



HAL
open science

De l'égalité complexe

Marc Demeuse

► **To cite this version:**

Marc Demeuse. De l'égalité complexe. Politique, revue belge d'analyse et de débat, 2010, Hors série n°15, pp.6-18. hal-00529095

HAL Id: hal-00529095

<https://hal.science/hal-00529095>

Submitted on 25 Oct 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES DÉFIS DE LA DÉMOCRATISATION SCOLAIRE

L'ÉCOLE PEUT-ELLE ÊTRE JUSTE ET EFFICACE ?¹

Marc Demeuse
Institut d'Administration scolaire
Université de Mons (UMONS)

Le même citoyen pourra même être à la fois chrétien et anticlérical, au sens où il respecte le prêtre quand il s'occupe de l'Évangile mais n'accepte pas qu'il s'occupe – d'ailleurs souvent mal – des questions matérielles des institutions.

François Martou, Demain il fera jour... (2006, p. 52)

L'École: pour quoi faire?

Une mission... des missions...

L'École, d'évidence, n'est pas un monolithe et la société belge a mis du temps pour se décider à en fixer les missions. D'autres (que l'État ou que l'ensemble de la Communauté française) avaient fixé ses objectifs, ses missions à l'École. Ainsi, par exemple, l'enseignement catholique, à travers les missions de l'École chrétienne², et chacun, vraisemblablement, savait à peu près ce qu'il faisait en faisant l'école, mais c'est le décret « Missions »³, en 1997, qui a fixé, pour la première fois, des objectifs communs à cette institution. Il n'est sans doute pas inutile de rappeler ici ces quatre objectifs :

- 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.*

Au-delà des objectifs du décret « Missions », l'École remplit un rôle particulier dans nos sociétés occidentales. Elle défend la valeur de liberté et l'affirme dans la diversité des types

¹ Le sous-titre fait naturellement directement référence à l'ouvrage publié il y a dix ans par Marcel Crahay (2000).

² Voir http://www.segec.be/mission_EC_web.pdf.

³ Article 6 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.

d'écoles et de programmes qu'elle propose, en particulier en Belgique, à travers l'article 24 de notre Constitution. Elle poursuit aussi des valeurs d'égalité, voire de fraternité, et se doit de traiter chacun de manière équitable et d'offrir à chacun les mêmes chances de réussite : selon une forme d'égalité « horizontale », qui signifie que tous les élèves d'un système scolaire sont égaux, et donc reçoivent les mêmes ressources quel que soit l'établissement qu'ils fréquentent, mais aussi selon une forme d'égalité « verticale » qui admet un traitement différencié en fonction des besoins des élèves, par exemple à travers la mise en place de mécanismes compensatoires, comme les discriminations positives ou la différenciation de l'encadrement. L'École doit également être efficace ET efficiente. Les ressources étant limitées, elle ne peut en effet pas se permettre de les gaspiller et doit s'interroger sur la manière d'atteindre au mieux les objectifs qui lui sont assignés. Elle concourt à former les citoyens de demain, à leur permettre de s'émanciper socialement et professionnellement. Enfin, l'École participe au développement et à la croissance de nos sociétés modernes auxquels contribue notamment un système de formation de qualité qui, en retour, bénéficie des moyens supplémentaires qui peuvent être dégagés (Demeuse *et al.* 2007).

On le voit, l'École se trouve au centre d'attentes énormes et parfois jugées contradictoires, notamment en matière d'efficacité et d'équité.

Une école à la fois juste et efficace : est-ce possible?

Une question largement débattue par les chercheurs et des arguments parfois très peu étayés dans le grand public

De manière pratique, se pose la question des arbitrages et des priorités. Plusieurs ouvrages récents, parfois fort volumineux, produits dans le contexte belge ou impliquant des auteurs belges francophones, ont abordé ce thème et la suite de ce texte ne pourra naturellement pas complètement couvrir ce champ (Crahay, 2000 ; Demeuse *et al.* 2005b ; Dumay & Dupriez, 2009 ; Hutmacher, Cochrane & Bottani, 2001 ; Meuret, 1999 ; Meuret & Duru-Bellat, 2009 ; Nicaise, Desmedt & Demeuse, 2009 ; Sogel & Jaccard, 2007). Tous les collègues qui se sont attachés à ce problème présentent, en général, une analyse plutôt optimiste : les systèmes éducatifs les plus efficaces sont aussi, en général, les plus équitables, même si, nous le verrons, il peut exister des exceptions. Il n'existe donc pas d'opposition « naturelle » ou mécanique entre ces deux objectifs... mais certains systèmes éducatifs se débrouillent plus ou moins bien lorsqu'il s'agit de les poursuivre simultanément. Cela contraste donc avec les affirmations souvent entendues à propos d'un nécessaire nivellement par le bas lorsqu'il s'agit de prendre en compte les différences initiales pour les réduire. Il n'est pas très compliqué de trouver des citations du genre de celle qui est reproduite dans l'encadré 1 où le « rénové », pourtant relativement peu mis en œuvre en Belgique (contrairement à la Finlande, à la même époque), est considéré à la base du déclin d'un mythique « âge d'or » de l'enseignement.

Notre système d'enseignement consiste, de fait, en une formidable et inacceptable inégalité des chances. Le problème est que toute proposition pour la corriger va toujours dans le sens d'une diminution de la qualité et de la performance.

Comme le dit très bien ce prof de français de Saint Pierre à Jette : pourquoi les bonnes écoles devraient elles faire les frais de l'inégalité du système ? Or, s'il y a encore de bonnes écoles et de bons profs, c'est presque malgré les initiatives politiques qui, au nom de l'égalitarisme, ont entraîné de désastreuses performances MOYENNES (un aspect trop peu souligné dans l'émission). Car c'est bien le résultat des principales réformes des 30 dernières années depuis le rénové jusqu'à l'incroyable décret Onkelinx sur les "socles de compétences" (abstraites - invérifiables) qui ont remplacé les connaissances et le savoir concret (voir la pauvreté des textes proposés en 2ème secondaire). Sans parler de la suppression des devoirs chère à monsieur Nollet. Et les bons résultats de quelques uns sont dus à l'ESPRIT de RESISTANCE de ceux qui, par exemple, enseignent encore l'orthographe dans le secondaire ou les dates en histoire.

Alain Destexhe, Blog RTBF, Question à la Une (posté le 20 septembre 2007)

<http://blogrtbf.typepad.com/qalu/2007/09/vido-echec-scol.html>

Encadré 1 – Efficacité et équité : deux concepts inconciliables.

De quoi parle-t-on réellement ?

Avant de poursuivre, il convient de préciser quelques concepts pour éviter les malentendus. Pour ce qui concerne **l'efficacité**, les choses ne sont en principe pas trop complexes, pour autant que les objectifs soient clairement précisés (Demeuse *et al.* 2005a). Naturellement, avec des objectifs généraux aussi ambitieux que ceux du décret « Missions », il convient de pouvoir les opérationnaliser à travers d'autres documents, comme les *Socles de compétences* ou les *Compétences terminales*, et d'en observer les effets à travers, par exemple, les évaluations externes menées en Communauté française, mais aussi les études internationales du type « PISA », si on veut réellement pouvoir parler d'efficacité.

Pour ce qui concerne **l'équité**, les choses sont sans doute bien plus ambiguës, à commencer par le concept lui-même que certains détracteurs considèrent comme une sorte d'abâtardissement de l'idéal d'égalité. Alors, pourquoi parler d'équité ? Tout simplement parce qu'il existe des différences, et que certaines peuvent être considérées comme justes, voire souhaitables, et d'autres pas. Il ne s'agit donc pas de viser une égalité absolue – nous sommes tous différents et l'égalitarisme conduit sans aucun doute à une forme de totalitarisme -, ni même de se contenter d'une égalité de traitement pour considérer que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes. Nous apprécions les différences en fonction de théories de la justice plus ou moins explicitées, en fonction de la manière dont nous nous représentons ce qui est juste et comment les choses doivent fonctionner, nous y reviendrons.

Par ailleurs, et c'est sans doute la plus grande déconvenue que peut avoir un psychologue au contact des économistes, nous devons bien convenir que les moyens ne sont pas illimités : si l'éducation n'a pas de prix, l'école a bien un coût. Il s'agit donc de faire des choix. Nous ne sommes plus sous l'ancien régime où quelques enfants bien nés bénéficiaient d'un précepteur. Notre enseignement est à présent généralisé à toute une classe d'âge et rendu obligatoire de 6 à 18 ans, ce que certains semblent parfois regretter. Éduquer tous les jeunes, cela impose des choix et on ne peut à la fois souhaiter refinancer l'École et toutes les

prestations sociales, sans en même temps, décider de trouver les moyens de ce refinancement.

Tous les objectifs qui correspondent à notre façon de voir le monde ne sont pas atteints aujourd'hui, Pierre Georis l'a rappelé dans la présentation des travaux. Vivre en société impose de faire des choix, des compromis et des arbitrages. Certaines inégalités sont aujourd'hui considérées comme justes par une majorité d'entre nous. Ainsi, le fait de consacrer plus de moyens à certaines écoles qu'à d'autres, à travers les discriminations positives, peut être vu comme juste, alors même qu'il y a rupture de l'égalité de traitement : certaines écoles reçoivent plus alors que d'autres obtiennent proportionnellement moins. Cela a cependant quelques limites (psychologiques). Ainsi, par exemple, s'il semble admissible de redistribuer inégalement des ressources nouvelles, liées au refinancement de l'École, il semble tout à fait inacceptable de puiser dans les acquis : c'est ce qu'on peut déduire par exemple des réactions syndicales lorsque la Ministre de l'Enseignement s' imagine en Robin des Bois.

Quand on parle d'**égalité**, il faut donc s'entendre sur les critères qui nous permettent d'apprécier le caractère juste ou non des inégalités et sur les égalités souhaitables. On rencontre en effet rarement des gens qui disent « non, non, moi je suis pour une société inégalitaire, il faut que les choses ne soient pas justes, etc ... », mais nous avons tous une idée de ce qu'il faudrait pour qu'elle soit juste. Nous n'avons, du reste, pas nécessairement les mêmes idées à propos de ce qui pourrait être juste en fonction des différents niveaux d'enseignement. On peut ainsi considérer que certaines égalités doivent être maintenues, poursuivies à tout prix, au niveau de l'enseignement obligatoire, mais que, peut-être, elles ne sont pas encore aujourd'hui à l'ordre du jour de l'enseignement non-obligatoire par exemple. Par ailleurs, ce qui est acquis aujourd'hui, chez nous, n'est pas nécessairement considéré comme allant de soi dans d'autres endroits où malheureusement les moyens font davantage défaut.

Pour faire simple, il existe de nombreux modèles de justice, mais nous considérerons cinq niveaux différents ou **cinq conceptions particulières de la justice**, à la suite des travaux que nous avons menés en tentant de mettre au point un système européen d'indicateurs d'équité (Baye *et al.* 2005 ; Baye *et al.* 2006).

1. Le premier niveau est facile à décrire : **l'égalité n'est pas vraiment un problème**, la primauté est accordée à la liberté. L'idée centrale peut se traduire par le principe : « Ce que je n'ai pas mal acquis, il est normal que je le conserve et il n'y a aucune raison qu'on m'oblige à le partager ». Cette approche, c'est celle que l'on retrouve dans la Constitution belge extrêmement libérale⁴, écrite en 1831, mais encore aujourd'hui chez les libertariens, comme par exemple Nozic (1974), aux États-Unis. Il est pourtant difficile d'être certain que ce que nous possédons, nous ne le devons pas à une spoliation quelconque. Il est en effet difficile d'être certain que nous ne devons pas, par exemple, à l'exploitation d'autres peuples, les richesses que nous partageons aujourd'hui au sein des pays industrialisés (il

⁴ Dans la suite du texte, « libéral » doit être entendu comme se rapportant à un système régulé principalement par des mécanismes de marché, liés aux choix des acteurs, parents et pouvoirs organisateurs, et non à une régulation par un pouvoir public.

semble même tout bonnement impossible de le soutenir !). A un niveau beaucoup plus « micro », il semble aussi difficile – à moins de supprimer tout transfert d’une génération à l’autre, à travers l’héritage – que nous ne devons qu’à nos seuls efforts ce que nous sommes. En effet, même le goût pour le travail scolaire, la lecture, les mathématiques... nous les devons très certainement à nos propres parents alors que d’autres, sans qu’ils ne méritent moins cette attention, n’en bénéficient pas. C’est aussi une conception que l’on retrouve parfois même encore chez certains responsables de notre École (voir encadré 2), notamment lorsqu’ils défendent la primauté des parents face à une régulation qu’ils pressentent trop pesante, comme lors des débats qui ont présidé à l’élaboration des trois décrets « inscriptions ».

Etienne Michel : *Il me paraît établi que la société est devenue beaucoup plus inégalitaire depuis une trentaine d’année et qu’il ne faut pas s’étonner que le système scolaire ait été influencé par cette évolution perçue dans la société. Et donc, ce n’est pas le système scolaire qui produit les inégalités de la société mais les inégalités produites dans la société qui se reflètent dans le système scolaire.*

Julie Morelle : *Est-ce que vous pensez qu’il faut aujourd’hui réguler de manière plus volontariste le marché scolaire?*

Etienne Michel : *Mais si l’idée est de réguler les flux de population scolaire, la réponse est assez rapidement renvoyée aux parents. Est-ce qu’on pense aujourd’hui en Communauté française de Belgique que les parents souhaitent voir réduire la liberté de choix de l’établissement pour leurs enfants. Moi, je pense que politiquement la question est réglée.*

Etienne Michel, Question à la Une, RTBF, 19 septembre 2007.

Re transcription par l’auteur à partir de la vidéo

<http://blogrtbf.typepad.com/qalu/2007/09/vido-echec-scol.html>

Encadré 2 – L’impossible régulation du système éducatif belge francophone.

2. Si on veut à présent considérer l’égalité comme une valeur en soi, le premier niveau concerne **l’égalité d’accès au service éducatif**. Pendant très longtemps, y compris pour l’enseignement obligatoire, simplement aller à l’école jusque 14 ans, n’était pas un droit. Il faudra attendre 1921 pour que ce droit – transformé en obligation pour le garantir à tous – soit effectif chez nous, sans aucune restriction, ce qui ne nous place pas dans le peloton de tête des pays industrialisés. Il s’agit bien d’un problème d’égalité d’accès.

3. Mais, ce n’est pas parce que tout le monde va à l’école que tout le monde est traité de la même manière. Encore aujourd’hui, les filières inégalement valorisées, mais aussi les écoles inégalement prestigieuses, les enseignants plus ou moins aguerris, et même les compétences des autres élèves qui fréquentent la classe constituent autant de traitements inégaux. C’est pourtant **l’égalité de traitement** qui est visée à ce niveau de notre modèle, et c’est aussi celle qui est la plus largement défendue, parce qu’elle correspond le mieux aux principes généraux du droit. Une analyse même superficielle de notre système éducatif permet de nous rendre compte que nous sommes encore très loin du compte en la matière. La résistance de certains groupes favorisés face à la mixité sociale et aux régulations qui pourraient l’accroître dans certains établissements indique parfaitement que l’égalité de

traitement n'est pas une valeur partagée par tous... lorsqu'elle doit aussi s'appliquer à sa propre progéniture⁵.

4. L'égalité de traitement n'est pourtant pas une fin en soi, il convient de s'interroger sur les finalités de l'École. Ne s'agit-il pas plutôt de permettre à chacun de maîtriser un certain nombre de savoirs et de compétences ? Le problème devrait donc se poser davantage en termes **d'égalité des résultats** ou des acquis scolaires. Et c'est bien l'enjeu, notamment avec le décret « Missions ». Il s'agit de se mettre d'accord sur ce que tout le monde doit acquérir et de se dire que ce ne sont pas tellement les manières d'y arriver qui comptent, c'est surtout le résultat. On assiste alors à un déplacement de l'intérêt, au point même que l'égalité des acquis peut justifier, par exemple, une inégalité des moyens. C'est sur ce principe que reposent les discriminations positives que nous avons déjà évoquées et, plus largement, les politiques d'éducation prioritaire (Demeuse *et al.* 2008).

En fait, chez nous, les discriminations positives dépassent même, du moins sur le papier, l'égalité des acquis scolaires et visent quelque chose d'encore plus ambitieux : l'égalité de réalisation sociale ou d'exploitation des produits scolaires. Ce que l'on poursuit ce n'est plus le diplôme, c'est ce qu'on va en faire après. Et on sait en effet qu'avec le même diplôme on n'a pas forcément les mêmes chances de réalisations économiques et sociales dans notre société d'aujourd'hui, notamment en fonction de ses origines sociales.

C'est en considérant ces différents niveaux d'exigence qu'il est possible de s'assurer qu'on parle bien de la même chose. Comme nous l'avons vu, selon les époques, les lieux et les niveaux scolaires considérés, c'est tantôt l'une, tantôt l'autre de ces conceptions qui sont mobilisées pour décider de ce qui est juste ou non.

5. A côté de ces différents niveaux d'exigence, il faut encore considérer **à qui s'appliquent ces critères**. La première manière de faire consiste à considérer les individus, sans aucun regard pour leurs caractéristiques. On comparera ainsi les écarts qui peuvent être observés entre les performances des élèves d'une même année et on tentera de réduire les écarts jugés inacceptables. Dans un autre domaine, cela reviendrait à considérer les écarts entre salaires, quelle que soit la situation de chacun, ces disparités pouvant être comparées à celles observées à d'autres époques ou dans d'autres pays. L'analyse peut cependant être affinée pour prendre en compte l'appartenance des individus à certains groupes – les filles/les garçons, les natifs/les étrangers, les personnes handicapées et les bien portants, les ruraux/les urbains, les riches/les pauvres... Il existe mille et une manières de considérer les groupes sociaux et leur construction/reconnaissance n'est pas anodine. Ce sont en général les situations auxquelles ils ne peuvent échapper, comme le sexe ou la situation à la naissance, qui sont privilégiées dans les analyses. En effet, si des inégalités d'accès, de traitement ou de résultat sont observées en fonction de caractéristiques dont les individus ne peuvent être jugés responsables, on considérera la situation comme injuste. On peut aussi prendre en compte les individus qui se situent sous un seuil jugé inacceptable. Il en va ainsi en matière d'éducation comme en matière de revenu : la maîtrise insuffisante de certaines compétences, par exemple de la lecture, constitue un handicap insurmontable pour

⁵ Certains préfèrent ainsi le slogan « séparés, mais égaux » qui prévalait avant la déségrégation raciale aux Etats-Unis et dont on sait qu'il servait de base à un système assurément ségrégué, mais aussi terriblement inégalitaire.

acquérir de nouvelles compétences, pour s'insérer dans la société, pour y jouer un véritable rôle social ou économique. Il est donc essentiel de se préoccuper des individus qui ne maîtrisent pas ces compétences et, de manière encore plus aigüe, d'identifier les caractéristiques de groupes qui se situeraient sous ce seuil dans des proportions qui ne peuvent résulter du hasard.

A présent, il s'agit de concilier à la fois les préoccupations pour l'efficacité et pour l'équité. De ce point de vue, les réflexions de Benjamin Bloom (1976) nous aident à poser clairement le débat, aussi bien au niveau macroscopique – la société – que microscopique – la situation de chacun. Il s'agit pour nous, comme responsable du système éducatif ou comme enseignant, de viser trois objectifs pour, à la fois, tendre vers une situation plus juste et plus efficace :

- élever en moyenne les résultats de nos élèves, faire en sorte que leur situation soit plus avantageuse après exposition aux apprentissages ;
- réduire la variance des résultats entre élèves, en visant davantage une approche critériée où les objectifs à atteindre sont définis a priori qu'une approche normative où les élèves sont jugés les uns en fonction des autres (ce qui conduit toujours à des gagnants et à des perdants) ;
- réduire le lien (la corrélation) entre les caractéristiques auxquelles les élèves ne peuvent échapper et leurs résultats.

Avec ce modèle, simple en apparence, il devient alors possible de raisonner en toute circonstance et d'établir, par exemple, des indicateurs qui nous permettent d'apprécier une situation et son évolution.

L'école s'inscrit dans une histoire, un système de valeurs...

De tout ce qui précède, naturellement, il s'agit de tirer parti pour étudier la situation de notre propre système, d'en mesurer l'évolution et les marges de progrès.

Notre école s'inscrit dans une histoire, dans un système de valeurs. L'intérêt de l'éducation comparée, c'est de regarder comment les choses évoluent et de ne jamais considérer qu'il s'agit d'une fatalité. Notre système est ce qu'il est aujourd'hui, il n'a pas toujours été comme ça et d'autres font autrement. Cela ne doit pas (nécessairement) nous conduire à vouloir copier d'autres systèmes, mais cela nous aide à comprendre nos marges de manœuvre.

Pour ce qui nous concerne, nous connaissons un système construit autour d'une valeur centrale : la liberté d'enseignement. Celle-ci se traduit aujourd'hui par une double liberté, celle des parents, mais aussi celle des pouvoirs organisateurs. Le résultat peut être décrit - c'est le terme qu'utilisent aujourd'hui tous les chercheurs en éducation - comme un quasi marché, c'est-à-dire un système financé par les pouvoirs publics, quasiment à 100%, mais très faiblement régulé par eux, reposant principalement sur le choix des acteurs que sont les parents et les pouvoirs organisateurs. Tout cela pourrait être considéré comme une sorte de paradis si la liberté de choix des parents était réelle – réelle pour tous – et si le marché ne se structurait pas selon un système d'interdépendances compétitives, pour reprendre les termes de Bernard Delvaux, c'est-à-dire en créant une hiérarchie entre les établissements

scolaires, mais aussi entre les élèves. Ainsi, à la fois toutes les écoles ne sont pas également désirables pour les parents, mais tous les élèves ne sont pas aussi désirables pour les écoles. Et ces différences sont, pour une part importante, tributaires de la situation socio-économique des parents.

Et si vous allez dans les écoles – nous ne parlons pas ici que des bâtiments, mais de la population qui les fréquente⁶ – la situation est très inégale. On observe aujourd’hui une véritable dualisation qui se marque à la fois sur le plan socio-économique et sur le plan académique, aussi bien entre écoles qu’entre filières, ce qui conduit les chercheurs à parler de ségrégation scolaire. De ce point de vue, nous sommes malheureusement champions (Demeuse & Baye, 2008) et il est impossible d’imputer cela à la seule géographie, comme on tente souvent de nous en convaincre. Notre pays, l’un des plus denses au monde, connaît une offre très large, liée notamment à son histoire et à la nécessité de disposer, à côté de chaque école d’un caractère, une école de l’autre caractère... d’une école publique à côté de chaque école confessionnelle, pour le dire plus clairement. Sans compter les transports publics... Il est dès lors impossible de soutenir, en milieu urbain et pour l’enseignement secondaire au moins, que c’est la ségrégation spatiale qui détermine la ségrégation scolaire. Pour s’en convaincre, il suffit de considérer dans nos villes les établissements réputés et leur environnement immédiat, ils sont souvent implantés dans des quartiers historiques paupérisés et ce ne sont pas en majorité les élèves de ces quartiers qui les fréquentent. Les embouteillages devant ces écoles complètent la démonstration. Par contre, on ne peut faire la même démonstration dans l’autre sens, les écoles défavorisées sont souvent implantées à proximité de leurs élèves... moins mobiles. La situation n’est donc pas complètement symétrique.

Associer efficacité et équité, c’est...

Quand on regarde les résultats, notamment les résultats internationaux, on voit qu’il n’y a pas de fatalité, il n’y a pas d’opposition entre efficacité et équité. En particulier, ceux qui nous énervent, ce sont les Finlandais, ils sont efficaces et équitables. Il existe cependant d’autres situations : certains sont efficaces, mais inéquitables. C’est la situation de nos voisins flamands qui connaissent les mêmes fortes disparités entre établissements que nous, mais qui obtiennent de meilleurs résultats, en moyenne. D’autres connaissent une situation inverse : équitable, mais peu performante, c’est le cas de l’Espagne où les différences entre établissements sont relativement peu marquées, mais où la moyenne des résultats est relativement faible. Et puis évidemment, il y a ceux qui sont à la fois peu efficaces et peu équitables : c’est la situation dans laquelle nous nous trouvons. Globalement cependant, si toutes les combinaisons sont possibles, on observe plutôt un lien positif entre équité et efficacité. Nous sommes donc, en Communauté française, un cas typique, opposé à celui, typique également, de la Finlande. La Flandre et l’Espagne font plutôt figure d’exceptions. Alors comme le disait Frank Vandembroucke lors d’une journée organisée par *Ecole+* à

⁶ C’est souvent la situation particulièrement délabrée de certains établissements historiques et accueillant une population socialement favorisée, quel que soit le réseau, qui permet de justifier une argumentaire visant à accréditer l’idée qu’il n’y a pas « d’écoles riches » et que donc la situation est identique pour tous.

Bruxelles⁷, « vous avez de la chance en Belgique francophone parce que, chez nous surtout, quand on est un ministre socialiste, quand on veut toucher à l'école, on nous accuse de vouloir un nivellement par le bas au motif qu'on veut diminuer les différences. Vous, en Communauté française, vous avez de la chance, vous devez travailler sur tout ». C'est sans doute une manière optimiste de voir les choses !

Il y a donc du travail ! Par exemple, en matière de revalorisation des filières qualifiantes : il ne s'agit pas seulement d'attirer les élèves dans ces filières, il faut encore éviter, comme aujourd'hui, d'y concentrer les élèves qui ont connu l'échec (dans des matières en général académiques), mais aussi d'y accueillir un public socio-économiquement plus défavorisé que dans les filières de transition (Demeuse, Lafontaine & Straeten, 2005 ; Demeuse, Friant & Baye, 2009). Mais il faut aussi envisager le problème au niveau des établissements scolaires en évitant la constitution de ghettos à la faveur d'un implacable système d'orientation des élèves les plus faibles, depuis les écoles les plus favorisées n'accueillant en général que de l'enseignement de transition jusqu'aux écoles les moins favorisées n'organisant que de l'enseignement de qualification, voire vers l'enseignement spécialisé et les CEFA.

Faut-il changer l'école avant ou après le changement de société ?

Alors, est-ce qu'il faut changer l'école avant ou après le changement de la société ? C'est souvent une question qui nous est posée. Comme le disent avec humour Postlethwaite et Wiley (1991, p. 131), « dans tous les pays, le statut socio-économique et le niveau de lecture de la famille ont une très forte influence sur les résultats des élèves en science. Cela renforce le vieil adage qui veut que la meilleure des choses qu'un enfant puisse faire, c'est de choisir de bons parents ».

Malheureusement, dans notre propre système, les différences qui existent entre élèves se trouvent amplifiées par l'École ou, plus exactement, par son organisation actuelle qui favorise le regroupement des élèves qui présentent les mêmes caractéristiques académiques, socio-économiques et culturelles. Il est donc difficile d'accepter d'attendre les changements sociaux sans changer une école qui elle-même contribue à la dualisation, même si, bien sûr, ce n'est pas l'École seule qui changera la société.

Il y a malgré tout une bonne nouvelle...

Il y a quand même de bonnes nouvelles. Les décisions politiques portant sur l'organisation des systèmes ne sont pas sans effets. Pour mettre cela en évidence, nous avons construit un indicateur au niveau européen grâce, notamment, aux publications d'Eurydice qui est une mine d'or à propos de l'organisation des systèmes éducatifs en Europe. Ce que nous avons fait, ma collègue Ariane Baye et moi (Demeuse & Baye, 2008a), c'est assembler une série d'informations qui nous permettent de construire un indicateur composite qui reflète le fait que, dans un pays donné, on favorise plutôt l'organisation de groupes d'apprentissage homogènes ou hétérogènes. Pour ce faire, il existe de nombreuses solutions : on peut décider de recourir ou non au redoublement, y compris en permettant le maintien en maternel, d'orienter précocement les élèves, dès 10 ou 12 ans, ou, au contraire, de les

⁷ Plate-forme pour une école sans exclusion : <http://www.school-ecole-plus.be/>.

maintenir jusqu'à 16 ans dans un tronc commun, de placer les élèves ayant des besoins spécifiques dans des établissements spécialisés, séparés ainsi des autres élèves, ou de soutenir leur intégration dans les classes ordinaires, de permettre le libre choix de l'établissement ou, au contraire, d'affecter les élèves à l'établissement le plus proche...

Dans notre système, tous les mécanismes permettant de constituer des groupes aussi homogènes que possible, y compris en termes socio-économiques et culturels à travers le libre choix de l'établissement, en admettant que puisse même s'opérer une distinction sur une base confessionnelle et philosophique⁸, sont mobilisés. A l'inverse, les systèmes éducatifs du nord de l'Europe, même s'ils introduisent des possibilités de choix, mobilisent toutes les mesures qui permettent d'assurer une hétérogénéité des groupes d'apprentissage qui correspond à celle qui prévaut dans la population. Entre les deux, des pays comme la France, mettent en œuvre un système hybride, mobilisant certaines mesures favorisant l'hétérogénéité et d'autres, l'homogénéité.

Lorsqu'on met en rapport l'indicateur composite qui reflète la plus ou moins grande mobilisation des mesures visant à rendre les groupes d'apprentissage homogènes avec un indicateur composite rendant compte de l'homogénéité effective, aussi bien académique que socio-économique, le constat est assez clair : il existe un lien non négligeable entre les mesures prises et la situation réellement observée. La bonne nouvelle, c'est donc que les choix organisationnels et politiques ont un certain effet sur la réalité... Malheureusement, en ce qui nous concerne, notre situation est assez logique aussi : nous mobilisons toutes les solutions qui visent à produire des groupes d'apprentissage homogènes, comme en Allemagne ou en Autriche, par exemple, et nous connaissons les plus fortes ségrégations académiques et socio-économiques, à l'inverse des pays du nord de l'Europe.

Pourquoi l'École ne se reformera pas aisément

Alors, pourquoi, si nous voulons vraiment un système moins dualisé et que nous connaissons, au moins en partie, les mécanismes qui conduisent à cette dualisation, ne parvenons-nous pas à améliorer le système ? Sans doute, pour une part, parce qu'il ne suffit pas de disposer de connaissances pour convaincre. Le cas du redoublement est, de ce point de vue, exemplaire. Nous disposons en effet de toutes les informations nécessaires pour apprécier l'inefficacité de cette mesure... mais nous continuons pourtant à y recourir massivement et une majorité des acteurs, parents et enseignants⁹, semble convaincue du contraire.

Un autre (fort) handicap de notre système face à une réforme visant plus d'équité (et d'efficacité), c'est la conviction de beaucoup que le système est plutôt bon (ou acceptable) et que tout changement conduirait à une situation plus défavorable (principalement réduirait le niveau moyen de performance). De ce point de vue, les comparaisons internationales

⁸ Ce qui ne manque pas de poser questions par rapport au « vivre ensemble », aux dérives communautaristes et aux discriminations (y compris volontaires et revendiquées) sur une base religieuse.

⁹ Ce qui permis sans doute à François Martou ce bon mot assassin : « l'enseignement est trop complexe pour le laisser aux enseignants », sans autre forme de régulation collective.

nous indiquent que notre position relative n'a rien d'enviable, ni en termes d'efficacité, ni en termes d'équité.

Reste alors à considérer les marges de manœuvre des « décideurs ». Les comparaisons internationales, une fois encore, mais surtout l'histoire, nous indiquent combien notre système est l'un des plus libéraux du monde. Même si, à l'origine, la Constitution de 1831 instaure un enseignement libre, il s'agit essentiellement d'installer un enseignement confessionnel, en réaction aux menées du régime hollandais qui visait à le rendre public. La Constituante tente d'écarter l'école de la mainmise de l'État, à l'instigation du parti catholique. Un article du chanoine Blampain (1932), à l'occasion du centenaire de l'enseignement catholique, résume bien la manière dont les choses se mettent en place lors des premiers mois de l'État belge. Il précise ainsi la place de l'enseignement officiel : « Faut-il ajouter encore comme conclusion de cet exposé que l'enseignement officiel ne doit être considéré que comme « supplétif ». C'est la thèse catholique, mais il faut reconnaître que nos adversaires la combattent avec acharnement et prétendent que l'enseignement officiel est le premier voulu par les constituants ». (p. XXV)

Blampain soutient d'ailleurs son raisonnement en s'appuyant sur le rapport que fait Dechamps à propos du projet de loi relatif à l'instruction publique, le 13 avril 1835 : « Le principe que le Congrès a admis est donc que l'enseignement de l'État ne peut avoir lieu que lorsque son utilité ou sa nécessité sera reconnue, à cause de l'insuffisance des institutions libres. » Blampain poursuit par une explication de texte, empruntée à De Smet lors d'une séance de la Chambre, le 11 août 1835 : « Que signifie ces mots : l'enseignement donné aux frais de l'État ? Cet article doit être accepté comme disposition transitoire. En effet, l'instruction libre est de trop fraîche date, elle n'a pu encore rassembler tous les éléments nécessaires pour s'élever à la hauteur de sa mission; toujours est-il que ses progrès rapides promettent des merveilles pour un avenir qui ne saurait être éloigné et qui nous mettra à même de nous passer de l'instruction, aux frais de l'État. » Et le chanoine de poursuivre en rappelant la prudence de monseigneur Van Bommel, évêque de Liège, en 1839, bien avant le Pacte scolaire de 1958 : « Le Congrès avait compris que dans une foule d'endroits l'instruction libre ne trouverait pas, pour répandre ses bienfaits, les ressources qui lui sont indispensables, qu'ainsi elle aurait besoin d'être aidée des deniers publics. C'est dans cette prévision qu'il ajouta: l'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi. »

Le rôle de l'État, en matière d'éducation, est alors celui que joue aujourd'hui la Commission européenne en bien des domaines, un rôle subsidiaire, pour utiliser le terme actuel. Il n'est dès lors pas étonnant que, les mêmes causes produisant les mêmes effets, la régulation de marché (et même celle de quasi-marché) résiste parfaitement bien à toute autre forme de régulation volontaire de la part de l'autorité publique. La question à présent est de savoir si la créature a échappé à son créateur, produisant dans un monde partiellement dépillarisé et déchristianisé, des effets imprévisibles, transformant l'enseignement libre de 1831 en une école libérale et dualisée, ou si ces mutations étaient parfaitement prévisibles alors même, par exemple, que se négociait le Pacte scolaire.

Peut-on au moins agir à la marge ?

Se plonger dans l'histoire permet de reconsidérer la situation actuelle et les actions qui sont menées aujourd'hui. Peut-on vraiment éviter la dualisation et le veut-on vraiment ? Un certain nombre de mesures visant à assurer plus d'équité sont bel et bien mises en œuvre, mais elles semblent agir à la marge. Peut-on, dès lors, comme le suggère Coleman (1966, p. 72), compenser les différences initiales¹⁰ en organisant des écoles également efficaces, plutôt que des écoles qui appliquent les mêmes traitements, de manière aveugle ?

L'approche compensatoire, en première analyse, pose assurément plus de questions qu'elle n'en résout. Ainsi, suivant en cela Chauveau (2000, pp. 56-57), convient-il de s'interroger sur ce qu'il faudrait compenser :

- *moins de ressources matérielles et financières ?*
- *moins de soutien, moins de soin, moins d'éducation dans leur milieu socio-familial ?*
- *moins de goût et d'intérêt pour apprendre à l'école ?*
- *moins de capacités langagières, instrumentales, cognitives ?*
- *moins d'enseignement efficace ?*
- *moins de « bons » établissements et de « bons » enseignants ?*

De manière peut-être plus brutale, « la question est de savoir si les élèves des zones prioritaires, et plus généralement les enfants des milieux « très populaires », sont des handicapés socio-culturels ou des mal enseignés. »

Mais, il faut encore savoir que faire et que donner :

- *plus de socialisation (apprendre à vivre ensemble) ?*
- *plus d'instruction (apprendre et comprendre le monde) ?*

De même, « S'agit-il de privilégier le péri-scolaire et la périphérie des processus d'enseignement/apprentissage : actions et animations socio-éducatives, sanitaires, physiques et sportives, culturelles... ? ou de se centrer sur la transmission-acquisition des connaissances et des apprentissages scolaires ?

Donner plus « de la même chose » : plus de cours, plus d'enseignement traditionnel ? ou plus « d'autre chose » : plus d'innovation pédagogique, plus d'aide personnalisée, plus de stimulation, plus de plaisir d'apprendre, plus de sens à l'école et aux savoirs ?

¹⁰ « [...] l'égalité des opportunités d'éducation implique, non pas tellement des écoles égales, mais des écoles également efficaces dont les résultats permettent de compenser les différences initiales entre les enfants des différents groupes sociaux. »

Donner plus de quantitatif : postes, crédits, heures d'enseignement, allègement des effectifs ? ou plus de qualitatif : dynamisme, mobilisation, énergie, engagement, volonté de réussir et de faire réussir l'ensemble des élèves ? »

Et enfin, quel est l'ampleur des moyens à dégager : « *Peut-on se limiter à « un petit plus » ou faut-il apporter « un gros plus » ?* » et « *À partir de quel seuil le plus peut-il avoir des effets positifs réels sur l'enseignement et les acquisitions scolaires ?* » Cette dernière question est, elle-aussi, bien complexe car « les valeurs « idéales » à attribuer aux différents paramètres [de la formule de financement] 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 » (Demeuse, Derobertmeasure & Friant, 2009)

Une logique compensatoire dans une école libérale... ou une école moins libérale?

Eviter l'effet Matthieu sans (nécessairement) soutenir Robin de Bois

Peut-on estimer les moyens nécessaires à une compensation efficace ? La question, nous l'avons vu, est complexe. Elle suppose à la fois d'estimer ce qui serait véritablement nécessaire pour modifier les désavantages scolaires que subissent certains élèves appartenant à des groupes spécifiques, mais aussi à estimer l'ampleur des avantages qui sont accordés à certains groupes par le fait même qu'ils bénéficient d'un traitement scolaire plus favorable.

Dans notre système, comme l'ont montré les indicateurs européens d'équité (Baye et al. 2005), un jeune a 8,7 fois plus de « chances » de sortir de manière précoce du système éducatif si ses parents ont connu une scolarité courte. On peut comparer ce chiffre à la situation qui prévaut dans d'autres pays : en Finlande, le rapport est de 1,6 ; en Espagne, de 3,6 et en France, de 4,3. La probabilité d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur chez nous lorsque les parents disposent déjà d'un tel diplôme est trois fois supérieure, elle est de 1,1 en Finlande, de 2 en Espagne et de 2,3 en France, alors que l'enseignement secondaire supérieur n'est pas obligatoire en Finlande et que l'accès aux études supérieures y est aussi soumis à concours.

Par contre, les dépenses pour l'enseignement supérieur sont 2,46 fois plus importantes que pour l'enseignement primaire chez nous, contre 1,96 en Finlande, 1,57 en Espagne et 1,90 en France. Il en va de même pour la différence de durée des études. Il semble donc que l'investissement public soit particulièrement élevé pour les élèves qui bénéficient déjà d'un avantage, et proportionnellement moindre pour les autres, dans notre système. C'est ce que l'on appelle l'effet Matthieu : donner davantage à ceux qui possèdent déjà un avantage. « On ne prête qu'aux riches » est l'expression usuelle pour traduire cela.

A côté de cela, on peut mettre en balance l'effet Robin des Bois imaginé par la Ministre en charge de l'enseignement obligatoire : retirer moins de 2% des moyens d'encadrement aux écoles qui accueillent en moyenne 60% des élèves les plus favorisés socialement pour

financer 25% des écoles qui accueillent en moyenne les élèves socialement les plus défavorisés. Comme on le voit, les ordres de grandeurs sont assez différents et les indignations très sélectives... suivent davantage une logique « Matthieu » qu'une logique « Robin des Bois » !

Pour ma part, je considère que Robin des Bois, dans sa version d'avril 2010, pas celle qui sera présentée à Cannes quelques semaines plus tard, est un gagne-petit. J'avais écrit quelque chose sur Robin des Bois (Demeuse, Derobertmeasure & Friant, 2009), il y a quelques temps... mais je n'avais pas imaginé un voleur d'aussi petite envergure ! De plus, comme il a décidé de voler tout le monde, du moins une très large majorité, il va avoir du boulot... et il va faire pas mal de mécontents. Un tel Robin des Bois, aussi peu performant, aurait sans doute été pendu très vite à une corde dans la forêt de Sherwood, s'il avait travaillé de cette manière-là. Pour réussir, comme nous le raconte la légende, il devait frapper fort, mais de manière très sélective. Au-delà des moyens redistribués effectivement, c'était aussi un message fort que donnait Robin des Bois aux riches, jaloux de leurs privilèges, et que n'apporte pas le projet de décret, justifié uniquement par un manque de moyens. Ce projet aurait pu donner lui aussi un message fort, du type : « Vous ne voulez pas jouer le jeu que l'on vous demande de jouer par rapport à l'hétérogénéité des publics et à la mixité sociale, ce n'est pas grave, c'est la liberté d'enseignement finalement que d'inscrire les élèves mais nous, pouvoir subsidiant, nous travaillons sur la subsidiation, comme le permet la Constitution, en tenant compte des différences objectives ». Pour cela, naturellement, il faudrait que le politique fasse surtout de la politique et moins d'administration...¹¹

D'autres critiques, déjà anciennes sont encore adressées aux politiques de compensation, perçues davantage comme un moyen de maintenir le système en l'aménageant plutôt que comme un ensemble de mesures visant sa véritable transformation. C'est ce que décrit, par exemple, le sociologue anglais Basil Bernstein en 1971 (cité par Frandji, 2008, p.23) : « Le concept d'enseignement de compensation contribue à détourner l'attention de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école et à la diriger sur les familles et les enfants. Ce concept implique qu'il manque quelque chose à la famille, et par conséquent, à l'enfant, incapable dès lors de tirer profit de la scolarisation. Il s'ensuit que l'école doit "compenser" ce qui manque à la famille, et que les enfants sont considérés comme de petits systèmes déficitaires. Si seulement les parents étaient intéressés par les valeurs que nous offrons, si seulement ils étaient comme les parents de la classe supérieure !, alors nous pourrions accomplir notre tâche. Une fois qu'on a posé le problème, mais implicitement, en ces termes, il est naturel de forger des expressions comme "handicap culturel", "handicap linguistique", etc. Et on peut s'attendre à ce que ces étiquettes accomplissent leur triste besogne. (...). Au lieu de penser en termes "d'enseignement de compensation", nous devrions à mon avis, nous interroger sérieusement et systématiquement sur le milieu scolaire ».

¹¹ Au moment du rassemblement des textes pour la présente publication (juin 2010), le projet "Robin des Bois" tel que décrit est abandonné. Mais il est parfaitement possible qu'il revienne ultérieurement dans l'actualité, sous une autre forme. Peut être, qui sait ? au moment de la mise à disposition de la publication... (Note de l'éditeur).

Il y a encore du travail!

Il reste à conclure face à l'immensité du travail encore à accomplir. Plusieurs pistes s'offrent à nous pour améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif belge francophone. On peut ainsi aider les victimes de l'école libérale en compensant à due proportion à travers des politiques compensatoires, mais on peut également jouer le marché contre le marché ou tenter de sortir de ses mécanismes, y compris en pénalisant les pratiques déloyales et en favorisant les pratiques de coopération jugées positives, plutôt qu'en régulant les inscriptions. On peut aussi davantage réguler le marché par les flux en instaurant plus de règles liées aux inscriptions.

La dernière solution est celle qui a été mise en œuvre par trois fois, avec les vicissitudes que nous connaissons bien, ces trois dernières années. C'est sans doute celle qui s'attaque de la manière la plus frontale à la valeur centrale qui sous-tend notre système, la liberté d'enseignement. Les contre-attaques ont été, sans surprise, très violentes et, comme les mesures n'avaient pas été complètement verrouillées – par exemple en centralisant les inscriptions – elles ont été truandées de l'intérieur. Cela a conduit de manière dramatique à décrédibiliser un pouvoir politique déjà historiquement faible en matière d'éducation.

La première solution, c'est celle qui s'est imposée historiquement, à travers les ZEP, les discriminations positives et autres encadrements différenciés. C'est une approche qui ne remet pas fondamentalement en cause le système. On ajoute, de manière plus ou moins homéopathique, des moyens dans des établissements que personne n'envie pour autant. Il est donc assez naturel que ces mesures soient peu contestées (par ceux qui n'en bénéficient pas), mais qu'elles présentent aussi peu de garantie d'efficacité (on attend toujours les évaluations de ces mesures, même si elles sont prévues de longue date dans les décrets qui les ont instituées).

Les autres solutions, consistant à jouer le marché contre le marché, soit en utilisant des démarches « punitives », comme dans le cas de Robin des Bois, soit en utilisant des démarches « positives », comme dans le cas des mesures visant à favoriser les synergies à travers la coopération dans des bassins, restent encore fort timides. Elles supposent soit beaucoup de courage politique, soit une grande confiance dans les acteurs.

L'observateur attentif, y compris de ce qui s'écrit dans les blogs, a souvent l'impression qu'il existe une forte majorité silencieuse et... des minorités extrêmement actives qui pensent que « tout ça, c'est du n'importe quoi et que c'était tellement mieux avant [pour eux et leurs enfants] ». Alors, finalement, peut-on vraiment réformer ou améliorer l'école dans le cadre actuel - la liberté d'enseignement et un quasi marché scolaire, des décideurs politiques en position de relative faiblesse face à certains acteurs adossés à leurs acquis, d'inégales valorisations des filières et un système relativement peu remis en cause par une majorité d'acteurs ? J'avais l'impression, il y a 10 ans, que l'état de notre système ne posait problème qu'à une quinzaine de personnes dont sans doute une dizaine de pédagogues et sociologues. Ils décrivaient alors avec beaucoup d'inquiétude ce système sans provoquer beaucoup d'intérêt. Aujourd'hui, qui reformera vraiment l'école et encadrera la liberté (Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005) ? Au bénéfice de qui ? Et qui le veut vraiment ? Les choses

semblent bouger progressivement. Un espoir existe, mais la résistance s'organise également¹²...

Bibliographie

Baye, A., Benadusi, L., Bottani, N., Bove, G., Demeuse, M., Garcia de Cortazar, M., Giancola, O., Gorard, S., Hutmacher, W., Matoul, A., Meuret, D., Morlaix, S., Nicaise, J., Ricotta, G., Smith, E., Straeten, M.H., Tiana-Ferrer, A., Vandenberghe, V. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège: Service de Pédagogie expérimentale et théorique de l'Université de Liège. <http://www.mag.ulg.ac.be/schoolequity/docpdf/2005FRANCAIS.pdf>

Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C., Goffin, C. (2006). *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union européenne*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale et théorique de l'Université de Liège. <http://www.mag.ulg.ac.be/schoolequity/docpdf/Rapport%20final%20Equité.pdf>

Blampain, (1932). La liberté d'Enseignement en Belgique d'après la Constitution, In Un siècle d'enseignement libre, *La Revue catholique des Idées et des Faits*.

Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New-York : McGraw-Hill.

Crahay, M. (2000). *L'École peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.

Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.

Delvaux, B., Demeuse, Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.) (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 558-576).

Demeuse, M. (2003). *Réduire les différences: oui mais lesquelles ?* Colloque international XXe anniversaire des ZEP. Paris, 5 et 6 mars 2002. Paris : Ministère de l'Education nationale et CNDP. <http://www.cndp.fr/archivage/valid/43322/43322-8265-9411.pdf>

Demeuse, M., Baye, A. (2008a). Mesurer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education et Formations*, 78, 137-149.

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

Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N. (2010). Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium : perspectives for regulating a school quasi-market. *Educational Research and Evaluation*, volume 16, number 2, 197-216.

¹² Voilà sans doute une conclusion qui appelle une suite « à la Star Wars » comme le faisait remarquer l'un de mes collègues : l'Empire (de la réaction) contre-attaquera-t-il ?

Demeuse, M., Friant, N., Baye, A. (2009). Pour éviter les relégations et les “choix négatifs”: des cursus non discriminatoires. In I. Nicaise, E. Desmedt et M. Demeuse (Eds.), *Une école réellement juste pour tous! Seize pistes de réforme et d'action*. Mechelen : Plantyn (pp. 197-224).

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 (Eds.) (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection “Economie, Société, Région” (pp. 260-273).

Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., Denooz, R. (2005a). De quelle efficacité parle-t-on ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Eds.) (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection “Economie, Société, Région” (pp. 15-27).

Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.H., Nicaise, J., Matoul, A. (Eds.) (2005b). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection “Economie, Société, Région” .

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J.Y. (Eds.) (2008). *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvres, débats*. Lyon : INRP.

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'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Rapport réalisé à la demande de Madame la Ministre en charge de l'Enseignement obligatoire dans le cadre du « Contrat pour l'École ». http://www.enseignement.be/download.php?do_id=5203&do_check=.

Dumay, X., Dupriez, V. (Eds.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

Frandji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.Y. Rochex (Eds.). *Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvres, débats*. Lyon : INRP. (pp. 9-34)

Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N. (Eds.) (2001). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer.

Meuret, D. (Ed.) (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.

Meuret, D., Duru-Bellat, M. (Eds.) (2009). *Le sentiment de justice de et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Nicaise, I., Desmedt, E., Demeuse, M. (Eds.) (2009). *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action*. Waterloo : Plantyn.

Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. New York : Basic Books.

Postlethwaite, T.N., Wiley, D.E. (1992). *The IEA Study of Science II : Science Achievement inTwenty-Three Countries*. Oxford : Pergamon press.

Soguel, N.C., Jaccard, P. (2007) (Eds.), *Governance and Performance of Education Systems*. Dordrecht (NL): Springer.