteindre plus d'égalité.

Ce texte offre aussi un cadre décrétoal à l'éducation prioritaire. En effet, les ZEP ont été instaurées en Communauté française sur base de circulaires, ce qui leur donne un caractère instable et un manque d'assise légale⁶⁷.

Le Chapitre III du décret, « Des moyens », abrogé depuis le décret « Discrimination positive » de 1998, prévoyait des moyens renforcés pour les « écoles prioritaires ».

Ces écoles devaient :

- 1) Œuvrer dans le sens d'un **enseignement en cycles et sans redoublement**.
- 2) « Répondre à des critères objectifs d'identification fondés entre autres sur un taux élevé de retard scolaire, un nombre important d'élèves étrangers et des situations économiques défavorables » (décret « École de la réussite », chapitre III, article 8).

Quinze ans plus tard, les effets de cette réforme sont mitigés : l'enseignement par cycles et sans redoublement a eu de la peine à se mettre en place.

L'article 9 de ce décret prévoyait enfin une mise en commun des projets et des moyens des ZEP et du Fonds d'impulsion à la politique des immigrés (FIPI) dans le cadre du « dispositif mis en place pour répondre aux besoins prioritaires ».

En 2010, la FIPI existe toujours, mais n'a plus, à notre connaissance, été mentionnée explicitement comme partenaire dans les décrets relatifs à l'enseignement en Communauté française.

⁶⁷ Florence E., « Politiques publiques en matière d'éducation... », *loc. cit.*, 2007, p. 199.

3. Décret « Missions », 1997

Avec le décret définissant les « Missions prioritaires de l'enseignement », on sort radicalement de la logique méritocratique (promotion des meilleurs) et on va au-delà de la logique d'égalité des chances : c'est l'égalité des résultats qui est visée. Il s'agit de promouvoir des objectifs minimums communs pour TOUS et la participation de chacun à la société. L'école est définie comme un instrument d'émancipation sociale.

Pour la première fois, la volonté est de réguler le quasi-marché scolaire et de fournir des objectifs communs à toutes les écoles, tous réseaux confondus.

Tableau VII : Objectifs généraux du décret « Missions »

CHAPITRE II du décret « Missions »

« Des objectifs généraux de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire »

Article 6. - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

C'est le 4^e objectif général du décret « Missions » qui nous intéresse plus particulièrement ici : « assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ». L'objectif de l'enseignement est donc bien l'émancipation et cela pour tous les enfants.

Trois principes y sont décrétés :

- 1) La définition d'un programme commun pour toutes les écoles, quel que soit leur réseau, il s'agit des *Socles de compétences*.
- 2) La mise en place d'un **tronc commun** jusqu' à la fin de la 2^e secondaire avec un programme commun pour tous les élèves devant permettre, en principe, de réduire les inégalités entre élèves et entre établissements.
- 3) L'instauration de possibilités de **recours internes et externes** contre les décisions du conseil de classe comme manière de réduire « une part de l'arbitraire lié à la définition du niveau à atteindre à chaque étape de la

scolarité⁶⁸ ». C'est avec le même objectif que seront mises en place, dans les années 2000, des épreuves d'évaluation externes (du type CEB⁶⁹).

Après les grèves enseignantes de 1995, sous le ministère Onkelinks, et suite aux débats générés par les Assises de l'enseignement largement menées par la société civile, le décret « Missions » est porteur d'un nouvel espoir : celui d'une véritable réforme (révolution ?) de notre enseignement. Las, une fois encore, les moyens financiers et de pilotage mis en œuvre ne suivent pas la volonté de réforme et les enseignants se sentent investis de missions qu'on leur impose d'en haut, sans avoir été suffisamment concertés et préparés.

La promotion de l'approche par compétences (*cf.* Socles de compétences) suscitera de larges polémiques. Ces discussions portent notamment sur l'équité⁷⁰ : pour certains, l'approche par compétences favorise les élèves de milieu social favorisé, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences dans la capacité de les mettre en œuvre dans des tâches complexes.

Finalement, ce décret, faute de moyens et de soutien de la base, n'amènera pas les espoirs tant attendus. Il est toujours d'application, avec certains amendements.

⁶⁸ Demeuse M., « La marche vers l'équité... », *loc. cit.*, 2005, p. 205.

⁶⁹ Sur ces épreuves d'évaluation externes, voir DE Villers J., « Juin 2010 : 95% de réussite au CEB ! Beaucoup de bruit pour rien ? », *Analyse FAPEO*, 2010.

⁷⁰ Crahay M., Detheux M., « L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques) », *Mesure et évaluation en éducation*, 2005, vol. 28, n°1, pp. 57-78 ; Hirtt N., « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009 ; Letor C. & Vandenberghe V., « L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? », *Cahier de recherche du GIRSEF*, 2003, n°25.

Voir aussi les analyses de la FAPEO sur le sujet : DE Villers J., « Les dédales de l'approche par compétences (APC) – Premier volet : clés de lecture » et « L'approche par compétence (APC) – Second volet : la polémique », *Analyses FAPEO*, 2009.

4. Décret « Discrimination positive », 1998

Afin de répondre à l'un des objectifs du décret « Missions » fixé dans l'article 6 qui est « d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale », le 30 juin 1998 est voté un décret « visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives ». L'objectif est de promouvoir, dans les implantations bénéficiaires, des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Ce décret remplace les mesures prises dans le cadre des ZEP et le chapitre relatif aux discriminations positives sera par la suite lui-même abrogé par le décret « Encadrement différencié » de 2009.

4.1. Des « *affirmative actions* » à l'américaine

Le principe des ZEP était largement calqué sur le modèle français, la mise en œuvre de la discrimination positive s'inspire, quant à elle, plus largement du modèle américain⁷¹. Les **moyens financiers des ZEP étaient calculés sur base des caractéristiques des quartiers** (combinés aux caractéristiques des écoles en elles-mêmes), **ceux des dispositifs de discrimination positive sur base de la population scolaire**. Cette répartition des moyens sur base des caractéristiques socio-économiques des élèves trouve son origine dans les systèmes anglo-saxons (États-Unis et Australie).

Demeuse insiste sur l'importance de baser les approches compensatoires sur des critères socio-économiques ou indépendants de la volonté des sujets (sexe, nationalité, langue maternelle...), ainsi que des caractéristiques de l'école en elle-même. C'est le principe retenu avec ce décret :

« Les moyens supplémentaires, dégagés à travers les politiques compensatoires, sont destinés à pallier les difficultés inhérentes aux caractéristiques des élèves, non à donner une prime aux écoles qui obtiennent de moins bons résultats en regard de critères scolaires (réussite aux examens nationaux ou à des tests, placement des diplômés...). [...] Ces aides supplémentaires sont destinées à permettre à ces écoles de combler le retard lié aux handicaps de leurs élèves. Il ne s'agit en rien de combler les handicaps des établissements eux-mêmes !⁷² »

Pour cet auteur, ne pas respecter cette logique, c'est ouvrir la porte à des situations paradoxales, voire injustes. Une école qui, par exemple, avec une population très

⁷¹ Demeuse M. et J. Nicaise, « Discriminations et actions positives... », *loc. cit.*, 2005, p. 252.

⁷² *Ibidem*, pp. 250-251.

défavorisée, obtiendrait de bons résultats, perdrait droit aux subventions compensatoires.

4.2. Les dispositions prévues par le décret

Cinq volets sont prévus dans ce décret :

- 1) Mise en place de discriminations positives (moyens renforcés) (Chapitre II du décret, abrogé en 2009).
- 2) Prévention de la violence scolaire dans tous les établissements (Chapitre III).
- 3) Prévention du décrochage scolaire (Chapitre IV)
- 4) Création d'un service de médiation scolaire (Chapitre V)
- 5) Scolarisation des mineurs séjournant illégalement (Chapitre VI).

Notons d'emblée que la discrimination positive se voit associée à la question de la violence scolaire, au risque d'amalgames et de raccourcis simplificateurs !

4.3. Définition des écoles en discrimination positive : l'ISE

Le décret prévoit qu'une étude interuniversitaire (IGEAT à l'ULB, CERISIS à l'UCL et Service de pédagogie expérimentale à l'ULg) soit chargée de définir un **indice composite socioéconomique (ISE) des quartiers** permettant de désigner les écoles bénéficiant de moyens renforcés. La première étude est publiée en 1999 et doit être actualisée tous les 5 ans. Cette étude définit qu'à chaque élève doit correspondre l'ISE de son quartier de résidence.

Cet **ISE des quartiers** permet de **classer les écoles en fonction des lieux de résidence de leurs élèves**. Le classement des écoles procède donc en trois étapes :

- 1) Calcul de l'ISE pour chaque secteur statistique.
- 2) Calcul de l'ISE pour chaque implantation = moyenne des indices attribués à chaque élève en fonction du secteur statistique de son domicile.
- 3) Classement des implantations en fonction de leur indice et sélection des écoles les plus défavorisées. Cette sélection des implantations bénéficiaires se fait de manière à atteindre un maximum de 13,5 % de la population scolaire totale pour le fondamental et de 12,5 % pour le secondaire.

C'est donc sur base de cet ISE que sont définies les implantations bénéficiaires, cela pour une durée de trois ans. Afin de pouvoir bénéficier de ces moyens

supplémentaires, les écoles reconnues bénéficiaires de discriminations positives sont invitées chaque année à introduire un projet d'action. Ce projet présente les actions qu'elles envisagent de mener durant l'année scolaire suivante, et les moyens nécessaires pour les mettre en œuvre.

Après l'abrogation des discriminations positives, ce principe de calcul sera repris dans le décret « Encadrement différencié », avec une actualisation de l'indice par l'équipe interuniversitaire.

4.4. L'affectation des moyens

Les implantations bénéficiaires peuvent profiter de deux types de moyens supplémentaires :

- des moyens humains (capital-périodes ou périodes-professeur) ;
- des moyens de fonctionnement (dotations, subventions).

Les utilisations possibles des moyens supplémentaires octroyés dans le cadre de la discrimination positive sont prévues de manière exhaustive par le décret. On peut citer, par exemple, l'engagement d'instituteurs maternels/instituteurs primaires/enseignants, l'engagement de personnel non enseignant, l'aménagement et l'embellissement des locaux ou des abords, l'achat de matériel, l'installation et le fonctionnement de la bibliothèque, la prise en charge de frais de participation et de déplacement à des activités culturelles ou sportives, l'achat de livres, revues, journaux...

Des Commissions (Commissions de proximité, Commission des discriminations positives) sont mises en place pour examiner les projets introduits, et répartir les moyens disponibles entre les implantations. Une fois les moyens attribués, les écoles sont tenues de respecter scrupuleusement les actions décrites dans leur projet tel qu'approuvé.

Une différence majeure entre l'organisation des ZEP et la **discrimination positive** (version décret 1998) est que le **travail sur le quartier est moins encouragé** : les projets de partenariat entre les écoles et d'autres institutions et/ou associations ne sont plus mentionnés.

Cela étant, sur le terrain, certains dispositifs ont fonctionné sur base de partenariat. C'est le cas, par exemple, du Partenariat D+ de Schaerbeek-St Josse⁷³, qui ne ressort pas, il est vrai, de la Communauté française. Ce dispositif rassemble différentes écoles, associations, bibliothèques, etc. qui travaillent en synergie. Ce partenariat était financé par la Communauté française à l'époque des ZEP, le décret Discrimination

⁷³ Sur ce projet, voir : Jardin B. et Rayet E., « Partenariat D+ », *Traces*, mars - avril 2004, n°165.

positive n'a plus permis ce financement, l'argent allant directement aux écoles. Le projet s'est maintenu grâce à la demande unanime des directions d'école, dégageant une partie de leur budget en faveur de la coordination du partenariat.

Dix ans plus tard, comme nous le verrons, le décret « Encadrement différencié » reviendra à la promotion de ces partenariats.

4.5. Cartographie de la discrimination positive

Dans les indicateurs de l'enseignement 2007⁷⁴, on trouve deux constats importants sur la répartition des effectifs scolaires en discrimination positive. Cette répartition reste significative, sachant qu'à la rentrée 2010, presque toutes les écoles en discrimination positive ont été reprises dans le dispositif d'encadrement différencié : 18 écoles sont sorties des moyens renforcés et 211 nouvelles implantations en bénéficient⁷⁵.

Une concentration géographique sur trois zones

À observer la répartition géographique, on constate que **trois zones** sont essentiellement concernées par les discriminations positives (chiffres de 2005-2006) :

- Bruxelles
- Hainaut
- Liège.

Pour le **fondamental**, sur les **378 implantations**, la répartition est la suivante :

- 90 à Bruxelles
- 170 dans le Hainaut
- 98 à Liège.

Ces trois zones rassemblent donc près de 95 % des écoles en discrimination positive.

Pour le **secondaire**, sur **127 implantations**, il y en a :

- 49 à Bruxelles
- une soixantaine dans le Hainaut
- 16 à Liège.

Ce qui représente près de 100 % des écoles et qui laisse deux implantations en discrimination positive pour le reste de la Communauté française, l'une à Namur, l'autre dans le Luxembourg.

⁷⁴ Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement*, n°2, 2007, pp. 20-21. Voir aussi Danhier J., « Papier de travail : géographie de la discrimination positive. 2005-2006 et 2006-2007 », ETNIC, 30 juin 2008.

⁷⁵ Chiffres avancés par la ministre Marie-Dominique Simonet lors de la séance du jeudi 23 septembre 2010 au Parlement de la Communauté française (CRI N°1 (2010-2011)).

Si l'on se penche sur les effectifs, on constate qu'environ **un élève sur quatre est inscrit dans une école primaire ou secondaire en discrimination positive à Bruxelles**, contre **moins d'un élève sur dix en Région wallonne**.

Plus d'élèves en discrimination positive dans le réseau officiel

Lorsque l'on se penche sur les effectifs d'élèves fréquentant des écoles en discrimination positive selon les réseaux, on constate une **forte surreprésentation des élèves du réseau officiel**. ETNIC nous fournit les chiffres suivant pour l'année scolaire 2005-2006 (Tableau VIII). Les proportions sont celles qui existent entre les effectifs en discrimination positive sur les effectifs totaux du réseau.

Tableau VIII : Distribution de la discrimination positive entre réseaux.

	Communauté française		Bruxelles	
	Fondamental	Secondaire	Fondamental	Secondaire
Réseau Comm. française	1 élève/10	1 élève/7	1 élève/2	1 élève/3
Réseau officiel subventionné	1 élève/7	1 élève/4	1 élève/4	1 élève/3
Réseau libre	1 élève/11	1 élève/11	1 élève/5	1 élève/5

(Source : Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement*, n°2, 2007, pp. 20-21).

On observe donc que le réseau officiel, Communauté française et subventionné, accueille une proportion d'élèves en discrimination positive bien plus importante que celle qui serait attendue si ces élèves étaient normalement distribués entre les réseaux⁷⁶. Cela en particulier à Bruxelles où le réseau de la Communauté française accueille un enfant sur deux (dans le fondamental) et un sur trois (dans le secondaire) en discrimination positive, contre un sur cinq dans le libre.

⁷⁶ Danhier J., « Papier de travail : géographie de la discrimination positive. 2005-2006 et 2006-2007 », ETNIC, 30 juin 2008.

5. Le soutien scolaire : médiation, équipes mobiles, SAS...

En marge de l'enseignement proprement dit, toute une série de dispositifs se sont progressivement mis en place durant les années 1990 et 2000. Dans le cadre du décret « Discrimination positive », mais aussi dans le contexte des politiques d'intégration (FIPI, etc.), ainsi que dans le cadre des politiques locales et intégrées socio-sécuritaires et préventives initiées par le fédéral et les régions.

5.1. Des dispositifs multiples

Autour de l'école et en réponse à certaines violences scolaires, à l'échec, voire au décrochage scolaire, toute une série de dispositifs de soutien à la scolarité ont été mis en place. Ces initiatives visent à la fois le soutien à la scolarité, la lutte contre le décrochage scolaire, mais également des objectifs plus sécuritaires : prévention de la violence, intervention en situation de crise.

C'est le cas des dispositifs suivants :

- 1) La **médiation scolaire** est instituée par le décret « Discrimination positive » de 1998 dans les termes suivants : « Il est créé un service de médiation scolaire chargé de prévenir la violence et le décrochage scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire, prioritairement dans ceux qui sont visés à l'article 4 [soit ceux définis en discrimination positive]⁷⁷ ». Certains ont reproché à cette désignation de médiateur, la confusion possible avec les médiateurs liés aux contrats de sécurité⁷⁸.
- 2) Les **Services d'accrochage scolaire-SAS** : créés par le décret du 12 mai 2004 prévoyant la « mise en place de mesures destinées à lutter contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école et, notamment la mise en place du Centre de rescolarisation et de resocialisation de la Communauté française ». Ces centres, de par leur désignation et leurs objectifs, avaient, à l'époque, soulevés une large polémique. Cette désignation a été rapidement remplacée par les SAS.
- 3) Les **équipes mobiles** : créées par le même décret du 12 mai 2004, elles sont en charge d'intervenir dans les écoles en situation de crise (conflit, violence, accident, incendie, etc.).

Ces dispositifs ont fait l'objet de discussions à propos de leur connotation préventive, voire sécuritaire (mise en avant de la prévention des violences scolaires).

⁷⁷ Décret du 30 juin 1998, Chapitre V, « De la médiation scolaire », Article 34.

⁷⁸ Florence E., « Politiques publiques en matière d'éducation... », *loc. cit.*, 2007, p. 210.

Dans un certain sens, le développement des maisons de jeunes et des écoles de devoirs participe aussi d'une logique de prévention, que certains assimilent à une politique de contrôle de la jeunesse. Sans entrer trop avant dans ce débat, ce qu'il convient de souligner ici, c'est le rôle parfois confus de ces structures.

Avec le développement des services de lutte contre le décrochage scolaire – qu'ils soient au sein des services de police (famille-jeunesse) ou au sein des administrations communales –, ou encore avec l'arrivée des assistants de concertation, ou des travailleurs de rue, des animateurs sportifs (les agoras-sports dans des quartiers⁷⁹), le secteur de l'aide sociale classique et celui de l'aide à la jeunesse (AMO, etc.) ont vu apparaître des travailleurs sociaux au statut peu clair : proches de la police, proches du Bourgmestre, dans la répression ou la prévention ? Dans ce contexte, les quartiers sensibles se sont retrouvés occupés par des criminologues, sociologues, animateurs, éducateurs, etc. D'où l'apparition d'une certaine concurrence, notamment entre le monde de la recherche (criminologues, psychologues...) et les acteurs travaillant directement sur le terrain. Ils ont créé bien malgré eux un univers de clans.

De plus, ces nouveaux travailleurs au statut flou avaient pour mission d'agir en concertation avec le tissu social déjà existant. Résultat, ces nouveaux travailleurs sociaux, d'un nouveau genre (pas déterminé clairement) ont suscité pas mal de polémiques. Ces débats sur les identités ont finalement occulté la question de la logique occupationnelle et de contrôle de l'ensemble des acteurs du champ social.

5.2. Entre soutien et contrôle de la jeunesse ?

Face à la mise en œuvre de ces dispositifs, on peut se demander si on est face à un véritable soutien apporté à la scolarité des jeunes ou, inversement, à une criminalisation du décrochage scolaire. Tout doit être mis en œuvre pour éviter, autant que faire se peut, que les jeunes « traînent » dans la rue, la précarité et l'oisiveté étant mère de tous les vices ! On est dans la théorie de la vulnérabilité sociétale de Walgrave : « problèmes de discipline à l'école, absentéisme scolaire, défaillance du contrôle des parents » seraient autant de facteurs renforçant le risque de commettre des délits.

À côté du développement de ces structures parascolaires, « des rapprochements sont valorisés entre les acteurs scolaires et ceux de l'aide à la jeunesse et des institutions de l'administration pénale (police et justice)⁸⁰ ». Notons qu'en France, depuis la rentrée scolaire de septembre 2010, la police est présente dans certains lycées. Une cinquantaine de policiers référents ont ainsi pris leurs fonctions dans des collèges et lycées de zones dites « sensibles », notamment dans les banlieues des grandes villes. Il n'est donc pas inimaginable que la Communauté française envisage de telles

⁷⁹ Les années 1990, c'est la grande époque des projets d'intégration par le sport.

⁸⁰ Rea A., Nagels C., Christiaens J., « États généraux de Bruxelles. Les jeunes bruxelloises : inégalité sociale et diversité culturelle », *Brussels Studies*, Note de synthèse n°9, 2 février 2009, p. 6.

mesures, qui sont plus de l'ordre du sécuritaire que de l'éducatif. Patrick Bouveau et Yves Rochex posent d'ailleurs cette question à propos des ZEP en France : s'agit-il de travailler pour le bien des jeunes ou dans un objectif de pacification sociale des quartiers sensibles ?

« Une nouvelle forme d'activité émerge donc en ZEP : l'aide aux devoirs et le soutien scolaire. [...] Impulsée par le FAS (Fonds d'action sociale) [...], la notion d'accompagnement scolaire est venue compléter la panoplie pédagogique mobilisable par les protagonistes locaux [...]. Investis par un large éventail d'acteurs (des jeunes du quartier aux policiers), mais également par les enseignants, ce nouveau « marché » de la scolarité emprunte des formes diverses, parfois contestables, et donnant lieu à débat. **Qu'attend-on de ce type d'initiatives : la réussite scolaire, la paix sociale dans le quartier ou bien encore la tranquillité dans les transports publics ?** [...] les idées sont loin d'être claires et les pratiques le sont moins encore. Ici, on va centrer l'activité sur l'aide aux devoirs *stricto sensu*, là sur des activités éducatives connexes aux apprentissages, ailleurs enfin se dérouleront des situations de pré-apprentissage [...].

Plus globalement se pose dans les ZEP un certain nombre de questions sur la nature des activités à mettre en place pour soutenir l'activité de l'enseignant : la réussite scolaire doit-elle passer par un accompagnement ? Jusqu'où prendre en compte la légitimité sociale d'une demande d'aide et de soutien scolaire ? Mais se pose également une réflexion quant à la transformation des pratiques génératrices d'inadaptation et d'échec : **l'aide aux devoirs n'est-elle pas, par certains aspects, une solution de facilité qui peut provoquer une impasse pédagogique en déplaçant le centre de la réflexion ?**⁸¹ »

Finalement, l'aide aux devoirs développée dans les zones bénéficiaires de politiques d'éducation compensatoires, telles les ZEP françaises, a pour effet de déplacer la question, sans la résoudre, nous disent ces auteurs.

N'est-ce pas la même question que l'on pourrait adresser à tous les dispositifs de soutien scolaire qui agissent *en-dehors* de l'école, sans modifier ce qu'elle est et ce qu'elle produit comme violence et exclusion ? Ici aussi, on risque d'agir en aval, sur le décrochage scolaire et les exclus du système, et moins en amont, sur les facteurs structurels amenant au décrochage scolaire.

On a vu que Bouveau et Rochex s'inquiétaient de la dilution du sens de l'école dans les ZEP, où l'école se voit instrumentalisée dans un rôle social de prévention, tandis que les services d'accompagnement de l'enfance et de la jeunesse se retrouvent à faire de l'école (écoles de devoirs, maisons de jeunes, AMO, etc.). Cette dissolution de l'école dans une série de dispositifs para- ou extra-scolaires ne peut donc pas faire l'économie d'une réflexion sur le sens de l'école. Car, pour reprendre la périphrase de Duru-Bellat, on peut craindre que « trop d'école, tue l'école ».

⁸¹ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, *op. cit.*, 1997, pp. 32-33. [C'est nous qui soulignons]

6. Cours ALE et classe-passerelle

6.1. Cours d'adaptation à la langue de l'enseignement (ALE), 1998

Le texte du décret du 16 juillet 1998 (« portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement ») formalise la mise en place de cours d'adaptation à la langue de l'enseignement, ces cours sont destinés soit aux élèves étrangers, apatrides ou adoptés, soit aux élèves belges dont la langue maternelle n'est pas le français. Ces cours visent « autant l'intégration des élèves dans le système scolaire que l'acquisition du français ». Ces cours couvrent trois périodes par semaine. Une école bénéficie d'un enseignant ALE selon un calcul réalisé à partir du nombre d'élèves ne maîtrisant pas le français.

Cela étant, ce dispositif n'est pas neuf, il existe en pratique depuis l'année scolaire 1969-1970⁸² ! Au début des années 1990, la question de la formation des maîtres ALE est déjà posée, des formations à l'enseignement du français comme seconde langue sont organisées et un budget de 33 millions de francs belge est consacré en 1994 à un projet de formation inter-universitaire d'enseignants, de directeurs et d'inspecteurs⁸³.

Tableau IX : Cours ALE : mode de calcul des périodes

« **Article 32. - § 1er.** Un cours d'adaptation à la langue de l'enseignement peut être organisé à raison de trois périodes par semaine au profit d'élèves apatrides ou de nationalité étrangère ou adoptés :

- 1° dont la langue maternelle ou usuelle diffère de la langue de l'enseignement ;
- 2° qui fréquentent l'enseignement primaire de la Communauté française ou celui qu'elle subventionne, depuis moins de trois années complètes et ne connaissent pas suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de la classe dans laquelle ils sont inscrits ;
- 3° dont l'un des deux parents au moins ou l'une des personnes à la garde desquelles l'enfant est confié ne possède pas la nationalité belge, sauf dans le cas de l'adoption.

Un cours d'adaptation à la langue de l'enseignement peut être organisé à raison de trois périodes par semaine au profit d'élèves belges :

- 1° dont la langue maternelle ou usuelle diffère de la langue de l'enseignement ;
- 2° qui fréquentent l'enseignement primaire de la Communauté française ou celui qu'elle subventionne, depuis moins de trois années complètes et ne connaissent pas suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de la classe dans laquelle ils sont inscrits ;
- 3° dont soit l'un des deux parents au moins est de nationalité étrangère, soit l'un des deux parents au moins a acquis la nationalité belge depuis moins de trois ans.

⁸² D'après *l'Histoire de la cellule multiculturelle de la Communauté française de Belgique*, cité par Florence E., « Politiques publiques en matière d'éducation... », *loc. cit.*, 2007, p. 216.

⁸³ Florence E., « Politiques publiques en matière d'éducation... », *loc. cit.*, 2007, p. 216.

§ 2. Le cours visé au § 1er est confié à un titulaire ou à un maître d'adaptation. Le cours peut être créé dans chaque école comptant au minimum dix élèves réunissant les conditions fixées.

§ 3. Le nombre de périodes par école en faveur des élèves repris au § 1er, applicable du 1er octobre au 30 septembre suivant est déterminé, au 1er octobre de l'année en cours, comme suit :

Nombre d'élèves Nombre de cours

De 10 à 20 élèves 3 périodes

De 21 à 44 élèves 6 périodes

De 45 à 59 élèves 9 périodes

De 60 à 74 élèves 12 périodes

De 75 à 89 élèves 15 périodes

+ 15 élèves + 3 périodes

Pour l'application du § 2 et de l'alinéa 1er du présent paragraphe, l'élève primo-arrivant tel que défini à l'article 2 du décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, ou qui l'a été dans une des deux années scolaires précédentes et qui réunit les conditions fixées au § 1er est compté pour 3 le 1er octobre de l'année scolaire qui suit celle où il a été inscrit en classe-passerelle et pour 2, l'année scolaire suivante.

L'élève qui réunit les conditions du § 1er ainsi que celles de l'article 2 du décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, et qui n'est pas inscrit dans une classe-passerelle est compté pour 3 la première et la deuxième année scolaire où il fréquente l'enseignement de la Communauté française et pour 2, l'année scolaire suivante.

§ 4. [...] Le cours d'adaptation à la langue de l'enseignement vise autant l'intégration des élèves dans le système scolaire que l'acquisition du français.

§ 5. Le Gouvernement est chargé d'évaluer tous les deux ans l'impact de l'application du présent article. »

(Source : Décret du 16 juillet 1998, complété par D. 14-06-2001 ; modifié par D. 21-12-2004)

6.2. Les classes-passerelles, 2001

Le décret du 14 juin 2001 « visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française » prévoit la mise en place de classes-passerelles destinées à l'accueil des enfants primo-arrivants qui parviennent à l'école sans connaissance de la langue française avec ou sans bagage scolaire. Ces primo-arrivants doivent être âgés de 2 ans et demi à 18 ans, sont soit en situation de demande d'asile, soit reconnus comme réfugié, soit mineur accompagnant une personne en situation de demande d'asile, soit apatride, soit encore ressortissant d'un pays considéré en voie de développement.

L'idée est que ces élèves ont besoin d'un soutien ciblé afin de leur assurer, comme aux autres élèves, des chances d'émancipation par l'éducation. Cet accueil dans ces classes-passerelles se fait sur une période d'une semaine à un maximum d'un an.

Ce décret répond à l'arrivée massive de réfugiés à cette époque, notamment en provenance du Kosovo, et à l'ouverture de centres d'accueil où résident parfois un nombre important d'enfants en âge scolaire⁸⁴. Une classe-passerelle au maximum peut être créée par commune, une en primaire, une dans le secondaire, en fonction des besoins.

Tableau X : La classe-passerelle

« CHAPITRE II. - De la classe-passerelle

Article 3. - Les élèves primo-arrivants sont inscrits dans une classe-passerelle, soit à la demande ou avec l'accord de ceux qui exercent en droit ou en fait l'autorité parentale à leur égard, soit à leur demande ou avec leur accord, s'ils sont non accompagnés.

La durée du passage en classe-passerelle est comprise entre une semaine et six mois. Cette durée peut être portée à un an maximum, sur décision du conseil d'intégration visé à l'article 10. L'élève inscrit dans une classe-passerelle qui ne remplit plus les conditions fixées à l'article 2 peut conserver le bénéfice de la classe-passerelle.

Les élèves inscrits dans une classe-passerelle peuvent suivre tout ou partie de leur horaire avec des élèves inscrits dans des classes ordinaires de l'école ou de l'établissement ou d'autres écoles et établissements. »

(Source : Décret du 14 juin 2001)

⁸⁴ Demeuse M., « La marche vers l'équité... », *loc. cit.*, 2005, p. 212.

7. Décret « Différenciation du financement des établissements », 2004

Ce décret, daté du 28 avril 2004, profite directement des accords dits « de la Saint Boniface » (12 juillet 2001) destinés à **renforcer le financement de l'enseignement** en Communauté française. L'idée est de refinancer les établissements **de manière proportionnelle à leur public**. Toutes les écoles en bénéficieraient, mais de manière différenciée.

Soit le financement dépend :

- 1) De la **taille** de l'établissement
- 2) Du **public** qui le fréquente, le calcul étant basé sur le même indice socio-économique que celui de la discrimination positive.

Ce refinancement différencié des écoles est entré **en vigueur à la rentrée scolaire 2004-2005**. La circulaire du 28 mai 2004 prévoyait que, grâce aux **110 millions d'euros** dégagés d'ici 2010 par les accords de la Saint-Boniface, la Communauté française donnerait progressivement plus d'argent à chaque école, et davantage encore à celles qui en ont le plus besoin.

Pour Jean-Marc Nollet (Ecolo), ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental de l'époque, il s'agit clairement de passer d'un **principe d'égalité à celui d'équité** :

« A mon sens, la différenciation du financement constitue une avancée majeure non seulement en termes strictement économiques, puisque l'on redistribue désormais beaucoup plus équitablement les richesses, mais aussi en termes philosophiques puisque il ne s'agit plus de poser l'égalité comme postulat, mais bien de s'assigner l'égalité comme résultat. Ce système permettra de diversifier davantage encore le public que les écoles accueillent, et constitue à ce titre un incitant au brassage culturel, à l'hétérogénéité en classe et dans les cours de récréation. Il permettra à tous les élèves de s'enrichir de leurs différences.⁸⁵ »

On voit donc aussi que l'**objectif** de ce décret est d'**hétérogénéiser les publics scolaires**, et donc d'encourager la **mixité sociale** grâce à cet incitant financier. L'idée était de provoquer une attitude pro-active des écoles en les incitant à recruter des élèves de milieu défavorisé pour obtenir plus de financement.

Ce décret est toujours d'application (de légers amendements ont été apportés par le décret « Encadrement différencié » d'avril 2009), mais nous n'avons pas trouvé d'information quant à sa portée.

⁸⁵ **Circulaire n°00872** du 28/05/2004, p. 4.

8. Le Contrat pour l'École, 2005

En 2005 est voté, sous l'égide de la ministre Marie Arena (PS), le Contrat pour l'École. À l'époque, le décret « Missions » n'a pas satisfait ses attentes et les résultats PISA sont catastrophiques. L'OCDE met alors en évidence un enseignement en Communauté française des plus inégalitaires : si nous avons de nombreux élèves très performants, nous avons également un trop grand nombre d'élèves aux très mauvaises performances. Ces inégalités de performances se superposent en outre à des inégalités sociales. Malgré les objectifs du décret « Missions », on est encore loin d'une école offrant à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Le Contrat pour l'école a pour vocation de répondre à un déficit de sens vis-à-vis de l'école « que partagent, à des titres divers, parents, enseignés et enseignants dans leur pratique quotidienne⁸⁶ ».

8.1. Les objectifs et priorités du Contrat

L'objectif général annoncé est ambitieux : atteindre une **égalité des résultats dans l'acquisition des compétences scolaires de base**. Divers moyens sont préconisés, dont le **renforcement du tronc commun** et la **revalorisation du qualifiant**, mais surtout **l'encouragement d'une véritable mixité sociale**.

Le texte définit **six objectifs** à partager par l'ensemble des partenaires de l'école, ces objectifs fixent le but à atteindre (l'égalité des résultats). Ils doivent aussi permettre de donner « sens au travail et aux efforts que chacun à son niveau, jeune ou adulte, doit mettre en œuvre pour améliorer la qualité de notre enseignement, son équité et son efficacité ». Ces objectifs sont déclinés en **10 priorités**. Le Contrat prévoit que « d'ici 2013, le processus participatif se poursuivra et des évaluations intermédiaires seront réalisées afin de s'assurer que tout est bien mis en œuvre pour réaliser ce projet collectif partagé ».

Les **objectifs 4 et 6**, ainsi que la **priorité 9** du Contrat pour l'école vont directement dans le sens de l'équité.

- **Objectif 4** : Favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière.
- **Objectif 6** : Lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement.
- **Priorité 9** : Non aux écoles ghettos.

⁸⁶ Hachez T., « Ecole : la stratégie du contrat », *loc. cit.*, 2005, p. 16.

Tableau XI : Les objectifs en matière d'équité du Contrat pour l'école⁸⁷

Objectif 4 : Favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière

« Quelle richesse que la mixité, qu'elle soit sociale ou culturelle ! Or, osons le dire, la mixité sociale à l'école n'a guère progressé. Les regroupements des élèves, qu'ils soient choisis ou subis, s'opèrent selon le niveau, l'aisance sociale ou l'appétence culturelle. Actuellement, les écarts de performances entre élèves s'expliquent, pour 56%, par le choix de l'établissement. Si nous voulions créer, d'un coup de baguette magique, une réelle mixité de performance dans chaque établissement, 60% des élèves devraient changer d'école.

La dualisation du système scolaire va à l'encontre des principes d'équité et ce sont les élèves dont le profil socio-économique est le moins favorable qui en font les frais. Notre conception de l'école comme lieu de vie où l'on apprend « en société », où l'on « fait société », appelle inmanquablement la mixité sociale et culturelle. Des études montrent que mélanger les publics scolaires permet de gagner en efficacité, aux niveaux collectif (le système conduit à de meilleures performances moyennes) et individuels (chaque élève en bénéficie directement).

Il importe de définir et de mettre en œuvre des stratégies permettant :

- aux enseignants de détecter les mécanismes de ségrégation ;
- aux pouvoirs organisateurs de les supprimer.

Le niveau de mixité culturelle et sociale dans les écoles se mesure notamment sur la base des épreuves externes. Celles-ci permettent d'identifier les différences de performance entre établissements et le niveau de ségrégation sociale. Ainsi, l'action menée doit permettre de :

- ramener la part de variance des performances des élèves attribuable à l'établissement de 56% à 40% ;
- réduire le niveau de ségrégation scolaire à moins de 40%.

Les objectifs chiffrés choisis sont ceux communément observés dans les pays où les inégalités en matière scolaire sont nettement moins importantes que chez nous et les résultats meilleurs. Ces objectifs seront d'autant plus aisés à atteindre et à vérifier que les épreuves seront en parfaite adéquation avec les référentiels légaux établis en termes de compétences de base à atteindre par tous. »

Objectif 6 : Lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement

« Inscire la promotion, la valorisation et l'intégration des élèves au cœur du système scolaire est un défi quotidien. On l'a dit, le mécanisme de relégation affectant le choix des filières constitue un problème majeur. Mais d'autres mécanismes de relégation existent. Ainsi, trop souvent, les élèves plus faibles ou en difficulté sont orientés des écoles réputées fortes vers des écoles réputées plus faibles, des classes fortes vers des classes faibles, d'options réputées plus exigeantes vers d'autres qui le sont moins.

Nous devons inverser la tendance et viser la promotion, chercher l'intégration. Pour mesurer le degré d'intégration, il faudra construire un indicateur sur la base d'indices comme le nombre de changements d'école en cours de scolarité, notamment à l'intérieur

⁸⁷ [C'est nous qui soulignons].

d'un même cycle. Ce nombre doit diminuer drastiquement. [...] »

Priorité 9 : Non aux écoles ghettos

« **Aucun parent ne cherche à mettre son enfant dans une mauvaise école. Tous n'ont pas les moyens de l'inscrire dans une bonne.** La première mesure à prendre consiste donc à **améliorer le niveau des écoles les plus faibles.** Toutefois, la société ne gagne rien à regrouper les élèves sur base de leur origine socio-économique ou de leurs résultats. Il n'y a pas de solution miracle à ce problème. Au contraire ce sont des mesures diverses, mais complémentaires qui doivent être mises en œuvre. D'abord pour **empêcher la ségrégation**, ensuite pour **favoriser la mixité sociale.**

- Prendre en compte administrativement les élèves amenés à changer d'école suite à une exclusion et ce aussi bien pour l'encadrement que pour l'attribution des subventions.

Entrée en vigueur : Rentrée 2006-2007

- Réguler les refus d'inscription. Les établissements seront tenus d'inscrire les élèves dans un registre au fur et à mesure de leur **demande d'inscription** afin de **rendre objectives les « listes d'attente ».**

Entrée en vigueur : Rentrée 2006-2007

- Limiter les possibilités de changements d'établissements au sein d'un cycle ou d'un degré.

Entrée en vigueur : Rentrée 2006-2007

- **Réaliser à bref délai une étude interuniversitaire qui déterminera l'efficacité et la faisabilité d'autres mesures davantage incitatives visant à favoriser la mixité sociale comme par exemple lier le calcul de l'encadrement à l'origine socio-économique des élèves accueillis dans l'établissement⁸⁸.** »

À l'instar du décret « Missions », ce texte proposé par la Communauté française est extrêmement progressiste et égalitaire : favoriser la mixité sociale, lutter contre la ségrégation, réguler les inscriptions, renforcer le financement des écoles défavorisées... Les politiques ont pris bonne note des études scientifiques et des résultats PISA, **c'est l'équité qui est désormais en jeu.**

Ce qui étonne aussi à la lecture de ce texte, ce sont ces objectifs chiffrés noyés dans des discours prônant des valeurs égalitaristes. Ainsi, on trouve des indicateurs précis et chiffrés à atteindre⁸⁹ : par exemple, ramener à 40 % la part de variance des performances des élèves attribuable à l'établissement, atteindre 85 % de taux de diplomation à la sortie du secondaire (contre 70 %).

⁸⁸ Cette étude sera réalisée par les professeurs Monseur (UMH) et Demeuse (ULg), comme nous le verrons plus loin.

⁸⁹ Carlier D., « La stratégie du contrat : des gages aux enseignants ? », *La Revue Nouvelle*, n°8, août 2005, p. 78.

Refonte du Contrat stratégique pour l'éducation, le Contrat pour l'école laisse à certains⁹⁰ un goût de trop peu : il ne s'attaque pas à la question de la liberté pédagogique, cause parmi d'autres de la disparité de l'offre scolaire⁹¹, et n'ose pas poser ce débat sociétal sur les « causes structurelles et culturelles » qui font de notre système scolaire l'un des plus inégalitaires. Pour la Plateforme contre l'échec scolaire, il aurait fallu poser les questions suivantes aux Pouvoirs organisateurs : « Quels éléments structurels veulent-ils bien mettre en place afin de réduire la concurrence anarchique entre établissements scolaires ? Comment comptent-ils promouvoir une véritable hétérogénéité socioculturelle dans les écoles ? Quelles pratiques pédagogiques sont-ils prêts à mettre en œuvre pour rapprocher la culture des milieux défavorisés de la culture de l'école ? Et enfin, quel contrôle sont-ils prêts à accepter ?⁹² »

8.2. Égalité *versus* liberté

Cette **volonté d'égalité des résultats** déclarée se heurte donc à **un système scolaire libéral**, avec une très grande liberté accordée aux pouvoirs organisateurs et aux chefs d'établissement, où se joue de manière renforcée la concurrence. Ce qui a pour conséquence, affirme Jacques Cornet, que « les acteurs scolaires sont pris en tenailles [...] entre l'exigence d'égalité (faire réussir tout le monde) et la force du quasi-marché (réaliser une inégale distribution des places inégales disponibles en valorisant la réussite des uns par l'échec des autres)⁹³ ». Coexistent donc un discours démocratique sincère avec des inégalités très marquées sur le terrain scolaire, résultat de la tension entre liberté (choix des parents, liberté pédagogique, liberté des PO...) et l'égalité. Or, en paraphrasant Tocqueville, on peut dire que trop de liberté nuit à l'égalité, et inversement.

C'est cette **tension entre liberté et égalité** qui a clairement surgi autour de la mise en œuvre des décrets inscriptions : les parents ont comme projet d'avoir le meilleur pour leur enfant, et comme les parents ne disposent pas tous des ressources identiques pour faire ce choix, les parents disposant d'un bon capital éducatif et social (connaissances et réseaux) disposeront des meilleures armes pour faire les meilleurs choix en termes scolaires. Or, comme le rappelle Jacques Cornet⁹⁴, le « **meilleur pour soi** » veut nécessairement dire « **mieux que les autres** ». De fait, ce choix opère face à une offre scolaire inégale où il existe de très bonnes écoles et des écoles de relégation, ce qui renforce cette logique de choix nécessaire. En d'autres

⁹⁰ Voir notamment : Plateforme contre l'échec scolaire, « Affirmer l'égalité ! », *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2005, pp. 73-75.

⁹¹ Un même Pouvoir organisateur peut organiser dans son réseau des écoles élitistes, des écoles à pédagogie active, des écoles techniques et professionnelles, etc.

⁹² Plateforme contre l'échec scolaire, « Affirmer l'égalité ! », *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2005, p. 75.

⁹³ Cornet J., « Changements pour l'égalité... », *loc. cit.*, 2005, p. 63.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 60.

termes, si toutes les écoles se valaient, la question du choix d'un établissement ne se poserait pas avec autant de vigueur.

C'est notamment dans le but de limiter ces inégalités dans la distribution des places entre établissements que la Communauté française a pris la décision de réguler les inscriptions en 1^{ère} secondaire.

9. Décrets « Inscription », 2007, 2008, 2009

Avec un objectif de mixité sociale et de lutte contre la ségrégation scolaire, le Gouvernement de la Communauté française a souhaité réguler les inscriptions. On l'a vu, il s'agissait aussi de répondre à la priorité 9 du Contrat pour l'école (« Non aux écoles ghettos »). L'enjeu le plus délicat étant de concilier égalité (entre élèves) et liberté (du choix d'établissement), deux valeurs aux effets parfois antinomiques...

9.1. Décret « Inscription », 2007

En dépit des polémiques et des vifs débats que cette proposition a provoqués, le 27 février 2007, sous l'impulsion de la ministre Arena (PS), un décret est voté « portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire ».

Ce décret sera d'application à la rentrée scolaire 2007-2008 et ses effets se feront surtout sentir au niveau de l'**inscription en première secondaire**. Le **principe** retenu sera celui de respecter l'**ordre chronologique** des premières demandes d'inscription (après les élèves prioritaires), soit le principe du premier arrivé, premier servi. Ce premier décret « Inscription » ne survivra pas aux attaques et polémiques suscitées par les files de parents d'élèves et sera baptisé de « **décret files** ».

9.2. Décret « Mixité sociale », 2008

Une première révision de ce décret sera donc apportée l'année suivante, sous l'impulsion du ministre Dupont (PS). Il aboutira au vote du décret du 18 juillet 2008 « visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires ».

Le **principe** retenu est celui d'**inscrire les prioritaires** et de **sélectionner**, le cas échéant, **les sur-inscrits par un tirage au sort** : une période d'inscription est définie, une fois celle-ci clôturée et si le nombre d'inscrits excède le nombre de places disponibles, les élèves retenus seront tirés au sort. En outre, les écoles sont tenues d'accueillir un pourcentage donné d'élèves de la commune, ainsi qu'un **pourcentage donné d'enfants issus d'écoles défavorisées**. Ce dernier critère devant, en principe, garantir une certaine mixité sociale.

Ce décret fut d'application aux rentrées scolaires 2008-2009 et 2009-2010. Il suscita le problème des multi-inscriptions. En effet, nombre de parents, craignant ne pas avoir de place, avaient inscrit leurs enfants dans plusieurs écoles, créant une « bulle »

ingérable d’inscriptions multiples. Le principe du tirage au sort souleva également la polémique, d’où son surnom de « **décret Lotto** », d’où surtout son remplacement par une nouvelle version.

9.3. Décret « Inscription »- ter, 2009

Une troisième version est donc initiée et votée le 24 mars 2009, elle est destinée à résoudre le problème de la « bulle des inscriptions ». Comme pour les deux précédents décrets, il s’agit plus précisément d’une modification du décret « Missions » de 1997⁹⁵.

La procédure⁹⁶ mise en place prévoit une *période d’inscription bien déterminée* pour tous et un *formulaire unique*. Ce dernier est complété par les parents et permet de mentionner un maximum de 10 écoles. Ces **choix alternatifs** ne jouant que dans le cas où une place n’a pu être attribuée directement dans l’école du premier choix. Une nouvelle instance, la Commission interréseaux des inscriptions (CIRI), a été créée, destinée à gérer la situation des écoles complètes et à garantir une certaine mixité. Dans le cas des écoles complètes (plus d’inscrits que de places), la sélection des élèves se fait alors notamment sur base de classement des sur-inscriptions sur base de critères socio-économiques. Un **pourcentage de places (20,4 %)** doit être réservé à des élèves venant d’écoles dites « défavorisées », ce sont les « **élèves ISEF** ».

Tableau XII : Petit lexique du décret « Inscription »

Indice socio-économique du quartier : Il s’agit, dans tous les cas où il peut être déterminé, de l’indice socio-économique (ISE) du quartier du domicile de l’élève, tel qu’il est établi par les équipes de chercheurs interuniversitaires, sur la base des données de l’Institut national des statistiques et d’autres paramètres économiques, sociaux et culturels.

ISEF : Indice socio-économique défavorable

Par « **élèves ISEF** », il faut entendre les élèves issus d’écoles fondamentales dont l’indice socio-économique moyen compte parmi les plus faibles.

Les écoles primaires dites « **ISEF** » scolarisent ensemble 40 % des élèves. C’est donc bien plus large que les écoles bénéficiaires de discriminations positives (12,5 %) [ou de l’encadrement différencié (25 %)].

(Source : « Lexique » sur <http://www.inscription.cfwb.be>)

⁹⁵ Ainsi l’Article premier de ce nouveau décret précise : « Dans le Chapitre IX, du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, il est inséré, après les dispositions de la section 1, une section 1/1 intitulée “**Des règles communes à l’inscription en première année du premier degré de l’enseignement secondaire ordinaire**”. »

⁹⁶ Pour une synthèse des modalités pratiques, voir M.-C. Linard, « Inscriptions en première secondaire. Le nouveau décret : complexe, mais équilibré/une procédure simple pour les parents », *Dialogue* 57, janvier-février-mars 2010, pp. 19-20.

Ce décret, d'application à la rentrée scolaire 2010-2011, est à nouveau **loin de susciter un consensus**. Il est actuellement soumis à une évaluation interne à la CIRI qui examine à la fois les modalités d'application (et les couacs éventuels) et l'atteinte des objectifs (une mixité renforcée et une équité dans les procédures d'inscription). C'est ce décret, avec éventuellement quelques amendements, qui sera d'application à la rentrée 2011-2012.

Reste à évaluer si ce décret destiné à garantir une certaine mixité sociale et donc à offrir à tous les élèves un maximum de chances de réussite scolaire et d'émancipation sociale rencontrera ces objectifs.

Parmi les questions à débattre, certaines ont déjà été soulevées, parmi celles-ci notons : quelles pratiques les écoles ont-elles mises en place pour accueillir les élèves ISEF ? Où se retrouveront ces élèves à la fin du tronc commun (2^e secondaire), toujours dans les filières générales ? Ne fallait-il pas donner « plus » (mais plus de quoi ?) aux écoles qui arrivent à leur quota de 20 % d'inscription d'élèves ISEF ?

10. Décret « Encadrement différencié », 2009

Le 30 avril 2009, le Parlement de la Communauté française a adopté le « décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d’assurer à chaque élève des chances égales d’émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité ». C’est le dernier né des politiques compensatoires mises en œuvre par la Communauté française. Il passera sous l’égide de Christian Dupont (PS), alors ministre de l’Enseignement obligatoire.

10.1. Une réponse aux limites de la discrimination positive ?

Il s’agit d’abord de **renforcer un ensemble de politiques compensatoires qui a montré ses limites** (cf. mauvais « résultats » PISA, indicateurs de l’enseignement, critiques émises...) et de **contrer les contradictions et effets pervers de la discrimination positive**.

Ce décret répond aussi directement aux objectifs du décret « Missions » (article 6 : « assurer à chaque élève des chances égales d’émancipation sociale ») et au Contrat pour l’école (priorité 9 : « Non aux écoles ghettos »). **Ce décret abroge le Chapitre II du décret de 1998, « Des discrimination positive »**. Il est le résultat d’une large concertation entre politique et professionnels de terrain : enseignants, directions, PO, PMS, associatif, etc. Il vise aussi à accroître et étendre les moyens dévolus aux écoles accueillant des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés : plus d’élèves et plus d’écoles seront concernés. Il s’agit enfin de sortir d’un mode de financement dual tel que défini par la discrimination positive et de correspondre mieux à ce que désigne l’expression « formule généralisée d’attribution des moyens en fonction des besoins⁹⁷ ».

Dans l’optique d’une évaluation des « dispositifs D+ », de la priorité 9 du Contrat pour l’école (« Non aux écoles ghettos »), le Gouvernement de la Communauté française a commandé une recherche aux professeurs Marc Demeuse (UMH) et Christian Monseur (ULg) sous le thème : « Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d’inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique ». Cette étude, publiée en 2007, était notamment destinée à évaluer les besoins en encadrement différencié.

⁹⁷ Demeuse M., Monseur C. et al., « Étude exploratoire... », *op. cit.*, 2007, p. 94.

10.2. Principes généraux de l'encadrement différencié

Notons d'emblée que le principe général de l'encadrement différencié est le même que celui de la discrimination positive : il s'agit de donner plus à ceux qui ont moins. On reste dans le principe des « *affirmative action* ». Ce qui change, ce sont uniquement les modalités de distribution des moyens.

Ce décret doit permettre l'initiative d'*actions pédagogiques complémentaires* visant :

- « 1) À **renforcer la maîtrise des apprentissages de base**, et de la langue française en particulier, par tous les élèves.
- 2) À **lutter contre l'échec, le redoublement et le retard scolaires**.
- 3) À **favoriser la détection rapide des difficultés scolaires**, l'organisation de la **remédiation immédiate** et la mise en œuvre de **pédagogies différenciées**.
- 4) À prévenir le **décrochage scolaire** et, ce faisant, les éventuels phénomènes **d'incivilités** et de **violence**.

Parmi les actions pédagogiques complémentaires, une attention toute particulière est portée à l'adaptation à la langue française pour les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment celle-ci afin de leur permettre de s'adapter avec succès aux activités de la classe dans laquelle ils sont inscrits.⁹⁸ »

Comme dans le décret « discrimination positive », la lutte contre l'échec scolaire est associée aux thématiques de la violence et, ici, des incivilités.

Le décret élargit le public visé, comparativement à la discrimination positive : **on passe de 12,5 % d'enfants concernés à 25 %, double le nombre d'écoles concernées et triple les moyens**. En outre, les programmes D+ couraient sur 3 ans, désormais l'encadrement différencié est octroyé pour une période de 5 ans.

Le financement supplémentaire est attribué à deux types d'actions⁹⁹ :

- 1) Le **renforcement de moyens humains** par le biais de capital-périodes complémentaires.
- 2) Le **renforcement des moyens de fonctionnement**. Notons que ce type de moyens est destiné surtout à renforcer l'encadrement humain via l'engagement de personnel enseignant, non-enseignant, technique, etc. (tel que décrit dans l'Article 9 du décret) et pas uniquement les moyens matériels (livres, multimédias, rénovation, etc.).

⁹⁸ Décret « Encadrement différencié » du 30/04/2009 (modifié le 08/07/2010), p. 1.

⁹⁹ Un large extrait du décret relatif à l'affectation des moyens est disponible en **Annexe 1**.

10.3. Calcul de l'ISE

Les écoles bénéficiaires de l'encadrement différencié sont définies sur base de l'indice de l'école, défini lui-même sur base des caractéristiques de sa population scolaire.

La démarche est identique au décret « Discrimination positive » : une étude interuniversitaire est chargée de définir, tous les cinq ans, les ISE des secteurs statistiques. Le financement est cette fois progressif (5 classes d'écoles étant définies) et proportionnel à l'indice de l'école

Formule de calcul

La formule de calcul prend en compte des données statistiques correspondant aux critères suivants :

- 1) Revenu par habitant
- 2) Niveau des diplômés
- 3) Taux de chômage, taux d'activité et taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum moyen garanti
- 4) Activités professionnelles
- 5) Confort des logements.

Chacun de ces critères doit être défini en fonction de plusieurs variables affinées par l'étude interuniversitaire. L'**indice socio-économique de chaque secteur statistique** est ensuite exprimé à l'aide d'un **indice composite** dont une valeur faible indique un niveau socio-économique moins favorisé. Cette étude interuniversitaire (non publiée) a été remise à la Ministre au début du mois de mai 2010, l'Arrêté du Gouvernement de la CF « **approuvant le choix des variables et la formule de calcul de l'indice socio-économique de chaque secteur statistique** » a été approuvé le 17 juin 2010. Sur base de ces variables (voir tableau XIII), une formule de calcul complexe permet de définir avec précision les secteurs statistiques.

Tableau XIII : Choix des variables selon l'AGt du 17 juin 2010

« ANNEXE 1re. - RELATIVE AU CHOIX DES VARIABLES

Variable déterminant le critère « Revenu moyen par habitant » :

1. Revenu moyen par unité de consommation (REVMOYUC) (2006) ;

Variable déterminant le critère « Revenu médian par ménage » :

2. Revenu médian par ménage en euros (REVMED) (2006) ;

Variables déterminant le critère « Niveau des diplômés » :

3. Part des ménages avec enfant dont une personne au moins dispose d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur parmi les ménages avec enfants (DIPP) (2001) ;
4. Part des personnes ayant terminé leurs études qui disposent au moins d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur parmi les personnes ayant achevé leurs études (DIP) (2001) ;

Variables déterminant le critère « Confort des logements » :

5. Part des logements disposant du grand confort : logements disposant d'une cuisine d'au moins 4 m², d'un téléphone, de l'eau courante, d'une salle de bain, du chauffage central et d'une voiture/total des logements (GC) (2001) ;
6. Part des enfants de moins de 18 ans vivant dans un logement suroccupé (SUROCC) (2001) ;

Variables déterminant le critère « Taux de chômage, taux d'activité et taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti » :

7. Taux d'activité des femmes : ensemble des femmes occupant un emploi/femmes de 30 à 60 ans (ACTF3060) (2006) ;
8. Taux de chômage : ensemble des demandeurs d'emploi (y compris non rémunérés) parmi les personnes présentes sur le marché du travail (CHOM) (2006) ;
9. Taux de bénéficiaires d'une aide du CPAS donnant lieu à un transfert fédéral (CPAS+) (2006) ;

Variables déterminant le critère « Activités professionnelles » :

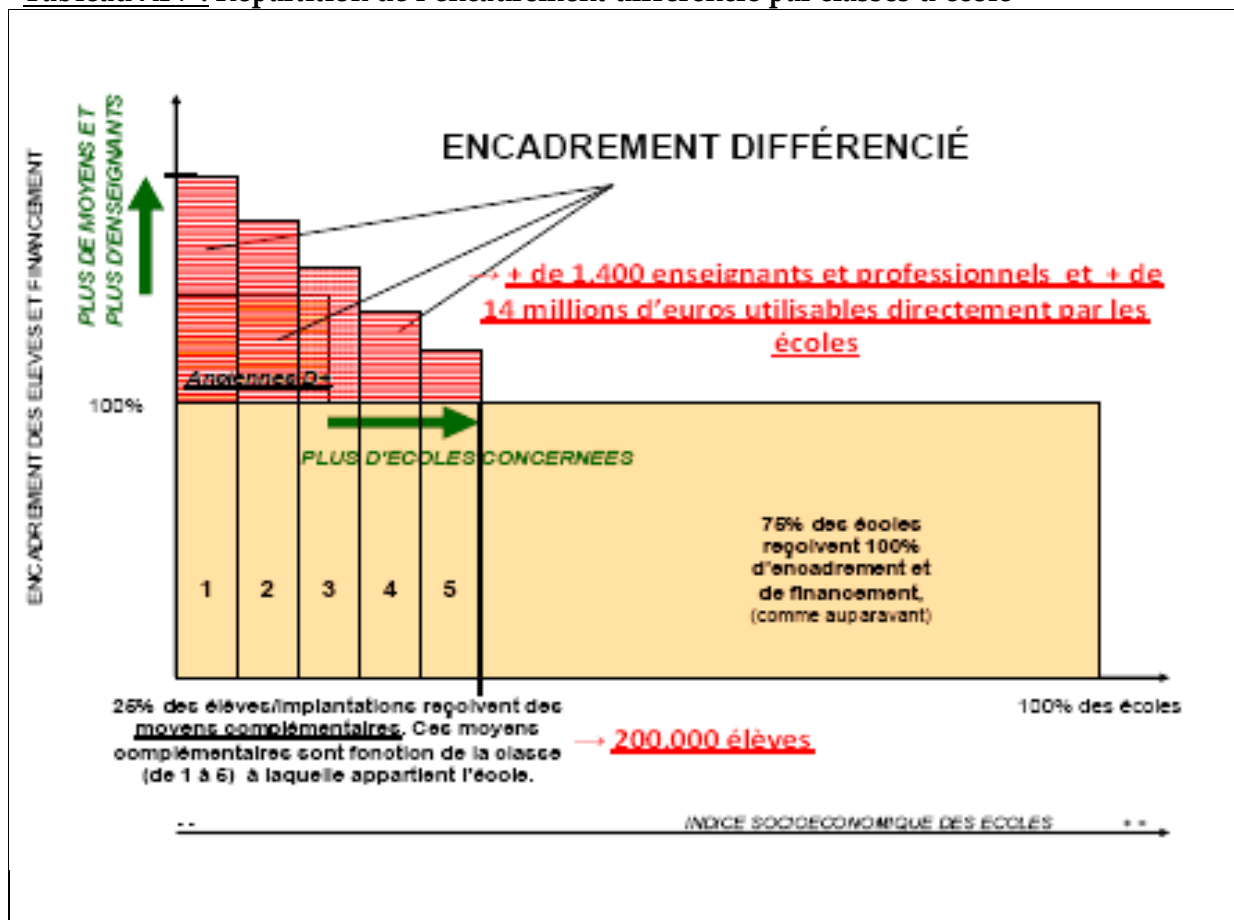
10. Part des secteurs d'activité tertiaire NACE de bas niveau : personnes travaillant dans un secteur tertiaire de bas niveau/ensemble des personnes actives dans le tertiaire dont on connaît le secteur d'activité (NACE1) (2003) ;
11. Part des secteurs d'activité tertiaire NACE de haut niveau : personnes travaillant dans un secteur tertiaire de haut niveau/ensemble des personnes actives dans le tertiaire dont on connaît le secteur d'activité (NACE3) (2003). »

Cinq classes d'écoles pour un financement progressif

La répartition du budget se fait de manière progressive : plus l'indice des écoles est défavorable, plus elles bénéficient de moyens. Pour ce faire, cinq classes d'écoles sont définies parmi celles qui accueillent les 25 % d'élèves relevant de l'encadrement différencié. Cette répartition limite l'effet de seuil ou du « tout ou rien » reproché à la discrimination positive. Elle devrait également limiter, nous dit-on¹⁰⁰, l'effet de stigmatisation lié à l'étiquette « discrimination positive », étant donné que la limite entre écoles bénéficiaires ou non sera moins marquée.

¹⁰⁰ Circulaire n°2719 du 15/05/2009

Tableau XIV : Répartition de l'encadrement différencié par classes d'école



(Source : Circulaire n°2719 du 15/05/2009)

10.4. PGAED, autonomie et évaluation

Le principe du décret repose sur l'autonomie des équipes pédagogiques et des PO qui choisissent eux-mêmes ce qu'ils font avec ces moyens complémentaires (engagement d'un enseignant de français langue étrangère, organisation d'une étude dirigée, recours aux services d'un logopède, engagement d'éducateurs, de médiateurs, etc.). Cela devrait permettre, selon les cas, de mettre en œuvre une différenciation des apprentissages, de procéder à de la remédiation immédiate, de travailler avec des groupes restreints, etc. C'est ce qu'a réaffirmé récemment la Ministre Simonet, via un communiqué du Gouvernement :

« L'initiative laissée aux Pouvoirs organisateurs et aux équipes éducatives quant à la meilleure manière d'utiliser ces moyens témoigne de la confiance que le Gouvernement place dans les équipes de terrain. Cette liberté accrue s'accompagne d'une responsabilisation des acteurs quant aux résultats à atteindre en termes d'amélioration des résultats. Ces améliorations seront

évaluées au travers d'indicateurs. Les évaluations tiendront évidemment compte de la spécificité des publics.¹⁰¹ »

En ce sens, les écoles¹⁰² doivent remettre un **Projet général d'action d'encadrement différencié (PGAED)** couvrant la **période de 5 ans**. Il peut au besoin être amendé annuellement. Le PGAED définit les objectifs poursuivis et l'ensemble des actions concrètes, notamment en termes d'actions pédagogiques complémentaires, et prévoit une affectation ventilée de ces moyens complémentaires. Il est rédigé en adéquation avec les objectifs définis par le décret (voir Tableau XV). Le PGAED est conclu après avoir pris avis du conseil de participation et du Comité de concertation de base (pour la Communauté française), de la Commission paritaire locale (pour l'enseignement officiel subventionné) ou de toute autre instance équivalente (pour l'enseignement libre).

Tableau XV : Les objectifs des PGAED selon le décret « Encadrement différencié »

<p>Article 8, § 1^{er} « [...] Les objectifs poursuivis et l'ensemble des actions concrètes doivent être en adéquation et prendre en compte :</p> <p>1° L'engagement de toute l'implantation¹⁰³, de son équipe pédagogique et de tous ses élèves, dans la pédagogie de la réussite et la lutte contre l'échec, le retard et le redoublement scolaire.</p> <p>2° Les besoins spécifiques du terrain et le contexte de l'implantation concernée, notamment son environnement et le travail mené en collaboration avec le centre psycho-médico-social. Dans ce cadre, ils peuvent favoriser la création de synergies avec les associations locales et régionales agissant dans les quartiers, notamment dans les domaines pédagogiques, éducatifs, culturels et sportifs.</p> <p>3° Le projet d'établissement visé aux articles 67 et 68 du décret missions.</p> <p>4° Les constats issus des évaluations internes et externes, certificatives ou non certificatives, menées au sein de l'implantation [...].</p> <p>5° Les indicateurs objectifs, notamment les taux de réussite et d'échecs scolaires en ce compris ceux obtenus aux évaluations visées au 4° de redoublement et de retard scolaire, de changements d'établissement, d'orientation des élèves à l'issue du continuum pédagogique visés à l'article 13 du décret missions, d'orientation des élèves dans l'enseignement spécialisé.</p> <p>6° Les évaluations, contrôles et rapports produits par le Service général de l'Inspection dans le cadre de ces missions [...]. »</p>
--

(Source : D'après le décret « Encadrement différencié » du 30/04/2009 (modifié le 08/07/2010).

Chaque année, pour le 30 juin au plus tard, le chef d'établissement doit rédiger un rapport de suivi du PGAED. Ce rapport doit être concerté avec l'équipe pédagogique et être soumis à l'avis des mêmes instances que pour la conclusion du PGAED. Ce rapport est supposé contenir les informations et indicateurs permettant de juger de

¹⁰¹ Communiqué de presse du Gouvernement de la CF du 11/10/2010.

¹⁰² Ce projet doit être élaboré, dans l'enseignement organisé par la Communauté française, par le chef d'établissement en concertation avec l'ensemble de l'équipe éducative. Dans l'enseignement subventionné, c'est le PO qui se concerta avec l'ensemble de l'équipe éducative.

¹⁰³ [C'est nous qui soulignons]

l'accomplissement des objectifs visés, ainsi que l'affectation ventilée des moyens humains et de fonctionnement. Ce rapport doit être tenu à disposition des services du Gouvernement de la Communauté française.

Les écoles doivent donc évaluer régulièrement les effets du décret. La **Commission de pilotage** de l'enseignement (COPI) est également chargée d'évaluer en continu la mise en œuvre de ce dispositif. Il faudra voir si cette volonté d'évaluation et de pilotage est suivie dans l'avenir...

10.5. Budget et financement

L'année scolaire 2009-2010 est considérée comme une période transitoire : le budget alloué (15 millions d'Euros) l'est aux écoles déjà répertoriées en discrimination positive.

Budget :

2009-2010 : 15 millions

2010-2011 : 25 millions (sur les 40 millions initialement prévus)

2011-2012 : 40 millions

Budget alloué à :

80 % au renforcement des moyens humains (capital-périodes)

20 % aux moyens de fonctionnement

Ce budget doit être réparti à parts égales pour le fondamental et le secondaire. Il est réparti auprès des établissements proportionnellement à l'indice socioéconomique (ISE) du public scolaire fréquentant l'implantation.

Mise en place :

- Année scolaire 2009-2010 : augmentation des moyens complémentaires (phase transitoire). Durant cette phase, seules les écoles bénéficiant déjà d'un encadrement D+ ont bénéficié de moyens complémentaires (15 millions), cela a été fait.
- Année scolaire 2010-2011 : augmentation du nombre d'écoles bénéficiaires (mise en route). Les implantations concernées ont entamé au 1^{er} septembre 2010 le cycle de 5 ans. Le budget a été revu à la baisse en regard de l'actualité économique. Seul un budget complémentaire de 10 millions d'euros sera débloqué, en plus des 15 millions attribués en 2009-2010. Il s'agira bien de toucher les 25 % des élèves visés par le nouveau décret, mais avec des moyens finalement réduits !

Tableau XVI : Récapitulatif et comparatif encadrement différencié/discrimination positive tel que prévu en 2009

	Discriminations positives	Différence	Budget encadrement différencié (dès 2010-2011)
Les moyens	22 millions d'euros	+ 40 millions d'euros = + 926 emplois + 8 millions d'euros → 3 X plus de moyens	62 millions = + 1411 emplois + 14 millions d'euros
Les élèves	Entre 12,50 et 13,50 % des élèves soit plus de 100.000 élèves	+ 100.000 élèves → 2 X plus d'élèves	25,00 % des élèves soit plus de 200.000 élèves
Les écoles (maternelles, primaires et secondaires)	+/- 500 implantations	+ 500 implantations → 2 X plus d'implantations	+/- 1 000 implantations
La durée	3 ans au moins, renouvelables (+ 2 ans de « phasing out »)	+ 2 années → Durée du soutien près de 2 X plus longue	5 ans au moins, renouvelables (+ 2 ans de « phasing out »)

(Source : Circulaire n°2719 du 15/05/2009)

Tableau XVII : Financement de l'encadrement différencié tel que réalisé

	D+	Encadrement différencié		
		2009-2010 (période transitoire)	2010-2011	2011-2012
Les moyens	22 millions	+ 15 millions	+ 25 millions = + 1109 emplois + 3,3 millions d'euros → 2 x plus de moyens	+ 40 millions = + 1385 emplois + 5,8 millions d'euros → 3 x plus de moyens
Les écoles			817 implantations (547 fondamental / 170 secondaire) ¹⁰⁴	

(Source : Circulaire n°3199 du 28/06/2010 et Communiqué de presse du Gouvernement de la CF du 11/10/2010)

¹⁰⁴ Chiffres avancés par la ministre, Marie-Dominique Simonet, lors des débats parlementaires du 23 septembre 2010. [CRI N°1 (2010-2011)]

10.6. Les couacs du financement

Depuis le 28 avril 2009, la crise est passée par là. Le Gouvernement de la Communauté française a dû revoir ses ambitions budgétaires. Les 40 millions promis par Dupont, puis par Simonet, n'ont pu être dégagés. À la rentrée 2010, seuls 25 millions complémentaires (sur les 40 millions prévus) ont pu être dégagés, malgré la recherche d'autres pistes de financement par le Gouvernement.

De Robin des Bois...

Ainsi, une **piste de financement par péréquation** a été imaginée. Il s'agissait de procéder à une **redistribution de l'enveloppe globale de l'enseignement et de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin**, non plus en augmentant l'enveloppe globale, mais en réduisant l'enveloppe des écoles plus favorisées. Cela suivant la logique des vases communicants, d'où son surnom de « Robin des bois », héros fidèle au principe du « prendre aux riches pour donner aux pauvres ».

Printemps 2010, le Gouvernement annonce que les écoles à l'indice composite le plus favorable devront céder 1 à 2 % de leur encadrement aux écoles les plus défavorisées. Cette annonce provoque une levée de boucliers de l'opposition parlementaire (MR) et des syndicats qui annoncent des mouvements de grève. La marche-arrière est quasi immédiate. On réduira donc l'enveloppe initiale promise à 25 millions.

... à Robinet des Bosquets !

Dès la rentrée 2010, les débats ressurgissent autour de la nécessité de compléter le financement de l'encadrement différencié. Le Gouvernement de la Communauté française cherche une solution pour atteindre les 40 millions : il manque encore 15 millions.

Mi-octobre 2010, le Gouvernement annonce un nouveau projet de financement. Sur les 15 millions nécessaires pour boucler le financement de l'encadrement différencié tel que prévu en 2009, 7 millions seront des moyens nouveaux et 8 millions seront le « fruit d'une solidarité entre écoles contributrices et écoles bénéficiaires ». Ce qui fait que sur les 40 millions, 8 seront le fruit d'un mécanisme de vases communicants, ce qui « correspond à moins de 0,2% du budget consacré au fonctionnement et au personnel enseignant du fondamental et secondaire ordinaire¹⁰⁵ ». Ce pourcentage correspond à un transfert de 149 emplois (sur un renfort total de 1385 emplois) venus d'écoles à indice composite élevé vers des écoles défavorisées. Le Gouvernement précise que « le niveau maternel sera immunisé de toute contribution pour ce qui concerne l'encadrement ». C'est en référence à ces 0,2 % que le Cabinet de la Ministre

¹⁰⁵ Communiqué de presse du Gouvernement de la CF du 11/10/2010.

a répliqué aux attaques en qualifiant cette mesure de « Robinet des Bosquets¹⁰⁶ » ! Cette décision est justifiée par la conjoncture économique et par le maintien de fortes inégalités scolaires.

Dans son soutien au décret, le Gouvernement de la Communauté française a réaffirmé l'obligation liée au décret « Missions » d'offrir des chances égales à tous, c'est donc bien l'équité qui est en jeu :

« C'est pour tendre vers cette égalité des chances que la Communauté française s'est efforcée de rompre progressivement avec le principe général du mode d'encadrement et de financement des établissements scolaires « à l'élève », pour reconnaître, par les politiques de différenciation de l'encadrement et des moyens de fonctionnement, la spécificité de certains élèves, la diversité de leur milieu socio-économique et culturel d'origine ou encore leur concentration dans quelques établissements scolaires particuliers plutôt qu'au sein de l'ensemble. Il ne faut en effet pas oublier que 20 % des établissements concentrent 80 % des élèves les moins favorisés.¹⁰⁷ »

En dépit des réserves syndicales et des attaques de l'opposition parlementaire, et conformément au budget fixé pour 2011, ce principe de financement sera d'application à la rentrée 2011, permettant d'adjoindre ces 40 millions aux 22 millions hérités de la discrimination positive : 62 millions seront donc injectés annuellement pour renforcer l'encadrement des 25 % d'élèves les plus défavorisés de notre système.

Remarquons que ces difficultés à financer l'encadrement différencié ne sont pas spécifiques à la Communauté française de Belgique. Bouveau et Rochex¹⁰⁸ rappellent que dès 1983-1984, en France, faute d'un financement adéquat, les ZEP bénéficient du transfert de moyens retirés ailleurs. Cette difficulté financière n'est pas non plus sans soulever la question du sous-financement structurel de l'enseignement en Communauté française de Belgique.

¹⁰⁶ Bouillon P., « Les écoles riches aideront les plus démunies » et « Robin des Bois, le retour », *Le Soir*, mardi 9 novembre 2010, pp. 1 et 6.

¹⁰⁷ Communiqué de presse du Gouvernement de la CF du 11/10/2010.

¹⁰⁸ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, op. cit., 1997, p. 14.

11. De la difficulté à évaluer les politiques publiques

11.1. Un arsenal impressionnant... pour quels effets ?

On l'a vu, la Communauté française de Belgique dispose d'un arsenal législatif impressionnant en matière d'égalité et d'équité pour son enseignement.

Or, comme le souligne Demeuse, cette législation est particulièrement complexe et peu coordonnée¹⁰⁹. Sans compter qu'elle évolue sans cesse : un décret étant amendé par un autre, une circulaire succédant à l'autre. C'est l'effet *mille-feuilles* caractéristique de notre politique d'enseignement. Bref, s'il peut sembler difficile au lecteur de s'y retrouver, on peut gager que c'est également le cas pour les directions d'écoles et les équipes pédagogiques.

À voir les outils existants, on se dit soit qu'ils sont inefficaces, soit qu'ils ne sont pas suffisamment mis en œuvre. C'est d'ailleurs les deux tendances qui s'opposent lors des débats à la Commission de l'éducation du Parlement de la Communauté française, on l'a encore vu en décembre 2010 à l'occasion de la publication des résultats de PISA : la rupture de ton était franche entre ceux (représentants de la majorité) qui brandissaient ces résultats comme une justification à poursuivre les politiques entamées (dont l'encadrement différencié, la régulation des inscriptions) et ceux qui, au nom de ces mêmes résultats, mettaient en cause l'efficacité et, par-là, le bien-fondé de ces politiques (opposition parlementaire)¹¹⁰.

Afin d'évaluer soit leur inefficacité, soit la faiblesse de leurs moyens, chaque mesure mériterait un suivi régulier, voire des évaluations. Pourtant, en Communauté française, la culture de l'évaluation est encore peu présente. Depuis 2002 et la mise en place d'outils de pilotage du système éducatif, les choses ont tendance à évoluer. Un premier pas a été fait avec la mise en place de la COPI et la création d'ETNIC, le Service des statistiques de la Communauté française. Le principe des évaluations externes entre aussi dans cette logique de pilotage.

Évaluer, une tâche complexe

On le sait, évaluer les politiques publiques, en particulier dans un domaine aussi complexe et multiforme que l'enseignement, est extrêmement délicat. Demeuse rappelle qu'il est extrêmement rare de disposer de données suffisantes sur notre système

¹⁰⁹ Demeuse M., « La marche vers l'équité... », *loc. cit.*, 2005, p. 214.

¹¹⁰ Séance du mercredi 15 décembre 2010 (CRI N°7 (2010-2011)).

éducatif pour procéder à de telles évaluations. En outre, il conviendrait de récolter des données avant et après la mise en œuvre de chaque réforme, ce qui se fait très rarement. Par exemple, si on s'intéresse à l'effet du décret inscription sur la mixité sociale à l'école : il faudrait pouvoir la comparer dans le temps (avec ce qui existait avant) et dans l'espace (avec d'autres établissements où des mesures en faveur de la mixité n'auraient pas été mises en œuvre). En outre, en matière d'évaluation, il faut bien distinguer corrélation et causalité, processus qu'on a souvent tendance à confondre.

Prenons un exemple très concret : on constate que ces dernières années, les taux de redoublement n'ont pas diminué dans le premier degré du secondaire. Pour certains, l'équation est vite faite : le décret inscription est passé par là, la gestion de l'hétérogénéité des classes rend plus complexe la tâche de l'enseignant et le niveau baisse. Or, ce n'est pas parce qu'il y a concomitance ou corrélation statistique entre deux phénomènes que la causalité est démontrée : rien ne prouve que ce maintien, voire cette hausse des taux de redoublement, a un lien causal avec le décret inscription.

Les données dont nous disposons généralement ne nous permettent pas d'isoler les effets de chaque mesure spécifique. Ainsi, le maintien de très mauvais résultats en matière d'équité ne signifie pas nécessairement que les mesures mises en place n'ont aucun effet. Peut-être que la situation aurait encore été pire si ces mesures n'avaient pas été adoptées, vu la dégradation du tissu social et la dualisation croissante de la société dans son ensemble.

La faiblesse de la culture de l'évaluation

Le décret « Discrimination positive » prévoyait une évaluation régulière des actions mises en œuvre. Ces évaluations, nous a-t-on dit à la Direction générale de l'enseignement obligatoire, ont été commandées à des centres universitaires et remises. Pourtant, elles ne sont pas rendues publiques, en dehors de deux études disponibles sur le site officiel de l'enseignement de la Communauté française¹¹¹. En outre, ces maigres « évaluations disponibles » ne sont pas à proprement parler des évaluations, il s'agit plutôt d'états des lieux de ce qui se passe dans les dispositifs de discrimination positive : question de la stigmatisation, gestion de la violence ou réflexions sur les pratiques pédagogiques en milieu populaire... Par ailleurs, un répertoire des dispositifs mis en place dans le cadre de la discrimination positive¹¹² a été commandé et réalisé à l'ULg, mais les résultats n'ont pas été publiés.

¹¹¹ www.enseignement.be

Il s'agit des deux recherches suivantes : celle menée par D. Crutzen de l'ULg (« Intervention systémique dans les écoles en discrimination positive ») et celle menée par le Centre de psychologie de l'éducation de l'ULB (« Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés »).

¹¹² Il en est fait mention sur le site de l'ULg et cela nous a été confirmé par téléphone auprès du Service des discriminations positives de l'Administration de la Communauté française.

Comment saisir alors l'efficacité des politiques passées et, surtout, comprendre pourquoi nous sommes aujourd'hui face à de l'encadrement différencié ? Ce manque de transparence est regrettable dans le contexte du maintien des inégalités scolaires.

Nous avons besoin de comprendre les mécanismes par lesquels les réformes sont décidées, sinon leurs motivations ne peuvent rester que très obscures et, en plus, la suspicion risque de poindre. En effet, on nous a proposé les ZEP, qui ont manifestement engrangé peu de résultats. Les évaluations commandées par la Communauté française des ZEP n'ont pas été rendues publiques¹¹³. C'est le même processus qui s'est déroulé avec le décret « Discrimination positive », avec autant d'opacité. Comment faire confiance, cette fois-ci, à la transparence en matière de pilotage de l'encadrement différencié ?

Notre enseignement ne va pas mieux, et c'est cela qui nous interpelle. Dans le cas contraire, on se passerait très volontiers d'évaluations. Une évaluation régulière du nouveau dispositif d'encadrement différencié est prévue dans le décret de 2009, seul l'avenir nous dira si cette disposition décrétole est respectée.

Les politiques mises en œuvre sont très certainement insuffisantes, peut-être inappropriées, voire même inefficaces, nous ne le savons pas, seule une analyse spécifique pourrait nous le dire. Nous avons également besoin d'études qui montrent de quelle manière les inégalités se reproduisent. Ce n'est qu'à **la condition de cette élucidation des mécanismes générateurs d'inégalités qu'on pourra agir sur les causes.**

C'est aussi cette difficulté d'évaluation que nous rappelle l'analyse de Bouveau et Rochex à propos des ZEP en France et de la situation demeurée difficile dans les « quartiers sensibles ». Notons d'emblée que les résultats français PISA en matière d'équité ne sont pas très éloignés de ceux qu'on observe pour la Communauté française.

Afin de comprendre le passage de la discrimination positive à l'encadrement différencié, nous avons répertorié les études qui avaient été réalisées sur le sujet, c'est donc au niveau des centres universitaires et de leurs publications que nous avons rassemblé des éléments de réponse, bien plus qu'auprès de la Communauté française.

¹¹³ Le 9 juin 1993, Jacques Lisenborghs, à l'époque parlementaire (ECOLO), interpellait à ce propos Mme Onkelinx et M. Di Rupo (PS) au Conseil de la Communauté française : il s'étonnait que « l'évaluation interuniversitaire n'ait pas été diffusée à ceux qui le demandaient ». [Cité par Florence E., « Politiques publiques en matière d'éducation... », *loc. cit.*, 2007, p. 197]

11.2. Les dispositifs « discrimination positive » sont-ils efficaces ?

Dans un contexte de persistance des inégalités scolaires, on a pu se demander légitimement si les dispositifs de « discrimination positive » permettaient de lutter efficacement contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité ? En ce sens, différentes critiques ont été émises face à ces dispositifs et certains constats défavorables ont été dressés¹¹⁴. Certains de ces éléments ont certainement participé à l'abrogation des dispositifs de discrimination positive et à leur remplacement par le principe de l'encadrement différencié (voir § 10). Le recensement de ces critiques nous a donc paru intéressant.

1. L'effet de seuil

Demeuse et Monseur rappellent qu'on reproche, généralement, aux dispositifs de discrimination positive « de figer un constat, sans nécessairement le combattre à la source ; et, d'autres part, de classer les établissements scolaires de manière trop dichotomique, alors que certains établissements, à la frontière de cette séparation, nécessiteraient également une attention économique particulière.¹¹⁵ »

Un sentiment d'inéquité a émergé de cette « politique du tout ou rien », du fait que des **écoles géographiquement très proches** (quelques centaines de mètres) et, surtout, **socio-économiquement très similaires**, pouvaient ou non bénéficier d'un financement renforcé. Ainsi, des **établissements situés à la marge**, rencontrant quasiment les mêmes difficultés, se trouvaient exclues du processus redistributif.

2. La catégorisation négative

Les écoles en discrimination positive ont rapidement été cataloguées d'« écoles en difficulté » ou d'« écoles défavorisées », avec un impact très négatif sur leur réputation. Cet écueil de la **stigmatisation** de certains établissements et de la **dévalorisation sociale** pouvant mener à la constitution de ghetto a été également mis en avant pour les ZEP en France¹¹⁶, et l'« *affirmative action* » aux États-Unis¹¹⁷.

Ce processus d'étiquetage, voire de stigmatisation, a pu avoir un « **effet repoussoir** » pour bon nombre d'élèves et de parents, voire aussi d'enseignants. Ainsi, comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant, une étude de l'Université catholique

¹¹⁴ Cf. Ligot F., « Encadrement différencié : plus d'enseignants, plus de moyens pour plus d'efficacité ? », *Démocratie*, n°18, septembre 2009 ; Ghuyssen X., *Mémento de l'enseignement 2009-2010*, Waterloo, Belgique, 2009, p. 15 ; Demeuse M., Monseur C. et al., « Étude exploratoire... », *op. cit.*, 2007.

¹¹⁵ Demeuse M., Monseur C. et al., « Étude exploratoire... », *op. cit.*, 2007, p. 20.

¹¹⁶ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, *op. cit.*, 1997, pp. 10-11.

¹¹⁷ Demeuse M. et J. Nicaise, « Discriminations et actions positives... », *loc. cit.*, 2005, p. 243.

de Louvain¹¹⁸ a montré que la mobilité scolaire était plus importante dans les écoles en discrimination positive. Cette étude a aussi montré que la réputation de l'école était évaluée par les parents en regard de la composition sociale des élèves, bien plus que sur le fait qu'elle soit ou non classée en « discrimination positive »¹¹⁹. Ce qui amène à relativiser l'impact du changement de désignation (depuis 2009, écoles en « encadrement différencié ») : certains parents continueront à choisir l'école sur base de son public, quel que soit le dénominateur associé à l'école...

3. Une mobilité scolaire accrue dans les écoles en discrimination positive

Cette étude du Girsef part des résultats d'ETNIC sur la mobilité scolaire, entendue comme le changement d'école au cours d'une trajectoire scolaire. Celle-ci est jugée, en 2007, problématique par le Ministère de la Communauté française, en tant qu'elle participerait à la ségrégation scolaire. « Cette perception d'un lien entre mobilité et ségrégation est surtout fondée sur les nombreuses études menées à propos de l'enseignement secondaire. Celles-ci indiquent que les flux d'élèves sont associés à des processus de sélection et à la hiérarchisation de l'offre scolaire¹²⁰ ».

L'étude se penche ici sur l'enseignement fondamental. Elle montre que la mobilité (entrées/sorties) est plus fréquente dans les écoles bénéficiant de discriminations positives. En clair, cela signifie que les élèves fréquentant une école en discrimination positive ont plus de probabilité de changer d'école en cours de scolarité que les autres élèves. Les auteurs avancent une hypothèse explicative à cette mobilité : « que non seulement les enfants des familles fragilisées connaissent plus souvent des "perturbations" (vie familiale, changement de domicile...), mais qu'en plus leurs parents ou responsables sont moins facilement en mesure de leur permettre d'achever leur année scolaire là où ils l'ont commencée. Et ce, notamment, parce qu'ils sont submergés par d'autres difficultés, parce qu'ils ne saisissent pas l'intérêt majeur d'un maintien ou parce qu'ils ne peuvent assumer facilement les déplacements.¹²¹ »

Ce qui est particulièrement intéressant, c'est d'observer les caractéristiques de cette mobilité renforcée.

Les entrants

D'abord, au niveau des entrées : 30 % des élèves qui arrivent dans une école en discrimination positive viennent d'une école hors Communauté française (de l'étranger généralement) contre 12 % dans les autres écoles. Ces écoles sont donc une

¹¹⁸ Bouchat T.-M., Delvaux B. et Hindryckx G., « Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique », *Les Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation (Girsef)*, n°62, juin 2008.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 33.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 5.

¹²¹ *Ibidem*, p. 9.

porte d'entrée importante pour les élèves jusqu'alors scolarisés à l'étranger. Dans ce mouvement, il faut distinguer entre les élèves venant de l'Union européenne et ceux qui proviennent d'un pays tiers. Alors que 16 % des élèves européens sont inscrits en discriminations positives à leur arrivée (alors qu'ils représentent 12 % des effectifs scolaires totaux), **48 % des élèves dont la nationalité est extérieure à l'UE** suivent cette voie. On constate donc que les primo-migrants extra-européens représentent une lourde charge pour les écoles en discriminations positives, pensons notamment à la question de l'apprentissage de la langue d'enseignement.

Les sortants

Les entrants viennent plus fréquemment d'écoles en discrimination positive, tandis que les sortants s'orientent plus vers des écoles qui ne le sont pas. Ce dernier aspect est intéressant en tant qu'il montre une **mobilité scolaire ascendante à la sortie** des écoles en discrimination positive. En fait, on assiste à un phénomène de « **promotion des meilleurs**¹²² » : les meilleurs élèves des écoles en discrimination positive ont tendance à quitter ces écoles vers d'autres qui sont mieux cotées. Ce constat doit être nuancé par le fait que si cette mobilité se fait généralement vers des écoles qui ne sont pas en discrimination positive, ces dernières sont juste au-dessus du seuil, c'est-à-dire qu'ils quittent pour des écoles finalement peu éloignées des caractéristiques de la première.

Enfin, toujours au niveau des sorties, les écoles en discrimination positive alimentent proportionnellement plus l'enseignement spécialisé. Entre une école favorisée et une école en discrimination positive, **trois fois plus d'enfants sont orientés vers le spécialisé.** Cela reflète le lien entre origine socio-économique et orientation vers le spécialisé. Cela peut également, soulignent les auteurs, « être le reflet de la plus forte concentration des populations défavorisées dans les écoles en discrimination positive, mais aussi peut-être de l'incapacité qu'ont ces écoles de gérer les cas difficiles, vu l'accumulation des défis auxquels elles sont confrontées¹²³ ».

Ces résultats nuancent l'idée d'un important flux de relégation venant des écoles plus favorisées vers les écoles en discrimination positive. Les écoles qui envoient des élèves en discrimination positive sont généralement très proches, en termes d'indice socio-économique, de l'école d'arrivée. Par contre, l'importance des processus de mobilité scolaire est confirmée. À ce propos, les auteurs concluent : « Dans ce processus de renouvellement permanent de leurs élèves, [les écoles en discrimination positive] voient se confirmer sans cesse le caractère défavorisé de leur public, puisqu'elles sont fuies en partie par les familles les plus conformes aux normes et projets scolaires et qu'elles accueillent les publics les plus précaires.¹²⁴ » Notons que ce processus de ségrégation semble moins marqué dans le fondamental que dans le secondaire.

¹²² *Ibidem*, p. 22.

¹²³ *Ibidem*, p. 18.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 33.

Pour quelles familles ?

Enfin, les auteurs en viennent à distinguer deux profils de familles chez ceux qui sont entrés dans la scolarité par la porte des écoles en discrimination positive. D'un côté, il y aurait les familles qui ne peuvent ou ne veulent pas changer de type d'écoles. De l'autre, il y aurait des familles qui mettent en place des stratégies pour quitter ces écoles. Certaines consentent alors de longs déplacements quotidiens pour conduire leurs enfants dans des écoles considérées meilleures. D'autres déménagent pour un quartier plus favorisé. Ces stratégies seraient particulièrement présentes dans « des familles récemment immigrées, qui, après une période où elles n'ont pas l'occasion de choisir leur lieu de vie, sont d'abord préoccupées de survie matérielle puis sont à même, après s'être approprié les codes scolaires, de mettre progressivement en place des stratégies de promotion scolaire et/ou sociale.¹²⁵ »

On voit donc que les écoles en discrimination positive agissent en partie comme **repoussoir aux bons élèves et aux familles en quête de promotion scolaire.**

4. Un emplâtre sur une jambe de bois

Le risque des politiques compensatoires, et aussi des dispositifs de discrimination positive, c'est de mettre un **emplâtre** là où ça fait mal, sans réformer le système d'enseignement. S'il y a des inégalités scolaires, c'est que **l'organisation du système le permet**. Deux éléments sont déterminants en matière d'inégalités : le quasi-marché scolaire et les procédures d'orientation.

Le quasi-marché scolaire

Ce point a été longuement développé dans la première partie. Rappelons simplement ici que la discrimination positive n'agit pas sur la ségrégation entre établissements, ce que PISA désigne comme les variations de performances inter-établissement.

L'orientation

Marcel Crahay¹²⁶, sur base de nombreuses enquêtes longitudinales (comme celle de Litt pour la Belgique), a démontré les discriminations en matière d'orientation scolaire : à résultats scolaires identiques, **la probabilité d'être orienté vers les filières techniques et professionnelles est liée aux caractéristiques socio-économiques des parents**. Il a ainsi démontré l'effet de renforcement des inégalités scolaires de ces mécanismes institutionnels d'orientation.

Face à ce constat, il est fondamental de penser la question des inégalités en lien avec le tronc commun. Depuis le décret « Missions » de 1997, on a fixé un tronc commun

¹²⁵ *Ibidem*, p. 33.

¹²⁶ Crahay M., *L'école peut-elle être juste et efficace ?...*, op. cit., 2000. Voir en particulier le Chapitre 2 « École et classes sociales ».

de 8 années (socles de compétences), or, on voit que ce tronc commun a de la peine à exister à cause de la rupture pédagogique et institutionnelle entre la 6^e primaire et le premier degré du secondaire. En outre, ce tronc commun s'est vu adjoint d'années complémentaires (en cas d'échec en première ou en 2^e secondaire) et d'un premier degré différencié (pour ceux qui sortent de primaire sans CEB). On perçoit directement la **contradiction du système : comment garantir un tronc commun en isolant certains élèves dans des classes à part ?**

En outre, les **logiques d'orientation dès la 3^e secondaire**, soit à un âge théorique de 14 ans, continuent à s'exercer par *choix négatifs* : l'orientation scolaire se fait sur base des résultats et non des projets, un élève en difficulté scolaire sera orienté vers des filières moins valorisées, c'est-à-dire plus manuelles et moins intellectuelles, tandis que les bons seront maintenus dans les filières valorisées, ce qui maintient la hiérarchisation des filières. Ce n'est que rarement que le projet des élèves est examiné dans ce type d'orientation.

Cela étant, est-ce que ce tronc commun est la solution ? C'est en tout cas la question que pose Théo Hachez : « Est-ce en faisant plus du même et plus longtemps que l'on peut combattre en amont les carences de valorisation, de reconnaissance, d'intégration et de motivation qui génèrent le décrochage ?¹²⁷ ». Ce qui revient à dire que donner plus de moyens ne sert à rien si on ne modifie pas la structure générale de l'enseignement en Communauté française qui permet aux inégalités de se reproduire.

Ce type de critique se retrouve aussi aux États-Unis à travers la thèse de Walzer : les actions positives sont inefficaces, car elles ne menacent « en rien la hiérarchie établie ni la structure de classe de la société dans son ensemble¹²⁸ ». Elles ne profiteraient finalement qu'à la frange la plus privilégiée des classes défavorisées, c'est-à-dire à ceux qui viennent « juste après dans l'échelle¹²⁹ ».

5. Les autres limites de la discrimination positive

Cette liste n'étant pas exhaustive, on citera encore en vrac d'autres critiques émises face aux dispositifs de la discrimination positive :

- La faiblesse des moyens dégagés (surtout en termes d'encadrement pédagogique) en regard des enjeux à rencontrer.
- Donner plus de la même chose ne change rien.
- Le nombre relativement peu élevé d'écoles et d'élèves concernés (13 %).

¹²⁷ Hachez T., « École : la stratégie du contrat », *loc. cit.*, 2005, p. 19.

¹²⁸ Demeuse M. et J. Nicaise, « Discriminations et actions positives... », *loc. cit.*, 2005, p. 243.

¹²⁹ *Idem.*

11.3. Agir sur le système plutôt que sur les valeurs !?

L'école dans la société

Bouveau et Rochex évoquent un sentiment de désenchantement face à la persistance des difficultés et des inégalités dans les ZEP françaises. Les politiques mises en œuvre ne semblent pas porter leurs fruits. Mais il faut, selon eux, pousser plus avant la réflexion :

« Dans l'ensemble, nous dit-on, la situation scolaire dans les ZEP aurait été stabilisée alors que, dans la même période, la situation sociale et économique dans les quartiers concernés se serait nettement dégradée [...]. Mais cette "performance" est-elle à mettre au compte de la politique ZEP et de sa mise en œuvre ou du maintien des écoles et établissements concernés dans un système éducatif national dont le caractère unitaire et les visées de service public auraient résisté au délitement du tissu social dans les quartiers concernés [...] ?¹³⁰ »

Et d'ajouter qu'il y aurait « quelque naïveté à penser que la seule action de l'école puisse suffire à aller dans le sens de la démocratisation de l'accès au savoir et à la culture dans une société où les inégalités sociales ne cessent de se creuser, où les processus de marginalisation et d'"exclusion" ne cessent de se renforcer.¹³¹ »

C'est le même type de réflexion que nous devons mener en Communauté française : **l'école ne peut être pensée en-dehors de la société**, même si elle doit être aussi abordée à travers ses spécificités. L'école ne peut, à elle seule, résoudre les problèmes d'inégalités sociales, le problème doit être attaqué sur tous les fronts : la précarité, le chômage, l'exclusion socio-professionnelle, l'accès au logement, les discriminations, le délitement des liens sociaux et la perte des solidarités, etc. Si l'on repense à la question de la mixité sociale : comment faire porter par la seule école ce projet, alors qu'il n'est pas au programme dans les autres sphères sociales ?

Les travaux de Dubet, Duru-Belat et Vérétoit ¹³², basés sur une analyse fine des résultats PISA croisés aux caractéristiques des différentes sociétés, nous montrent que les systèmes scolaires les plus égalitaires existent dans les sociétés les moins inégalitaires, telle la Finlande. Il n'y a pas de miracle scolaire !

La Ministre de l'Enseignement obligatoire ne tient d'ailleurs pas un autre discours :

¹³⁰ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, op. cit, 1997, p. 105.

¹³¹ *Ibidem*, p. 106.

¹³² Dubet F., Duru-Bellat M., Vérétoit A., *Les sociétés et leur école – Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010.

« Les inégalités à l'école sont dépendantes des politiques de réduction des inégalités entre adultes, entre les familles et entre les classes sociales elles-mêmes, ce qui relève notamment des politiques de l'emploi, du logement et de la ville. [...] »

Il convient donc de donner aux politiques scolaires la place qui leur revient, toute leur place, mais rien que leur place dans la lutte contre les inégalités académiques qui est une priorité.¹³³ »

Réformer l'école ne peut se faire en-dehors d'un débat de société : **quelle société vivons-nous et quelle société voulons-nous ?**

Travailler à rendre l'école plus équitable ne peut pas non plus faire l'économie de cette question essentielle posée par le prix Nobel d'économie de 1998, Amartya Sen : « *Equality of what ?* ». En effet, quelle égalité vise-t-on ? L'égalité des acquis scolaires, des performances est bien plus difficile à atteindre que l'égalité des chances d'accès ou l'égalité de traitement¹³⁴. Par ailleurs, l'équité dans le système de scolarité obligatoire n'empêche pas le report d'inégalité sociale dans d'autres sphères. Ainsi, on l'a déjà dit, à diplôme égal ce seront d'autres facteurs qui interviendront : capital social et relationnel, capital économique, présentation de soi, etc.

L'égalité scolaire ne fait sens que si elle débouche sur un système social qui tend également à limiter les inégalités.

L'école comme un système

Hugues Draelants, dans son analyse percutante de l'échec de la réforme du 1^{er} degré et de la suppression du redoublement, suggère qu'il est **vain de décréter sur des valeurs si l'on n'agit pas sur les pratiques**. Ainsi, dire que le redoublement est inefficace, démontrer à partir d'un arsenal impressionnant d'études scientifiques que le redoublement renforce l'échec scolaire, n'amène peu ou pas d'effets sur les pratiques scolaires. Pourquoi ?, nous explique Draelants. Parce que dans le mode de fonctionnement actuel de l'institution scolaire, la pratique du redoublement remplit un certain nombre de fonctions « latentes »¹³⁵, c'est-à-dire implicites. Parmi ces fonctions, il identifie¹³⁶ :

- la gestion de l'hétérogénéité et le tri des élèves au sein des établissements ;
- le positionnement stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnements (là où on redouble, le niveau est supposé élevé) ;

¹³³ Propos tenus en réponse aux interpellations sur PISA 2009, en la séance du mercredi 15 décembre 2010 (CRI N°7 (2010-2011)).

¹³⁴ Demeuse M. et J. Nicaise, « Discriminations et actions positives... », *loc. cit.*, 2005.

¹³⁵ En référence à la définition de Robert K. Merton.

¹³⁶ Draelants H., « Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone », *Cahiers de Recherche en Education et Formation (Girsef)*, n°52, juillet 2006, p. 13.

- la régulation de l'ordre scolaire au sein de la classe (instrument de pression sur l'élève en vue de maintenir la discipline) ;
- le maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants.

On voit donc bien, à partir de cette réforme, qu'un seul aspect du système, la pratique du redoublement, s'inscrit dans l'organisation globale de l'institution : quasi-marché scolaire, compétition entre écoles, liberté pédagogique, etc. On ne peut donc pas s'attaquer qu'à un seul aspect : chaque réforme devrait engendrer une réflexion globale sur le système, voire sa faisabilité dans un ensemble, sous peine d'être vouée à l'échec. Ainsi, Draelants explique :

« Pour obtenir le consentement des enseignants, la légitimité cognitive et morale est importante, elle est nécessaire, mais nullement suffisante. Encore faut-il construire la légitimité pragmatique, c'est-à-dire mettre en place les conditions qui rendent possibles et plausibles le changement et les nouvelles idées qui l'accompagnent. [...] Pour ce faire, il ne faut pas uniquement viser à changer les individus, il faut aussi, voire d'abord et surtout, changer les institutions [...]. Il semble à cet égard que les réformes guidées par la seule référence aux principes qu'elles sont supposées mettre en œuvre, en dehors de tout effort sérieux pour évaluer les contextes sociaux qui leur préexistent, soient très critiquables.¹³⁷ »

Sur le même modèle que Draelants, lorsqu'il inverse le questionnement sur le redoublement, **on pourrait inverser le raisonnement sur les inégalités scolaires et se demander : est-ce que le maintien des inégalités scolaires ne remplit pas une fonction dans notre système scolaire ? Ou encore : la dualisation de l'enseignement ne serait-elle pas fonctionnelle dans le cadre d'une société duale ?** La sociologie critique soutient cette thèse depuis les années 1970 : la reproduction des inégalités sociales par l'école permet la reproduction des élites. Il semble que la question mérite toujours d'être posée.

Cette question peut paraître provocatrice, mais elle l'est moins lorsqu'on perçoit le découragement de certaines équipes pédagogiques travaillant dans des milieux sociaux très précarisés, qui se demandent si leur travail a encore un sens : donner une instruction à des enfants pour les amener où ? Et cette crise du sens de leur pratique ne peut manquer d'avoir des effets sur leur action pédagogique.

Alors oui, prôner un système plus égalitaire, renforcer les moyens pour permettre un encadrement supplémentaire dans les écoles en difficultés, cela se comprend... mais ne semble pas suffire. C'est sans doute au prix d'une réforme plus générale de l'enseignement que notre système atteindra plus d'équité.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 18.

Conclusions

Le soutien à la parentalité dans les textes

Les parents, public avec lequel nous travaillons plus directement à la FAPEO, sont généralement les grands absents des politiques d'enseignement, à trois exceptions près : le décret « Missions » de 1997 instaure les **Conseils de participation**, le **Contrat pour l'école** de 2005 inscrit comme dixième priorité le **renforcement du dialogue écoles-familles** et, découlant directement de la priorité précédente, le décret « **Associations de parents** » du 30 avril 2009 donne un cadre légal à la participation parentale collective dans les écoles.

Tableau XVIII : Le Contrat pour l'école : « renforcer de dialogue écoles-familles »

« **Priorité 10 : Renforcer le dialogue écoles - familles**

La qualité des relations établies entre la famille et l'école constitue un élément qui influe considérablement sur la réussite de l'élève. Il est donc primordial d'améliorer ces relations tout en tenant compte des différents vécus et des différents établissements.

- Mettre en place des **projets visant à renforcer les liens « familles - écoles »**¹³⁸ et à organiser la participation des parents à la vie de l'école. Un appel à projets sera lancé. Les bonnes pratiques retenues bénéficieront d'un accompagnement pour leur mise en œuvre. [...]
- Doter les **associations de parents d'élèves** d'un cadre décretaal afin de clarifier et renforcer leur rôle de lien entre les familles et l'école. [...]
- Conclure des **contrats « écoles - familles »**. Pour que les devoirs et les droits de chacun soient clairement définis, ces contrats comprendront un axe général commun à toutes les écoles qui reprendra les règles relationnelles et un axe, aménageable par les associations de parents, qui sera établi au regard du projet pédagogique de l'établissement. Ils aborderont des thèmes tels que le respect et la non-violence, la nécessité d'écoute, la nécessité d'informer les parents, de respecter l'enseignant... [...]

De nouveau, en matière de suivi des priorités de ce Contrat pour l'école, on est face à un grand vide. Pour exemple, le site officiel (<http://www.contrateducation.be/>) y afférent n'a plus été actualisé depuis février 2008, sans doute est-ce lié au changement de législature de 2009. On y trouve mention de certains projets financés dans le sens du renforcement de ce dialogue écoles-familles, mais plus aucun suivi.

¹³⁸ C'est nous qui soulignons.

Notons que le Contrat parle de manière générique des relations entre « familles » et écoles (et utilise en second lieu le terme de « parent »). À propos de l'usage de ces termes, une étude relative à la France a montré la connotation négative du recours à la notion de « famille(s) ». Mathieu Ichou a procédé à une analyse lexicale de textes officiels en les scindant en deux groupes : ceux relatifs à la politique éducative en général et ceux spécifiques aux quartiers et établissements scolaires défavorisés. Le résultat est sans appel : « les responsables légaux des élèves sont, dans les textes généraux, désignés comme "parent(s)", alors qu'ils sont des "familles" dans les textes sur les quartiers populaires¹³⁹ ». En reprenant l'analyse de Dominique Glasman, l'auteur explique que le terme de « parents », souvent associé à l'expression de « parents d'élèves », « désigne un rapport aux enfants [...] qui situe le père et la mère du même côté que l'école ». Les « parents » appartiennent aux classes moyennes et sont socialement et par leur éducation proches de l'institution scolaire. Au contraire, le terme « famille », au singulier et surtout au pluriel, est un mot qui :

« Ne semble pas désigner un rôle ou une fonction reconnus par l'école, mais un groupe qui lui est étranger, dans lequel elle ne pénètre pas, ni par ses agents ni par ses normes ; ou plutôt un groupe avec lequel elle ne sait pas dire ce qu'elle a en commun. Dans l'usage de ce terme de "familles", il y a une connotation culturelle. [...] [T]out se passe comme si les parents populaires et d'origine étrangère ne relevaient pas de cette appellation de "parents", parce qu'ils sont soupçonnés de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière, et ne présentent pas tous les signes patents et attendus, c'est-à-dire socialement marqués, d'un intérêt pour l'école.¹⁴⁰ »

Nous ne disposons pas d'analyse équivalente pour la Communauté française de Belgique, mais ces données invitent à la prudence dans l'usage de ces désignations.

À tout le moins, chez nous, parents et familles sont relativement absents des textes légaux relatifs à l'enseignement (en dehors des trois exceptions citées). Dans aucun des décrets analysés en seconde partie, en-dehors du Contrat pour l'école, les termes de parent ou de famille ne sont référés¹⁴¹.

Le danger des traitements différenciés

Les éléments développés dans cette étude nous invitent à travailler à la fois sur les structures, pour les rendre moins (re)productrices d'inégalités, mais également sur les inégalités de départ : comment travailler avec des enfants issus de milieux socio-

¹³⁹ Ichou M., « Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun », *Dossiers d'études*, CNAF, n°125, 2010.

¹⁴⁰ Glasman D., « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique ». *Revue Française de Pédagogie*, n°100, 1992, pp. 19-33. Cité par Ichou M., *ibidem*.

¹⁴¹ Sur base d'une recherche par « mot » réalisée sur les décrets téléchargés en PDF, et donc consultés dans leur forme actuelle (novembre-décembre 2010).

éducatifs défavorisés ? Comme nous l'avons vu dans l'introduction, face au maintien des inégalités scolaires, deux analyses s'affrontent :

- 1) Celle du « **handicap socio-culturel** » et des **manquements du milieu familial** : il s'agit de combler le déficit éducatif de ces enfants par une pédagogie renforcée. L'objectif est d'agir sur les élèves et/ou sur les familles.
- 2) Celle d'un **système discriminant**. Cette analyse débouche sur deux pistes d'actions :
 - a. **L'ouverture de l'école à la diversité** : il s'agit d'adapter l'institution scolaire et les pratiques éducatives aux caractéristiques socio-culturelles des enfants.
 - b. **La réforme des structures** : il s'agit de les modifier afin de réduire les facteurs discriminants (orientation, quasi-marché...)

La sociologie et la psychologie sociale ont démontré depuis longtemps que le rapport aux apprentissages et, par là, à la culture scolaire, dépendait de la position sociale des familles¹⁴². Dans cette situation, les pistes d'action sont multiples et également distribuées entre deux postures extrêmes : d'un côté, il s'agit d'adapter les élèves à l'école, de l'autre, il s'agit d'adapter l'école à la diversité de ses publics.

Face à cette pluralité des modes de socialisation et l'inadéquation de certains avec la culture scolaire, certains prônent la mise en place de *pédagogie compensatoire*. Comme pour les politiques compensatoires, celle-ci pose question : **dans quelle mesure traiter différemment les élèves de milieu socio-éducatif défavorisé n'engendre pas de véritables discriminations ?**

Ainsi, Bouveau et Rochex relatent cette mésaventure dans une ZEP en France : la mise en place d'ateliers s'est retournée contre les enseignants, « les parents dénonçaient que dans les "écoles des Français" (les écoles du centre-ville) ce type de pratique pédagogique n'existait pas : dès lors pourquoi faire avec "les étrangers" ce qui n'est pas fait pour "les Français" ? ¹⁴³»

Certains chercheurs¹⁴⁴ proposent d'agir sur ce qu'on qualifie d'« effet-maître » : la capacité qu'a l'enseignant, par son comportement et ses attentes, de communiquer certaines exigences de l'école, généralement non enseignées et pourtant nécessaires à la réussite, aux élèves qui ne les ont pas acquises dans leur milieu familial. Ces élèves ne disposent pas de ce « regard instruit » qui permet d'appréhender les savoirs scolaires avec un risque minime de malentendu. Il est évidemment important de

¹⁴² Voir aussi : Bonnefond A. (coordination), *À l'école des familles populaires. 1^{ère} partie : Lever les malentendus pour comprendre et être compris*, Étude CGÉ, décembre 2009. Délégué général aux Droits de l'Enfant, Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles, Communauté française de Belgique, novembre 2009.

¹⁴³ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, op. cit., 1997, p. 24.

¹⁴⁴ Coche F., Kahn S., Puissant M. et Robin F., « Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés », Recherche n°110/04, Communauté française-ULB, Articles de synthèse, 2005 et 2006.

réfléchir aux pratiques pédagogiques et à ce qu'il se passe en classe, mais cette réflexion ne peut faire l'économie d'une **réflexion sur l'ensemble du système et sur le positionnement social des normes scolaires actuelles**.

En ce sens, il est certainement utile de poursuivre la réflexion sur l'adéquation des modes d'enseigner aux enfants de milieu populaire, mais cela ne peut déboucher sur des pédagogies différenciées en fonction des milieux sociaux, sinon cela risque de renforcer les différences entre écoles, et par là la logique du quasi-marché scolaire.

Encore une fois, c'est sans doute l'ensemble du système qu'il faut penser. On reproche souvent à notre enseignement d'être trop « magistral », c'est-à-dire de consister à enseigner une matière face à un public d'élèves relativement passif. Cela en opposition à des pédagogies plus actives où les élèves sont partie prenante, acteur et actif dans le processus éducatif. Ce sont ces pédagogies qui sont mises en avant dans un système d'enseignement comme celui de la Finlande. Les classes sont conçues comme des lieux de vie et habitées d'une multitude de ressources disponibles pour les élèves. Les matières enseignées dans les 9 années du primaire englobent des matières plus manuelles, voire techniques, considérées comme aussi importantes que les matières dites nobles, telles la lecture, l'écriture ou les mathématiques.

On pourrait se demander si la pédagogie dominante en Communauté française ne pénalise pas d'emblée les enfants de milieu populaire. Mais faut-il pour autant changer l'école ? La question mérite d'être posée.

Des premiers pas peuvent être faits pour des choses assez simples. La dernière publication *Faits et Gestes* de la Communauté française était intitulée « Les jeunes *off-line* »¹⁴⁵. Un constat interpellant y était dressé : nos écoles sont extrêmement pauvres en outils informatiques. Ainsi, à Bruxelles 20 % des jeunes se connectent quotidiennement dans leur école ou université, 28 % en Wallonie, 42 % en Flandre, contre 55 % aux Pays-Bas. Lorsqu'on sait que l'informatique fait intégralement partie de l'univers des enfants, mais aussi des univers professionnels contemporains, on a l'image d'une école décalée par rapport à son temps. Quand on connaît la place que joue « l'écran plat » dans les familles, en particulier dans les milieux populaires, on met le doigt sur un nouvel écart entre culture scolaire et culture familiale. Cela ne sert pas pour plaider pour un enseignement qui mettrait tous nos enfants devant un écran, mais plutôt en faveur d'un enseignement plus de son temps et ouvert à de nouvelles formes de diffusion culturelle, peut-être moins élitistes. Ici encore, le débat vaut la peine d'être ouvert.

¹⁴⁵ *Faits et Gestes*, « Les jeunes off-line », été 2010.

Mise à distance des parents ou familles démissionnaires ?

Les discours dominants tendent souvent à définir les milieux populaires en termes de carences, de manque, de déficit socio-éducatif à combler. Les parents de milieux populaires ne sont que très rarement considérés en termes de ressources, particulièrement en matière de scolarité.

Pourtant, ils peuvent se révéler des ressources précieuses, notamment en termes de mobilisation autour de la scolarité. C'est ce qu'on a démontré un certain nombre de recherches sur la scolarité des enfants d'immigrés¹⁴⁶ : à condition socio-économique similaire, les enfants d'immigrés ont tendance à avoir de meilleures performances scolaires que les « nationaux », et ces meilleures performances se comprennent avant tout en termes de **mobilisation parentale** autour du projet de la scolarité. C'est le rapport à l'institution scolaire qui est déterminant, plus encore que le niveau socio-éducatif des parents ou leur niveau de maîtrise de la langue scolaire.

Ensuite, aborder les parents sous l'angle des carences, de la pauvreté éducative ou culturelle, ne nous semble pas une approche adéquate, elle risque de mener à une stigmatisation accrue de ces parents et à leur retrait renforcé de l'univers scolaire. D'autant que cette approche repose largement sur une idée préconçue : celle de la démission parentale en milieu populaire.

Les parents démissionnaires : mythe et réalités

Selon Bouveau et Rochex, l'absence des parents de milieux populaires à l'école relève d'une logique, celle qui les fait **se tenir à distance d'une institution** où ils sentent ne pas avoir leur place :

« La condition sociale de beaucoup de parents fait que non seulement ils refusent de reconnaître comme leurs les locaux scolaires, mais qu'ils s'interdisent d'avoir autre chose qu'une confiance aveugle dans les enseignants. Ainsi s'ouvre pour l'enfant un espace de liberté et de contradictions très vaste dans lequel la famille contredit en permanence l'image de la famille que véhicule l'école (parents éducatifs, intéressés...) et

¹⁴⁶ DE Villers J., « La reproduction impossible. Entreprendre des études universitaires lorsqu'on est descendante d'immigrés maghrébins en Belgique », *Éducation et Sociétés*, n°12, 2003/2, pp. 111-123 ; Vallet L.-A. et Caille J.-P., « La scolarité des enfants d'immigrés », in : Van Zanten A. (s.l.d.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, 2000, pp. 293-301. Zeroulou Z., « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une recherche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, XXIX-3, juillet - septembre 1988, pp. 447-470.

l'enseignant contredit passablement lui aussi, l'idée de l'école vécue par les familles.¹⁴⁷ »

Cette logique amène à l'absence de communication entre parents et enseignants, et en l'absence de communication, les malentendus apparaissent et se maintiennent. Adil Jazouli parle lui d'une « **rupture entre le monde scolaire et les familles** » : « Une rupture qui se mesure au nombre croissant de structures éducatives plus ou moins organisées qui viennent se substituer ou relayer l'institution scolaire proprement dite¹⁴⁸ ». C'est le cas des dispositifs d'aide aux devoirs (type écoles de devoirs), des dispositifs d'insertion (type dispositifs d'insertion ou de requalification). Cette prise en charge précoce par des dispositifs qui devraient rester d'exception pourrait favoriser, affirme Jazouli, l'intériorisation d'un discours de « victimisation », voire d'un statut d'« assisté ». Encore une fois, si l'image peut sembler excessive, elle a le mérite de soulever le débat sur la reproduction inter-générationnelle des statuts précaires.

Par ailleurs, d'autres recherches ont montré que le modèle de la démission parentale ne correspondait pas à la réalité. C'est le cas de l'étude déjà citée de Mathieu Ichou qui déconstruit ce qu'il nomme « le **mythe de la démission parentale** ». Il constate plutôt la *constante importance de l'école dans la vie familiale*. Il examine attentivement trois modes d'implication qu'on sait favorables à la scolarité :

- Fixer des limites (au coucher, aux sorties, à la télévision...).
- Suivre les devoirs.
- Transmettre des aspirations scolaires, notamment en parlant de l'école.

En comparant les pratiques familiales aux discours des professionnels, Ichou constate un décalage : contrairement à un discours dominant de démission parentale dans ces trois sphères (pas de limites à la maison, pas de suivi des devoirs et dévalorisation de l'école), il observe des parents qui fixent des limites, qui suivent les devoirs dans la mesure de leurs capacités (les mères surtout) et qui donnent un sens à l'école (l'école, ça sert à trouver un travail).

Sans entrer dans le détail de l'analyse des résultats, on voit donc qu'il faut se méfier des idées préconçues et des constats à l'emporte-pièce. Et, surtout, ne pas se baser sur ceux-ci pour élaborer des pistes d'action. La démission parentale ne semble pas une bonne piste de départ.

Gageons que la plupart des parents de milieu socio-économique défavorisé ne sont pas démissionnaires, que l'école est au cœur de leurs préoccupations, sauf dans des cas de grande détresse sociale. Certains parents manquent certainement d'outils et de confiance en leur capacité d'accompagnement scolaire, sans doute aussi parce que les

¹⁴⁷ Delarue J.-M., *La relégation*, Rapport pour le ministre d'État, ministre de l'Aménagement du Territoire et de la Ville, Paris, Syros, 1991, p. 136. Cité par Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, op. cit., 1997, p. 23.

¹⁴⁸ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, op. cit., 1997, p. 24.

professionnels ne les renvoient pas à leurs compétences parentales. Alors plutôt que de renforcer ce mouvement de retrait des familles, de les encourager à « prendre la porte » et à déléguer, pourquoi ne pas les soutenir ?

Implication dans l'école et implication à l'école

Revenons à notre question de départ : **faut-il rapprocher les parents de milieu populaire de l'école ?**

La relation familles-école est un élément clé de la réussite scolaire de chaque enfant, et donc de sa trajectoire sociale future, nombre d'études l'ont démontré¹⁴⁹. Mais le renforcement de ce lien ne peut se fonder « sur le déficit culturel des familles, sur des handicaps supposés existants ou bien encore sur des carences apparemment révélées, si ce n'est une visée normalisante et surtout moralisante d'une action éducative envers les familles ?¹⁵⁰ »

Oui donc, sans aucun doute, il convient de renforcer les liens entre parents et écoles, mais de quelle manière, c'est là que la question se complique.

On ne peut, à cette étape de la recherche, qu'émettre certaines hypothèses que nous tenterons d'explorer dans le deuxième volet de notre étude :

- 1) Il convient de distinguer entre différentes formes d'implications, notamment *l'implication dans l'école* (dans le projet scolaire de l'enfant) et *l'implication à l'école* (la présence physique dans la sphère scolaire : rencontres avec les enseignants, implication dans les instances représentatives, etc.)¹⁵¹.
- 2) En lien avec le premier point, il convient de déconstruire la thèse de la démission parentale : l'absence des parents ou leur inadéquation face aux normes scolaires ne signifie pas démission.
- 3) Il faut sortir de l'idée d'une éducation/moralisation/normalisation des parents.
- 4) Il convient de concevoir cette implication non pas sous la forme d'une *injonction normalisante*, voire moralisatrice, mais comme une *ouverture de l'école aux parents*¹⁵².

¹⁴⁹ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, op. cit., 1997. Voir surtout le chapitre « Les parents face à l'école » ; Lacroix J., « La participation parentale collective en milieu précarisé, un outil pour une éducation équitable ? », *Les analyses de la FAPEO*, 2010.

¹⁵⁰ Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP...*, op. cit., 1997, p. 41.

¹⁵¹ Ichou M., « Rapprocher les familles populaires de l'école... », op. cit., 2010.

¹⁵² Glasman D., « Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école », *Dossiers Éducation et formations*, 101, 1998, pp. 31-37.

- 5) Il convient d'envisager les rapports entre parents et écoles comme des rapports sociaux animés par des enjeux de classes, soit potentiellement par des rapports de domination sociale et culturelle. Enseignants et parents ne sont pas à « armes égales ».
- 6) Il faut déconstruire l'association entre échec scolaire et non-implication parentale, au risque de rester enfermés dans la théorie du « handicap socio-culturel »¹⁵³.
- 7) Les familles populaires mettent un espoir important dans l'école en termes de service public, ils tendent à déléguer à l'école la tâche d'assurer la réussite scolaire de leurs enfants.
- 8) La plupart des parents, quel que soit leur milieu socio-économique et culturel, manifestent certaines formes d'implication dans l'école, il reste à les identifier et à les renforcer.

À quel niveau agir ?

La FAPEO peut faire du lobby pour que les structures de l'enseignement évoluent, mais n'a pas de prise directe sur cette dimension-là. Par contre, ce qui est à notre portée et dans notre objet social, c'est le travail avec les parents. Celui-ci ne pourra faire l'économie d'une réflexion sur ces questions essentielles :

Comment éviter les pièges du contrôle social et de la normalisation ?

Comment partir des ressources des familles ? Partir de leurs compétences et en faire des protagonistes actifs ?

Terminons en nous inspirant d'une institutrice de Schaerbeek qui, en réponse à des mamans qui lui demandaient des adresses d'écoles de devoirs, leur a dit : « *vous n'en avez pas besoin, continuez à accompagner vous-mêmes vos enfants, vous le faites très bien !* »

¹⁵³ *Ibidem.*

Bibliographie

Inégalités scolaires

Bourdieu P. et Passeron J.-Cl., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.

Bourdieu P. et Passeron J.-Cl., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

Bouveau P. et Rochex J.-Y., *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP-Hachette-Education, 1997.

Crahay M., *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

Collectif, « École ségrégative, école reproductrice », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°180, décembre 2009.

Demeuse M. et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

Demeuse M. et J. Nicaise, « Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation », in Demeuse M. et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 233-257.

Duru-Bellat M. et Van Zanten A., *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, « Licence/Socio », 2009.

Duru-Bellat M., *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006.

Duru-Bellat M. (dialogue avec J.-F. Giret), « De quelques effets pervers de l'expansion scolaire », *Formation-Emploi* [En ligne], n°95, juillet-septembre 2006, mis en ligne le 30 septembre 2008.

Frenay M. et X. Dumay (Eds), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*, UCL – Presses universitaires de Louvain, 2007.

Gauchet M., « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'école démocratique », *Débat*, n°37, novembre 1985, pp. 55-86.

Léger A. et Tripiet M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klinksieck, 1986.

Maurin É., *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil, 2007.

Meirieu P. et M. Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.

Moisan C. et J. Simon, « Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire », France, Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, septembre 2007.

Plateforme contre l'échec scolaire, « Affirmer l'égalité ! », *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2005, pp. 73-75.

Poulet F., « Recension : Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/4, 2008, mis en ligne le 8 décembre 2009.

Poullaouec T., « Recension : Marie Duru-Bellat, *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie* », sur le site : Démocratisation-scolaire.fr, 18 février 2009.

Rea A., Nagels C., Christiaens J., « États généraux de Bruxelles. Les jeunes bruxelloises : inégalité sociale et diversité culturelle », *Brussels Studies*, Note de synthèse n°9, 2 février 2009.

Stasse F., « Pour les discriminations positives », *Pouvoirs*, n°111, 2004/4, pp. 119-132.

Van Haecht A., *L'école des inégalités. Essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Talus d'approche, 2001.

Recherches/ouvrages/articles sur l'enseignement en Communauté française de Belgique

Baye A., Demonty I., Lafontaine D., Matoul A., Monseur C., « La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009 », *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, ULg, n°31, 2010.

Bouchat T.-M., Delvaux B. et Hindryckx G., « Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique », *Cahiers de Recherche en Education et Formation (Girsef)*, n°62, juin 2008.

Carlier D., « La stratégie du contrat : des gages aux enseignants ? », *La Revue Nouvelle*, n°8, août 2005, pp. 76-81.

Coche F., Kahn S., Puissant M. et Robin F., « Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés », *Recherche n°110/04*, Communauté française-ULB, Articles de synthèse, 2005 et 2006.

Cornet J., « Changements pour l'égalité et la qualité », *La Revue Nouvelle*, n°8, août 2005, pp. 59-66.

Crahay M., « Postface. Quelles leçons retenir des avatars de la réforme du premier degré en CFWB ? », in Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck, 2009, pp. 405-417.

Crahay M. et al., « Grandir en l'an 2000. Étude longitudinale d'un échantillon d'enfants de la région Wallonne de la naissance à l'âge adulte », Ministère de la Communauté française-Université de Liège, 2008.

Crahay M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 2006, (154), pp. 97-110.

Crahay M., Detheux M., « L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques) », *Mesure et évaluation en éducation*, 2005, vol. 28, n°1, pp. 57-78.

Delforge H., « Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles », Ministère de la Communauté française-ULB, Rapport final, novembre 2007.

Demeuse M., Monseur C. et al., « Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique », UMH-ULg, mars 2007.

Demeuse M., « La marche vers l'équité en Belgique francophone », in Demeuse M. et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 205.

Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

Draelants H., « Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone », *Cahiers de Recherche en Education et Formation (Girsef)*, n°52, juillet 2006.

Florence E., « Politiques publiques en matière d'éducation en rapport avec les jeunes d'origine étrangère en Communauté française de Belgique », in : Martiniello M., Rea A., Dassetto F. (eds), *Immigration et intégration en Belgique francophone. État des savoirs*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 2007, pp. 193-219.

Ghuysen X., *Mémento de l'enseignement 2009-2010*, Waterloo, Belgique, 2009.

Hachez T., « L'école de l'égalité reste à inventer », *La Revue Nouvelle*, n°4, avril 2006, pp. 30-32.

Hachez T., « Ecole : la stratégie du contrat », *La Revue Nouvelle*, n°8, août 2005, pp. 16-19.

Hirtt N., « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009.

Jacobs D. et al., *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Fondation Roi Baudouin, mai 2009.

Letor C. & Vandenberghe V., « L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? », *Cahier de recherche du GIRSEF*, 2003, n°25.

Liesenborghs J., « Lutte contre les inégalités scolaires : 30 ans d'atermoiements », *Démocratie*, septembre 2010.

Ligot F., « Encadrement différencié : plus d'enseignants, plus de moyens pour plus d'efficacité ? », *Démocratie*, n°18, septembre 2009.

Mangez E., *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF, « Education & Société », 2008.

Mangez E., Joseph M., Delvaux B., « Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation », Communauté française-CERISIS-UCL, octobre 2002.

Rey B., Carette V., Defrance A., Khan S. (Préface de Ph. Meirieu), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

Roegiers X., « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », *Indirect*, n°10, 2008, pp. 61-77.

Classes populaires/pauvreté/intégration sociale

Délégué général aux Droits de l'Enfant, *Dans le vif du sujet. Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles*, Communauté française de Belgique, novembre 2009.

de Villers J., « Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires : quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ? », *Lien social et Politiques – RIAC*, n°53, 2005, p. 15-28.

Bonnefond A. (coordination), *À l'école des familles populaires. 1^{ère} partie : Lever les malentendus pour comprendre et être compris*, Étude CGé, décembre 2009.

Glasman D., « Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école », *Dossiers Éducation et formations*, 101, 1998, pp. 31-37.

Hoggart R., *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

Hugrée C., Alonzo P., *Sociologie des classes populaires*, Paris, Armand Colin, 2010.

Ichou M., « Rapprocher les familles populaires de l'école. Analyse sociologique d'un lieu commun », *Dossiers d'études*, CNAF, n°125, 2010.

Paugam S., « Les formes contemporaines de la pauvreté et de l'exclusion en Europe », *Études rurales*, juillet-décembre 2001.

Simmel G., *Les pauvres*, Paris, Quadrige/PUF, 1998.

Sources statistiques/chiffres/état des lieux

Carlier D., « La dualisation des résultats scolaires à Bruxelles », *Agenda interculturel*, n°271, mars 2009, pp. 4-8.

Commission Consultative Formation-Emploi-Enseignement, *Quels parcours scolaires en Région bruxelloise ?*, Power Point, [en ligne], 2007. Disponible en ligne à partir du lien : <http://www.ccfée.be/>

Commission Consultative Formation-Emploi-Enseignement, « L'enseignement francophone en Région de Bruxelles-Capitale », Note, mars 2009.

Commission Consultative Formation-Emploi-Enseignement, « La dualisation scolaire en Région bruxelloise », Power Point, [en ligne], mai 2009. Disponible en ligne à partir du lien : <http://www.ccfée.be/>

Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), *Regards croisés sur l'enseignement maternel. Au départ d'une réflexion sur l'apprentissage de la langue de l'enseignement à l'école maternelle, un enjeu d'équité et d'accrochage scolaire*, Dossier d'instruction, Ministère de la communauté française, 2009.

Danhier J., « Papier de travail : géographie de la discrimination positive. 2005-2006 et 2006-2007 », *ETNIC*, 30 juin 2008.

Observatoire bruxellois de l'emploi, « Emploi et chômage en Région de Bruxelles-Capitale », Note de synthèse, mars 2009.

Observatoire bruxellois de l'Emploi – Commission Consultative Formation Emploi Enseignement, « Introduction aux notes de synthèse : « Enseignement francophone », « Formation francophone », « Emploi et chômage » », mars 2009.

Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale, *Baromètre social. Rapport bruxellois sur l'état de la pauvreté 2009*, Commission communautaire commune, 2009.

OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*, 2010.

OECD, *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, 2010.

Vandermotten C., *Evolution socio-économique, reproduction sociale et formation à Bruxelles*, Commission Consultative Formation-Emploi-Enseignement, février 2008.

Janssens R., Carlier D., Van de Craen P., « Etats généraux de Bruxelles. L'enseignement à Bruxelles », *Brussels Studies*, Note de synthèse n°5, janvier 2009.

Ministère de la Communauté française/ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement*, n°4, 2009.

Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC, *Les indicateurs de l'enseignement*, n°2, 2007.

Rea A., Nagels C., Christiaens J., « États généraux de Bruxelles. Les jeunesses bruxelloises : inégalité sociale et diversité culturelle », *Brussels Studies*, Note de synthèse n°9, 2 février 2009.

Annexe 1

Affectation des moyens de l'encadrement différencié

« Article 9.

- § 1er. Dans l'enseignement fondamental¹⁵⁴, les moyens humains sous forme de capital-périodes visés à l'article 6, § 2, peuvent permettre :

1° L'engagement ou la désignation d'**instituteurs primaires** [...].

2° L'engagement ou la désignation d'**instituteurs maternels** [...].

3° L'engagement ou la désignation de **maîtres d'éducation physique** [...].

4° L'engagement ou la désignation de **maîtres de psychomotricité** [...].

5° L'engagement ou la désignation, à titre temporaire et pour une durée déterminée, **dans le centre psycho-médico-social** compétent pour une ou plusieurs implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié et avec mise à disposition spécifique pour cette ou ces implantations, **d'un auxiliaire social**, d'un auxiliaire paramédical, d'un auxiliaire psychopédagogique ou d'un conseiller psychopédagogique **supplémentaire** [...].

6° L'engagement ou la désignation d'**éducateurs** [...].

7° L'engagement ou la désignation de puéricultrices et puériculteurs [...].

[...]

Complémentaire aux dispositifs établis par l'article 32 du décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement et par le décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, de manière à renforcer la maîtrise des apprentissages de base, et de la langue française en particulier, par tous les élèves, les moyens humains visés au présent article peuvent notamment être utilisés sous la forme de **périodes et/ou de classes plus spécifiquement dédiées à l'adaptation à la langue française** pour les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment celle-ci afin de leur permettre de s'adapter avec succès aux activités de la classe dans laquelle ils sont inscrits. Le cas échéant, une telle activité pédagogique peut être organisée au-delà de l'horaire hebdomadaire de l'élève.

§ 2. Les moyens de fonctionnement visés à l'article 6, § 3, peuvent permettre :

1° L'**engagement de personnel non enseignant**, notamment sous contrat de travail à durée déterminée, sous contrat de prestation de services ou sous contrat de collaboration, notamment :

a) Des logopèdes ;

b) Du personnel chargé de l'encadrement des élèves en dehors des heures de cours, en ce compris de **l'étude dirigée** ;

c) Des associations ou des organismes pédagogiques, éducatifs, culturels et sportifs ;

d) Des médiateurs ;

e) Des bibliothécaires et responsables multimédias.

2° L'**engagement d'agents contractuels subventionnés**, en collaboration avec les régions, notamment :

a) Des enseignants ;

b) Des éducateurs ;

¹⁵⁴ [C'est nous qui soulignons].

- c) Des assistants sociaux ;
- d) Des puéricultrices et des puériculteurs ;
- e) Des logopèdes ;
- f) Des médiateurs ;
- g) Des bibliothécaires et responsables multimédias.

3° L'**engagement de personnel non enseignant** sous contrat de travail dans le cadre d'un **programme de transition professionnelle**, en collaboration avec les régions, notamment :

- a) Du personnel chargé de travaux d'embellissement, d'aménagement et de réhabilitation légère de locaux ou des abords, tels que des travaux de peinture et de menuiserie ;
- b) Du personnel chargé d'apporter un soutien à l'équipe éducative.

4° Le **remplacement des enseignants**, dans le cadre de la formation continuée, notamment par l'organisation d'activités pédagogiques d'animation [...].

5° L'**organisation et la participation de membres de l'équipe éducative**, ainsi que leur remplacement éventuel s'il s'agit d'enseignants, dans ou en dehors de l'implantation, à **des formations et séminaires spécifiques dans les domaines suivants** :remédiation immédiate et mise en œuvre de pédagogies différenciées en cas de difficultés scolaires, adaptation à la langue française par les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment celle-ci, hétérogénéité des publics scolaires, interculturalité, **renforcement des relations « familles-école »**, gestion et prévention du décrochage scolaire, gestion et prévention des conflits et des phénomènes de violence.

6° Des **actions en commun**, notamment dans le cadre de la mise en œuvre des articles 6 et 8, 9 et 10 du décret missions, avec les **services du secteur de l'Aide à la jeunesse** fixés à l'article 1er du décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la jeunesse, et plus spécifiquement les **services d'aide en milieu ouvert** agréés [...].

7° Au bénéfice des élèves de l'implantation, la création d'**espaces de rencontres**, l'installation et le fonctionnement de **bibliothèques**, de **centres de documentation** et de **ressources multimédias**, l'**achat de livres**, de **manuels scolaires**, de **journaux**, de **revues et périodiques**, de **logiciels scolaires** et d'autres supports d'information.

8° La **prise en charge**, tant pour les élèves de l'implantation que pour les membres du personnel accompagnant, des **frais de participation** aux activités pédagogiques, éducatives, culturelles et sportives comme notamment les droits d'entrée et de participation, que celles-ci soient organisées dans ou en dehors de l'implantation, le cas échéant en ce compris la prise en charge de frais de déplacements en résultant.

9° L'aménagement et l'embellissement des locaux ou des abords de l'implantation.

10° L'achat de matériel destiné spécifiquement à l'implantation.

modifié par D. 08-07-2010

Article 10.

- § 1er. Dans **l'enseignement secondaire**, les **moyens humains sous forme de périodes-professeurs** visés à l'article 7, § 2, peuvent permettre :

1° L'engagement ou la désignation d'**enseignants**.

2° L'engagement ou la désignation de personnel **auxiliaire d'éducation**.

3° L'engagement ou la désignation de **proviseur ou de sous-directeur** [...].

4° L'engagement ou la désignation, à titre temporaire et pour une durée déterminée, **dans le centre psycho-médico-social** compétent pour une ou plusieurs implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié et avec mise à disposition spécifique pour cette ou ces implantations, d'un **auxiliaire** social, d'un **auxiliaire paramédical**, d'un **auxiliaire psychopédagogique** ou d'un **conseiller psychopédagogique supplémentaire** [...].

[...]

Complémentaire au dispositif établi par le décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion

des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, de manière à renforcer la maîtrise des apprentissages de base, et de la langue française en particulier, par tous les élèves, les moyens humains visés au présent article peuvent notamment être utilisés sous la forme de **périodes et/ou de classes plus spécifiquement dédiées à l'adaptation à la langue française** pour les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment celle-ci afin de leur permettre de s'intégrer avec succès aux activités de la classe dans laquelle ils sont inscrits. Le cas échéant, une telle activité pédagogique peut être organisée au-delà de l'horaire hebdomadaire de l'élève.

§ 2. Les **moyens de fonctionnement** visés à l'article 7, § 3, peuvent permettre :

1° L'**engagement de personnel non enseignant**, notamment sous contrat de travail à durée déterminée, sous contrat de prestation de services ou sous contrat de collaboration, notamment :

- a) Des logopèdes ;
- b) Du personnel chargé de l'encadrement des élèves en dehors des heures de cours, en ce compris de **l'étude dirigée** ;
- c) Des associations ou des organismes pédagogiques, éducatifs, culturels et sportifs ;
- d) Des médiateurs ;
- e) Des bibliothécaires et responsables multimédias.

2° L'**engagement d'agents contractuels subventionnés**, en collaboration avec les régions, notamment :

- a) Des enseignants ;
- b) Des éducateurs ;
- c) Des assistants sociaux ;
- d) Des bibliothécaires, des spécialistes des médias, de l'audiovisuel et de l'animation socio-culturelle ;
- e) Des logopèdes ;
- f) Des médiateurs ;
- g) Des bibliothécaires et responsables multimédias.

3° L'**engagement de personnel non enseignant** sous contrat de travail dans le cadre d'un **programme de transition professionnelle**, en collaboration avec les régions, notamment :

- a) Du personnel chargé de travaux d'embellissement, d'aménagement et de réhabilitation légère de locaux ou des abords, tels que des travaux de peinture et de menuiserie.
- b) Du personnel chargé d'apporter un soutien à l'équipe éducative.

4° Le **remplacement des enseignants** des deux premières années de l'enseignement secondaire dans le cadre de la formation continuée, notamment par l'organisation d'activités à caractère socio-culturel [...].

5° L'**organisation et la participation de membres de l'équipe éducative**, ainsi que leur remplacement éventuel s'il s'agit d'enseignants, dans ou en dehors de l'implantation, à **des formations et séminaires spécifiques dans les domaines suivants** :remédiation immédiate et mise en œuvre de pédagogies différenciées en cas de difficultés scolaires, adaptation à la langue française par les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment celle-ci, hétérogénéité des publics scolaire, interculturalité, **renforcement des relations « familles-école »**, gestion et prévention du décrochage scolaire, gestion et prévention des conflits et des phénomènes de violence.

6° Des **actions en commun**, notamment dans le cadre de la mise en œuvre des articles 6 et 8, 9 et 10, du décret missions, avec les **services du secteur de l'Aide à la jeunesse** fixés à l'article 1^{er} du décret du 4 mars 1991 relatif à l'Aide à la jeunesse, et plus spécifiquement les **services d'aide en milieu ouvert** agréés [...].

7° Au bénéfice des élèves de l'implantation, la création d'**espaces de rencontres**,

l'installation et le fonctionnement de **bibliothèques**, de **centres de documentation** et de **ressources multimédias**, l'**achat de livres**, de **manuels scolaires**, de **journaux**, de **revues** et **périodiques**, de **logiciels scolaires** et d'autres supports d'information.

8° La **prise en charge**, tant pour les élèves de l'implantation que pour les membres du personnel accompagnant, des **frais de participation** aux activités pédagogiques, éducatives, culturelles et sportives comme notamment les droits d'entrée et de participation, que celles-ci soient organisées dans ou en dehors de l'implantation, le cas échéant en ce compris la prise en charge de frais de déplacements en résultant.

9° L'aménagement et l'embellissement des locaux ou des abords de l'implantation.

10° L'achat de matériel destiné spécifiquement à l'implantation. »