

INCITER A LA MIXITE SOCIALE PAR LE FINANCEMENT DIFFERENCIE DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES : ELEMENTS DE PROSPECTIVE POUR UNE REGULATION DU QUASI-MARCHE SCOLAIRE BELGE FRANCOPHONE

Marc Demeuse, Université de Mons – Institut d'Administration Scolaire

Antoine Derobertmeasure, Université de Mons – Institut d'Administration Scolaire

Nathanaël Friant, Université de Mons – Institut d'Administration Scolaire¹

Mots-clés : Prospective, mixité sociale, régulation

Résumé

Dans le quasi-marché scolaire belge francophone, caractérisé par d'importantes ségrégations (Friant, Derobertmeasure et Demeuse, 2008), l'application sur le terrain de mesures incitant à davantage de mixité sociale rencontre de nombreuses résistances et difficultés. L'actualité nous en fournit encore un exemple récent, avec les remous causés par l'application du décret « mixité sociale » (Communauté française de Belgique, 2008) agissant sur les procédures d'inscription des élèves dans l'enseignement secondaire. L'objectif de cette communication est de présenter certains résultats d'une recherche prospective visant à inciter à la mixité sociale, non pas par le biais de la procédure d'inscription des élèves, mais par la modification de la formule de financement des établissements, fondement du mécanisme de quasi-marché (Demeuse et al., 2007). Pour ce faire, une formule généralisée d'attribution des moyens aux établissements scolaires en fonction des besoins (Ross et Levacic, 1998) est proposée sur la base de la législation actuellement en vigueur en Communauté française de Belgique. Ensuite, la solution testée par Demeuse et al. (2007) est présentée : la prise en compte, dans la formule de financement, d'indicateurs de composition sociale du public des établissements. Différents scénarios de différenciation du financement des établissements en fonction des indicateurs sont présentés, par des simulations sur des données réelles des effets de ces scénarios en termes de gains et de pertes pour l'ensemble des établissements d'abord, pour différents établissements contrastés ensuite. Enfin, les implications de ces scénarios en termes de mixité sociale au sein des établissements sont discutées et mises en perspective par rapport aux différentes solutions envisagées depuis 2005 en Belgique francophone.

1. Introduction

1.1 En Communauté française de Belgique : un quasi-marché

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler brièvement le contexte de la Communauté française de Belgique, et le caractère de « quasi-marché » de son système éducatif. L'enseignement en Belgique repose en effet sur un droit constitutionnel, celui de la « liberté d'enseignement » (article 24 de la Constitution du 18 février 1831), octroyant notamment aux parents la possibilité de choisir l'école dans laquelle leur enfant sera scolarisé. Cette liberté de choix, associée à un financement public de l'enseignement, y compris celui organisé par des structures privées, et à un mode de calcul du financement de chaque établissement en fonction du nombre d'inscrit caractérise ce que différents auteurs (Vandenbergh, 1998 ; Delvaux, Demeuse et Dupriez, 2005) ont nommé un quasi-marché scolaire.

Dans cette logique, les élèves représentent une valeur non seulement « financière », puisque c'est de leur nombre que dépendra l'enveloppe accordée à chaque établissement (compétition de premier ordre), mais aussi « pédagogique » par leurs caractéristiques personnelles, plus ou moins

¹ Cet article présente certains résultats d'une étude interuniversitaire réalisée, à la demande du Gouvernement de la Communauté française de Belgique dans le cadre de la priorité 9 du Contrat pour l'École, par Marc Demeuse, Antoine Derobertmeasure, Nathanaël Friant et Nathalie Verdale pour l'Université de Mons-Hainaut; et Christian Monseur, Thomas Herremans et Simon Uytendaele pour l'Université de Liège.

désirables (compétition de deuxième ordre) (Maroy, 2006). En effet, un public plus enclin à se conformer à la norme scolaire sera d'autant plus facile à gérer pour l'établissement. De plus, on a pu montrer que les pairs jouent un rôle important dans l'apprentissage d'un élève (Vandenberghe, 1998) : un élève est influencé par les caractéristiques des autres élèves de sa classe ou de son école lors des apprentissages.

Du point de vue de l'établissement scolaire, il s'agit de pouvoir répondre au choix des parents en procurant un enseignement de qualité de manière à attirer, en y répondant de manière adéquate, une certaine « demande » de la part des parents. Une école ne répondant pas à la demande des parents les plus exigeants les verra exercer leur « droit de sortie », emportant avec eux les moyens qui font vivre l'école et réduisant de la sorte les ressources disponibles. A la lumière de cette logique, on peut comprendre que les établissements sont non seulement en compétition, mais également interdépendants. C'est ce que Delvaux et Joseph (2003) ont nommé les *interdépendances compétitives* entre établissements : « *la répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles et que celles-ci influencent les stratégies et les actions que les directeurs développent dans leur établissement, actions qui relèvent « formellement » de leur zone d'autonomie. Les écoles situées dans un même espace local sont interdépendantes dans la mesure où le fonctionnement d'une école dépend de sa position dans la hiérarchie scolaire locale, et donc indirectement du fonctionnement des autres établissements de cet espace.*».

1.2 Un quasi-marché et... une forte ségrégation entre établissements scolaires

Ces particularités du système éducatif belge francophone favorisent la constitution de ségrégations scolaires, avec la création de plusieurs « types » d'écoles, se plaçant sur un continuum allant de l'école « ghetto » à l'école « sanctuaire ». Ces ségrégations ont été observées dans de nombreuses études (Crahay, 2000 ; Demeuse et al., 2005 ; Baye et al., 2004 ; Vandenberghe, 2000 ; Delvaux et Joseph, 2003 ; Baye et Demeuse, 2008), et nous avons pu en préciser le fonctionnement dans une communication précédente (Demeuse et al., 2008). Non seulement il existe de grandes disparités socio-économiques entre établissements scolaires, liées à l'offre de formation des établissements, mais en plus, en observant les établissements aux extrêmes de ce continuum, on constate que la situation s'aggrave : les établissements les plus favorisés écrèment leurs élèves les moins favorisés, alors que les établissements les moins favorisés perdent leurs élèves les plus favorisés (Demeuse et al., 2008).

Prenant acte de ce constat, le Gouvernement de la Communauté française de Belgique s'est donné pour objectif, notamment en l'inscrivant dans le « Contrat pour l'Ecole » (2005), de favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires. Pour ce faire, deux pistes d'action complémentaires ont été proposées : la régulation des inscriptions et la différenciation du financement. Dans le premier cas, il s'agit d'assurer à tous les parents un traitement réellement identique (mise sur pied d'un registre des inscriptions dans toutes les écoles, gestion des entrées selon des règles communes et identiques évitant les passe-droits). Dans le second cas, en compensant le recrutement d'un public plus « difficile » par un encadrement supplémentaire, le législateur vise à compenser ces difficultés par un surcroît de moyens financiers et d'encadrement. Dans cette communication, nous nous centrerons sur le deuxième type d'action. Cependant, afin de bien comprendre le contexte de la Communauté française de Belgique, nous ne pouvons faire l'économie d'une description du premier type d'actions et de leurs implications.

1.2.1. Des actions visant à réguler les inscriptions

Dans un premier temps, le Gouvernement a mis en place un système simple de régulation des inscriptions, connu sous le nom de « Décret inscriptions », dont on pourrait traduire l'idée par « premier arrivé, premier servi » (Communauté française de Belgique, 2007). Dans cette optique, il s'agissait tout simplement pour les établissements d'enseignement secondaire de tenir une

comptabilité des places disponibles et des demandes d'inscription, en les inscrivant dans un registre par ordre d'arrivée, à partir d'une date connue de tous. Chaque élève se présentant, jusqu'à ce que l'ensemble des places disponibles soit épuisé, était inscrit dans l'établissement de son choix. Les élèves arrivés ensuite étaient inscrits sur une liste d'attente. Cette procédure, mise en place pour l'année scolaire 2007-2008, avait pour objectif de contrer d'éventuelles discriminations à l'inscription des élèves, telles qu'un refus d'inscription non motivé, ou motivé sur la base de critères légalement non recevables (tels que les résultats scolaires antérieurs). Le changement d'établissement scolaire en cours de cycle d'études, de même que l'exclusion d'un élève en cours d'année scolaire, étaient aussi rendus plus difficiles.

Même si les mesures prises étaient modestes et ne faisaient en quelque sorte qu'accroître la possibilité de contrôle de l'application de règles existantes, ce décret a été très mal reçu par une partie de l'opinion publique. Selon Galand (2007), ceci tient à deux choses : d'une part, le fait d'avoir mis sur la place publique ce qui était auparavant masqué, d'autre part le caractère anxiogène pour les parents. L'application du décret a ainsi mis à jour les divergences d'opinion à propos du rôle de l'école et a rendu visibles, en leur donnant corps, à travers les files devant certaines écoles prisées par un public favorisé, ce qui existait déjà, mais de manière masquée car étalée dans le temps. Cette mesure a également été accueillie avec une certaine angoisse par certains parents et a sans doute accentué la compétition pour les places les plus recherchées en induisant, notamment, des inscriptions multiples : angoissés, les parents inscrivent un même élève dans plusieurs écoles différentes, afin d'être certains d'obtenir une place dans une école de leur choix s'ils se trouvaient sur une liste d'attente. Ce décret, qui visait simplement à rendre transparents les processus d'inscription dans l'enseignement secondaire avait donc des objectifs modestes en matière de mixité sociale. Il produisit pourtant des effets médiatiquement spectaculaires, attisés à la fois par certains chefs d'établissement et des groupes de parents habiles à mettre en exergue une situation qui leur était autrefois favorable et qu'ils ne pouvaient plus gérer « entre gens de bonne compagnie ».

Suite à ces réactions négatives, un nouveau décret, à la fois plus ambitieux - il fait directement référence à l'objectif de mixité sociale puisqu'il porte ce nom - et a priori plus acceptable pour une certaine partie de l'opinion - plus question de files sur les trottoirs - a été conçu, afin de remplacer le précédent pour l'année scolaire 2008-2009 (Communauté française de Belgique, 2008). Plus ambitieux et évitant les files... mais bien plus complexe aussi. Certains ingrédients du décret inscriptions étaient conservés : inscriptions à partir d'une date fixée, connue de tous, et comptabilisation des places disponibles dans l'établissement. Cependant, le principe du « premier arrivé, premier servi » était abandonné, au profit de règles de priorité et de l'adoption d'un facteur aléatoire lorsque toutes les priorités étaient épuisées et que le nombre de places restait inférieur au nombre de candidats à une inscription. Concrètement, une première période d'inscription était d'abord aménagée uniquement pour les élèves « prioritaires » (élèves dont un membre de la famille est déjà inscrit dans l'établissement, poursuite d'un projet pédagogique tel que l'immersion linguistique ou l'intégration d'élèves en situation de handicap, etc.). Lors d'une seconde période d'inscription, les autres élèves pouvaient être inscrits. Dans la majorité des établissements, le nombre de places disponibles n'était pas épuisé après cette seconde période, et les inscriptions pouvaient se poursuivre jusqu'à épuisement des places disponibles. Par contre, dans le cas des établissements très prisés, la demande d'inscriptions durant la période prévue à cet effet pouvait excéder le nombre de places disponibles. C'est là qu'intervenaient un ensemble de règles destinées à la fois à gérer au mieux ce surplus de demande et à favoriser la mixité sociale au sein de ces établissements. Sans entrer dans le détail de la procédure, disons que les élèves habitant à proximité de l'établissement ainsi que ceux dont le statut socio-économique était inférieur au statut socio-économique moyen de l'établissement avaient davantage de chances d'y être effectivement inscrits. Pour les autres, quel que soit leur ordre d'arrivée, la procédure s'apparentait à un tirage au sort.

Après avoir été appliqué dès novembre et décembre 2008 pour la rentrée scolaire de 2009, et avoir fait la une de l'actualité, la modification de ce décret a d'ores et déjà été annoncée par le ministre de l'enseignement obligatoire (Christian Dupont, sur l'antenne de la RTBF, le 10 décembre 2008).

Cette modification concerne le critère aléatoire et elle a notamment été causée par la réaction de certains parents percevant dans le décret une atteinte à leur liberté du choix de l'école de leur enfant. Si cette atteinte en elle-même, pour autant qu'elle soit réelle², est effectivement une raison majeure de modification du décret, les effets pervers dus à l'angoisse de ces parents en donnent également une autre, plus terre à terre. En effet, le principal problème a été causé par les « inscriptions multiples » : l'inscription d'un même élève dans plusieurs écoles dans le but, poursuivi par les parents, d'augmenter les chances que leur enfant soit effectivement inscrit dans l'une de ces écoles. Ces inscriptions multiples ont en effet un impact catastrophique sur la satisfaction des préférences des familles, et donc sur leur liberté de choix. Cet argument plaide pour une centralisation des inscriptions permettant d'assurer une gestion optimale des inscriptions.

1.2.2. Une action mise à l'étude : le financement différencié

Alors que les actions visant à davantage de mixité sociale par la régulation des inscriptions scolaires ont été mises en place et... abondamment critiquées, l'idée de financement différencié suit un autre chemin, inspiré au départ par une approche compensatoire. C'est le Contrat pour l'Ecole qui initie également ce projet à travers une commande consistant à étudier l'efficacité et la faisabilité de « *lier directement le calcul du capital-période et du nombre total de périodes professeurs à l'origine socio-économique de chaque élève accueilli dans l'établissement scolaire* » (Contrat pour l'école, 2005, p. 46). La recherche interuniversitaire commanditée par le Gouvernement aux universités de Mons-Hainaut et de Liège avait donc pour objectif la mise au point de nouvelles mesures pour lutter contre phénomène des ségrégations scolaires à travers une modulation du financement des établissements d'enseignement primaire et secondaire (Demeuse et al., 2007). Le rapport a été déposé auprès du Gouvernement en mars 2007. Cette communication présente certains résultats de cette recherche : le développement d'une formule générale de financement des établissements et d'un outil de simulation permettant d'établir différents scénarios de financement. Ces scénarios sont comparés à la solution d'*encadrement différencié* proposée finalement par le Gouvernement début 2009.

Dans cette recherche commanditée, les rapports et la nature des rôles établis entre le politique et le scientifique s'insèrent dans la troisième étape de l'évolution des recherches en éducation décrites par Aubert-Lotarski et al. (2007) : les recherches prospectives. Dans ce type de recherches, l'implication des chercheurs dans l'outillage, voire la définition, de politiques à venir constitue un changement important : quittant son approche essentiellement descriptive ou explicative, cette approche s'oriente vers la définition de solutions ou des scénarios ayant de bonnes chances de répondre à des objectifs à plus ou moins long terme. Le premier prototype de ce genre de recherche a sans doute été produit en Communauté française de Belgique lors d'une recherche interuniversitaire sur les bassins scolaires (Delvaux et al, 2005).

2. Un outil pour répondre à la commande : la fonction incitative des formules de financement

² A vrai dire, si cette procédure a été vécue par certains parents comme une atteinte inacceptable à leur liberté de choix, appliqué correctement, le mécanisme mis en place par le décret était, au contraire, de nature à assurer davantage de liberté de choix pour tous les parents. Il diminue les effets de « délit d'initié » de certaines familles et remet de la sorte les parents sur un pied d'égalité face au choix de l'établissement, par exemple en permettant à certaines familles moins informées de choisir un établissement à la fois proche de leur domicile et très prisé, liberté dont elles n'auraient pu ne pas profiter étant donné la très forte demande que reçoit ce type d'établissement de la part de parents prêts à parcourir plusieurs dizaines de kilomètres chaque jour pour y scolariser leur enfant. Le mécanisme d'inscriptions multiples - qui n'avait pas été éliminé puisqu'un système d'inscription centralisées fut notamment refusé par l'enseignement privé subventionné qui a mis tout en œuvre pour rendre aussi tardive et complexe que possible la comparaison des listes d'inscription dans les différents réseaux - a contribué à rendre ce décret particulièrement impopulaire et a entamé la crédibilité de l'autorité publique à l'avantage des lobbys anti-régulation.

2.1. Que sont les formules de financement ?

L'enjeu de la recherche est de formaliser et de tester des modes d'allocation équitable des ressources en fonction des besoins des établissements tout en incitant à davantage de mixité sociale en leur sein. La réponse à cette commande est réalisée à travers la mise en œuvre d'une formule générale d'attribution des moyens en fonction des besoins telle que celles développées au sein de l'Institut International de Planification de l'Éducation (UNESCO) et synthétisées par Ross et Levacic (1999).

De manière générale, les formules de financement comportent quatre composantes (Ross & Levacic, 1999) : (1) une allocation de base par étudiant (BSA), (2) une majoration de celle-ci en fonction du curriculum (CE), (3) des moyens supplémentaires pour les élèves à besoins spécifiques (SEN) et (4) des moyens supplémentaires liées à des besoins particuliers des établissements (SSN)³. A l'heure actuelle en Belgique francophone, ces quatre composantes sont représentées au sein d'un ensemble de calculs, modifiés et ajoutés au fil des impulsions politiques, et dont la cohérence est assez difficilement appréhendable. En simplifiant au maximum, la formule actuelle d'allocation des moyens en termes de personnel dans l'enseignement ordinaire en Belgique francophone peut être résumée comme suit :

$$\text{Moyens en personnel} = (\text{BSA} * \text{CE}) + \text{SEN} + \text{SSN}$$

L'allocation de base par élève (BSA) correspond au nombre d'enseignants *per capita*, c'est-à-dire en fonction du nombre d'élèves, mais ces ressources ne sont pas également réparties selon le curriculum des élèves, puisque par exemple, l'enseignement technique et professionnel bénéficie d'un encadrement plus favorable que l'enseignement général (CE). Il convient donc de tenir compte en quelque sorte d'un coefficient multiplicateur lié au type d'études. Un supplément pour les élèves à besoins particuliers (SEN) est également présent dans le système belge francophone, à travers les mécanismes de discriminations positives⁴, mais aussi dans l'enseignement spécialisé. Enfin, les besoins spécifiques des établissements (SSN) sont pris en compte dans la dotation en moyens de fonctionnement et dans le calcul de l'encadrement par tranches d'élèves, prenant ainsi en compte un facteur de taille de l'établissement, les plus petits établissements et les établissements publics anciens bénéficiant de moyens de fonctionnement proportionnellement plus importants.

La recherche s'est donc efforcée de construire une formule de financement incluant notamment un facteur socio-économique, qui soit à la fois équitable et incitative à la mixité sociale au sein des établissements. De manière à pouvoir moduler l'attribution des moyens, la formule générale se nourrit d'indicateurs objectifs de la situation des établissements. Il s'agit donc de construire des indicateurs des mécanismes ségrégatifs à l'œuvre au niveau des établissements de la Communauté française de Belgique. Ces indicateurs pourront alors être introduits dans une formule générale de financement de manière à compenser ces mécanismes et à inciter les établissements à prendre le risque d'une population davantage hétérogène. La construction de ces indicateurs est présentée dans une communication précédente (Friant et al., 2008). Dans le cadre de la présente communication, nous envisagerons uniquement le cas de la pondération du financement des établissements en fonction du statut socio-économique de leurs élèves. Comme il s'agit d'une logique de pondération, la composante SEN ne suit plus une logique additive, mais multiplicative, la formule se transformant comme suit :

³ Les acronymes utilisés se basent sur la formulation anglaise de Ross et Levacic (1999): *Basic student allocation (BSA)*, *Curriculum enhancement (CE)*, *Supplementary educational needs (SEN)*, *School sites needs (SSN)*.

⁴ Pour une description de la politique de discrimination positive en Belgique francophone, voir Friant, N., Demeuse, M., Aubert-Lotarski, A. & Nicaise, I. (2008). En Belgique. Deux modes de régulation des effets d'une logique de quasi-marché. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

$$\text{Moyens en personnel} = (\text{BSA} * \text{CE}) * \text{SEN} + \text{SSN}$$

Ce type de formule remplit alors trois fonctions principales - la distribution équitable des ressources, l'incitation, et la régulation du marché⁵-, de nature à répondre à la volonté politique à travers la modulation de l'attribution des ressources en fonction des caractéristiques de la population qui fréquente chaque établissement scolaire. L'objectif de mixité sociale met en jeu la fonction « incitative » des formules de financement : la formule poursuit le but d'encourager (et/ou de sanctionner, dans le cas « Robin des Bois que nous évoquerons plus tard) les stratégies des établissements au regard des objectifs définis par les politiques éducatives.

2.2. Sur quelle base théorique repose l'utilisation de la fonction incitative des formules de financement ?

D'un point de vue conceptuel, les arguments plaçant en faveur de la mise en place d'une telle procédure trouvent leur source dans la théorie du choix rationnel (*rational choice theory*), en anglais). Selon Rule (cité par Meadwell, 2002; Smith, 2002) « *l'action humaine est essentiellement instrumentale* » (Meadwell, 2002, p.118) et les acteurs recherchent, rationnellement, les lignes d'action servant à la « *maximisation de l'utilité de l'acteur* » (Haine, 1999). Par conséquent, les décisions des acteurs se basent sur la prise en compte et la comparaison des facteurs coûts et bénéfiques. Cette théorie repose sur les postulats selon lesquels « *l'information est supposée parfaite, toutes les options sont connues et mesurées, les préférences définies, fixes, transitives et complètes* » (Haine, 1999). Les conditions nécessaires à cette démarche sont la connaissance et l'ordonnement, par l'acteur, des différentes options qui s'offrent à lui, la connaissance de l'information afin de mobiliser les moyens permettant d'atteindre les buts fixés ainsi que la possibilité matérielle de mettre en place ces moyens jugés pertinents. A l'inverse, les principales entraves à la mise en place de choix rationnels peuvent se résumer de la manière suivante : impossibilité de choisir entre deux options égales, manque d'information permettant à l'acteur de comparer différentes options disponibles en toute connaissance de cause et persistance de croyances et d'incertitudes au sujet des résultats escomptés de l'action (Gazibo, Jenson, 2004). Selon ces principes, les différentes catégories d'acteurs peuvent être guidées par la recherche d'intérêts spécifiques : « *si les acteurs sont des consommateurs ou des vendeurs, M. Levi considère raisonnable de postuler qu'ils cherchent à maximiser leur revenu. S'ils sont des paysans, il est plus raisonnable de postuler qu'ils cherchent à maximiser leur sécurité alimentaire. De même, il est raisonnable d'assumer que les hommes politiques tentent de maximiser leur pouvoir et leur longévité au pouvoir* » (Gazibo, Jenson, 2004, p.305).

Transposée au contexte d'un quasi-marché scolaire très hiérarchisé, la théorie du choix rationnel peut se comprendre de la manière suivante : si l'on accepte le postulat selon lequel tout établissement scolaire, personnifié par son chef d'établissement, cherche à maximiser le taux d'encadrement pédagogique dans son établissement, on peut en déduire qu'il posera alors des choix rationnels permettant d'atteindre ce but. Les moyens dont il pourra user afin d'y parvenir résideront dans la mise en place d'une politique d'hétérogénéisation du public scolaire afin d'être assuré d'un financement optimal par le pouvoir public si toutefois les mécanismes compensatoires sont jugés significatifs en regard de la difficulté supposée que cette hétérogénéisation devrait induire. Conformément à ce postulat, la diffusion de l'information relative aux mesures de financement doit être garantie au moins auprès des établissements scolaires.

Cependant, la maximisation de l'encadrement pédagogique ne s'applique pas à chaque acteur. En effet, dans le fonctionnement du quasi-marché scolaire belge francophone, la maximisation de la « qualité » du public recruté joue également un rôle important (compétition de second ordre). Dans le contexte actuel de faible différenciation de l'encadrement pédagogique, les établissements scolaires n'engagent aucun « bénéfice » en accueillant un public « défavorisé », en dehors des écoles en discrimination positive. Puisqu'il est plus confortable, à encadrement égal, de scolariser un certain type de public scolaire, la sélection opérée par les établissements occupant une position

⁵ *Equity function, Directive function and market regulation function* (Ross & Levacic, 1999, pp. 29-30).

haute dans la hiérarchie scolaire locale (Delvaux & Joseph, 2003) se portent sur les élèves issus de milieux favorisés, même s'il n'existe jusqu'ici aucun contrôle de la qualité effectivement produite par chaque établissement, contrairement par exemple au système anglais. En ce sens, l'utilisation d'une formule pondérant les moyens d'encadrement en fonction de l'origine sociale des élèves pourrait permettre de faire pencher la balance en faveur du recrutement d'élèves moins favorisés, pour autant que les moyens supplémentaires soient jugés suffisants et que les résultats supposés (puisque non mesurés effectivement par des examens nationaux, par exemple) restent acceptables en regard des attentes des clients, c'est-à-dire des parents qui souhaitent confier leurs enfants aux établissements qui prennent le risque de modifier leur recrutement.

3. Méthode

3.1. Corpus de données

Afin de construire les indicateurs nécessaires à la modulation de la formule de financement, il était nécessaire de travailler sur des données fiables regroupant l'ensemble des établissements scolaires de la Communauté française de Belgique, tous niveaux confondus (maternel, primaire et secondaire). En raison du type et de la quantité de données nécessaires, le choix a été fait de travailler à partir des données du recensement de la population scolaire utilisées dans le cadre de l'attribution des moyens aux établissements, fournies par l'administration de l'enseignement⁶.

Trois tables de données ont été utilisées, correspondant chacune à une année de recensement des élèves en Communauté française de Belgique : les années scolaires 2003-2004, 2004-2005 et 2005-2006. Chacune de ces tables de données contient autant d'enregistrements⁷ que d'élèves recensés en Communauté française de Belgique (environ 860 000 par année), ainsi que des variables utilisées dans le calcul de l'enveloppe attribuée à chaque établissement et dans la constitution de statistiques générales de l'enseignement, telles que l'établissement fréquenté, le niveau et la filière d'études, la date de naissance, le pays et la commune de domicile, les diplômes obtenus et un indice socio-économique.

Une variable importante au regard de la recherche est le statut socio-économique des élèves. Celui-ci est appréhendé par un indice socio-économique⁸ (dans la suite de ce document, nous le nommerons par son abréviation « SES ») présent dans les tables de données et initialement construit afin de mettre en œuvre la politique de discrimination positive (Demeuse et al., 1999 ; Demeuse et Monseur, 1999).

3.2. Construction d'indicateurs au niveau de l'établissement

Ces tables de données au niveau « élève » ont été agrégées au niveau des établissements scolaires, de sorte qu'un enregistrement corresponde à un établissement, et fusionnées de manière à appréhender une évolution sur trois années consécutives, y compris à travers les flux annuels d'élèves (Demeuse et Delvaux, 2004)

⁶ En particulier, l'Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC)

⁷ Les enregistrements ont été rendus anonymes par l'administration en ne conservant qu'un numéro d'identification aléatoire attribué à chaque élève de manière à permettre des fusions sur plusieurs années.

⁸ L'indice socioéconomique est basé sur le quartier d'origine de l'élève (la notion de quartier est une division statistique du territoire (Demeuse, 2002, p. 219). Un indice socio-économique synthétique est attribué à chaque quartier de Belgique, sur la base de 11 variables s'inscrivant dans 6 domaines (les revenus par habitant, le niveau des diplômes, le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti, les activités professionnelles, le confort des logements). Chaque élève se voit ainsi attribuer l'indice socio-économique du quartier où il réside et apporte en quelque sorte cet indice au niveau de l'établissement. D'un point de vue statistique, il s'agit d'une variable métrique de distribution normale qui varie entre -3,5 et 3,5. Il est recalculé tous les trois ans sur la base des dernières données statistiques disponibles.

Une fois les tables agrégées au niveau des établissements, différents indicateurs relatifs aux établissements ont été créés. Ils reflètent d'une part la structure de la population des établissements, et d'autre part les flux de populations au départ de et vers chacun des établissements (Friant et al., 2008). Nous nous centrerons ici uniquement sur la variable « SES moyen de l'établissement ».

3.3. Elaboration d'un outil de simulation du financement des établissements

Le contexte historique et éducatif de la Communauté française de Belgique limite les moyens d'action dont dispose le pouvoir politique notamment en ce qui concerne la régulation du quasi-marché scolaire. La solution proposée dans cette recherche consiste à agir à l'aide d'un bras de levier économique, c'est-à-dire, par une intervention sur la logique de financement des établissements scolaires.

Afin de permettre au pouvoir politique d'identifier l'impact de ses décisions, il était nécessaire de l'outiller : un outil informatique a été développé afin d'estimer l'impact de chaque décision sur les établissements et sur le budget global du département. Ce simulateur permet donc d'évaluer l'impact (tant au niveau du système éducatif dans son ensemble qu'au niveau de chacun des établissements primaires ou secondaires), d'un changement des règles du calcul de l'encadrement pédagogique.

Pour mettre au point ce simulateur, il a d'abord été nécessaire de pouvoir opérer par comparaison entre une situation existante (qui peut être qualifiée de ligne de base) et une situation virtuelle qui pourrait ultérieurement être mise en œuvre. Une partie du développement du simulateur a porté sur la modélisation du calcul du nombre d'enseignants dont peu disposer un établissement scolaire selon les règles actuellement en vigueur : le « capital période » (CP) dans l'enseignement maternel et primaire, ou « nombre total de périodes professeurs » (NTPP) dans l'enseignement secondaire. Le logiciel doit être aussi flexible que possible et permettre au politique de paramétrer les scénarios de financement en fonction de critères pertinents, tels que le niveau socio-économique moyen des écoles, le retard scolaire accueilli ou maintenu dans l'école, l'évolution de la population de l'établissement en fonction du temps ou du niveau scolaire considéré... C'est à cette fin que des indicateurs de composition sociale du public des établissements et de leur structure ont été calculés. Mais il faut aussi pouvoir établir un modèle qui lie le financement à ces caractéristiques : il s'agit, d'une part, de proposer un outil rompant avec la logique d'un financement dichotomique utilisée dans le cas des discriminations positives et, d'autre part, de proposer une fonction pouvant aussi bien être croissante (par exemple, dans le cas théorique d'une pondération du financement en fonction des résultats) que décroissante (par exemple, dans le cas d'une pondération du financement en fonction du SES) (figure 1).

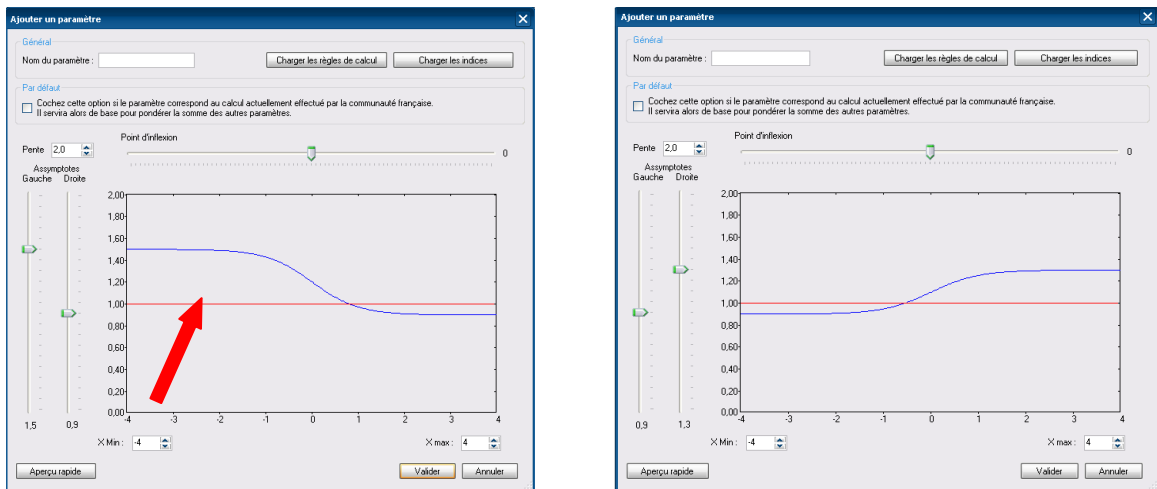


Figure 1 – La fenêtre de paramétrage de l’outil de simulation : exemple d’une courbe décroissante (à gauche) et d’une courbe croissante (à droite)

La fonction logistique⁹ (la figure 1 en présente deux illustrations possibles) permet ainsi :

- de faire varier les valeurs minimales et maximales de la pondération (axe des ordonnées) ;
- de faire varier les valeurs minimales et maximales des indices de pondération (axe des abscisses) ;
- d’autoriser des fonctions croissantes ou décroissantes ;
- de moduler la vitesse de la croissance ou de la décroissance, c'est-à-dire de faire varier la pente de la fonction ;
- de faire varier le moment où la croissance/décroissance commence et se termine, c'est-à-dire le point d’inflexion de la fonction mathématique.

L’utilisation de cette fonction permet une très grande flexibilité.

3.4. Procédure de simulation

Les simulations de modifications du financement des établissements ont été réalisées sur les données réelles de l’ensemble des établissements d’enseignement primaire en Communauté française de Belgique, en s’efforçant de prendre en compte un maximum de paramètres conduisant à des simulations réalistes. Deux¹⁰ scénarios de financement ont ainsi été simulés. La ligne de base a été paramétrée en utilisant le budget, le nombre d’élèves par établissement et les procédures de calcul en vigueur pour l’année scolaire 2005-2006. Le budget retenu concerne uniquement le nombre d’enseignants (CP et NTPP) et équivaut à 4,5 milliards d’euros, plus un budget supplémentaire accordé à certains établissements défavorisés dans le cadre de la politique d’éducation prioritaire, équivalent à 0,45% du budget total (environ 22 millions d’euros).

Cette ligne de base, signalée par une flèche dans la figure 1, est également traduite dans le tableau 1 : la formule ne modifie en rien les paramètres par défaut. Etant donné qu’un élève équivaut à un élève, les asymptotes, tant à gauche qu’à droite, sont fixées à 1 ; la pente est de 0, et il n’y a pas de point d’inflexion. Cette ligne de base sert de point de comparaison pour les scénarios ultérieurs.

⁹ La fonction logistique est mathématiquement écrite comme suit : $f(x) = a_g + \frac{(a_d - a_g)}{1 + e^{(-a(x - \text{inf}))}}$

a_g étant l’asymptote gauche, a_d étant l’asymptote droite, a étant la pente, et inf étant le point d’inflexion

| | Asymptote gauche | Asymptote droite | Pente | Point d'inflexion | Budget |
|----------------------|---|---|---|---|---------------------------------------|
| Ligne de base | 1 <i>1 élève = 1 élève, quel que soit son SES</i> | 1 <i>1 élève = 1 élève, quel que soit son SES</i> | 0 <i>Pas de différenciation du financement, donc pas de pente</i> | - <i>Pas de point d'inflexion</i> | 100% <i>Budget constant</i> |

Tableau 1 – Paramètres liés à la ligne de base

A partir de cette ligne de base, deux scénarios de financement (c'est-à-dire, la logique retenue, la configuration du logiciel et les effets de ces scénarios) sont présentés dans le point suivant.

4. Résultats

4.1. Deux scénarios de financement appliqués à deux établissements scolaires contrastés

4.1.1. Le scénario « Robin des bois »

Le premier scénario prend en compte l'indicateur relatif à la composition sociale (SES)¹¹ de l'établissement scolaire. Nous l'avons appelé « Robin des bois », car il pénalise les établissements fréquentés en moyenne par élèves favorisés et qui connaissent peu d'hétérogénéité socio-économique pour donner davantage aux établissements les plus défavorisés, en reposant sur le paramétrage suivant (tableau 2 et figure 3).

Tableau 2 – Paramètres liés au scénario « Robin des bois »

| | Asymptote gauche | Asymptote droite | Pente | Point d'inflexion | Budget |
|------------------------------------|---|---|---|---|---------------------------------------|
| Ligne de base | 1 | 1 | 0 | - | 100% |
| Scénario « Robin des bois » | 1,6 <i>un élève issu d'un milieu très défavorisé est subventionné à concurrence de 1,6 élèves</i> | 0,8 <i>un élève issu d'un milieu très favorisé est subventionné à concurrence de 0,8 élèves</i> | 2 <i>Changement rapide de pondération</i> | 0 <i>Le changement de pondération s'effectue aux alentours de SES=0</i> | 100% <i>Budget constant</i> |

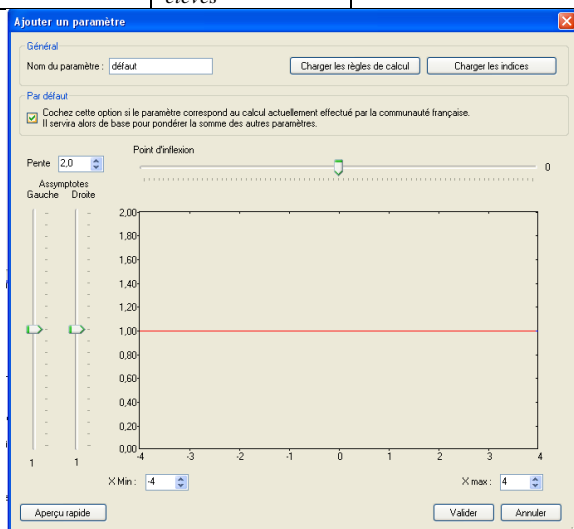


Figure 2 - simulation de la « ligne de base »

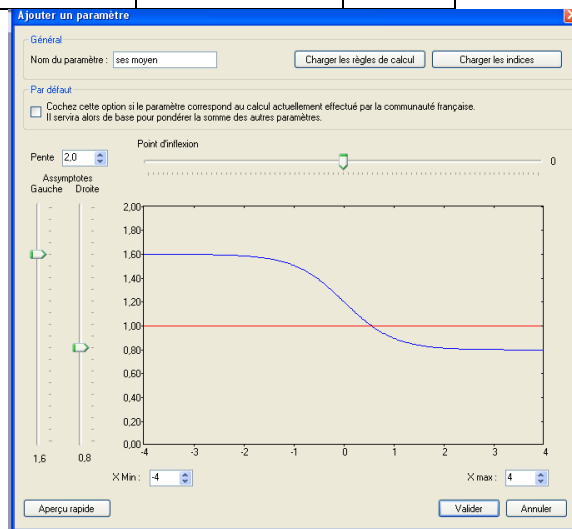


Figure 3 - scénario de simulation Robin des Bois

¹¹ Pour rappel, une valeur négative indique que l'établissement est globalement fréquenté par des élèves défavorisés. Au contraire, une valeur positive correspond à la situation d'un établissement scolaire dont le public est globalement favorisé

Dans le cas de ce scénario¹² de simulation, les établissements fréquentés par un public défavorisé sur le plan socio-économique sont davantage financés tandis que les établissements accueillant un public favorisé, voir très favorisé, sont pénalisés puisque le financement par élève passe sous la barre de 1. La figure 4 (résultats du scénario « Robin des bois ») présente au niveau macroscopique, c'est-à-dire au niveau de l'ensemble des écoles du système éducatif de la communauté française, les effets, en termes d'encadrement pédagogique, qu'engendrerait ce scénario dit « Robin des Bois ».

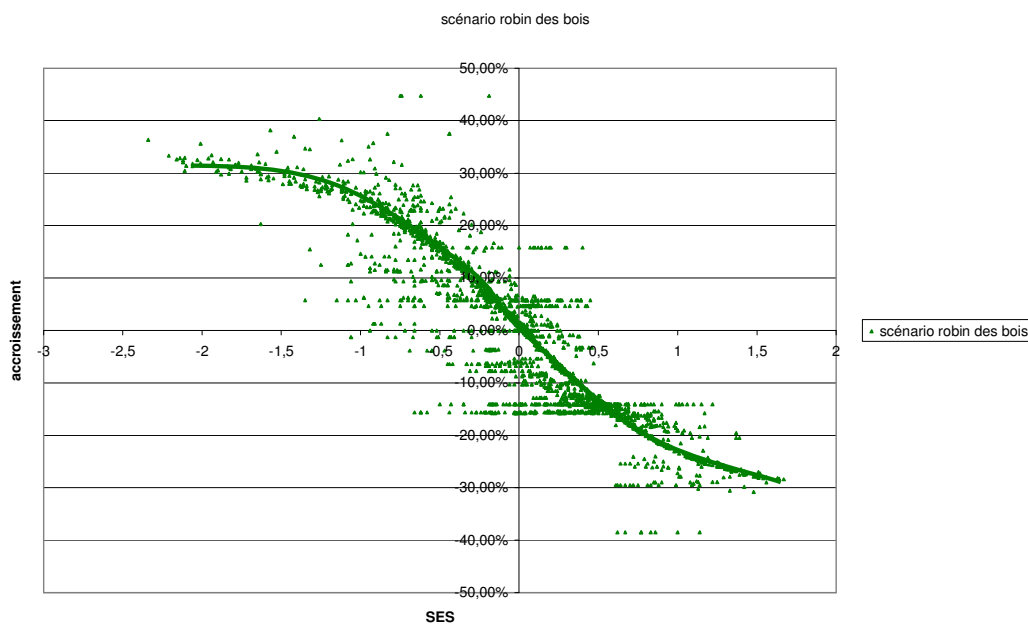


Figure 4 – Résultats du scénario « robin des bois »

Afin de concrétiser les effets que pourrait avoir le scénario de simulation 1, nous avons sélectionné deux cas d'écoles primaires contrastées (tableau 3).

Tableau 3 – effets du scénario Robin des Bois

| Matricule | SES | Ligne de base | | Après le scénario « Robin des bois » | | |
|-----------|-------|------------------|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| | | Capital Périodes | Nombre d'enseignants temps plein | Capital Périodes | Gain enseignant temps plein | Gain enseignants (relatif) |
| A | 0.33 | 482 | 21.9 | 440 | -1.8 | -8.71 % |
| B | -2.11 | 194 | 8.8 | 253 | +2.5 | +30.41% |

Ce tableau est constitué de 7 colonnes. La première colonne permet l'identification de l'école¹³ tandis que la deuxième communique l'indice socio-économique de l'établissement. Les deux colonnes suivantes concernent la situation de l'école avant l'application du scénario « Robin des Bois » : le nombre total de périodes enseignants et la signification de cette valeur en nombre d'enseignants temps plein pouvant être engagés dans cette école. Les trois colonnes suivantes sont relatives à la situation de l'école suite à l'application du scénario « Robin des Bois » : le nombre

¹² Cette simulation est réalisée sans augmentation globale du budget octroyé au financement des établissements scolaires par le département de l'Education.

¹³ Rendue impossible afin de respecter l'anonymat des établissements scolaires.

de périodes que l'établissement recevrait suite à l'application du scénario, les gains bruts en termes d'équivalent temps plein selon le scénario et finalement les gains relatifs de l'établissement, soit la division des gains bruts par le nombre d'enseignant avant l'application du scénario.

On constate, à la lecture du tableau 3, que l'impact du scénario « Robin des Bois » est très différent selon la place occupée par chacune des écoles en termes d'indice socio-économique moyen. En effet, l'école A se situe juste au dessus de la moyenne (SES=0,33) tandis que l'école B est très défavorisée (SES=-2,11). Dans le cas de l'école A, les conséquences du scénario de financement 1 se traduisent par une diminution de l'encadrement pédagogique, -1,8 enseignant équivalent temps plein, tandis que dans l'école B, les conséquences du financement se traduisent par une augmentation de plus de 30% de l'encadrement pédagogique : le nombre d'enseignants passe de 8,8 à 11,3.

4.1.2. Un scénario plus « réaliste »

Difficile à défendre politiquement¹⁴, l'exemple du scénario « Robin des Bois » a été retenu dans cette communication pour son caractère illustratif. La deuxième simulation tente, quant à elle, de proposer une distribution sans doute plus acceptable des moyens financiers. Dans ce deuxième scénario, la volonté poursuivie est d'octroyer davantage de moyens aux écoles accueillant un public défavorisé, sans sanctionner les écoles scolarisant un public socio-économiquement favorisé, par une augmentation globale du budget. Le tableau 4 présente les paramètres retenus (ils sont présentés en regard de ceux retenus dans le scénario « Robin des Bois »).

¹⁴ En effet, les détracteurs d'une telle politique pourraient invoquer un éventuel nivellement par le bas, le seul argument d'équité ne pouvant à lui seul justifier une telle mesure.

Tableau 4 – Paramètres liés au scénario réaliste

| | Asymptote gauche | Asymptote droite | Pente | Point d'inflexion | Budget |
|------------------------------|---|---|---|---|---|
| Ligne de base | 1 | 1 | 0 | - | 100% |
| Scénario « Robin des bois » | 1,6 | 0,8 | 2 | 0 | 100% |
| Scénario « réaliste » | 1,4 <i>un élève issu d'un milieu très défavorisé est subventionné à concurrence de 1,4 élèves</i> | 1 <i>La subvention ne change pas pour les élèves plus favorisés</i> | 0,5 <i>Changement lent de pondération</i> | -2 <i>Le changement de pondération s'effectue aux alentours de SES=-2</i> | 101% <i>Le budget total est augmenté de 1% (environ 40 M €)</i> |

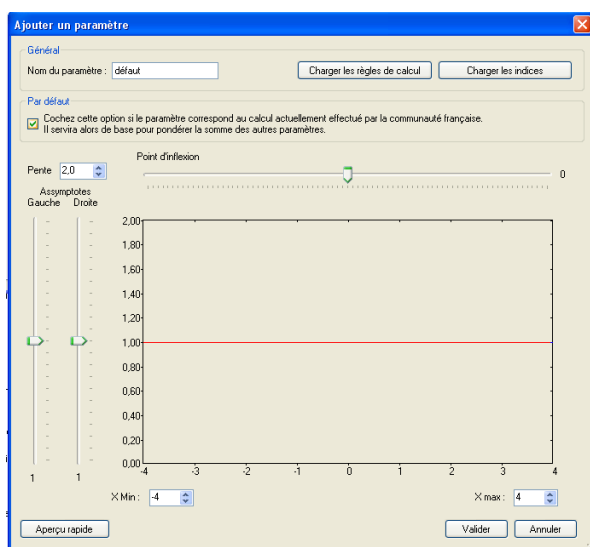


Figure 5 : simulation de la « ligne de base »

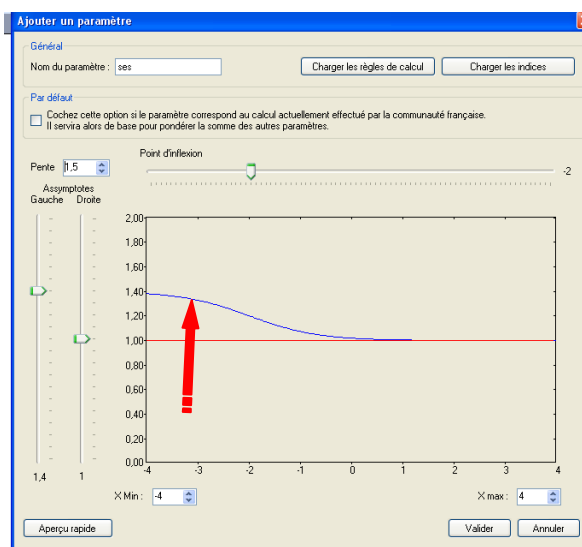


Figure 6 : scénario de simulation 2

Cette mesure a été reproduite de la manière suivante (figure 6) : augmentation du budget¹⁵, paramétrage de l'asymptote gauche à 1,40 (ce qui signifie qu'un élève très défavorisé sera financé à concurrence d'1,4 élève), asymptote droite à 1. L'association d'une pente de 0,5 à un point d'inflexion paramétré à 0,2 permet de définir la rapidité de changement de la pondération ainsi que le début et la fin du changement de pondération ; dans ce cas, l'intention poursuivie a été de reproduire les priorités politiques, c'est-à-dire, concentrer l'effort financier¹⁶ vers les écoles accueillant les publics les plus défavorisés (la courbe représentant la répartition du financement rejoint la ligne de base aux environs de la valeur -0,8 ce qui signifie qu'un élève d'indice socioéconomique supérieur à cette valeur (de -0,8) ne bénéficie d'aucune pondération positive en termes de financement). La figure 7 permet d'apprécier les effets du scénario au niveau macroscopique, c'est-à-dire au niveau de l'ensemble des écoles du système éducatif de la communauté française. On constate ainsi que l'application de ce scénario permettrait, d'une part, à bon nombre d'écoles (situées à gauche de l'axe des ordonnées) d'obtenir un accroissement d'encadrement pédagogique et, d'autre part, à l'autre partie des écoles (celles situées à droite du même axe) de ne subir aucune restriction au niveau de l'encadrement pédagogique octroyé.

¹⁵ Pour rappel la première simulation avait été effectuée sans modification de budget. Dans le cas du scénario de financement 2, le budget a été augmenté de 1%.

¹⁶ La répartition du financement peut être visualisée dans la figure 6 (voir flèche) en prenant en compte l'espace situé entre la courbe et la ligne horizontale

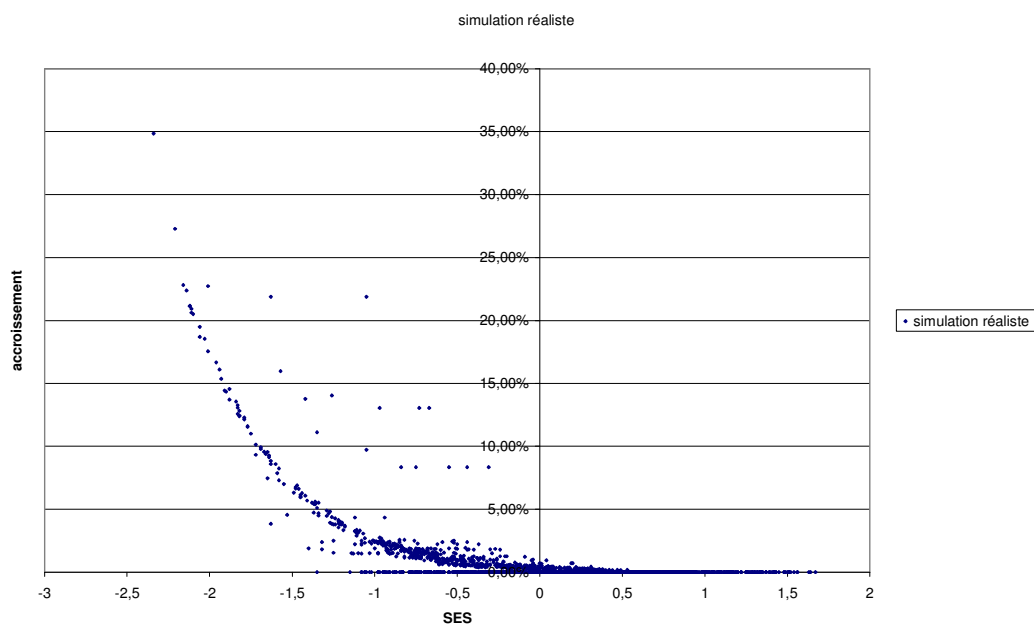


Figure 7 – résultats du scénario réaliste

Concrètement, les effets de l'application de ce scénario peuvent être investigués au niveau « établissement scolaire ». Les établissements A et B, présentés dans lors du scénario Robin des Bois sont repris dans le tableau 5. Les commentaires relatifs à ce tableau sont effectués ultérieurement dans le point réservé à la comparaison du scénario réaliste à la solution proposée par le Gouvernement.

Tableau 5 – effets du scénario réaliste

| | | Ligne de base | | Après le scénario de simulation 2 (version distribution continue) | | |
|-----------|-------|------------------|----------------------------------|---|-----------------------------|----------------------------|
| Matricule | SES | Capital Périodes | Nombre d'enseignants temps plein | Capital Périodes simulation 1 | Gain enseignant temps plein | Gain enseignants (relatif) |
| A | 0.33 | 482 | 21.9 | 483 | + 0 | + 0.21 % |
| B | -2.11 | 194 | 8.8 | 234 | +1.7 | +20.62% |

4.2. La solution proposée par le Gouvernement

Les prochaines mesures de financement qui seront mises en œuvre en Communauté française de Belgique dès la rentrée scolaire de 2009 sont modélisées à partir du projet de décret du Gouvernement. Celles-ci se caractérisent par l'augmentation de l'enveloppe budgétaire (de 22 millions € elle passe à 62 millions € pour tous les niveaux d'enseignement) et la volonté de concentrer les moyens supplémentaires dans les écoles accueillant un public défavorisé. La répartition de ces moyens est illustrée par la figure 8 extraite du communiqué de presse du Gouvernement.

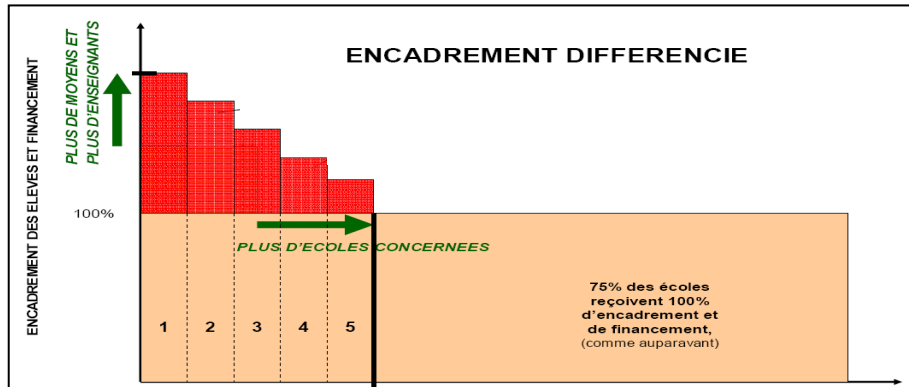


Figure 8 - illustration de l'encadrement des élèves et financement selon le Gouvernement de la Communauté française (Communauté française, 2009)

Le choix de la Communauté française, c'est-à-dire préférer un financement par palier plutôt que selon une distribution continue comme dans nos simulations, repose sur au moins trois raisons : la première concerne la volonté de simplifier la procédure de calcul, la seconde (conséquence de la première) concerne la facilitation de la communication du Gouvernement de la Communauté vers ses usagers (le parallèle peut d'ailleurs être établi entre cette logique et celle des règles d'imposition fiscale), la troisième se rapporte à la volonté de maximiser l'impact des différentes mesures de financement (l'effet produit par le passage d'une tranche de financement à une autre est beaucoup plus perceptible pour un établissement scolaire qu'une petite amélioration de la situation permise par un mouvement sur la droite continue de distribution).

La figure 9 permet de visualiser, au niveau du système éducatif, les effets de la répartition en « palier » proposée par le Gouvernement.

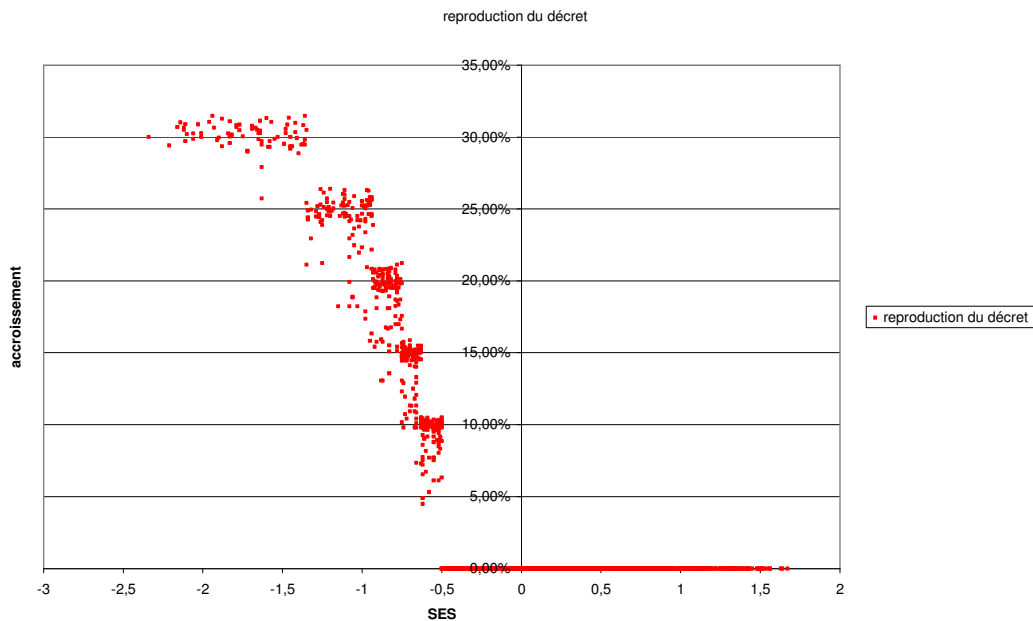


Figure 9 – résultats de la reproduction de la solution du Gouvernement

Le tableau 6 présente l'effet de l'application de la solution proposée par le Gouvernement au niveau des établissements A et B (il s'agit toujours des mêmes établissements déjà analysés dans le cas des deux situations précédentes).

Tableau 6 – effets des scénarios de simulation « réalistes »

| | | Ligne de base | | Après l'application de la solution du Gouvernement | | |
|-----------|-------|------------------|----------------------------------|--|-----------------------------|----------------------------|
| Matricule | SES | Capital Périodes | Nombre d'enseignants temps plein | Capital Périodes simulation 1 | Gain enseignant temps plein | Gain enseignants (relatif) |
| A | 0.33 | 482 | 21.9 | 482 | 0 | 0 |
| B | -2.11 | 194 | 8.8 | 251 | +2.4 | +29.72% |

4.3. Comparaison des scénarios et de la solution proposée par le Gouvernement

Si l'on compare les effets des scénarios au niveau du système (figures 7 et 9), on observe, dans le cas d'une distribution « en palier », que les effets (en termes de pourcentage d'encadrement supplémentaire) sont beaucoup plus marqués pour certaines écoles. Dit autrement, l'effort financier se concentre davantage sur les écoles en situation difficile et les effets de cette focalisation sont davantage ressentis, en termes d'encadrement pédagogique, pour les écoles accueillant un public défavorisé.

Si l'on se place à un niveau davantage « micro », c'est-à-dire, au niveau des établissements A et B on constate des similitudes entre les deux versions proposées : l'école accueillant un public socialement défavorisé (école B) est, en termes d'encadrement pédagogique, bénéficiaire puisque le nombre de périodes octroyé suite aux simulations est supérieur au capital-période de base ; à l'opposé, en ce qui concerne l'école A accueillant un public davantage favorisé, l'encadrement pédagogique octroyé reste inchangé entre la situation initiale et après la simulation.

Notons, en ce qui concerne l'école B que le bénéfice enregistré suite à la simulation n'est pas du même ordre selon que l'on considère la distribution continue (simulation « réaliste ») ou discrète (le projet de décret du Gouvernement) : en effet, même si les gains enregistrés sont proches, les effets du financement par palier profitent davantage à l'école B qu'un financement à distribution continue. On peut manifestement penser qu'il s'agit là du cas d'une école dont l'indice socioéconomique correspond à un repère établissant la scission entre deux paliers, ce qui a entraîné pour cette école, une maximalisation du financement accordé. De plus, on peut constater que la distribution continue (simulation « réaliste », figure 7) a tendance à disperser les moyens en accordant peu de moyens supplémentaires à un grand nombre d'écoles autour du point SES=0.

5. Conclusion

Les simulations proposées dans cet article, basées sur le principe selon lequel les besoins éducatifs et pédagogiques d'un enfant varient selon son origine sociale et culturelle, ont pour objectif de démontrer la faisabilité d'une pondération de l'encadrement pédagogique octroyé aux établissements primaires en fonction d'indicateurs socio-économiques. Les valeurs « idéales » à attribuer aux différents paramètres du simulateur ne sont pas discutées ici et sont, par ailleurs, difficiles à établir de manière scientifique, notamment parce que l'utilisation des moyens par les pouvoirs organisateurs reste du domaine de la liberté des méthodes et que les pouvoirs organisateurs ne doivent pas, comme dans d'autres systèmes, démontrer l'efficacité relative de leurs choix, compte tenu des populations scolarisées.

Il ressort de ces simulations qu'une pondération du financement en fonction de paramètres socio-économiques est possible et aisément modulable en fonction de priorités clairement définies. Cependant, certaines caractéristiques du financement de l'enseignement primaire – par exemple l'existence de volumes minimaux de moyens, comme ceux prévus par le Gouvernement pour éviter de créer des charges partielles trop petites, d'autant que les attributions se feraient au niveau d'implantations de petite taille, plutôt que des établissements scolaires - peuvent neutraliser une partie des effets de la pondération introduite.

Le simulateur permet également de concevoir des scénarios de financement reposant sur la prise en compte de plusieurs indicateurs. Cependant, la combinaison de plusieurs indicateurs nécessite la plus grande prudence notamment s'il existe une relation entre les différents indicateurs retenus (par exemple : indice socio-économique et taux de redoublement). De plus, tout scénario de financement ne peut faire l'économie d'une réflexion concernant les stratégies que certains chefs d'établissements pourraient développer pour maximiser leur encadrement pédagogique. A titre d'exemple, si le pouvoir politique décide d'accroître l'encadrement pédagogique des écoles qui génèrent peu de redoublement, les directeurs pourraient réorienter les élèves en difficulté vers l'enseignement spécialisé ou l'enseignement professionnel sans les pénaliser d'un échec. A l'inverse, une aide supplémentaire accordée aux écoles avec un taux de retard élevé pourrait inciter les directeurs à augmenter le nombre d'élèves en échec.

Il importe également d'insister sur un aspect important de l'étude dont est issue cette communication : un seul angle d'investigation, à savoir, le pôle financier, ne peut constituer la panacée à toutes les difficultés rencontrées par le système éducatif belge francophone. Plus de moyens peut certes contribuer à égaliser les chances de réussite, mais pour quelle utilisation de ces moyens supplémentaires ? Continuer à faire la même chose, en considérant par exemple que ce supplément accordé à certains établissements dispense, dans les établissements favorisés, d'accroître la mixité sociale, ne correspond pas aux principes défendus par le Contrat pour l'Ecole. L'idée d'accroître l'encadrement dans les établissements les plus défavorisés par des moyens nouveaux, tout en transférant une partie des moyens des établissements qui se refusent à une plus grande hétérogénéisation de leur public (effet « Robin de Bois »), pourrait constituer un signal fort, mais sans doute difficile à soutenir d'un point de vue politique.

Les mesures consistant à financer les établissements scolaires en fonction du public accueilli visent, au-delà d'une simple compensation pour un effort supplémentaire, un changement, c'est-à-dire, l'hétérogénéisation des publics scolaires. Leur mise en application ne pourra faire l'impasse d'une réflexion concernant, d'une part, la manière d'évaluer les effets de ces mesures et, d'autre part, la définition de l'objectif attendu de ces mesures. Des indicateurs permettant d'appréhender la potentielle « déségrégation » qu'aurait ou non permis ces nouvelles mesures devront être retenus au niveau micro, c'est-à-dire au niveau de chaque établissement scolaire (indice socio-économique moyen, évolution de cet indice socio-économique...) et/ou au niveau du système (Demeuse et Baye, 2008) de manière, le cas échéant, à supprimer ces mesures une fois les objectifs de mixité atteints.

6. Références

- Aubert-Lotarski, A., Demeuse, M., Derobertmeasure, A. et Friant, N. (2007). Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 119-128.
- Baye, A., Demeuse, M. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens, *Revue française de pédagogie*, 165 (sous presse).
- Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., Monseur, C. (2004). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. Liège : *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 19- 20.
- Boudon, R. (2002). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? *Sociologie et sociétés*, 34 (1), 9-34.
- Communauté française de Belgique (2002). *Décret du 27 mars 2002 modifiant le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives et portant diverses mesures modificatives* (Moniteur : 16 avril 2002).
- Communauté française de Belgique (2007). Décret du 8 mars 2007 « portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire » (moniteur Belge du 03/07/2007)
- Communauté française de Belgique (2008). Décret du 18 juillet 2008 « visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1er degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires » (moniteur Belge du 26/08/2008)
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, De Boeck, Pédagogies en développement, Bruxelles.
- Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B. & Joseph, M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles*, Louvain : Cerisis-UCL.
- Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P. & Maroy, C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport de recherche non publié.
- Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*. Liège : Université de Liège (Dissertation doctorale en sciences psychologiques).

- Demeuse, M. et Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education et Formations*, 78, p.137-149.
- Demeuse, M., & Delvaux, B. (2004). Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone. *Relief (CEREQ-France)*, 4, 329-338.
- Demeuse, M., Lafontaine, D., & Straeten, M.-H. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). « Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique ». *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 97-127.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uyttendaele, S., & Verdale, N. (2007). *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*. Rapport de recherche non publié.
- Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaire. *Revue française de pédagogie*, 131, 173-221.
- Friant, N., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique. In L. Mottier Lopez, Y-E. Dizerens, G. Marcoux, & A. Perréard Vité (Éds.). *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. (En ligne : <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a4/v-a4-2>)
- Friant, N., Demeuse, M., Aubert-Lotarski, A. & Nicaise, I. (2008). En Belgique. Deux modes de régulation des effets d'une logique de quasi-marché. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.
- Galand, B. (2007). *Inscriptions scolaires et mixité sociale : beaucoup de bruit pour rien ?* Document électronique consulté sur le site web de « Changements pour l'Égalité » à l'adresse : http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/tude_inscriptions_et_mixite.pdf (consulté février 2009)
- Gazibo, M., Jenson, J. (2004). *La politique comparée: fondements, enjeux et approches théoriques*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2005). *Contrat pour l'école : 10 priorités pour nos enfants*. Document électronique disponible sur le site Internet du Contrat pour l'École: http://www.contrateducation.be/contrat_presentation.asp (consulté février 2009).
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2009). Encadrement différencié. Plus d'enseignants et plus de moyens pour une école de l'excellence. Communiqué de presse
- Haine, J.-Y. (1999). Rationalités et relations internationales. *Cultures & Conflits*, 36. (revue électronique : <http://www.conflits.org/index310.html#author>)

Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.

Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché - une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, Presses Universitaires de France.

Meadwell, H. (2002). La théorie du choix rationnel et ses critiques. *Sociologie et sociétés*, 34(1), p. 117-124.

Ross, K. & Levacic, R. (1999). *Needs-based resource allocation in education*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Rule, J. (1988). *Theories of Civil Violence*. Berkeley : University of California Press.

Smith, M.R. (2002). Les problèmes attribués à la théorie du choix rationnel. *Sociologie et sociétés*, 34 (1), p. 87-99.

Vandenberghe V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), 65-75.

Vandenberghe V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Education et Société*, 8 (2), 111-123.