

SOMMAIRE

1. « Bruxellois en classe(s) » Comprendre les enjeux de l'école
2. Bruxelles : Ses quartiers, ses habitants
3. Les politiques éducatives
4. Expliquer les inégalités face à l'enseignement
5. Contre la mixité : la sélection sociale et scolaire
6. « Quand tu veux, tu peux »
7. S'inspirer du modèle finlandais ?
8. Conclusion



" Bruxellois en classe(s) "

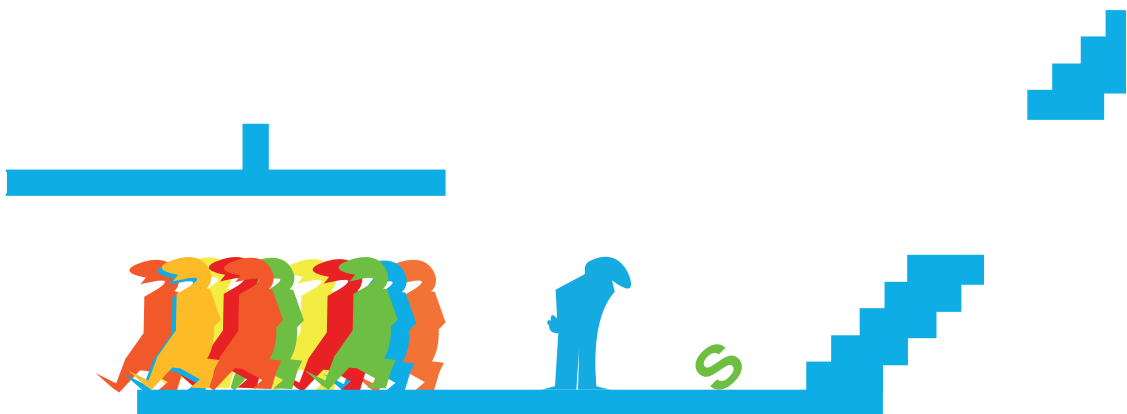
Comprendre les enjeux de l'école

Faire de la réussite scolaire un droit de tous les élèves.

Bruellois en classe(s). Avec ou sans « s » ?
Quelle importance cette lettre peut-elle avoir ? A vrai dire, tout dépend de la définition que l'on donne au mot classe : une classe d'école ou une classe sociale. Dans ce documentaire, nous avons essayé de donner une définition de ce qu'est une classe de nos jours. L'idée de travailler sur l'école et de traiter essentiellement de la question des inégalités sociales dans le système scolaire belge, particulièrement à Bruxelles, nous est venue au lendemain d'une formation destinée à former les jeunes au leadership.

A l'époque, deux d'entre nous (Fadoua Lamghari et Ahmed Ouâmara) suivaient cette formation encadrée par Dirk De Block et Touria Aziz, animateurs dans des associations bruxelloises.

Le but premier de cette formation était l'initiation aux questions citoyennes et l'acquisition d'un regard critique sur notre société. A la fin de cette formation, un projet de fin de formation devait être présenté. Fadoua Lamghari et Ahmed Ouâmara ont décidé de travailler sur l'histoire de l'immigration marocaine en Belgique.



Travailler sur l'histoire de cette immigration était intéressant, car, à cette époque, nous venions tout juste de commémorer les 40 ans de la signature de la convention belgo marocaine¹ qui initia la venue des travailleurs marocains en Belgique, et pour certains d'entre nous, nos propres parents. A l'aide d'un ouvrage écrit par Nouria Ouali (2004), nous avons tenté avec un groupe d'une dizaine de jeunes² de retracer, au travers d'un premier documentaire intitulé Dites-moi pourquoi sommes-nous bruxellois à l'accent maghrébin l'histoire de cette immigration en Belgique. Tout au long de notre recherche, nous avons mis les jeunes dans une position de journaliste. Il leur était demandé de poser eux-mêmes les questions aux différents intervenants rencontrés.

Une évidence nous est apparue dès les premiers entretiens. Ces jeunes, âgés d'une quinzaine d'années, avaient de nombreuses lacunes en lecture. Nous étions fortement interpellés par ce fait, et ce d'autant plus, qu'à la même époque, il était beaucoup question des faibles performances scolaires des élèves de l'enseignement francophone établies par les enquêtes PISA³.



A la fin de notre formation, nous avons décidé de réaliser un second documentaire qui aborderait la question scolaire et, plus spécifiquement, le lien entre réussite scolaire et inégalités sociales. Pour arriver à mettre en place un tel projet, il nous fallait trouver des subsides nécessaires pour pouvoir démarrer nos recherches. Une première bourse nous a été octroyée par la Fondation Roi Baudouin, par le biais de l'appel «Moteur»⁴.

Pendant plus d'une année, à raison d'une séance de deux heures toutes les deux semaines et à titre bénévole⁵, nous nous sommes retrouvés à quatre pour élaborer un scénario. Les discussions ne furent pas des plus faciles. En effet, une opposition existait dans la manière dont on voulait aborder cette question. Fallait-il traiter Les inégalités scolaires d'un point de vue ethnique ou social ?

Les jeunes sont-ils discriminés parce qu'ils sont d'origine étrangère ou parce qu'ils sont issus d'un milieu social moins aisé ? Tout au long de nos échanges, nous sommes arrivés à un consensus et à définir une vision commune. Notre documentaire devait mettre en évidence le poids de l'origine sociale dans les inégalités scolaires sans éluder l'effet possible de l'origine ethnique. Les intentions du documentaire sont de diffuser les connaissances scientifiques sur le sujet et, aussi, de chercher à déculpabiliser les jeunes des échecs qu'on leur attribue. Notre société a tendance à les accuser constamment (Nagels et Réa, 2007) et à trouver des bouc-émissaires aux problèmes sociaux.



Nous avons construit le documentaire sous la forme de plusieurs interrogations autour de la question : qui sont les responsables des échecs scolaires ? Est-ce la faute des jeunes, des parents, des enseignants ou du système ? Signalons que dans « Bruxellois en classe(s) », nous n'avons pas pu tout traiter. Il n'est pas question de parler, ainsi, des initiatives positives qui ont soutenu des jeunes en décrochage scolaire ni du rôle joué par les centres psycho-médico-sociaux (CPMS). Cette absence dans le scénario est volontaire et signe une volonté de notre part de garder un ton, certes grave, mais on ne peut plus réaliste de la situation de notre système scolaire. Lorsque le scénario était écrit, le tournage a commencé. Celui-ci a duré près d'une année. Un autre subside nous a été octroyé, cette fois-ci par le Fonds JINT⁶. Il nous a permis de disposer de matériel vidéo de bonne qualité, nécessaire à la réalisation d'un documentaire qui se veut efficace dans le message qu'il porte. Suite à la réalisation de ce reportage, le Conseil d'Arrondissement d'Aide à la Jeunesse de Bruxelles (CAAJ) a financé cet outil pédagogique accompagnant ce documentaire.

Cet outil pédagogique a été réalisé par Former pour Emanciper⁷, SOS-Jeunes-Quartier Libre⁸, le Groupe d'études sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME-ULB) avec l'appui du Délégué général aux droits de l'enfant.



Ce dossier repose sur deux grands principes. Le premier consiste à présenter le plus clairement possible certains thèmes abordés dans le documentaire. Le second vise à restituer les différents points de vue des acteurs au sujet du système éducatif francophone.

« Bruxellois en classe(s) » se veut, avant tout, un outil pédagogique qui permettrait de créer le débat sur la question scolaire qui est, on peut aisément le dire, un imbroglio terrible pour les jeunes, les parents, les enseignants et les politiques. Pour ce faire, ce documentaire poursuit quatre objectifs :

- Sensibiliser un public large aux inégalités sociales dans l'enseignement bruxellois. Parmi les chercheurs, l'origine sociale est largement reconnue comme le facteur déterminant pour la réussite scolaire. Cependant, dans le débat public, les facteurs les plus cités sont plutôt individuels ou culturels.
- Conscientiser les jeunes aux problèmes qu'ils vivent dans de l'enseignement. Ceux-ci ne sont pas que la conséquence de choix ou d'efforts individuels. La responsabilité n'est pas seulement d'ordre individuel ; il existe aussi des mécanismes sociaux et collectifs qui sont à la base de cette (et de leur) situation.
- Stimuler les jeunes et les différentes couches de la population concernées par cette problématique afin de prendre des initiatives efficaces contre ces inégalités sociales.
- Initier un large débat sur l'objectif de la démocratisation des études et la promotion sociale par l'école : principe essentiel de la démocratie mais qui dans la réalité est encore très largement en panne de réussite.

Former pour Emanciper

Touria Aziz, Dirk De Block, Fadoua Lamghari et Ahmed Ouâmara



Quand l'école aiguise les inégalités...

Marie Verhoeven, Professeur à l'Université Catholique de Louvain

Tout est dit, dans le film « Bruxellois en classe(s) » : le reportage égrène l'un après l'autre les principaux facteurs d'inégalité scolaire. Si aucun acteur n'est épargné, aucun n'est désigné non plus comme le responsable unique. Comme dans un jeu de poupées russes, l'élève – cœur de la relation éducative –, est mis en perspective par rapport aux multiples influences qui construisent ses « mérites » scolaires : les ressources économiques ou culturelles inégales de sa famille, le caractère plus ou moins ségrégué de son quartier, les aspirations légitimes dans son milieu, l'importance du soutien scolaire de ses parents, le regard de ses enseignants, etc. Chaque facteur est remis à sa juste place, situé dans un ensemble plus vaste de déterminants qui interagissent. La plupart des idées reçues sur la crise du projet de démocratisation scolaire s'en trouvent déconstruites. Les poncifs sur la « démotivation des adolescents », « les familles démissionnaires » ou les profs absentéistes ne résistent pas au tableau d'ensemble complexe et nuancé proposé.

Rien ne nous interdit cependant de « recomposer » autrement les pièces de ce puzzle. Certes, tous ces facteurs (inter)agissent, mais c'est bien le système éducatif lui-même, à mon sens, qui les articule, voire les radicalise. Ce que le film démontre en filigrane, c'est que le système éducatif ne se contente pas de « refléter » des inégalités qui se constitueraient en dehors de lui, en amont, dans la famille ou le quartier ; il les aiguise à travers le poids de ses verdicts experts, et il les scelle dans des orientations souvent irréversibles.



BRUXELLES : Ses quartiers, ses habitants

Si l'on s'en tient au nombre d'habitants, soit un peu plus d'un million, Bruxelles est une « petite ville » pour une capitale. Son importance dans les médias et dans la vie quotidienne relève pourtant de la place symbolique importante qu'occupe Bruxelles, non seulement en tant que capitale de la Belgique, mais surtout comme celle des institutions de l'Union européenne.

Elle est un territoire urbain international, cosmopolite et multiculturel. International, car le rôle institutionnel de Bruxelles dépasse largement les frontières belges. Les instances internationales, comme l'Union européenne ou l'OTAN, attirent une population très diversifiée d'étrangers hautement qualifiés qui résident temporairement ou durablement à Bruxelles. Par ailleurs, des immigrations plus anciennes composent la dimension multiculturelle de Bruxelles : Marocains, Français, Italiens et Turcs sont les quatre nationalités étrangères les plus importantes à Bruxelles. Cette population étrangère représente 26,9% de la population bruxelloise, dont 58% de ressortissants de l'Union européenne. La population bruxelloise est la plus jeune du pays, avec un âge moyen de 37,8 ans en 2006 (Deboosere P, Willaert D, 2006). De cette diversité, il ressort un florilège de cultures qui se côtoient sur ce modeste espace qu'est la (petite) capitale belge.



Mais de quel espace parle-t-on ? Quand nous parlons de Bruxelles, nous ne la limitons que rarement à la Ville de Bruxelles. On entend généralement par Région de Bruxelles-Capitale, les dix-neuf communes qui la composent. Ces communes sont autonomes et gouvernées chacune par un bourgmestre et des échevins. Elles sont, par ailleurs, le terrain d'action des politiques de la Région de Bruxelles- Capitale pour des matières telles que, l'aménagement du territoire, le logement, l'économie, l'environnement et l'emploi. Mais la Région est aussi couverte par les politiques communautaires flamande et francophone, avec la Commission Communautaire Francophone (COCOF), la Commission Communautaire Néerlandophone (VGC) et la Commission Communautaire Commune. Ces commissions sont compétentes pour des matières telles que l'enseignement, la culture, la protection de la jeunesse ou la cohésion sociale.

Une ville divisée par l'histoire économique et migratoire

Au moment de l'indépendance de la Belgique, en 1830, Bruxelles ne comptait que 50.000 habitants. C'est grâce aux migrations nationales (l'arrivée de Wallons et de Flamands) que Bruxelles va se développer, pendant près de cent ans.

Ces mouvements vont de pair avec l'industrialisation de la capitale. Les industries de la métallurgie, du textile, de l'alimentation, de la construction et bientôt, de la construction automobile appellent une main d'œuvre massive. Les ouvriers viennent habiter à proximité des entreprises basées le long du canal. Cette zone sera tout au long du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui caractérisée par des quartiers plus pauvres. En cela, « l'implantation industrielle et la structure de l'habitat contribuent à structurer durablement la ségrégation urbaine » (Delwit et Rea, 2007:9).



Ainsi, un axe nord-ouest/sud-est oppose les populations selon leur niveau économique et ensuite selon leurs origines nationale et ethnique. Durant les années 1950, la population de Bruxelles va connaître une croissance importante grâce aux migrations internationales. Les Espagnols et les Italiens, ensuite les Marocains et les Turcs, vont occuper les quartiers populaires, ceux du croissant pauvre de Bruxelles (Anderlecht, Bruxelles, Forest, Molenbeek-Saint-Jean, Saint-Gilles, Saint-Josse et Schaerbeek).

A la fin des années 1970, l'immigration marocaine représente la première communauté étrangère de Bruxelles. Dans certaines communes, la proportion de population étrangère oscille entre 30 et 50% de la population locale. Toutefois, l'assouplissement des conditions d'acquisition de la nationalité belge a conduit de nombreux étrangers à devenir Belges. Dès lors, les statistiques établies sur base de la nationalité des personnes ne reflètent pas la diversité ethnique à Bruxelles et les constructions subjectives des habitants bruxellois de ce que sont les « étrangers » et en effet, il subsiste dans le langage quotidien, des manières de qualifier l'autre comme un « étranger » ou un « immigré », alors qu'il est juridiquement un Belge. Ainsi, on qualifie certains jeunes de « Marocains » ou d'« immigrés » alors qu'ils sont, fort probablement, juridiquement des Belges.



Tableau 1 – Les nationalités et les origines nationales à Bruxelles

	Nombre avec nationalité du pays d'origine	Nombre avec nationalité belge	Total
Belgique	/	522.423	522.423
Maroc	49.778	76.184	125.962
France	36.403	11.096	47.499
Italie	28.543	9.178	37.721
Turquie	14.339	21.538	35.877
Espagne	20.846	4.559	25.405
Portugal	15.670	1.362	17.032
Congo	6.532	9.069	15.601

Source : Deboosere et Willaert (2005:69)

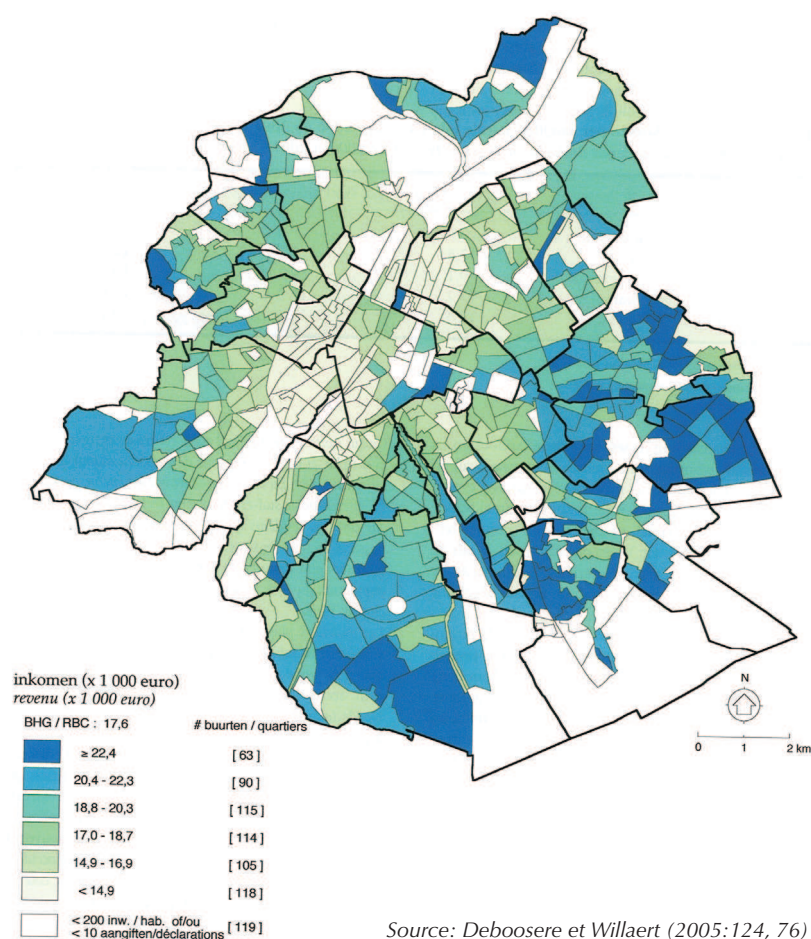
Le tableau 1 montre que de nombreuses personnes d'origine étrangère ont acquis la nationalité belge. Chez les Marocains, les Turcs et les Congolais, cette tendance est majoritaire. Certains voient dans ce phénomène une stratégie d'accès au marché de l'emploi dans un contexte de discrimination crainte ou avérée. Toutefois, l'efficacité de cette tactique reste à prouver : l'obtention de la nationalité belge n'améliore pas nécessairement l'accès au travail comme le montrent les recherches qui établissent la discrimination à l'embauche des personnes d'origine étrangère (Verhoeven et Martens, 2000, 2004; Martens et Ouali, 2005).

Les personnes d'origine marocaine et turque, même celles de deuxième et de troisième générations, ne sont plus perçues comme des « immigrés » mais comme des « Autres ». Ainsi, « si la présence de ces immigrés et de leurs descendants n'est plus contestée ou illégitime, elle n'est pas encore véritablement reconnue. C'est particulièrement le cas lorsqu'il est fait référence à leur identité religieuse, surtout pour les musulmans. Le problème immigré a, par certains aspects, cédé le pas au problème musulman ».



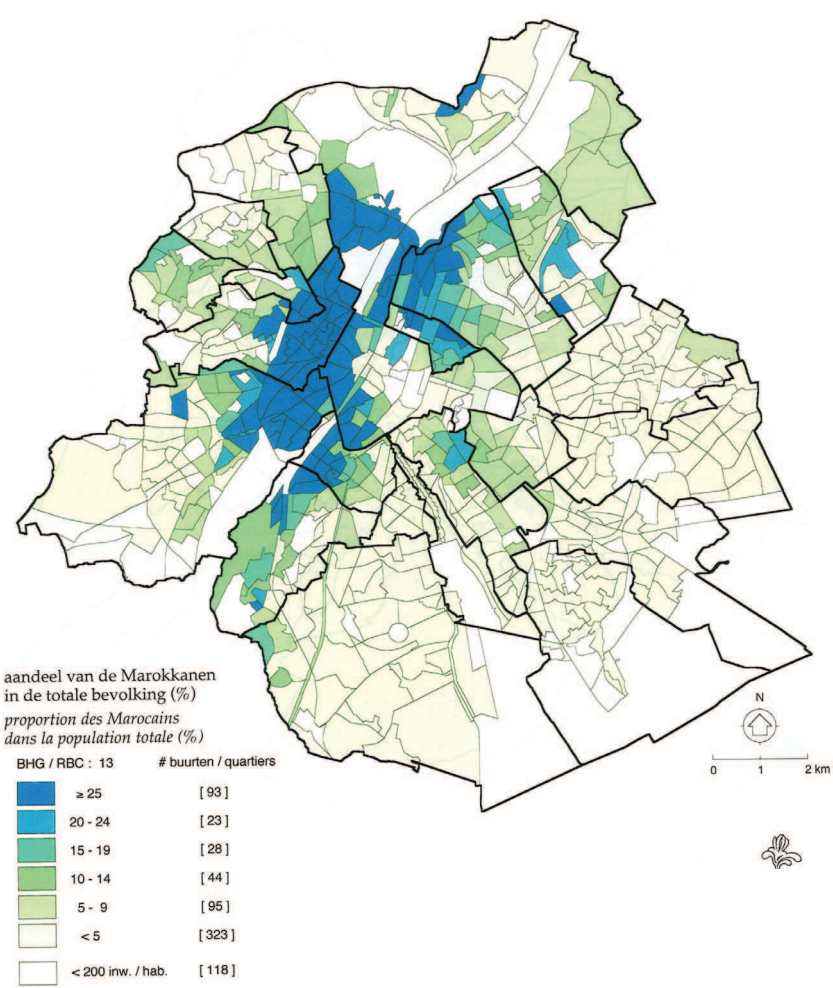
(Delwit et Rea, 2007:11). Riches et pauvres, Belges et personnes issues de l'immigration se retrouvent séparés dans l'espace bruxellois. Les figures suivantes montrent la division sociale et ethnique à Bruxelles ainsi que la superposition de ces deux facteurs. Pour l'origine ethnique, nous avons choisi la population d'origine marocaine, car elle représente le groupe ethnique le plus important et celui dont la concentration spatiale est la plus dense.

Figure 1 : Revenu médian (2001-2002)

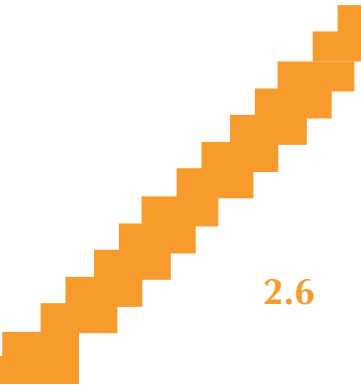


Source: Deboosere et Willaert (2005:124, 76)

Figure 2 : Population d'origine marocaine (2001)



Source: Deboosere et Willaert (2005:124, 76)

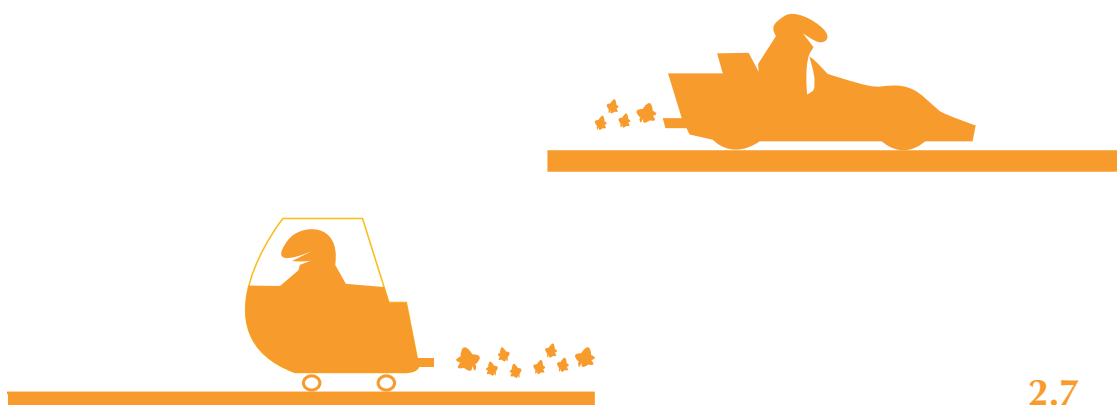


Dans la première carte, on peut remarquer que le revenu médian, en 2005, est peu élevé dans la zone, en forme de croissant, qui borde le cœur de Bruxelles : il est inférieur à 14.900 € / an. Cela est lié à la forte présence du chômage et au faible niveau de qualification, deux dimensions beaucoup moins présentes dans le sud-est de la région. Mais ce contraste entre le croissant du nord-ouest et le sud-est serait encore plus grand.

Les auteurs de ces cartes écrivent que : « (...) dans le Sud-est, le revenu réel est encore plus élevé, car certains résidents (fonctionnaires, UE, personnel d'ambassades, etc.) ne sont pas soumis à la fiscalité belge. Dans les quartiers plus pauvres, la non-imposition d'une partie de la population la plus pauvre peut également influencer les chiffres réels » (Deboosere et Willaert, 2005:123).

De plus, ces quartiers sont d'autant plus pauvres que le revenu doit couvrir les besoins d'un nombre d'enfants plus important dans le croissant qu'ailleurs. La deuxième carte permet de voir que ces quartiers socialement défavorisés sont aussi ceux habités par des populations issus de l'immigration, et particulièrement marocaine.

Les fortes transformations de la structure de l'habitat bruxellois n'ont pas pour seule raison l'arrivée de personnes immigrées, elles résultent du départ des Bruxellois vers la périphérie de leur ville.



C'est ce qu'on appelle la périurbanisation. Elle se produit dès les années 1960, moment où les personnes à hauts revenus délaissent l'agglomération bruxelloise pour les autres communes du Brabant wallon et du Brabant flamand. Récemment, un autre phénomène s'est développé à Bruxelles : la gentrification. Il s'agit de l'occupation progressive de quartiers populaires par une population hautement qualifiée et ayant de plus hauts revenus.

Les cas de gentrification les plus courants sont ceux des Marolles, du quartier de la rue Dansaert et des lofts occupés le long du canal.

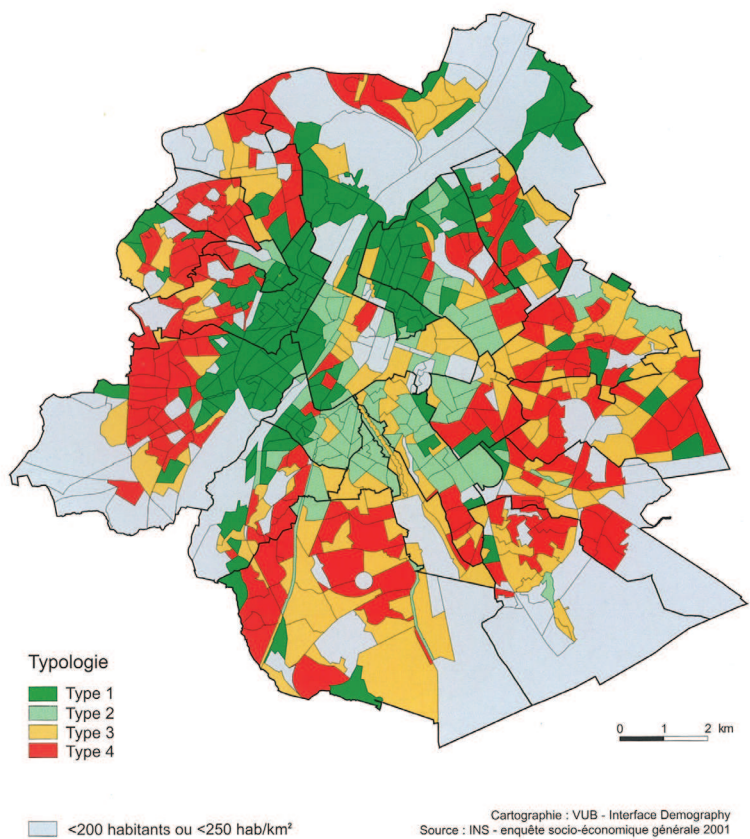
Et les jeunes ?

Où sont les jeunes à Bruxelles ? Leur présence varie selon les quartiers. Sur la figure 3, nous pouvons situer (en vert foncé) des zones de résidence dont 28,2% de la population est composé de jeunes de 0 à 17 ans. Il y a donc une surreprésentation de jeunes dans ces quartiers, puisque la moyenne de la Région est de 21% de la population bruxelloise. Notons leur forte concentration le long du canal, dans les communes d'Anderlecht et de Molenbeek-Saint-Jean ainsi qu'à Saint-Josse et au nord de Schaerbeek.

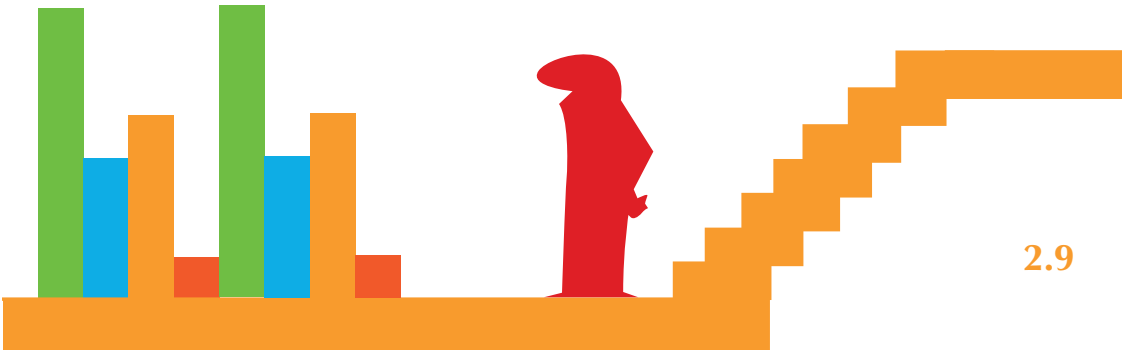
En rouge, sont indiquées les zones où la population est la plus âgée : 24,3% de plus de 65 ans pour 17,8% de jeunes de moins de 18 ans.



Figure 3 : Structure d'âge de la population



Source : DEBOOSERE P., WILLAERT D., « Démographie », *Atlas de la santé et du social de Bruxelles-Capitale, Observatoire de la santé et du social – Bruxelles, 2006, p.25.*



Les quartiers du croissant pauvre de Bruxelles sont aussi ceux où se concentrent les élèves inscrits dans l'enseignement technique et professionnel et de manière générale, les personnes disposant des niveaux d'études les plus bas. Cette corrélation entre le niveau d'instruction des parents et le type d'enseignement suivi par les enfants laisse supposer que, des parents aux enfants, se transmet un même destin social et scolaire. Par conséquent, un enfant du bas de Molenbeek-Saint-Jean se retrouvera plus que probablement dans l'enseignement technique ou professionnel qu'un enfant d'Uccle.

Le marché du travail à Bruxelles

Une fois que l'on quitte l'école, on entre sur le marché du travail. Selon certains indicateurs économiques, nous pouvons nous rassurer : Bruxelles contribue au produit intérieur brut national à raison de 20% alors que les Bruxellois ne constituent que 10% de la population belge. De plus, la ville présente le taux de croissance le plus élevé du pays. Mais pouvons-nous en déduire qu'il y a du travail pour tout le monde ? Le taux de chômage à Bruxelles chez les 15-64 ans est de 20%. C'est bien plus que la Wallonie (18%) et que la moyenne nationale (13%). Pourtant, depuis des années Bruxelles a pu bénéficier de politiques de création d'emploi. Pour expliquer le curieux décalage entre production de richesses et création d'emploi d'une part, et un taux de chômage élevé d'autre part, Wayens et al. (2006) proposent deux explications complémentaires. Premièrement, 55% de l'emploi à Bruxelles est occupé par des non-Bruxellois. Des travailleurs sont recrutés en périphérie bruxelloise et la croissance ne bénéficie qu'en partie aux Bruxellois.

Deuxièmement, les entreprises, parfois grandes consommatrices d'espace et dépendante d'une qualité du trafic routier, évitent de s'installer dans Bruxelles et préfèrent les communes de la périphérie où elles peuvent en plus y recruter une main-d'œuvre plus qualifiée. Par conséquent, on ne peut attribuer l'important taux de chômage

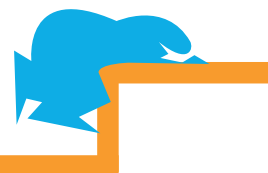


2.10

au seul décalage entre la formation des travailleurs et le niveau de qualification attendu. Il faut prendre en considération ces arguments qui concourent à la dualisation sociale de Bruxelles. A qualification égale, une différence persiste (Wayens et al., 2006) entre les habitants du croissant pauvre et ceux du reste de la Région bruxelloise.

Par exemple, 17% de la population active, diplômée du supérieur universitaire et résidant dans le croissant pauvre se retrouve au chômage. A diplôme égal, ce n'est le cas que de 8% de la population résidant dans le reste de la Région. Vandermotten (2008) confirme l'inégalité de l'accès à l'emploi à diplôme identique selon les quartiers. « Ainsi, dans les quartiers du croissant pauvre, l'absence de diplôme plus élevé que le niveau du secondaire inférieur génère des taux de chômage supérieur à 40% alors que les habitants de Watermael-Boitsfort dans la même situation restent à des taux de chômage inférieurs à 20, voire à 10%. Dans certains quartiers de Molenbeek-Saint-Jean, on atteint encore des taux de plus de 35% de chômeurs parmi les détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur, alors que ce type de formation mène à des taux de chômage résiduels ou frictionnels de l'ordre de 5% dans les communes aisées de la seconde couronne » (2008:23). Ces chiffres traduisent l'existence d'une autre explication : la persistance de la discrimination à l'embauche. L'étude de Martens et Ouali (2005) portant sur la discrimination ethnique sur le marché de l'emploi bruxellois confirme l'existence de la discrimination ethnique et raciale directe et indirecte, à l'encontre des jeunes Belges issus de l'immigration.

La population de travailleurs étrangers est fortement dualisée à Bruxelles. De nombreuses études montrent que la concentration des travailleurs étrangers dans certains secteurs de l'emploi est liée



à la ségrégation socio-économique (Verhoeven et Martens, 2000) et géographique (Kesteloot et De Decker, 1992).

D'un côté, nous trouvons des expatriés employés dans les institutions européennes, de l'autre, des immigrés, soit une population expatriée mais qui présente un niveau socio-économique faible et une sous-qualification. Cette différenciation est l'expression même d'un rapport aux valeurs d'un métier ou d'une qualification. Parler d'immigrés et d'expatriés à Bruxelles n'est donc pas neutre. Les uns, parfois sans-papiers, trouvent à se loger dans des habitations parfois insalubres des quartiers populaires, tandis que les autres achètent des logements dans le Sud-est résidentiel de Bruxelles. D'un côté, les migrants de l'Europe du Sud, du Maroc et de la Turquie ; de l'autre, la nouvelle bourgeoisie internationale.

Bruxelles ville ouverte ? Oui mais...

« Le cosmopolitisme et le multiculturalisme de Bruxelles semblent fonctionner comme deux registres culturels socialement segmentés. Tout se passe comme si les différences d'appartenance sociale se reproduisaient dans l'espace de l'appartenance culturelle. Bruxelles est bien une ville ouverte, mais elle est également une ville très compartimentée où la diversité culturelle se décline en fonction des appartenances nationales d'origine et des positions sociales occupées » (Delwit et Rea, 2007:17).

Bruxelles est certes multiculturelle mais elle est aussi très stratifiée et ségrégée. La prospérité économique et les progrès considérables en matière de formation à Bruxelles ne profitent pas directement à la population la plus nécessiteuse de la ville. Parmi elle, il faut compter une forte concentration de populations d'origine étrangère dont les taux de natalité ont modifié fortement la composition sociale des écoles bruxelloises. En effet, 42% de Bruxellois a au moins un parent né à l'étranger. Cette situation est un véritable défi lancé aux politiques mais aussi à tous les acteurs bruxellois du marché du logement, de l'enseignement et du travail.



Comme le note Vandermotten, « (...) alors qu'il y a deux ou trois décennies, le problème bruxellois était sans doute en premier lieu celui de la dynamique économique de la capitale, aujourd'hui la préoccupation majeure est devenue sociale avant d'être économique » (2008:28).

La ségrégation scolaire n'est pas le pur décalque de la ségrégation urbaine

Marie Verhoeven, Professeur à l'Université Catholique de Louvain

Le film montre bien à quel point l'égalité de l'offre éducative est mise à mal par la ségrégation urbaine. Au cœur d'un espace urbain extrêmement différencié, voire « polarisé », l'offre scolaire doit composer avec les ressources inégales de quartiers riches ou pauvres, « mixtes » ou « ghettoisés ». Mais le jeu du « quasi marché » joue un rôle actif dans cette différenciation. Certaines écoles sont « plus sélectives » que leur quartier d'implantation, car elles disposent d'atouts qui leur permettent de drainer un public favorisé. D'autres, à l'inverse, sont plus « ségréguées » que le quartier qui les environne, car elles accueillent « exclus de la compétition scolaire ».

Des mouvements de populations non négligeables se produisent alors, amenant tel groupe social, telle communauté d'appartenance, vers tel ou tel établissement. Ainsi, aux antipodes du projet de l'école pour tous, nombre d'établissements sont amenés à adapter leur projet, leur offre pédagogique, voire leur niveau à leur public, créant ainsi une sorte de « niche éducative ». La ségrégation scolaire n'est donc pas le pur décalque de la ségrégation urbaine : le système éducatif construit activement des différences.



Les politiques éducatives

En Communauté française, de nombreux chantiers ont été mis en place en vue de mener une politique d'égalité des résultats. Citons par exemple la lutte contre le redoublement grâce au tronc commun du premier cycle, la lutte contre la concurrence entre établissements en resserrant les grilles horaires, le remplacement des savoirs par les compétences en tant qu'objectifs pédagogiques ou encore la possibilité de recours contre les exclusions.

Etant donnée que les études scientifiques démontrent depuis longtemps qu'il n'existe pas d'égalité des chances dans les faits en raison de l'inégalité de départ, les politiques publiques récentes tentent de privilégier l'égalité de résultat fondé sur le principe de l'équité. Ceci a donné lieu à des politiques publiques différenciées : comme la discrimination positive, et d'une certaine façon les décrets dits « Inscriptions » et « Mixité ».

Egalité et équité : clarification des termes¹¹

Egalité d'accès :

L'égalité d'accès est la revendication la plus ancienne défendue par les progressistes des 18^e et 19^e siècles. Fondamentalement, elle correspond au *droit de tous à l'instruction*. Cette revendication est à l'origine du combat pour la gratuité de l'enseignement, et dans une large mesure, de l'obligation scolaire.



Egalité de traitement :

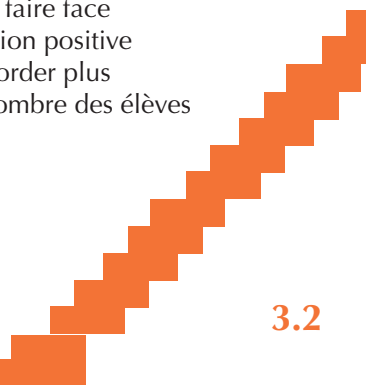
Il s'agit de *donner la même chose à tous les élèves et de faire la même chose avec tous*, même si au départ et à l'arrivée des inégalités existent et subsistent. L'égalité de traitement suppose donc la même école pour tous les enfants. Au nom de l'égalité de traitement, certains revendiquent aussi une définition la plus centralisée possible des objectifs, des ressources et des orientations pédagogiques afin de mettre chaque élève dans des conditions de formation semblables.

Egalité des chances :

L'égalité des chances a parfois recouvert les notions d'égalité d'accès et d'égalité de traitement. Dans une acception plus précise, que nous utiliserons dans ce dossier, l'égalité des chances renvoie non pas à l'organisation du système scolaire (organisation égale), mais aux résultats des élèves à la sortie de l'école (résultats égaux). Il s'agit dès lors de *viser une probabilité égale, pour les membres de groupes différents, d'accéder aux diplômes scolaires*. Dans cette perspective, des différences peuvent exister entre individus, mais globalement les filles doivent obtenir des résultats semblables à ceux des garçons, les enfants d'ouvriers à ceux des cadres, les élèves autochtones à ceux d'origine étrangère, etc.

Équité et égalité des résultats :

Il ne s'agit plus de donner ou de viser la même chose pour chacune des catégories prises en considération. On part du principe qu'il existe une différence au départ, notamment sur la base de l'appartenance socio-économique. L'accent n'est pas mis sur l'égalité des chances mais sur l'égalité des résultats partant d'une reconnaissance d'une inégalité de départ. L'équité repose sur l'idée qu'il est juste de distribuer les ressources de manière inégale pour faire face à des situations inégales. La politique de discrimination positive est un exemple de politique d'équité : il s'agit d'accorder plus de ressources aux écoles qui accueillent en grand nombre des élèves issus de milieux défavorisés.



La discrimination positive

Le dispositif de discrimination positive est adopté en Communauté française en 1998. Il apparaît à la suite du décret « Missions » de 1997 et confirme la nouvelle orientation de la politique éducative définissant les objectifs de l'enseignement.

Afin de lutter contre les inégalités sociales, cette politique de discrimination positive (D+) introduit une inégalité dans le soutien financier des écoles en favorisant celles dont la population est la plus défavorisée. Cette distinction s'opère suivant cinq critères : le revenu moyen 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. Sur l'ensemble du système éducatif de la Communauté française, 13% des écoles ont pu bénéficier d'aides liées à cette politique. Cette politique va s'affiner avec la différenciation positive. L'idée est très proche de la discrimination positive mais y ajoute le souci de retenir la fuite d'élèves en difficultés des établissements sélectifs en attribuant à ceux-ci des subventions. Enfin, à la suite du Contrat stratégique pour l'école, la Communauté française met sur pied un système plus ambitieux remplaçant le dispositif de discrimination positive. Il s'agit de l'encadrement différencié et renforcé. Le corps enseignant doit ainsi tripler dans le fondamental et quadrupler dans le secondaire et le taux d'écoles aidées est passé à 40%.

Quelques critiques ont été formulées à l'encontre de la politique de discrimination positive. La première énonce que la politique « D + » ne s'attaque pas aux mécanismes structurels de ségrégation mais cherche à limiter ses effets. La deuxième porte sur la base du calcul de la répartition du soutien financier. En ne travaillant pas sur des bassins mais sur l'espace géographique global, cette mesure ne permet pas d'atteindre tous les élèves qui sont défavorisés.



Enfin, la non prise en compte de l'origine nationale des élèves dans la base de calcul sous-estime l'importance de l'origine ethnique dans la réussite scolaire.

Le décret «Inscription»

Pour répondre aux effets négatifs du quasi-marché et afin d'instaurer un mécanisme qui permettrait d'accroître la mixité sociale, le Décret «Inscription» a été voté en 2007 et est entré en application à la rentrée 2008. Ce décret prévoyait :

- la tenue d'un registre des demandes d'inscription pour chaque établissement (afin de mieux contrôler le strict respect de l'ordre d'inscription par l'école);
- la fixation, au premier degré du secondaire, d'une seule date avant laquelle il ne serait plus permis d'inscrire;
- l'interdiction de changer d'école en cours de cycle :
- la pénalisation financière des écoles qui excluent des élèves en cours d'année.

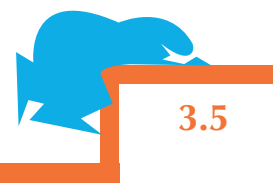
Pour de nombreuses associations réunies dans le collectif « Pour une école ouverte à tous »¹⁰, le décret « inscription » constitue une avancée dans la lutte contre les inégalités mais il peut aussi s'avérer inefficace sans organe central et neutre de contrôle et de sanction des procédures d'inscription. Par ailleurs, cet organe pourrait gérer les inscriptions multiples et désengorger ainsi les listes d'attentes. Ce souci est présent aussi dans le système de *traitement collectif des préférences*, un principe suggéré par une équipe de chercheurs (Delvaux et al., 2005) qui proposent la création des bassins scolaires. Pour éviter le contournement de la règle, ils proposent un lieu neutre pour traiter les inscriptions. Les parents n'auraient plus à se déplacer d'école en école pour inscrire leurs enfants mais exprimeraient à ce même organe leurs préférences.



Ce dispositif règle par conséquent le problème des inscriptions multiples, des files d'attente et de la formation d'un « hit-parade » des écoles selon l'indice peu objectif de la longueur des files.

L'application de ce décret a connu une forte médiatisation en raison de la constitution de longues files la nuit de la veille de l'inscription dans les écoles disposant d'une « bonne réputation ». Quelques parents d'élèves, des professeurs et directeurs d'établissements réunis au sein du collectif ELEVeS¹¹ se sont fait entendre grâce notamment à un site web, des lettres, des interventions dans les médias et une pétition intitulés « Touche pas à la liberté d'enseignement ». Mouvement attaché à la liberté d'enseignement, ce collectif ne manque pas d'en faire un argument de qualité : « ELEVeS soutient les objectifs de lutte efficace contre les échecs scolaires et les différentes formes de relégations, mais ELEVeS conteste les moyens mis en œuvre par le gouvernement de la Communauté française, car ils menacent la liberté et la diversité de l'enseignement et de ce fait, sa qualité »¹². Selon le collectif, « assurer l'égalité des chances, c'est enseigner dans le respect des spécificités de chacun pour que chaque élève puisse donner le meilleur de lui-même »¹³.

Le discours ne s'ancre pas dans celui de l'égalité des résultats ni de l'égalité de traitement mais bien dans celui de l'égalité des chances dont le fond éthique repose sur une posture profondément méritocratique. Face aux multiples critiques qu'a suscité ce décret, il sera abrogé et remplacé par le Décret « Mixité ».



Le décret "Mixité"

Ce décret abandonne le principe du premier venu, premier servi et prévoit une période d'inscription séquencée. Du 1^{er} au 15 septembre, seuls les élèves prioritaires¹⁴ peuvent s'inscrire. Du 15 au 30 novembre, c'est au tour de tous les autres élèves. Enfin, du 1^{er} au 15 décembre, si certaines écoles affichent « complet », on répartit les élèves non-inscrits selon deux critères.

Premièrement, les écoles sont tenues de maintenir avec une variation ne dépassant pas les 5% les proportions d'élèves habitant la commune (critère de stabilité géographique). Deuxièmement, 15% des élèves inscrits doivent provenir d'une école dont l'indice socio-économique est inférieur à celui de l'établissement convoité. Outre ces conditions, les écoles sont aussi libres d'établir leurs propres critères tant qu'ils ne sont pas contraires à l'esprit du décret et qu'ils correspondent au projet pédagogique de l'établissement. Certaines associations dont l'APED craignent déjà que cette disposition favorise une sélection déguisée¹⁵. Ensuite, à la mi-décembre, les familles sont averties des inscriptions, des refus et des places sur les listes d'attente. De décembre jusqu'à la rentrée scolaire, le décret rétablit l'ordre chronologique des inscriptions pour que les dernières places soient prises. Dès la fin mai, à condition d'obtenir le CEB, les élèves se voient confirmer leur inscription. Enfin, le décret maintient l'interdiction de changer d'école au sein d'un même cycle. Egalement fortement critiqué, ce décret connaîtra aussi une application limitée, la phase dite de la « loterie » ayant été considéré comme injuste.

Les débats et les controverses au sujet du décret inscription et du décret mixité sociale ont occulté l'essentiel de l'enjeu scolaire, à savoir que ces deux décrets ne sont pas des objectifs mais des moyens pour accroître les chances d'atteindre la démocratisation des études. Toutefois, par une magie sociale qui tient aux discours mobilisés par les plus privilégiés du système actuel, le débat sur la démocratisation s'est déplacé vers celui du principe de la liberté



d'inscription garanti constitutionnellement. Pourtant pour assurer une égalité effective des chances, de nouvelles réformes seront nécessaires allant vers des changements dans le mode de choisir l'établissement scolaire (Delvaux et al. 2005)

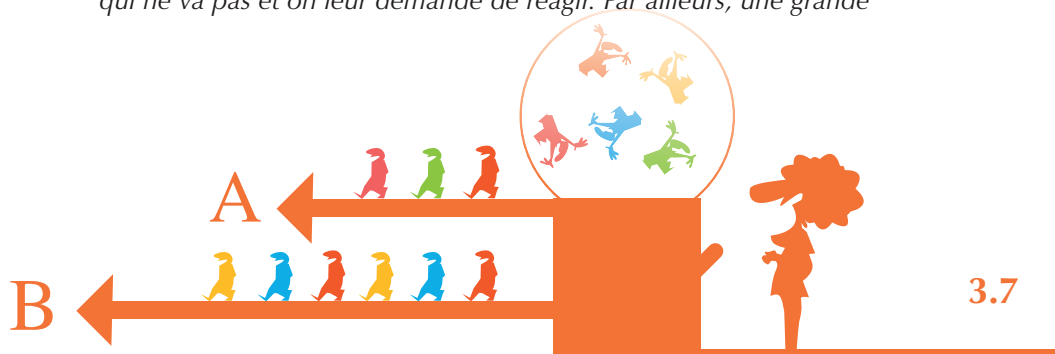
Les politiques éducatives ne se limitent pas à des réformes de structures. Pour lutter contre certains mécanismes sélectifs ou ceux produisant l'incompréhension, l'incommunication ou la limite de l'information, des politiques de médiation sont aussi largement développées. Comme nous le savons, la réussite de l'élève ne dépend pas uniquement de son « gai savoir », mais aussi de son entourage familial. Dans les milieux aisés, la « culture » de la famille s'accorde aisément avec celle de l'école. Dans les milieux moins aisés, des décalages apparaissent entre les représentations que se font les parents de l'école et les attentes de celle-ci. Ces décalages prennent forme dans des attitudes de repli, de distanciation soumise ou de lutte face au corps enseignant ou la direction de l'établissement. Ces attitudes, peu favorables à l'épanouissement scolaire des enfants, peuvent néanmoins trouver une issue auprès d'intermédiaires : des associations d'aide à la jeunesse, des centres PMS, des médiateurs scolaires, des travailleurs sociaux, des écoles de devoirs, des associations d'aide à la jeunesse, etc.

La faute aux parents ? La faute aux enseignants ?

Nathalie Desmet, médiatrice scolaire à la Ville de Bruxelles

Si à l'école primaire il arrive que les enseignants se plaignent d'un manque de collaboration des parents, ceux-ci restent la plupart du temps en contact avec l'école pour y amener leurs enfants.

En secondaire, ils sont beaucoup moins présents. L'école convoque souvent les parents lorsqu'il y a un problème : on les informe de ce qui ne va pas et on leur demande de réagir. Par ailleurs, une grande



participation à la vie scolaire n'est pas toujours souhaitée par l'école. Dans les établissements fréquentés par les enfants de milieux plus aisés où les parents sont souvent plus présents, il arrive que les directions se plaignent d'une volonté de trop grande ingérence des familles. Ce sont surtout les écoles techniques et professionnelles qui font état de leurs difficultés à amener les parents à l'école. Il n'y est pas rare d'entendre un parent dire qu'il ne sait pas dans quelle année, section ou même quelle école est son enfant ; il arrive qu'un parent se présente avec une convocation envoyée d'un autre établissement scolaire. Ceci est souvent perçu comme un signe de désintérêt, voire une démission. Mon expérience en médiation scolaire ne m'amène pas à penser cela.

Pour beaucoup d'écoles, effectivement, contacter les parents est une vraie gageure : adresses ou téléphones non communiqués, courrier prélevé par le jeune avant que ses parents n'aient l'occasion de le recevoir... On peut dire que les élèves, devenus adolescents veulent tenir leurs parents hors de leur sphère sociale ou qu'ils cherchent à cacher des comportements ou un travail jugé peu satisfaisant pour l'école, à échapper à des punitions que les parents infligeraient en retour. Dans les entretiens réalisés avec ces jeunes qui cherchent à tenir leurs parents à l'écart de l'école, derrière ces camouflages adolescents, est présente l'angoisse de montrer à ses parents qu'on ne réussit pas, qu'on n'a pas répondu à leurs attentes, de les « décevoir ». Parfois aussi, la réelle préoccupation de ne pas vouloir ajouter une difficulté à celles, déjà fort importantes, auxquelles ils ont à faire face. Certains élèves affirment réussir dès lors des passages de classe, essayant de rattraper leur retard en empruntant des parcours de plus en plus hasardeux, éloignés de leurs motivations premières. Cette angoisse serait-elle aussi présente par rapport à leurs parents si ceux-ci avaient démissionné ? (...)

L'école n'est pas une affaire de parents démissionnaires, de professeurs déresponsabilisés, elle doit être une préoccupation pour tous. On demande à la fois à l'école d'être immuable, d'être l'institution stable, pourvoyeuse de savoir et donnant accès à une position sociale



*qu'elle n'est plus à même de garantir pour tous.
Le jeu semble faussé. L'enseignement général n'est pas une finalité,
l'enseignement professionnel ne peut pas garantir, quelle que soit sa
qualité, de trouver un travail. L'école tente de transmettre un savoir
et un savoir faire tout en étant dépassée par la réalité du marché de
l'emploi ; il lui est reproché à la fois de vouloir s'y conformer et de ne
pas être en phase avec lui.*

*On apprend pour quoi ? Quel est l'intérêt de l'école ? Entre le temps
où aller à l'école était un signe d'ascension sociale, une richesse en
soi et celui où l'école n'est plus capable de..., il y a eu, peut-être,
un temps de survivance où, sans remplir les mêmes fonctions, elle a
vécu sur cette illusion-là. De moins en moins confortable mais tenable.
De moins en moins tenable et il devient alors confortable de décrier
l'école d'abord. Par ricochet, les parents ensuite.*

*Je crois que la plupart des parents se sentent investis de leur mission
de parents, que la plupart des professeurs se sentent investis
de leur responsabilité de professeurs. Ce qui ne fonctionne pas
et qui est de l'ordre d'un phénomène collectif est fractionné en
responsabilités individuelles. Il semble urgent de savoir aujourd'hui
quel est le sens du système scolaire dans notre société sous peine
de le voir devenir de plus en plus dichotomique, voire se privatiser
pour une part. L'école est un lieu vivant, où, malgré les ségrégations,
des parcours se brassent autour d'un même objectif. L'objectif se fait
flou. C'est l'affaire de tous de le préciser et il n'est dans l'intérêt de
personne de trouver des boucs émissaires.*



Inégalités scolaires et clivages communautaires

Bernard Delvaux, sociologue, chercheur au Girséf (Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur la Socialisation, l'Education et la Formation / UCL).

Le reportage « Bruxellois en classe(s) » met en exergue nombre de facteurs et de processus inégalitaires. Il ne fait cependant qu'effleurer la question de la présence des deux Communautés à Bruxelles. Cette co-présence n'est certes pas l'élément majeur expliquant les inégalités scolaires. Elle n'est pourtant pas un élément négligeable. Les écoles bruxelloises des deux Communautés sont en effet interdépendantes. Elles ne s'adressent pas à des publics cloisonnés. Des élèves vont de l'une à l'autre en cours de scolarité et des familles hésitent entre elles au moment du choix d'une école. En termes d'attractivité, elles sont donc en concurrence. Or, les interdépendances compétitives entre écoles, quand elles ne sont pas adéquatement régulées, sont l'un des facteurs clés des inégalités. Le fait que, d'un côté, les interdépendances effectives ignorent les frontières linguistiques alors que, de l'autre, les instances de régulation restent cloisonnées en fonction des clivages communautaires est dès lors un élément préjudiciable à la recherche de plus d'égalité.

Cette question de la régulation trans-communautaire est assez rarement posée. Ce relatif oubli n'est pas sans rapport avec la connaissance fragmentée qu'on a de l'enseignement à Bruxelles. Quasi jamais, il n'est rendu compte de l'enseignement bruxellois de manière indivise. Dans ses statistiques, la Communauté française considère exclusivement les élèves inscrits dans les écoles financées par elle. La Communauté flamande fait de même. Et toutes deux oublient les jeunes qui fréquentent les écoles non financées par elles. Elles négligent notamment ceux qui fréquentent les écoles européennes, représentant pourtant, sur l'ensemble des jeunes scolarisés à Bruxelles, 1,4 % des effectifs du maternel, 3,7 % du primaire et 4,9 % du secondaire.



(...) Les chiffres témoignent de la réalité des interdépendances entre les deux systèmes communautaires et entre la Région bruxelloise et sa périphérie. Etablissements et pouvoirs organisateurs inscrits dans des systèmes différents sont liés par de fortes interdépendances, à la fois parce que des élèves passent de l'un à l'autre en cours de trajectoire et parce que certaines familles mettent en concurrence des établissements de systèmes différents au moment où elles font le choix d'une école. Les écoles et les systèmes scolaires se font ainsi concurrence pour le nombre d'élèves ou pour la « qualité » de ceux-ci (...)

La configuration des instances de régulation ne correspond pas aux interdépendances que nous venons de décrire. Il n'y a pas de lieu de négociation entre les systèmes francophones, flamands et européens. Or, en l'absence d'instances de négociation correspondant à la réalité des interdépendances, ce qui émerge des interactions entre acteurs est très rarement à l'avantage des acteurs les plus faibles, qu'il s'agisse des élèves ou des écoles. Une telle situation n'est pas non plus favorable à l'émergence de réponses adéquates aux défis collectifs. Or, ceux-ci sont immenses à Bruxelles. Ils ont, entre autres, pour nom : ségrégation, inégalités, bilinguisme, relations interculturelles (pas seulement entre les communautés sociologiques flamandes et francophones). Bruxelles a besoin de solutions institutionnelles adaptées aux défis qui se posent à elle.



Expliquer les inégalités face à l'enseignement

A l'école en Communauté française, les publics en marge de la société sont exclus des enseignements de qualité. La faute aux familles ? La faute aux élèves ? Pas si vite. Au moins quatre caractéristiques structurelles de l'organisation de notre enseignement expliquent ces inégalités scolaires. Passons en revue une politique éducative inégalitaire à réformer.

Les études relatives à l'enseignement mettent en exergue depuis très longtemps le rôle essentiel des facteurs socio-économiques dans la réussite scolaire, de même que le niveau d'étude des parents (Hirtt, 2004; Jacobs et al., 2007). Dans certaines zones urbaines, comme Bruxelles, les différences sociales se superposent aux différences ethniques. La majorité des élèves, dont les parents font partie de deux premiers indicateurs d'origine sociale, soit les plus faibles, sont surreprésentés dans l'enseignement technique et professionnel (Verhoeven et al., 2007). La démocratisation des études est donc bien loin d'être accomplie bien qu'elle soit un objectif politique réaffirmé par tous les partis politiques.

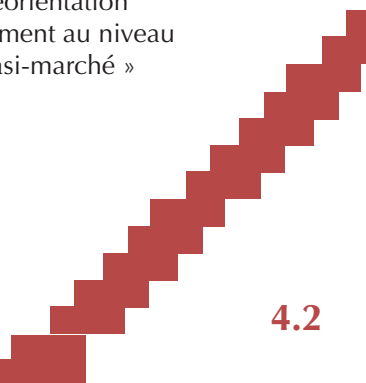
Le développement des études internationales portant sur les performances scolaires, comme les études PISA, a accru l'intérêt des chercheurs et des décideurs politiques pour les processus de production d'inégalités par le système d'enseignement lui-même. Pour rappel, les études PISA attestent des très mauvaises performances



moyennes des élèves en Communauté française, nettement en dessous de celle de la Communauté flamande. En outre, elles établissent le très grand écart entre les meilleurs et les moins bons résultats. Plusieurs études récentes relèvent le rôle structurel que jouent des facteurs institutionnels sur lesquels les pouvoirs publics peuvent exercer une action plus directe. L'école ne fait pas que refléter les inégalités sociales, elle les reproduit et les aiguise. Les travaux internationaux démontrent aussi que certaines réformes éducatives volontaristes, comme celle menée en Finlande ou en Pologne, permettent de réduire les inégalités. Le cœur de la question scolaire n'est plus, dès lors, les familles ou les élèves, mais l'institution scolaire et la politique éducative.

Différentes caractéristiques structurelles peuvent être avancées pour expliquer les inégalités scolaires. En Communauté française de Belgique, un des problèmes centraux est constitué du lien entre la forte inégalité et fort degré de ségrégation (Draelants et al., 2003). Dupriez & Vandenberghe (2004) ont montré qu'il existe une corrélation entre la ségrégation scolaire et l'intensité des inégalités au sein du système scolaire. Cette situation est due au fait qu'en Belgique le système éducatif, dès le départ, a été ancré dans une logique libérale, au début pour des motifs confessionnels et philosophiques (garantir la liberté du choix de l'école pour les parents) et, à présent, davantage pour des raisons instrumentales, monopoliser l'accès aux meilleurs établissements scolaires, ou ceux qui ont meilleures réputations, dans un système hiérarchisé.

Toutefois, il est possible de répertorier de manière plus fine quatre raisons structurelles génératrices d'inégalités scolaires dans notre système éducatif : le « modèle de séparation » de l'offre d'enseignement, l'usage du redoublement et de la réorientation scolaire, la décentralisation forte du système, notamment au niveau de l'évaluation et, enfin, le fonctionnement en « quasi-marché » du système.



Le premier critère concerne le caractère assez différencié de notre système scolaire, qualifié de « système par séparation », en opposition à d'autres systèmes plus « intégrés », comme le finlandais, où les élèves sont dans une filière unique de 7 à 16 ans. Les recherches tendent à montrer que, plus la différenciation scolaire s'opère tardivement, plus le poids de l'héritage social dans la carrière scolaire diminue, car les bifurcations écartent les couches sociales modestes des filières menant à des positions sociales élevées. L'enseignement de type intégré est, dès lors, le moins inégalitaire. Malgré les tentatives de réorganisation du tronc commun en début de secondaire, notre système reste plus marqué par la différenciation que l'intégration. Avec comme conséquence paradoxale de forcer les élèves en difficulté scolaire à devoir choisir très tôt leur orientation scolaire et professionnelle, alors que ceux qui sont en réussite dans l'enseignement général voient ce moment retardé. Or, l'indétermination du futur est bien une des caractéristiques des jeunes. En maintenant une entrée précoce dans l'enseignement technique ou professionnel, le système précipite l'usage de ce type d'enseignement comme espace de relégation plutôt que comme choix positif.

La deuxième caractéristique du système pouvant créer de l'inégalité concerne la pratique du redoublement. Cette dernière s'enracine dans un système de représentations sociales au sein desquelles l'exigence et la sélectivité se confondent : l'échec est considéré comme une sanction légitime du mérite, dès lors une diminution du taux d'échec correspondrait à une baisse de la qualité de l'enseignement. Le fait que le redoublement soit fort répandu au sein de notre système est lié à l'existence du quasi-marché scolaire et à cette culture de l'échec. Le redoublement et l'orientation y deviennent des outils de gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires et remplissent une fonction de triage (Delvaux, 1999), car ils constituent



une ressource stratégique utilisée par les établissements en position dominante. Or, des études montrent l'impact négatif du redoublement et de la réorientation, en termes de socialisation d'abord, mais aussi en termes d'effets sur les trajectoires scolaires et postsecondaires. Dans une recherche récente, nous avons montré l'effet prédictif du retard scolaire en primaire. Les enfants doublant en primaire voient leur probabilité de se retrouver dans l'enseignement professionnel fortement accrue.

Depuis le début des années soixante, les taux de redoublement des élèves en primaire et en secondaire dans l'enseignement francophone sont deux fois plus élevés qu'en Communauté flamande. Cette stabilité des taux ne peut pas s'expliquer par la composition des populations scolaires ; elle repose sans aucun doute aussi sur une croyance largement plus répandue dans le système scolaire francophone des effets pédagogiquement, faussement, positifs du recours au redoublement. Il en va de même de l'orientation plus fréquente vers l'enseignement professionnel en Communauté française qu'en Communauté flamande. Ce sont la formation des enseignants et les usages des sanctions scolaires qu'il faut alors interroger.

Le troisième élément du système pouvant créer de l'inégalité se rapporte à la décentralisation de l'évaluation ainsi qu'à la relativité de cette dernière. Il n'existe pas d'épreuves externes et standardisées pour tous les élèves. Depuis un an, un exercice semblable est mis en œuvre pour l'enseignement primaire escomptant de la sorte contribuer à un relèvement des standards de réussite. Toutefois, notre système reste très largement fondé sur une évaluation locale, du ressort de l'enseignant, car elle est considérée comme un acte pédagogique et donc de la responsabilité de l'établissement. Cette décentralisation et relativité de l'évaluation peuvent potentiellement mener à des inégalités.

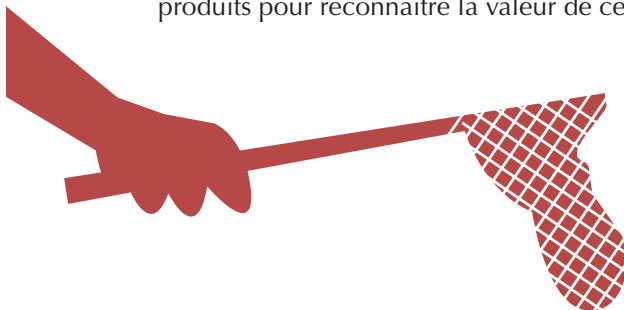
Enfin, la dernière caractéristique du système, souvent considérée comme le principal facteur institutionnel d'inégalité, est l'organisation de l'enseignement en quasi-marché, accompagné de ses nécessaires ségrégation et hiérarchisation. La conception libérale du système



scolaire était déjà présente dans la Constitution de 1831 et fut confirmée par le Pacte scolaire de 1959. Celui-ci réaffirme la liberté de choix des parents ainsi que la liberté pédagogique des Pouvoirs Organisateurs. Il favorise un financement équitable des réseaux en fonction du nombre d'élèves et le rôle central des « usagers », les parents. Dès lors, il encourage une compétition entre établissements et construit un « quasi-marché » scolaire (Draelants et al., 2003).

Par cette concurrence, les meilleurs établissements, ayant une demande supérieure à l'offre, ont la possibilité de choisir les élèves. Cette situation contribue à l'inégale répartition des élèves et à la ségrégation scolaire. Cette hiérarchie des établissements n'est donc pas construite sur des critères objectifs de qualité de l'enseignement mais sur des « réputations », des représentations sociales véhiculées par les réseaux sociaux. La concurrence est donc alimentée à la fois par des dispositions légales, par des stratégies d'écoles et par celles des parents. Cette logique de compétition dans le secteur scolaire devrait pousser les concurrents à accroître leur efficacité pour gagner un maximum de reconnaissances. Or Maroy (2004) constate l'inverse : les établissements se situent plutôt dans une logique de différenciation complémentaire. Ainsi, certains établissements se spécialisent dans la réception d'élèves et d'autres dans le refoulement. Les écoles « réceptacles » reçoivent les jeunes qui ont épuisé les possibilités d'inscription (après réorientation, redoublement ou expulsion).

Les écoles « écrémées » conservent les élèves étiquetés conformes aux critères de l'excellence scolaire. Cette différenciation complémentaire érige un système scolaire à plusieurs vitesses. La compétition du quasi-marché scolaire y produit un apartheid scolaire à la fois social et ethnique qui est particulièrement prononcé dans les espaces sociaux les plus concurrentiels comme Bruxelles. Des discours sont produits pour reconnaître la valeur de cette hiérarchisation : il faut



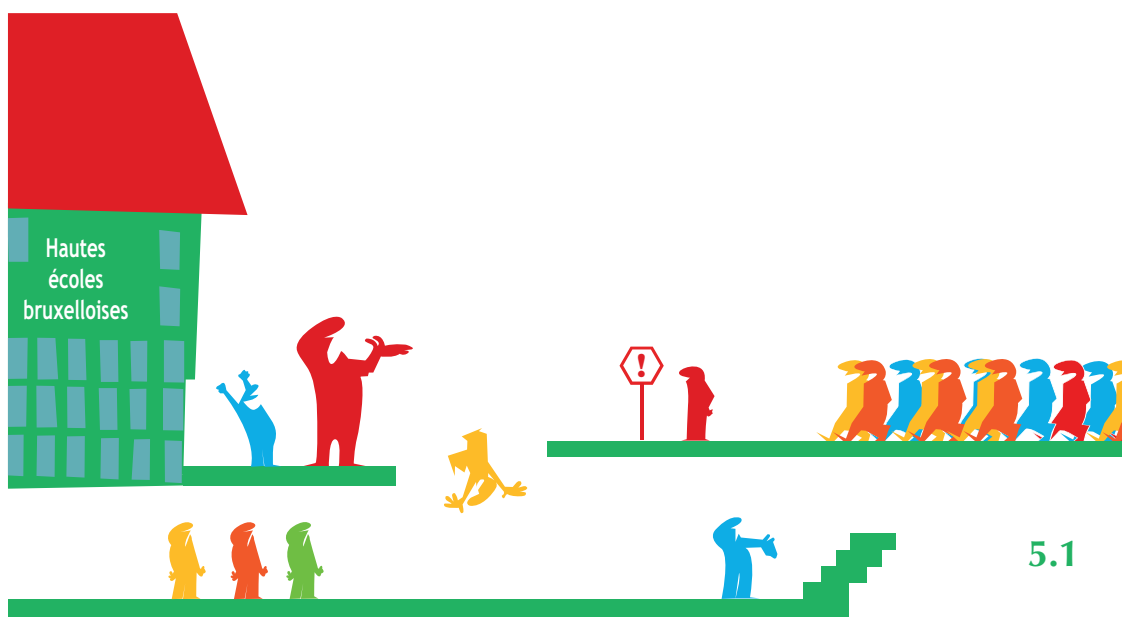
faire correspondre le projet pédagogique de l'établissement au profil de l'élève. Ceci n'est qu'un discours de justification d'un système d'offre injuste et inégal.

La ségrégation et l'inégalité du système dû aux quatre éléments expliqués ci-dessus ne peuvent être les seuls facteurs explicatifs de la mauvaise place de la Communauté Française dans les études PISA. En effet, la Communauté Flamande se place dans une position nettement meilleure dans les enquêtes PISA, alors que les deux systèmes sont institutionnellement proches. Il a été montré qu'il existe, au nord et au sud du pays, un lien important entre les résultats des jeunes aux tests PISA et la situation socio-économique de leurs parents. Toutefois, dans une étude récente, Jacobs et al. (2009) montrent que la corrélation entre le faible niveau socio-économique d'un établissement et les faibles performances moyennes de l'école n'est pas totalement identique en Communauté flamande et en Communauté française. Ainsi, la relation est linéaire dans le système francophone et curvilinéaire dans le système néerlandophone. A partir d'un certain seuil, le poids de l'origine socio-économique devient beaucoup moins important. C'est l'impact de la ségrégation socio-économique qui semble constituer la principale différence entre les Communautés. Une explication peut être avancée relative à la composition scolaire d'une école : des élèves d'origine socio-économique similaires auront des résultats différents selon la population de l'école dans laquelle ils sont inscrits (Dupriez et Draelants, 2003; Dumay et Dupriez, 2004). Cet effet de la population scolaire peut même être plus fort que celui de l'origine socio-économique de l'élève. Il toucherait tous les élèves de manière égale en Communauté française, mais pas en Communauté Flamande. Enfin, il existe aussi des établissements scolaires en Flandre où la population à un niveau socio-économique faible mais ayant des performances scolaires supérieures à des établissements francophones où la population à un niveau socio-économique élevé. Si la composition de la population scolaire joue un rôle important dans la réussite, elle n'épuise pas toutes les explications. Le poids de l'institution, celui de la pédagogie et celui la croyance dans la démocratisation des études sont indéniables.



Contre la mixité : la sélection sociale et scolaire

Entre 1957 et 1966, on assiste à une massification scolaire. En effet, le taux de scolarisation des 15-16 ans est passé, durant cette période, de 54,3% à 72,51% et celui des 17-18 ans de 29,6% à 44%. Ce phénomène de massification scolaire traverse toutes les couches sociales. Elle permet aux couches sociales les plus moins bien nanties d'avoir accès plus facilement au système éducatif. Fort a été de constater que cette massification scolaire n'a pas permis une réelle démocratisation scolaire. Même si l'accès à l'école a été beaucoup plus facile grâce à cette massification, la division du système éducatif en filière (général, technique, professionnel), a continué à différencier les publics-élèves. La massification scolaire a plutôt donc transformé l'espace éducatif en un monde ségrégué et inégalitaire. L'égalité des droits qui donnait à tous un accès libre au système éducatif n'a pas entraîné une égalité des chances.



Les réalités de l'apartheid scolaire à Bruxelles

Ahmed Medhoune est directeur de Schola ULB (www.schola-ulb.be).

Depuis plusieurs décennies, la massification ou l'explosion des effectifs, a entraîné un certain nombre de conséquences mécaniques dans le monde de l'école. La sélection sociale et scolaire ayant fortement diminué à l'entrée du système, l'école est fatalement conduite à affronter l'hétérogénéité des élèves. Les taux d'enfants issus des groupes les moins favorisés et accédant aux différents niveaux scolaires ont progressivement augmenté.

Cette massification s'accompagne d'une « démocratisation ségrégative ». Ainsi, on assiste dans l'enseignement professionnel à une prolétarianisation prononcée et un embourgeoisement des filières les plus fermées et souvent les plus valorisées. La ségrégation sociale et scolaire reste la règle en dépit de la massification. Pour les élèves de l'enseignement professionnel, le sens de la culture scolaire est loin de leur être immédiatement donné par leur éducation familiale, pas plus que les mille connivences qui permettent d'entrer dans le jeu scolaire et de le maîtriser.

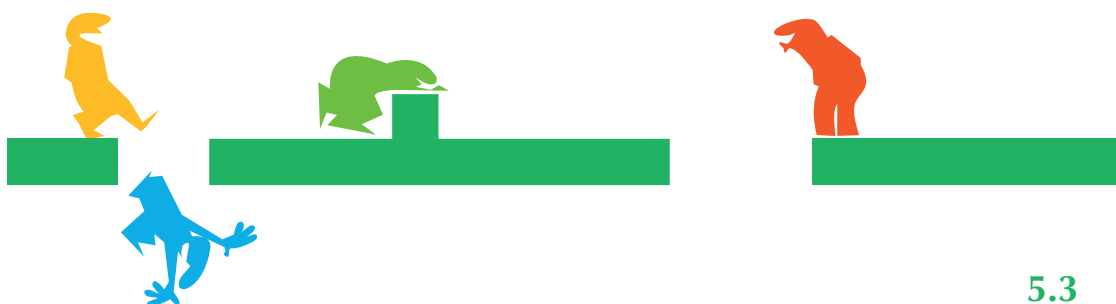
Parce qu'ils sont engagés dans des formations souvent peu valorisées et dont la rentabilité sociale est difficilement perceptible, ces élèves peuvent légitimement penser que le jeu n'en vaut pas la chandelle, que le travail exigé est trop lourd en regard des bénéfices escomptés. Pour ces raisons, ces élèves sont déjà loin du jeu qui leur est proposé. Bien entendu, certaines sections des filières techniques et professionnelles sont de véritables succès. Elles rescolarisent les élèves marqués par un parcours difficile en proposant d'autres pédagogies. Mais trop nombreuses sont encore ces expériences scolaires où les jeunes ont le sentiment d'être davantage détruits que construits. Convaincus à travers leurs échecs et orientations successives de



ce que l'école n'est pas faite pour eux, ces élèves ne jouent plus, ne travaillent plus, et attendent que le flux de l'école les conduise doucement vers la sortie, vers la véritable épreuve de l'entrée dans le monde du travail. Ils feront alors l'objet de nouvelles exclusions faute de posséder les savoirs, les savoirs-faire et les savoirs-être attendus par les employeurs.

Dans la mesure où l'échec scolaire peut mettre en cause l'estime que l'élève a de lui-même et où la culture sociale des jeunes du quartier offre des ressources de résistance à l'emprise scolaire, bien des jeunes refusent une école qui les détruit. Non seulement ces jeunes ne sont pas socialisés par l'école mais ils se forment contre elle.

Enseigner à ceux qui le veulent n'a jamais fait problème. Enseigner aux autres c'est une autre affaire, et pas qu'une affaire de pédagogie. Le désir d'apprendre ne se décrète pas. Voilà ce que découvriront nombre de nouveaux enseignants. L'immense machine de l'éducation ne cesse d'être prise en échec par ses cancrs d'un genre nouveau, ces garnements post-modernes qui se lèvent pour aller boire et reviennent avec des jurons plein la bouche. Ils ont usé toutes les ruses pédagogiques de leurs enseignants et c'est sans doute pour cela qu'il faut réinvestir dans le symbolique à l'école. Car plus rien de ce qui est essentiel à l'homme ne vibre dans les savoirs scolaires. Si dans l'enseignement professionnel tous les savoirs enseignés le sont d'un point de vue utilitaire, alors on ne pourra amener des hommes à se construire dans une filiation de l'humain et inscrire son intimité dans l'histoire universelle des hommes. Et cela ne pourra se faire dans un système qui oriente si précocement les jeunes vers l'enseignement professionnel.

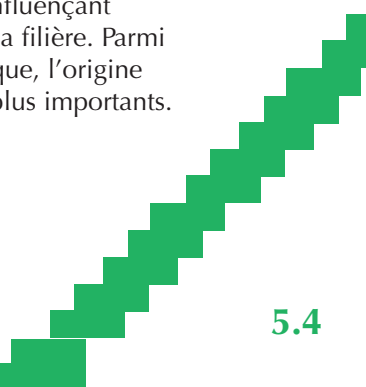


Pour lutter contre toutes ses formes de ségrégation et garantir l'égalité dans l'enseignement, la Communauté française déclare dans le décret « Missions » en 1997 (...) proscrire toute mesure susceptible d'instaurer une hiérarchie entre les établissements ou entre sections et formes d'enseignements organisées dans l'enseignement secondaire et assurer un accès égal à toutes les formations aux filles et aux garçons ».

Pourtant, ces mesures ne semblent pas tout à fait réalisées dans notre système scolaire. En effet, il apparaît selon de nombreuses études qu'une réelle concurrence existe entre les écoles. Elle serait alimentée à la fois par des dispositions légales, des stratégies d'établissements scolaires et la capacité des parents à placer (ou déplacer) leurs enfants en toute liberté dans le système scolaire. Des mécanismes de sélections interne et externe sont donc développés par les écoles mais également par certains parents afin de choisir la meilleure école pour leurs enfants.

Où, comment et pourquoi les élèves sont-ils inscrits dans une école plutôt qu'une autre ? Qu'est-ce qui pèse dans le choix de l'école pour autant qu'il y'en ait un ? Un établissement scolaire peut-il refuser d'inscrire un élève ? Selon l'article 88 du décret « Mission » de 1997 : un établissement scolaire subventionné ne peut refuser d'inscrire un élève sur base de discriminations sociales, sexuelles ou raciales, si l'élève accepte de souscrire à son projet pédagogique ».

On ne peut nier que la massification scolaire, a en partie endigué le phénomène de sélection à l'entrée de l'école (sélection externe). Rendre l'école accessible à tous, c'est permettre à tout le monde de choisir l'école de son choix. Si de nombreux auteurs constatent une internalisation de la sélection suite à la massification scolaire, force est de constater qu'il subsiste des conditions influençant fortement cette « liberté de choix » de l'école et de la filière. Parmi elles, le lieu de résidence, le niveau socio-économique, l'origine ethnique et le parcours scolaire primaire seront les plus importants.



Comme indiqué plus haut, si depuis plus de trente ans, nous avons assisté à une démocratisation de l'enseignement qui a pris la forme d'une massification de l'enseignement, certains auteurs décrivent ce phénomène de démocratisation quantitative voire ségrégative : «La sélection sociale ne s'opère plus dans l'accès ou non à l'enseignement secondaire mais par des mécanismes d'élimination que sont le retard (ou le retardement) comme élimination différée, la relégation dans les filières de second ordre qui implique un effet de marquage et de stigmatisation, propre à imposer la reconnaissance anticipée d'un destin scolaire et social, et enfin l'octroi de titres dévalués » (Bourdieu, 1980:172).

Comme le montre le documentaire « Bruxellois en classe(s) », ces phénomènes de sélection externe et interne ont pour conséquence d'accentuer les inégalités sociales entre les élèves et les écoles. Une hiérarchisation des écoles s'opère à Bruxelles et on parle alors de bonnes écoles et de mauvaises écoles. Pour tenter de mieux comprendre les défis auxquels les établissements scolaires sont confrontés au quotidien, penchons-nous un instant sur l'analyse faites par deux directeurs d'école à Bruxelles. Francis Lees, actuel préfet des études à l'Athénée royal Crommelynck de Woluwe Saint-Lambert et Françoise Guillaume, directrice de l'Ecole Decroly d'Uccle.

En attendant une vraie mixité

Francis Lees, actuel préfet des études à l'Athénée royal Crommelynck de Woluwe Saint-Lambert

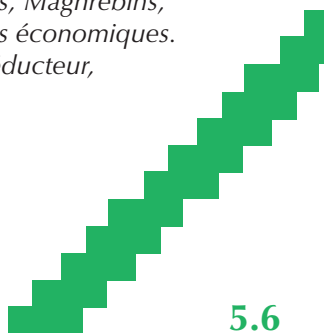
La description de l'évolution du marché scolaire bruxellois par le professeur Christian Kesteloot m'a rappelé ma propre expérience de lycéen des années 1970. Je fréquentais l'Athénée royal de Forest qui ne comptait à l'époque que deux classes de rhétorique, une latine et une moderne. Les professeurs étaient en grande majorité issus du monde universitaire, les élèves provenaient essentiellement des classes moyennes des quartiers environnants, fils de petits commerçants, employés, fonctionnaires, indépendants...



C'était ce que le professeur Kesteloot aurait classé au rang d'écoles « moyennes », mais néanmoins performantes puisque la plupart des rhétoriciens poursuivaient avec succès des études supérieures, universitaires ou non.

Ce genre d'établissement est effectivement devenu très rare dans l'environnement bruxellois. Aujourd'hui, l'Athénée royal de Forest (devenu Victor Horta) est un établissement en discrimination positive qui propose des filières dites qualifiantes. Beaucoup d'autres établissements ont connu une évolution semblable et le professeur Kesteloot a raison de souligner que l'écart entre les établissements élitaires et les écoles que l'on qualifie parfois crûment de « poubelles » n'a cessé de croître.

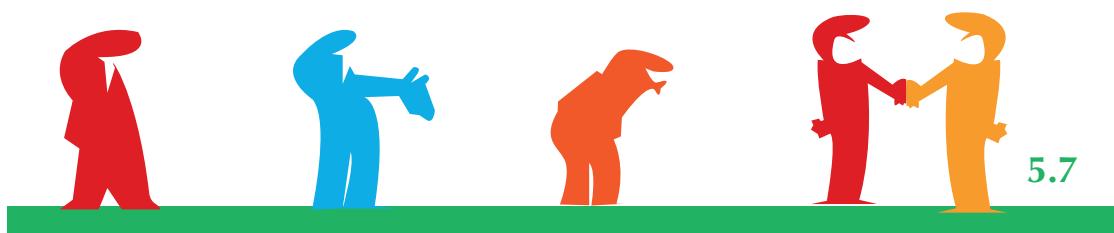
Pour ma part, après avoir enseigné dans toutes les formes et niveaux d'enseignement, aussi bien en province qu'à Laeken ou Schaerbeek, j'ai eu ensuite l'occasion de diriger plusieurs athénées bruxellois du réseau organisé par la Communauté française : l'Athénée royal Andrée Thomas à Forest, l'Athénée royal Jules Bordet à Bruxellesville, l'Athénée royal de Bruxelles 2 à Laeken (trois établissements en discrimination positive et accueillant des élèves issus des quartiers environnants, dont nul ne peut ignorer qu'ils sont socialement très défavorisés). Aujourd'hui, je dirige l'Athénée royal Crommelynck à Woluwe-Saint-Pierre. Mon expérience me permet de dire que ce dernier établissement propose encore une vraie mixité sociale. les élèves viennent du quartier, mais aussi de communes plus éloignées du centre ou du Nord et nous n'avons pas connu de files lors de l'application du décret « inscriptions ». Cela a pour conséquence de faire se côtoyer en classe ou dans la cour de récréation des enfants de toutes origines et extractions sociales, issus des classes moyennes ou populaires, autochtones ou allochtones (Africains, Slaves, Maghrébins, etc.), enfants d'employés des ambassades ou d'immigrés économiques. Croire que cette mixité sociale serait la panacée serait réducteur, mais j'ose affirmer qu'elle constitue une des conditions



incontournables, évoquées par Andre Rea, pour que l'ascenseur social puisse fonctionner. Et je partage aussi la conviction que la présence d'élèves moins doués dans une classe ne rend pas les meilleurs moins performants. Non seulement, cela permet aux « faibles » de progresser, mais aussi aux plus « forts » de développer des compétences « sociales » : la solidarité, le respect des différences, l'esprit d'équipe et d'entraide, la tolérance et l'ouverture... Un « bon » élève qui peut s'investir pour aider des camarades en difficultés n'en deviendra que meilleur. Je fais partie de ceux qui pensent que la compétition et l'excellence ne permettent pas de construire une société équilibrée.

Hélas, l'existence d'un quasi marché scolaire rend cette mixité très précaire. Elle reste tributaire du bon vouloir des parents consommateurs d'école et notamment des parents des classes favorisées, parents des « bons » élèves, ceux dont madame Antilla et d'autres disent qu'ils réussiraient, même sans aller à l'école. La plupart de ces parents choisissent une école élitare, plus rares ceux qui partagent le projet de la mixité sociale.

Les dernières dispositions relatives aux inscriptions n'ont rien arrangé, loin s'en faut, et je suis personnellement très pessimiste quant à une évolution positive de la situation. En effet la composition même de la population bruxelloise rend la généralisation de cette mixité impossible. Si je ne me trompe (je ne suis pas sociologue), 60 % de la population bruxelloise en âge scolaire est composée de jeunes issus de milieux plus ou moins défavorisés. Pour pouvoir généraliser la mixité scolaire, il en faudrait sans doute moins de 30%... Je suis dès lors malheureusement convaincu que les quelques rares écoles encore socialement mixtes sont autant de camps d'irréductibles Gaulois de la BD bien connue... Et nous ne disposons pas de potion magique, hélas. Comme certains l'ont dit dans le reportage, nous ne pouvons cependant pas baisser les bras. Il y a des choses à faire, aussi modestes soient-elles.

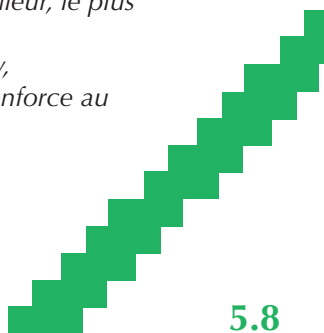


Ainsi, une de mes meilleures expériences comme enseignant, c'est cet élève de 4e professionnelle, d'origine marocaine, qui s'était passionné pour le théâtre à l'occasion du spectacle que j'avais monté et que j'ai retrouvé quelques années plus tard dans un monologue au Théâtre National. Moi-même, je n'aurais jamais imaginé que Mohamed pourrait un jour faire son métier de cette activité ludique qui nous avait mobilisés une année entière.

La leçon de cela, c'est que, comme le dirait aussi Bernard Rey, l'apprentissage n'est pas une question d'effort, ou plutôt que l'effort n'est possible que lorsqu'il y a une réelle motivation. Mohamed ne serait jamais devenu comédien professionnel si je m'étais contenté d'« étudier » le théâtre...

Cela nous ramène vers la conscience de la nécessité de l'adaptation des méthodes pédagogiques aux profils divers des élèves. Personnellement, je constate autour de moi que trop rares sont les enseignants capables ou simplement curieux d'innover, d'expérimenter, d'adapter ou de varier leurs pratiques... Défaut de formation comme l'évoque le professeur Rey ? Manque de motivation comme il est suggéré dans le reportage ? Conditions de travail, taille des classes ?

Je suis assez d'accord de reconnaître que pour l'essentiel, les enseignants évaluent et sélectionnent, moi y compris... L'école n'est que le reflet de la société qui l'organise. Il ne faut dès lors pas chercher d'autre bouc émissaire que cette société elle-même, société matérialiste qui ne reconnaît que la réussite économique, qui encense les élites et les divinise (pensons au sport, par exemple, en cette année de Jeux olympiques), qui promeut l'individualisme... Il n'y a plus de projet de démocratisation réelle, l'objectif, c'est de devenir le meilleur, le plus riche... fût-ce en gagnant à l'Euromillion. Et cependant, comme l'évoque encore le professeur Rey, cette société a intérêt à éviter que la dualisation ne se renforce au



5.8

risque d'engendrer une véritable poudrière sociale. Pour cela, il est indispensable que l'ascenseur social actuellement hors service se remette à fonctionner. Mais comment ?

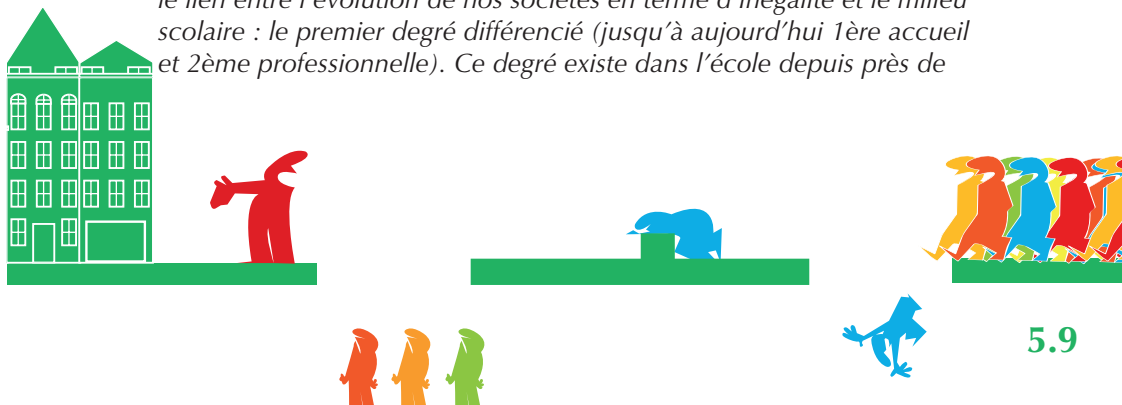
Des combats à tous les niveaux du système scolaire

Françoise Guillaume, directrice de l'Ecole Decroly d'Uccle.

Parler en tant que préfète de l'Ecole Decroly des inégalités scolaires et sociales ne tombe pas sous le sens ! Non que je n'aie quelques idées à ce propos. Mais elles sont généralement balayées du revers de la main avec comme commentaire unique : « Evidemment, vous, l'école des « bobos », l'élite uccloise... » !

Première occasion de dire que les critères géographiques ne sont pas les meilleurs gages d'une certaine mixité sociale : quand, selon les prochaines propositions du décret mixité, je vois que nous devons inscrire 35 élèves d'Uccle et 20 élèves d'écoles défavorisées, je me pose des questions quand à la meilleure mixité sociale. Mais peut-être est-ce encore une exception !

Mais l'Ecole Decroly n'est pas le repaire d'enfants de médecins, d'architectes ou de professeurs de l'ULB que l'on imagine si souvent : la principale caractéristique des parents qui y inscrivent leurs enfants est leur intérêt pour les questions d'éducation, leur motivation à accompagner leur enfant dans son développement,... Bref, les facteurs communs sont plutôt intellectuels qu'économique. Ce qui est une autre forme de sectorisation sociale, en rien meilleure que d'autres. Il y a cependant un endroit dans l'Ecole Decroly où on peut voir le lien entre l'évolution de nos sociétés en terme d'inégalité et le milieu scolaire : le premier degré différencié (jusqu'à aujourd'hui 1ère accueil et 2ème professionnelle). Ce degré existe dans l'école depuis près de

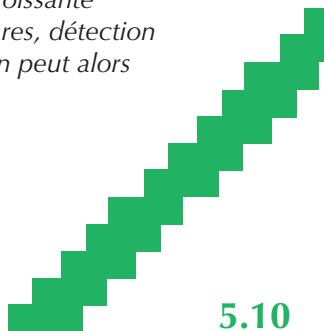


30 ans, ce qui offre un recul suffisant pour pouvoir poser une analyse dans la durée. Il accueille des enfants venant de tous horizons sociaux et scolaires.

Depuis quelques années (moins de 10 ans), il y a une évolution flagrante de la population de ces classes : le nombre d'enfants présentant spécifiquement un trouble de l'apprentissage diminue au profit du nombre d'enfants dont les difficultés scolaires sont liées à des questions familiales. Pour faire court, disons que, de plus en plus, les parents des enfants de ces classes sont désorientés par la société de battants dans laquelle nous vivons. Soit ils ont perdu pied (par exemple difficultés de santé et/ou psychologiques graves), soit ils sont happés par le système (horaires de travail incompatibles avec le suivi éducatif des enfants, par exemple) ; ils ne peuvent offrir à leur enfant l'environnement éducatif minimal et ne se trouvent pas des réseaux familiaux ou sociaux qui peuvent prendre le relais.

Au-delà de ce problème social flagrant, se superpose une question plus anthropologique: le statut de l'enfant a fondamentalement changé durant les quelques dernières décennies, l'enfant est dès sa naissance considéré comme un sujet à part (presque) entière et l'on peut formuler l'hypothèse que cette position socialement imposée quel que soit le milieu, perturbe notablement l'apprentissage chez nombre d'enfants: entrer dans les codes de la lecture, accepter l'abstraction mathématique pour ce qu'elle est (un énoncé sans énonciateur) deviennent de l'ordre de l'impossible pour certains enfants. Pour mieux comprendre ce problème complexe, on pourra se référer aux deux ouvrages mentionnés en notes.

Si on ajoute à ces questions de fond le fait que « l'ingénierie scolaire » s'est fortement accrue, installant de fait une demande croissante d'aides spécifiques (logopèdes, rééducation en tous genres, détection et prise en charge des troubles de l'apprentissage,...), on peut alors comprendre qu'on n'est pas au bout du tunnel.

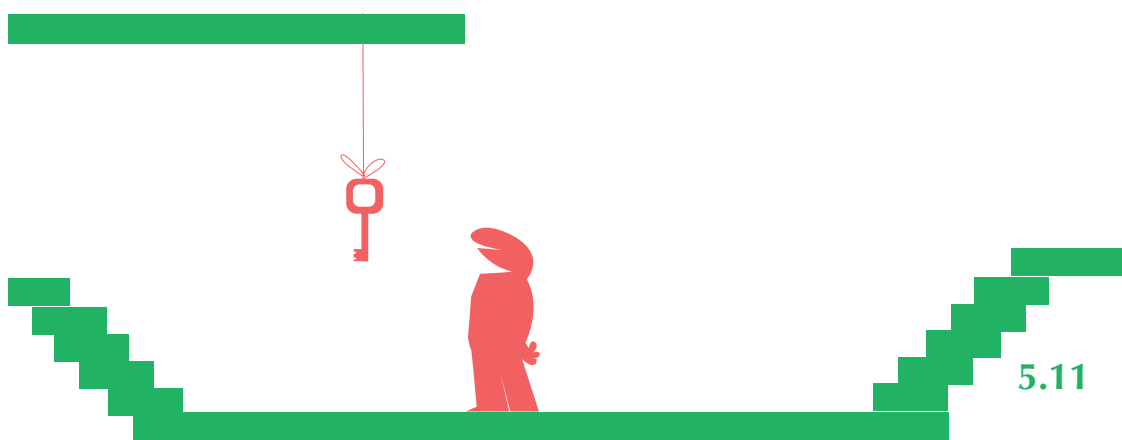


Les parents les mieux armés (intellectuellement ou économiquement) pourront le plus facilement trouver un chemin de moins en moins évident pour que leurs enfants se sortent au mieux de ce parcours tortueux. Les autres chercheront sans fin où est la légitimité de leur position éducative et ne pourront pas demander l'aide de tel ou tel professionnel pour les difficultés spécifiques de leur enfant.

Aux enseignants, il faut expliquer et réexpliquer qu'il y a tout intérêt à regarder l'enfant comme capable d'apprendre, capable de surmonter une difficulté si on lui en laisse le temps et si on l'y encourage plutôt que de scruter les défaillances pour demander des diagnostics et des remédiations, souvent trop vite.

Puis, quand on est au bout de ce processus, qu'on ne sait plus que faire, une des solutions évidentes et pourtant peu envisagée et peu mise en œuvre vise à faire entrer dans l'école toutes les formes d'aides possibles aux enfants. D'abord, l'école étant le lieu symbolique de l'éducation, elle doit être le premier repère des parents: non pas qu'il faut que les enseignants deviennent des « conseillers d'éducation » mais des formes nouvelles de soutien à la parentalité doivent y trouver une place, parallèle à la scolarité classique.

Puis, l'école doit pouvoir assumer, avec de nouveaux moyens, une prise en charge de toutes les aides spécifiques nécessaires, avec les moyens afférents. Quand on pense qu'une école d'enseignement non spécialisé dispose du PMS pour toute aide non pédagogique et que chaque PMS s'occupe de milliers d'enfants, on aura tout dit. L'école a besoin de psychologues, de logopèdes, de personnes formées



en rééducation. Les enseignants ont besoin de temps et de soutien pour envisager ensemble les cas particuliers qui se présentent à eux, parallèlement au rappel incessant qu'il est de leur devoir d'aider au maximum ceux qui sont en difficulté et non d'amener à leur top niveau les meilleurs...

Et puis, enfin, il faut arrêter de rêver au fait que l'école va pouvoir réparer seule tous les dégâts sociaux causés par l'ultra-libéralisme de nos sociétés. Il faut qu'un nombre suffisant de personnes comprenne que le ressort sur lequel se base la société de consommation (susciter la pulsion d'acheter) est incompatible avec une éducation compréhensible et mise en œuvre par tous. Il faut que les principaux rouages de cette spirale infernale (des publicitaires aux intellectuels) renoncent à l'argument de fatalité pour construire de nouveaux repères.

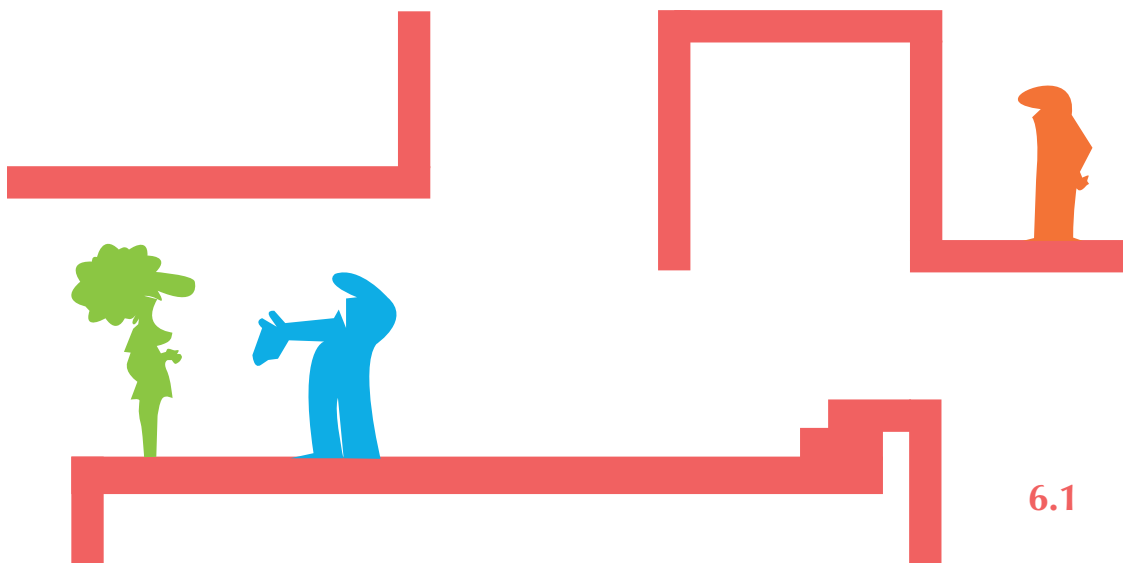


" Quand tu veux, tu peux "

Elizabeth est en 4ème année de l'enseignement général. Pour elle, la réussite s'explique surtout par le travail. Pour Elizabeth, ce sont les compétences de chacun qui font la réussite, « Il faut juste travailler ». « Moi, je dis que quand on veut on peut. Je vois bien que quand je travaille, c'est tout à fait possible de réussir mon interro. En math, j'ai rien fait, donc je suis en échec. Pour cette année, j'ai pris une prof et ça va tout d'un coup beaucoup mieux ! Donc, si tu veux, tu peux. Il faut juste travailler.

Mais tu as un prof de math à domicile...

« Oui, c'est vrai. Mais, bon, il y a des élèves qui comprennent quand même plus vite que d'autres. Ils sont plus forts dans cette matière donc ça va. Et les autres, ils ont besoin d'aide. C'est normal pour tout le monde! »¹⁶.



Nul n'ignore cet adage populaire du « Quand tu veux, tu peux ». Depuis notre plus tendre enfance, nous l'avons constamment entendu de la part de parents motivant leur petit enfant à marcher, de l'enseignant en classe motivant ses élèves, ou tout bonnement dans la vie de tous les jours. Mais lorsqu'on dit à une personne « quand tu veux, tu peux » qu'est-ce qu'on entend par là.

A l'époque de l'écriture du scénario du documentaire « Bruxellois en classe(s) », nous avons eu à quatre (Ahmed, Dirk, Fadoua et Touria) de nombreux échanges et discussions. L'une d'entre elles portait sur la notion du mérite. En effet, en tant que travailleurs sociaux, on pouvait voir au quotidien des jeunes qui avaient grandi dans des quartiers dits défavorisés et malgré tout arriver à réussir à l'école. Les questions qu'on se posait étaient de savoir comment il se fait que dans un quartier certains jeunes réussissent à l'école et d'autres pas ? Y a-t-il des jeunes plus motivés que d'autres ? la réussite scolaire est-elle tout simplement liée à la motivation ou bien y a-t-il une autre explication ?

Durant nos différentes rencontres, il nous est vite apparu que la motivation individuelle n'était pas forcément suffisante pour pouvoir réussir dans la vie. De plus, dire que la réussite est liée à la motivation, c'est insinuer que ceux et celles qui n'ont pas réussi manquent de motivation. Plus on est motivé, plus on fait des efforts et plus on aura de chances pour réussir à l'école. Ceci semble évident mais est-ce aussi simple ?

Dans « Bruxellois en classe(s) », une partie du documentaire est consacrée à la phrase du « Quand tu veux, tu peux ». En récoltant de nombreux témoignages, on a pu constater que cette phrase sonne d'une manière bien différente si on est un jeune, un enseignant ou un parent. De plus, dans le documentaire, les jeunes insistent sur la force de la motivation et de la volonté. En réalité, ils ne sont pas les seuls à l'affirmer : parents, professeurs, directeurs, assistants sociaux



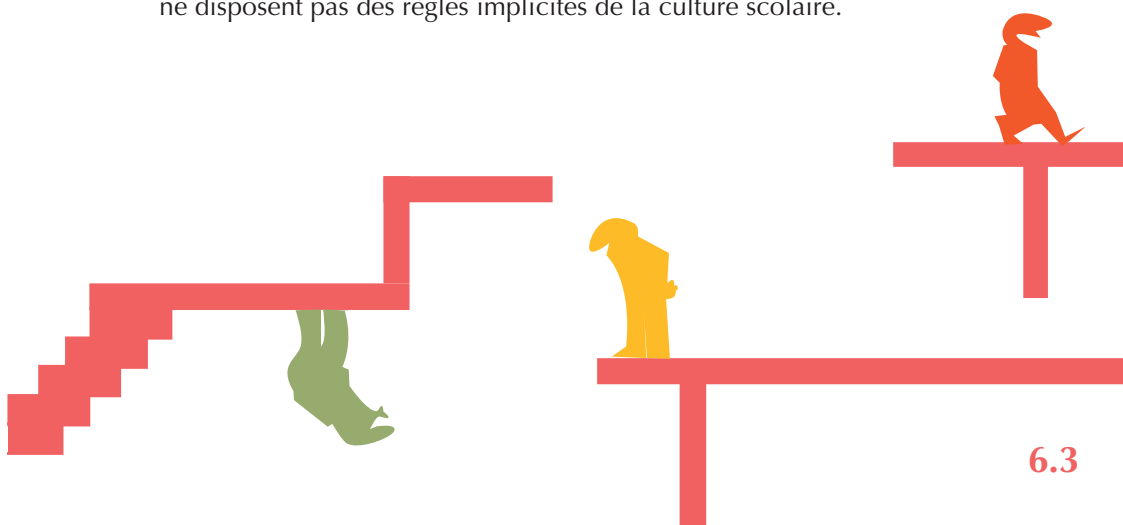
partagent souvent cette même vision. Néanmoins, sa prégnance varie selon qu'il faille justifier la réussite ou l'échec scolaire.

Dans leur récent rapport, Verhoeven et al. (2007) relèvent chez les acteurs scolaires un attachement à l'explication méritocratique lorsqu'il s'agit de justifier la réussite scolaire. Un élève réussit grâce à sa personnalité et sa volonté. Il réussit parce qu'il est exceptionnel, brillant et persévérant. La réorientation en technique ou en professionnel d'un élève qui l'assume et qui réussit est perçue comme la suite d'un « déclic », une preuve de maturité de l'élève.

Selon les acteurs scolaires interrogés dans cette enquête, « l'élève est vu comme une personne qui se démarque des autres de manière positive et c'est cela qui lui permet de réussir. On peut penser que ce qu'une telle lecture sous-entend, c'est que, dans un système scolaire extrêmement sélectif, le fait d'être un élève normal n'est pas suffisant pour réussir, surtout si on appartient à des milieux peu favorisés ... » (Verhoeven et al., 2007:175).

Réputation, méritocratie et règles du jeu : un trio explosif ¹⁷

Selon les propos de ce psychologue attaché à un CPMS de Bruxelles, la logique méritocratique peut être motivante. Cependant, dans certaines situations, elle peut devenir dangereuse quand les parents ne disposent pas des règles implicites de la culture scolaire.



Quand je vous dis « Quand tu veux, tu peux », à quoi pensez-vous ?

Je pense à des jeunes issus de l'immigration et de milieux plus défavorisés et dont les parents s'imaginent qu'en allant dans une école de bonne réputation ils vont réussir. "Ils ont le droit d'y aller, ils ont le droit de réussir, ça va aller". En fait, ce n'est pas du tout vrai pour des raisons culturelles et pour des raisons pédagogiques. Selon eux, il suffit de vouloir : "Tu peux". Les parents mettent beaucoup de pression et le jeune, il crève là-dedans. C'est très difficile.

Quel genre de réponse vous apportez à ça ?

En réalité, la réponse que je peux encore apporter c'est "Ne venez pas dans cette école-là parce que ce sera la catastrophe, ce n'est pas possible, ça ne va pas marcher". On me dit « Il a le droit d'aller dans cette école. Elle a une bonne réputation, il va réussir » Mais ça ne va pas se passer comme ça, c'est déjà prévu à l'avance ! Mais on ne sait jamais dire à l'avance ce qui va se passer. Mais, en tout cas, moi, pour ce garçon-là, je ne le sens pas du tout ! il y a beaucoup de chances qu'il ne réussisse pas. C'est un cas particulier, c'est vrai ... Mais dans certains milieux, ça ne peut pas marcher : ils ne connaissent pas les règles du jeu.

Et les parents, comment défendent-ils leur projet de mettre leur enfant dans une école huppée ?

Ils disent « Il doit juste travailler plus ! Plus ! Plus étudier ! » Mais alors, on les voit travailler pendant des heures, des soirées, des week-ends, des vacances et ils n'ont pas leurs résultats ! » Par ailleurs, nous avons voulu démontrer que l'effort individuel et le principe de méritocratie sont souvent mis en avant dans les familles populaires pour justifier telle ou telle réussite. Reste que derrière ce principe élémentaire de la volonté se cache des mécanismes que des spécialistes de l'éducation mettent en évidence depuis



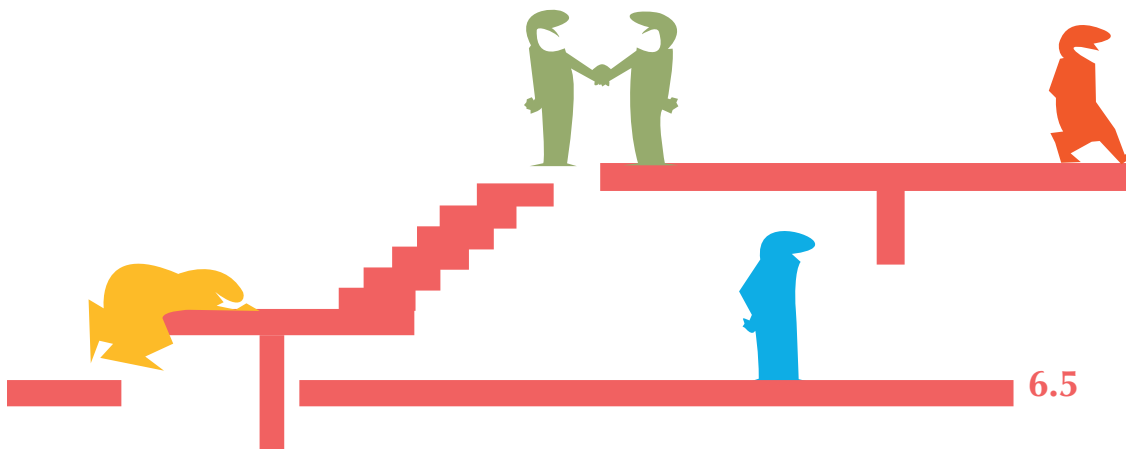
très longtemps. Ce sont ces analyses que nous proposent Bernard Rey, professeur à l'ULB, et Dominique Grootaers, professeur à l'UCL. Bernard Rey nous dit que la réussite ou l'échec à l'école, mais aussi dans la vie sociale, ne relève pas seulement de la responsabilité individuelle. Pour réussir à l'école, il faut aussi interroger les activités scolaires elles-mêmes et les manières qu'ont les élèves de les réceptionner. Dominique Grootaers nous rappelle que l'apprentissage et la réussite scolaire sont des pratiques qui ne sont pas qu'individuelles. Elles sont aussi collectives. Elle propose de remplacer l'adage « Quand tu veux, tu peux » par un autre plus coopératif « Quand on veut, ensemble, on peut ensemble ».

" Il faut travailler plus " ; " Si tu veux, tu peux "

Bernard Rey, professeur à l'ULB

Il faut travailler plus », « Tu dois enfin te mettre au travail », « Tu ne réussiras pas sans effort », « Ton problème, c'est ta paresse », « Si tu veux, tu peux ». Ces injonctions font partie du discours que certains parents tiennent à leurs enfants adolescents. Mais elles sont surtout omniprésentes dans la parole des enseignants, répétées sur tous les tons pendant les cours, entre les cours, à l'issue des examens, dans les conseils de classe, sur les bulletins scolaires, etc. C'est même souvent le seul message que les professeurs envoient aux élèves qui ne réussissent pas à l'école, le seul soutien vers le succès qu'ils sont en mesure de leur délivrer.

Une parole si restreinte, si stéréotypée, si uniforme de la part d'enseignants pourtant différents les uns des autres et si uniformément adressée à tous les élèves en difficulté quels qu'ils soient, est



source d'interrogation. Tout d'abord, elle transforme un problème de compréhension et d'apprentissage en un problème moral : elle signifie que si des élèves ne réussissent pas dans les tâches scolaires, « c'est de leur faute ». Ils ne font pas assez d'efforts, ils ne résistent pas aux plaisirs et aux divertissements. Il y a réduction d'un problème cognitif (apprendre) à une imperfection morale. Cela pourrait conduire à penser que, sous couvert d'instruire, l'école a surtout comme mission d'éduquer, de socialiser et peut-être même d'habituer les jeunes à la soumission et au renoncement. Pourtant, beaucoup d'enseignants du secondaire, même quand ils utilisent couramment auprès des élèves l'injonction à travailler plus, n'adhèrent pas du tout à l'idée que l'école aurait pour mission d'accoutumer les jeunes à l'obéissance et à l'effort.

Au contraire, ils sont nombreux à résister de façon véhémente à l'idée qu'ils devraient être des éducateurs ; ils estiment au contraire que leur tâche est d'instruire, c'est-à-dire de faire accéder les élèves à des savoirs ou à des compétences, et non pas de les faire adhérer à des valeurs morales ou à des principes normatifs. Et cependant, cette conception de leur mission ne les empêche pas d'inciter leurs élèves au travail, à l'effort, au ressaisissement de soi. D'où vient ce bizarre basculement ?

Ces enseignants, justement parce qu'ils s'estiment être des spécialistes d'une discipline scolaire, essaient de la transmettre le plus clairement possible. Et ils ont le sentiment d'y arriver, puisque les bons élèves comprennent ce qu'ils leur exposent. Dans cette optique, le fait que certains élèves, les moins bons, ne comprennent pas, constitue un mystère embarrassant.

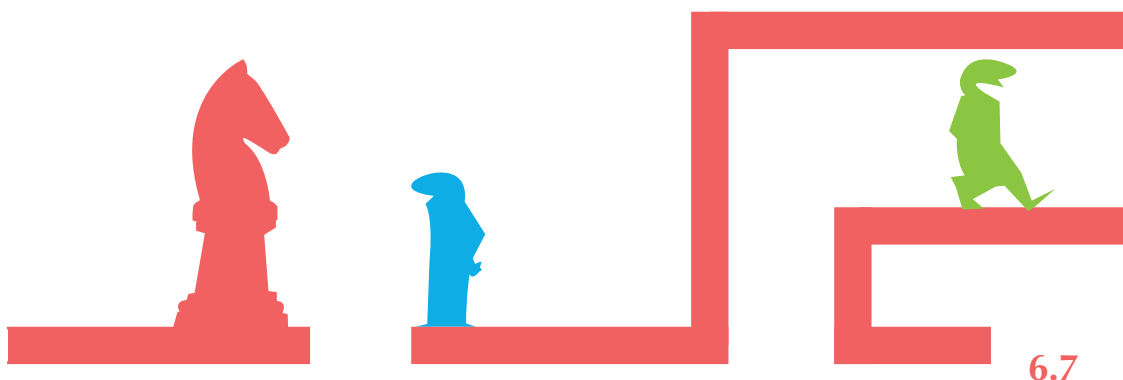
D'où cela peut-il venir que ces élèves-là ne comprennent pas, alors que d'autres ont très bien compris ? Ainsi posée, la question ne peut avoir qu'une réponse : cela doit venir de caractéristiques propres à ces élèves. D'où l'idée que si ces élèves-là n'y arrivent pas, c'est qu'ils sont inattentifs en classe ou qu'ils ne consacrent pas, chez eux, le minimum



de temps pour relire leurs notes, mémoriser le savoir et s'entraîner aux tâches qui en sont les conséquences.

Il est probable que certains professeurs croient sincèrement à cette explication, et que d'autres n'y croient pas totalement, sentent bien qu'il doit y avoir d'autres causes que le manque de travail, mais, faute de discerner ces causes, se replient sur l'injonction à faire plus d'efforts. Or, cette explication de l'échec ou de la difficulté scolaire par le manque de travail ne résiste pas à certains constats. Les enseignants eux-mêmes se rendent compte que certains élèves travaillent effectivement, et même parfois travaillent énormément, et pourtant ne réussissent pas. Mais il n'y a pas que l'expérience subjective des enseignants qui conduise à ce constat. A partir d'une étude qui relève de la sociologie du travail, la chercheuse Anne Barrère³² a pu établir que parmi les lycéens français (élèves des trois dernières années du secondaire), ceux qui ne réussissent pas consacrent globalement autant de temps au travail scolaire que ceux qui réussissent.

Mais alors le mystère demeure : comment se fait-il que des élèves qui reçoivent le même enseignement et qui, globalement, travaillent autant les uns que les autres, n'aient pas tous les mêmes résultats scolaires ? Pour aller vers la compréhension du phénomène, il faut probablement opérer une sorte de conversion du regard. Au lieu de se focaliser sur les caractéristiques propres aux élèves, et de chercher en elles la cause de l'inégalité de réussite, il faut chercher du côté de la relation entre élèves et tâches scolaires. Quand un élève ne réussit pas à l'école, il se pourrait que cela ne vienne pas seulement de lui, mais de l'écart



entre ses caractéristiques et celles de la tâche scolaire. En opérant cette réorientation du regard, on cesse de présenter les activités scolaires comme allant de soi, comme indiscutables. On rappelle leur caractère particulier voire arbitraire. Elles exigent, en tout cas, certaines habitudes dans la manière de voir le monde et d'utiliser le langage. Dès lors, il se pourrait bien que certains élèves aient moins que d'autres ces habitudes, notamment parce que leur milieu familial leur aurait inculqué des habitudes différentes, voire opposées.

Cette façon de rendre compte de l'échec de certains élèves est déjà ancienne. Mais on peut dire qu'elle est, depuis une quinzaine d'années, confirmée et précisée par des travaux qui permettent de mieux (a) percevoir les caractéristiques des tâches et des savoirs scolaires qui sont susceptibles de mettre en difficulté certains élèves.

Ainsi, on sait désormais, grâce à la notion de rapport au savoir, que pour accéder aux savoirs scolaires, il ne suffit pas d'accomplir docilement les tâches exigées par les enseignants, mais qu'il faut entrer dans une dynamique de transformation de soi-même. On sait aussi qu'il faut voir dans les activités de l'école non pas le but immédiat, mais le but « second » qui est porteur d'enjeux d'apprentissage et de savoir. On sait également que, du fait de la forme textualisée des savoirs scolaires, leur sens est à chercher, non pas directement dans la réalité qu'on perçoit autour de soi, mais dans la relation entre énoncés au sein de textes.

Or, toutes ces caractéristiques disqualifient les élèves qui n'en ont pas eu une pratique précocement. Le fait de les avoir repérées devrait permettre, à terme, de leur faire acquérir les habitudes intellectuelles correspondantes. Mais pour cela, il faut attendre que ces connaissances percolent dans la formation des enseignants. En attendant, la conviction qu'un surcroît de travail doit permettre aux élèves en difficulté de s'en tirer a toutes les chances de perdurer. Car elle permet d'accréditer l'idée que la réussite ou l'échec (à l'école, mais aussi dans la vie sociale) relève seulement de la responsabilité de chaque individu.

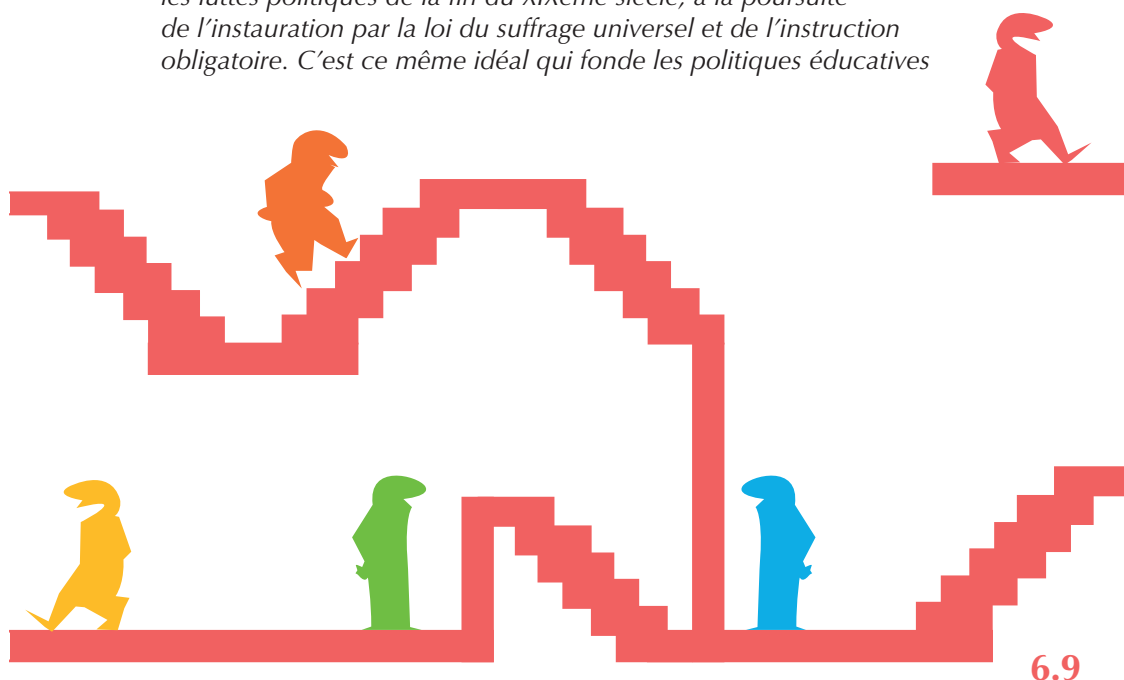


" Quand on veut, on peut réussir à l'école ", un adage à dépasser ?

Dominique Grootaers, professeur à l'UCL

Derrière l'adage « Quand on veut, on peut », se cache l'idéal de l'élève « méritant ». Le concept de méritocratie scolaire s'inscrit lui-même dans l'idéologie du libéralisme démocratique, qui se développe à la fin du XIXème siècle.

Cette idéologie considérée comme progressiste, à l'époque, veut s'opposer aux privilèges de la naissance et mettre à l'honneur les talents de l'individu, talents qu'il est appelé à développer par sa propre initiative et sa propre volonté. Le talent combiné à la détermination mise par l'individu, de son plein gré, pour le développer et le faire fructifier au bénéfice de la promotion individuelle et du progrès économique et social, voilà les ingrédients de ce « mérite » individuel. C'est cette nouvelle conception positive de l'individu, sous-jacente au libéralisme démocratique, qui nourrit les luttes politiques de la fin du XIXème siècle, à la poursuite de l'instauration par la loi du suffrage universel et de l'instruction obligatoire. C'est ce même idéal qui fonde les politiques éducatives



de démocratisation scolaire tout au long du XXème siècle et, semble-t-il, encore en grande partie aujourd'hui. Dans cet horizon idéologique, chaque individu est conçu comme libre de faire ses choix, capable de penser par lui-même et d'avoir ses propres opinions. Il est censé vouloir développer ses talents et être prêt à exercer ses responsabilités pour lui-même et pour la société.

Selon ce projet politique, les obstacles sociaux (liés au pouvoir des possédants), tout comme les obstacles idéologiques (associés aux pressions des religions et des dogmes) doivent être renversés, car ils empêchent l'exercice de l'autonomie de chacun et l'expression de ses talents. L'instruction scolaire est mise en première ligne pour aplanir ces deux types d'obstacles barrant le chemin de l'individu dans son développement. L'école primaire pour tous reçoit alors la mission d'émanciper chacun des tutelles sociales et idéologiques qui entravent sa liberté. De la même manière, en leur offrant une éducation scientifique et technique de base, l'école prépare aussi un nouveau type de travailleurs « intelligents », capables de comprendre les principes guidant la production et ainsi prêts à entrer de plain-pied dans la nouvelle société industrielle du progrès.

Entre ses murs, l'école est supposée réaliser pleinement le principe « un enfant = n'importe quel autre enfant ». Pourtant la conception libérale démocratique omet de prendre en compte dans la donne scolaire le fait que les inégalités sociales extérieures et antérieures à la scolarité offrent de fait plus de chance de réussite à certains enfants, plus « favorisés par la vie » qu'à d'autres (à cause de leur éducation familiale, de leur information, de leurs moyens matériels, de leurs ressources culturelles, de leur réseau relationnel, etc.).

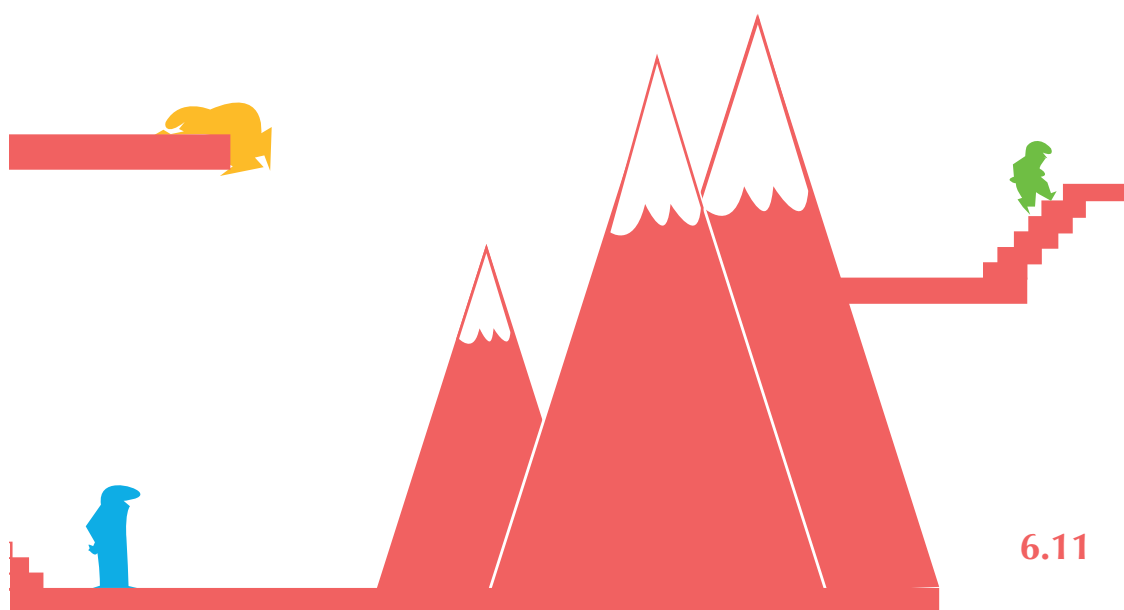
Depuis les années 1970, on dénonce l'illusion des politiques scolaires méritocratiques et de leur « fausse » égalité. Aujourd'hui, certains voudraient faire un pas de plus pour améliorer la démocratisation scolaire : ils proposent de viser, non plus l'égalité des chances qui



permet la réussite et la promotion scolaires en fonction des mérites (l'intelligence, la motivation, la force de caractère dont fait preuve le « bon élève » de condition modeste), mais plutôt l'égalité des résultats à atteindre par chaque enfant, quelles que soient ses qualités, son courage ou ses aptitudes personnelles, autrement dit, quels que soient ses mérites.

Pour réaliser l'égalité des résultats à l'école, il est question à présent de diversifier les parcours et les méthodes pédagogiques, en tenant compte d'une multiplicité d'élèves ayant des profils différents, afin de les conduire, chacun tel qu'il est, à bon port : celui de la maîtrise des connaissances et des compétences de base.

A la place de l'égalité des chances et du principe de la méritocratie, le nouvel idéal de l'égalité des résultats met en avant le principe de l'éducabilité généralisée. Sa devise pourrait être : « Tu peux y arriver, si tu es aidé, soutenu, accompagné et si tu bénéfices du temps nécessaire et de toutes les ressources répondant à tes propres besoins ».



Les mesures de soutien déployées à l'école au bénéfice des élèves en difficulté, comme, par exemple, la remédiation en classe, les écoles de devoir, le tutorat, l'évaluation formative, l'information aux parents, etc., ne sont certes pas nées aujourd'hui. Elles sont apparues dès les années 1970, même si aujourd'hui on insiste plus qu'hier sur leur nécessité, sans toutefois leur accorder beaucoup plus de place ou de moyens dans le cadre de l'école actuelle.

Cependant, inscrites dans l'idéal de l'éducabilité généralisée plutôt que dans celui de la méritocratie, ces mesures s'accompagnent alors d'un climat pédagogique moins moralisateur et moins culpabilisant pour l'élève en difficulté dont les qualités personnelles se voient moins mises en cause. Au contraire, les mesures de soutien sont censées motiver, encourager, valoriser, stimuler, pousser et tirer chaque enfant vers le « bon port », celui de la réussite scolaire de base.

Si l'on s'en tient au constat des pratiques réelles et des résultats obtenus, à l'heure actuelle, le nouvel idéal peut à son tour apparaître comme un vœu pieux, voire comme une nouvelle illusion. Tant que les moyens nécessaires (prise en charge précoce des difficultés d'apprentissage et intégration de cette prise en charge dans le fonctionnement « normal » de la classe, outils didactiques adaptés, formation des enseignants, réorganisation profonde de l'organisation scolaire) ne sont pas suffisamment disponibles et mobilisés, l'objectif affirmé de l'égalité des résultats risque de rester lui aussi plus formel que réel. Une seconde condition manque encore pour pouvoir relever le défi de l'éducabilité généralisée « pour de vrai », celle d'abandonner résolument l'approche toujours dominante qui consiste à remédier, à compenser, à soigner les difficultés de chaque élève pris isolément, sans s'en prendre aux formes et contenus d'enseignement eux-mêmes qui s'appuient également sur une conception avant tout individuelle de l'apprentissage.



A cause de nos objections vis-à-vis de l'idéal de l'éducabilité généralisée tel qu'il est promu par les politiques scolaires actuelles, nous serons peut-être accusés de sombrer dans un pessimisme sans issue. N'existerait-il donc aucun moyen de sortir de l'impasse des difficultés vécues à l'école par les enfants de milieux populaires et de rendre effective leur réussite scolaire ? Au contraire, nous affirmons qu'il existe une piste d'action. Mais celle-ci est le plus souvent oubliée dans les discours les plus généreux poursuivant l'égalité des résultats et peu présente même dans les prises de positions critiques à l'égard de la méritocratie scolaire et de la fausse égalité des chances à l'école.

La piste inexplorée s'engage à partir d'une nouvelle devise simple : « Quand on veut, ensemble, on peut ensemble ». Mine de rien, cette devise introduit une rupture profonde par rapport aux idées actuelles : l'apprentissage et la réussite comme des pratiques individuelles. Pourtant, il existe une autre approche possible de l'école et de l'apprentissage : celle mise en œuvre par les tenants de l'Education nouvelle, par les mouvements d'alphabétisation inscrits dans la perspective de Paulo Freire ou par les pionniers de l'Education populaire, par exemple.

Cette approche conçoit l'apprentissage comme coopératif, la réussite comme partagée, le savoir comme lié à une pratique sociale commune, l'augmentation de la confiance en soi personnelle comme intimement associée aux relations sociales nouées entre les élèves, à la solidarité et aux projets menés en commun dans le groupe-classe. Dans la même perspective, le but de la réussite scolaire est poursuivi comme un but tout autant collectif qu'individuel, au sein du groupe.



Sur un plan social plus large, les retombées positives de l'amélioration générale de la réussite scolaire se mesurent sur le plan de la démocratie et de la promotion collective et pas seulement en termes de compétences individuelles et de diplômes à faire fructifier dans sa future carrière professionnelle.

Nous qualifions cette approche de socio-pédagogique. elle suppose une conviction forte à faire partager aux élèves, celle que « Ensemble, c'est mieux ! ». Elle implique que les objectifs des apprentissages sociaux soient également pris en compte dans les enquêtes d'évaluations internationales des acquis des jeunes, que ces objectifs soient formulés clairement dans les décrets de la Communauté française définissant les socles des compétences, les compétences terminales et les profils de formation, ce qui est peu ou pas le cas jusqu'ici. Elle s'appuie sur des méthodes coopératives, non seulement pour la poursuite d'apprentissages sociaux, mais aussi pour les apprentissages cognitifs classiques. Elle nécessite, enfin, que soient inventoriées et visibles, pour pouvoir être réappropriées par les praticiens, toutes les ressources didactiques des pédagogies coopératives existantes, en terme de méthodes, d'organisation de la classe, d'épreuves d'évaluation des résultats, etc.

Formaliser, outiller et évaluer les apprentissages coopératifs, redéfinir la réussite scolaire sous son versant collectif, sans nier pour autant son versant individuel, voilà qui apportera certainement un éclairage stimulant et alternatif, permettant de dépasser l'adage de départ : « Quand on veut, on peut ».



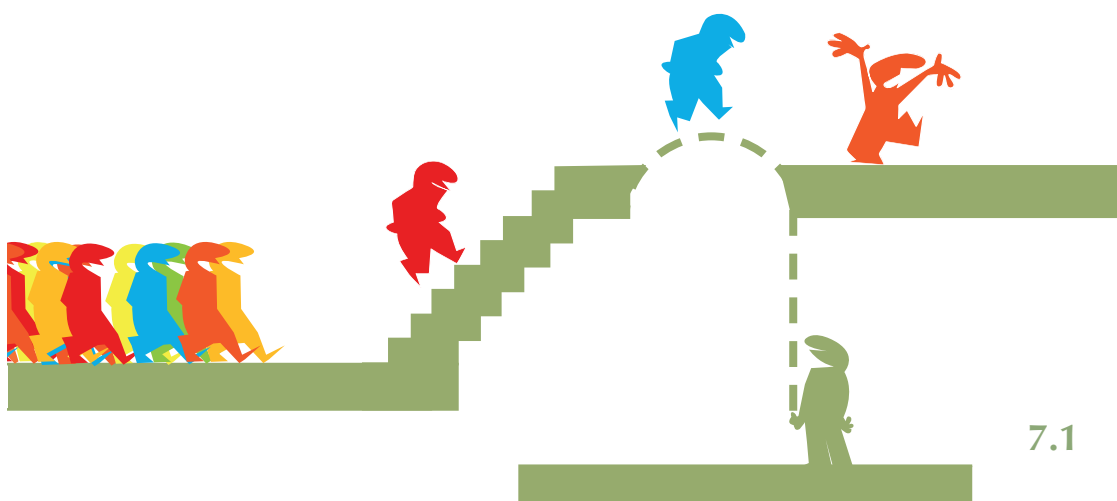
S'inspirer du modèle finlandais ?

Les résultats des enquêtes PISA Programme international pour suivi des acquis des élèves établissent les très bonnes performances de la Finlande.

Plusieurs observateurs cherchent à trouver dans le modèle finnois d'éducation les raisons des très bonnes performances des élèves dans toutes les matières testées (mathématiques, sciences, lecture, résolution de problèmes). Une particularité des résultats finnois réside dans le faible écart des performances entre les élèves. De la sorte, le système éducatif plutôt que reproduire les inégalités sociales en inégalités scolaires recherche à en limiter les effets et à offrir à tous les élèves les mêmes chances de réussite ; et ceci avec un budget de l'éducation par élève inférieur à celui de la Communauté française. Un exemple à suivre ?

Une structure d'éducation particulière

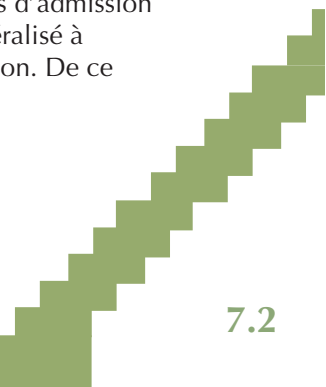
Dans les années 1970, grâce à une politique volontariste d'égalité des chances, la Finlande fusionne les écoles semi-privées et publiques en un seul réseau. Sous peine de devoir fermer, les écoles privées étaient tenues d'entrer dans les normes prévues par l'Etat en disposant d'un délai de sept ans. Sur l'ensemble du système éducatif, très peu d'écoles sont restées des établissements privés.



Inscrit obligatoirement dans l'école de son quartier, l'élève ne choisit pas son école avant l'âge de 16 ans (fin de l'obligation scolaire). De 7 à 16 ans, il suit l'enseignement dit « fondamental » en tronc commun avec tous les autres enfants de son âge et de son quartier. Durant ces 9 ans, le redoublement est interdit. Les insuffisances scolaires sont combattues par des cours de rattrapage au sein de l'école. A l'issue de ces neuf années, une moyenne de 3% des élèves sont en échec. Ceux-ci suivent alors une 10^{ème} année avec d'autres élèves qui, diplômés du collège, ont décidé de se perfectionner. Cela signifie que même lors de cette année supplémentaire, une certaine hétérogénéité parmi les élèves persiste. le taux d'échec en fin de 10^{ème} année tombe à une moyenne de 0,3%. Ensuite vient le moment du premier choix de l'école qui débouche soit sur l'enseignement professionnel soit sur l'enseignement général. En moyenne, 35% des élèves s'inscrivent dans l'enseignement professionnel et 65% vont dans le général. Ces choix sont en partie influencés par la valorisation dont bénéficie l'enseignement professionnel.

Les deux types d'enseignement donnent accès aux études supérieures. Durant cette période, les élèves composent eux-mêmes le menu de leur formation, ce qui entraîne la suppression des classes d'âge qu'ils avaient connues auparavant lors du tronc commun. Cette liberté de composition du cursus s'étend jusqu'à la possibilité d'accéder à des cours prévus dans d'autres types d'enseignement. Ainsi, un élève peut par exemple se former en général, en professionnel et au conservatoire de musique. Cela implique aussi que l'élève ne dispose plus de relations privilégiées au sein d'une classe stable et avec quelques professeurs.

En fin de parcours, les élèves peuvent passer le concours d'admission à l'université de leur choix. Le numerus clausus est généralisé à toutes les facultés et décidé par le Ministère de l'Education. De ce



fait, un tiers des candidats sera reçu chaque année. Après l'université, il est toujours possible de continuer à se former tout au long de la vie grâce à 1000 établissements répartis dans le pays, une option qui attire près d'un adulte sur deux.

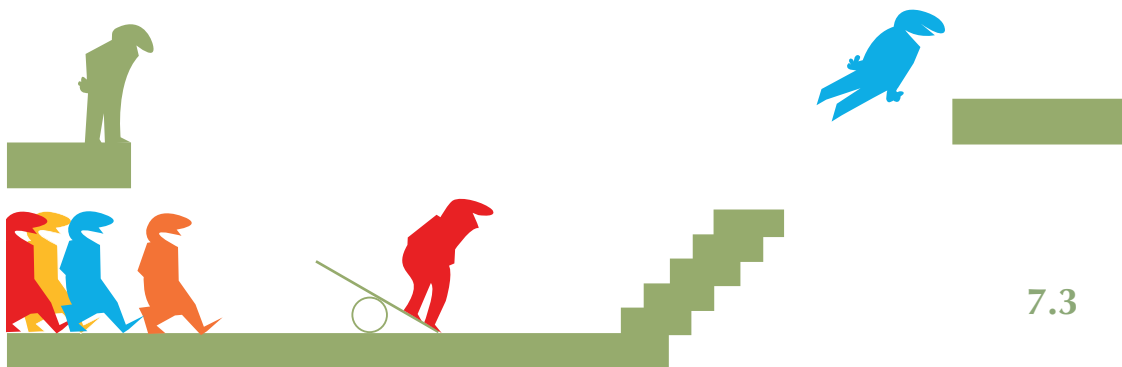
Comment expliquer les bonnes performances du système finnois ?

Proximité et diversité sociale

La liberté du choix de l'école n'existe pas ; les enfants sont inscrits obligatoirement dans l'école de leur quartier. Dès lors, la variation de la composition sociale des établissements dépend uniquement de la démographie des lieux où ils sont implantés. Cette règle de la proximité géographique a pour effet de réduire fortement le nombre d'écoles ségrégatives pauvres dans les grandes villes. Par contre, les écoles des villages rassemblent un public plus pauvre, car la situation socio-économique rurale y est souvent plus précaire. Cette mesure de proximité géographique est un des facteurs de la proportion élevée de mixité sociale des écoles (73,1% contre 53% en Belgique) car elle ne laisse aucune possibilité aux familles riches de préserver leurs enfants de la compagnie d'enfants défavorisés.

Le tronc commun

En retardant le choix d'option, le tronc commun retarde la différenciation sociale de sa population. Durant les 9 années obligatoires, le programme prévoit des cours traditionnels (littérature, langues, mathématiques, sciences, histoire, géographie, éducation physique, etc.). Toutefois, il propose aussi une orientation des études



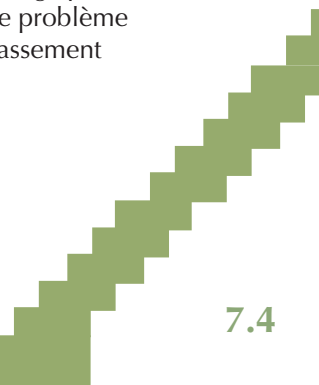
et un apprentissage du fonctionnement du système scolaire. Ils découvrent lors de ces cours une palette de métiers afin de les aider à construire leur projet professionnel et donc d'évaluer quel serait leur meilleur programme de cours lorsqu'ils iront au lycée ou à l'école professionnelle. L'orientation est surtout le résultat du choix des élèves plutôt que l'effet de la relégation. D'autres cours du tronc commun retiennent l'attention : l'art de la couture et de la cuisine (obligatoire pour les garçons) ainsi que la mécanique et l'électricité (obligatoire pour les filles). Enfin, le personnel d'entretien étant volontairement réduit, les élèves participent en partie à son bon maintien et veillent à la qualité de l'infrastructure qui leur est offerte.

La pédagogie

La formation des enseignants exige cinq années d'université ainsi qu'une année de maîtrise. Ils sont formés à l'enseignement de toutes les matières envisagées dans le tronc commun de la première à la dernière année. En outre, leur formation a été élargie afin que chaque enseignant puisse assumer le rôle de surveillant ou de secrétaire. Ceci implique que dans une école, on ne trouve ni surveillant, ni administrateur mais bien des instituteurs polyvalents dont un s'occupe de la direction de l'école tout en continuant à enseigner.

La remédiation scolaire

Face aux difficultés d'un élève, le professeur a plusieurs possibilités selon l'importance des lacunes. Soit il revient sur la matière qui fait défaut après les heures de cours soit une réunion de professeurs désigne l'enseignant spécialisé qui accompagnera l'élève en classe. Dans le cas où les difficultés pour des matières précises persistent, l'élève joindra temporairement un petit groupe pris en charge par le professeur spécialisé et réintégrera sa classe une fois le problème résolu. Ce système de remédiation précoce évite le déclassement de l'élève.



Evaluation

Le mode d'évaluation finlandais ne souligne pas que les points faibles mais insiste sur les points forts de l'élève afin notamment de susciter un rapport positif à l'apprentissage et non une peur de la sanction. Cette peur a encore moins de raison d'être puisque les évaluations sont très fréquentes et leurs modalités sont discutées entre professeur et élève afin que ce dernier puisse aussi s'auto-évaluer. Ceci implique que les relations entre élèves et professeurs se fondent plus sur un partenariat que sur un rapport de domination. En outre, les évaluations ne sont pas quantitatives mais qualitatives, ce qui court-circuite certains mécanismes compétitifs entre élèves.

L'entière gratuité de l'enseignement

Les parents ne paient rien pour les fournitures, les manuels, les repas chauds servis à la cantine, le ramassage scolaire et pour les excursions. Cette offre est finançable puisque le redoublement, les filières et le corps des inspecteurs et des administrateurs sont simplement absents du système éducatif finlandais.

La concertation sociale au sein de chaque direction d'établissement

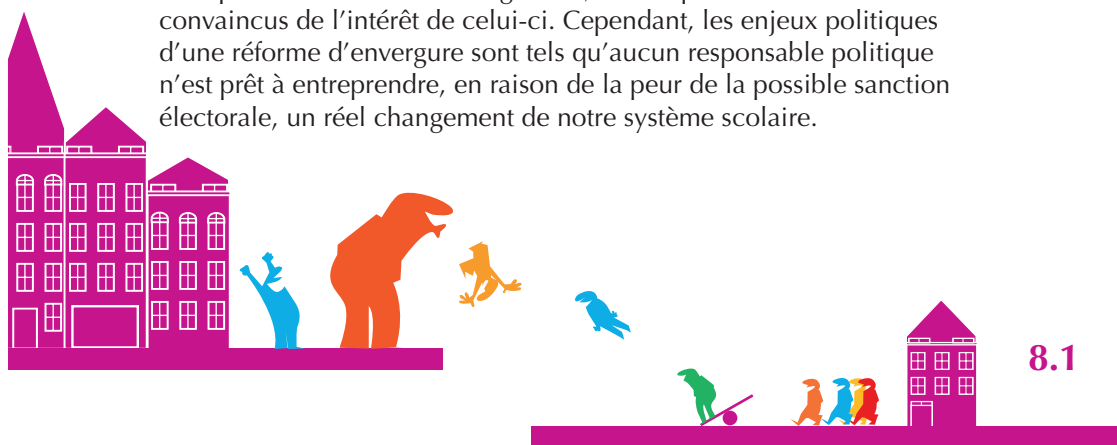
Les parents d'élèves jouent un rôle actif dans les pouvoirs organisateurs et exercent un pouvoir décisionnel. L'association des parents finlandaise est très favorable à une éducation égale pour tous les enfants sans différenciation.



Conclusion : A quand une école égalitaire ?

Avec Bruxellois en classe(s), nous avons tenté de montrer un bref aperçu du système scolaire actuel. On se rend facilement compte avec cet outil que comprendre notre système scolaire n'est pas quelque chose d'aisée. En effet, pour cerner la complexité de celui-ci, il faut se replonger dans l'histoire, savoir ce qu'on entend par massification scolaire et par communautarisation de l'enseignement. Qu'est ce que la réforme du renové ? Pourquoi un décret inscription ? Pourquoi un décret mixité ?

Bref, notre système scolaire peut paraître un véritable imbroglio où les acteurs se perdent, surtout ceux qui sortent des sentiers des trajectoires élitistes. Le projet Bruxellois en classe(s) se veut original sur un point en particulier : celui de permettre à chacun des acteurs de notre système scolaire la possibilité de s'exprimer. Donner la parole aux acteurs permet de mettre en avant différentes réalités et, surtout, les différents regards que l'on porte sur l'enseignement. Que l'on soit élève, parent d'élève, enseignant, acteur associatif, chercheur,... tout porte à croire qu'il ne suffit pas d'entreprendre des réformes à la marge mais qu'il faut un profond changement de notre système scolaire. On ne peut ni prôner l'égalité ni prôner la mixité à coup de petits décrets et de tapages médiatiques. Pour prétendre à un réel changement, il faut que nos décideurs soient convaincus de l'intérêt de celui-ci. Cependant, les enjeux politiques d'une réforme d'envergure sont tels qu'aucun responsable politique n'est prêt à entreprendre, en raison de la peur de la possible sanction électorale, un réel changement de notre système scolaire.



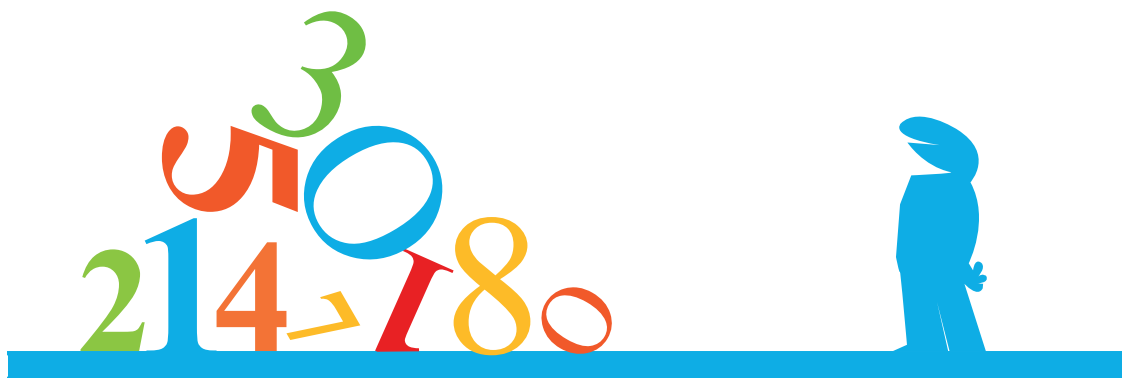
Pour pouvoir prétendre à une école égalitaire pour tous, il est important de redonner du sens à l'école et de procéder à une réforme de structures. Avec Bruxellois en classe(s), nous avons tenté de promouvoir cette réflexion, sur ce qu'on entend par « une école égalitaire ». Faire participer l'ensemble des acteurs à cette réflexion peut favoriser la mise en place de dispositifs nécessaires et efficaces à la construction d'une école égalitaire. Pour ce faire, il est primordial d'avoir des stratégies collectives et non individuelles. Prétendre que la volonté individuelle est suffisante pour atteindre la réussite renforce l'esprit de compétition entre les élèves. Il faut développer des conceptions de l'ordre du collectif pour permettre à tous les élèves, quelque soit leur niveau de vie, d'arriver à une réussite. Il convient de soutenir une nouvelle représentation de l'école : celle-ci ne doit pas permettre la sélection des meilleurs élèves, elle doit promouvoir la réussite de tous. La définition de la réussite scolaire est multiple.

Elle ne peut être limitée à l'enseignement général. Par ailleurs, l'école doit aussi fournir aux élèves les outils nécessaires pour comprendre le monde. Bruxellois en class(s) fournit quelques pistes susceptibles d'être débattues au sein de la communauté éducative (responsables politiques, élèves, parents et acteurs associatifs). S'inspirer de certaines pratiques, entre autres du modèle finlandais, peut apporter des solutions nouvelles quant à la mise en place d'un système éducatif plus égalitaire. Sans aucun doute, l'un des défis majeurs des prochaines années consistera à recréer une réelle mixité sociale dans nos écoles, une mixité sociale et ethnique. La ghettoïsation de plus en plus forte des quartiers à Bruxelles et l'ethnicisation de la question sociale poussent à croire que la route est encore longue pour qu'on puisse un jour prétendre à une société juste et égalitaire. Bruxellois en classe(s) se veut réaliste et optimiste dans son message en souhaitant la mobilisation de tous les acteurs afin de construire ensemble un système scolaire égalitaire.

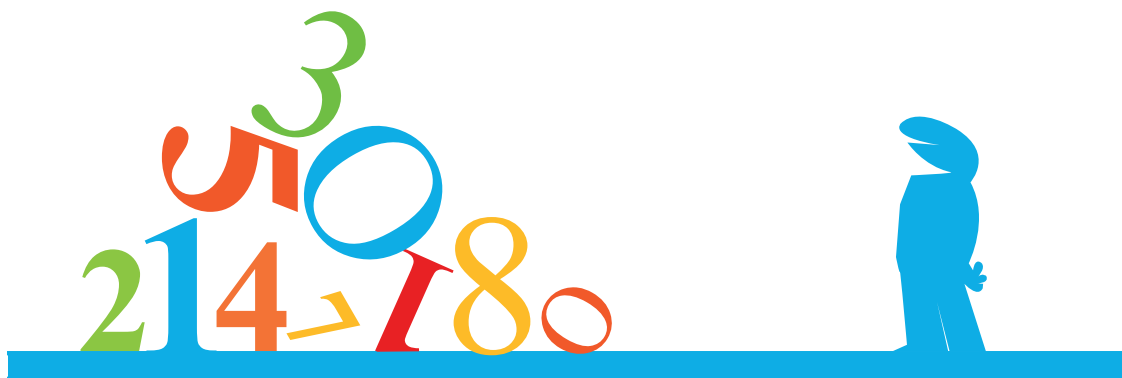


Notes de fin de document

- 1 La convention belgo-marocaine a été signée le 17 février 1964 entre les autorités belges et marocaines.
- 2 Les jeunes avec lesquels nous avons travaillé étaient issus des deux associations dans lesquelles Fadoua et Ahmed étaient bénévoles à savoir : l'association Centrum-West à Molenbeek (Quartier des Etang-Noirs) et l'association Alhambra à Anderlecht (Quartier de Cureghem).
- 3 Le programme PISA est l'acronyme de « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ». Il s'agit d'un ensemble d'études de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres. Leur publication est triennale. Les études ont été menées en 2000, en 2003 et en 2006.
HYPERLINK "<http://www.pisa.oecd.org>" www.pisa.oecd.org.
- 4 L'appel à projet moteur est un Fonds de la Fondation Roi Baudouin destiné aux jeunes issus de l'immigration afin de les encourager à jouer un rôle actif dans la société civile belge.
- 5 Le choix de travailler de manière bénévole et hors de nos associations respectives nous permettait à chacun d'avoir une plus grande liberté dans notre manière de travailler et d'aborder ce sujet.
- 6 JINT est une agence régionale néerlandophone qui gère le programme européen jeunesse en action dans la promotion des initiatives et des échanges de jeunes.
- 7 Former pour Emanciper est le collectif initiateur du projet « bruxellois en classe(s).
- 8 SOS-Jeunes-Quartier Libre est une association d'aide en milieu ouvert (AMO) située à Ixelles.
- 9 Ce tableau récapitulatif est tiré de DRAELANTS H., DUPRIEZ V., MAROY C. (2003), « Le système scolaire en Communauté française », Dossiers du CRISP, n°59, Bruxelles.
- 10 Ce collectif inclut le Service droit des jeunes, Changement pour l'égalité, la Ligue des droits de l'homme, la Coordination des Écoles de devoirs de Bruxelles, la Ligue des familles, la Fédération des institutions de prévention éducative, Samarcande, le Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, Simplement une école, Bouillon de cultures, Infor-Jeunes Bno, Arba IJ.
- 11 Ecoles Libres Efficaces Vivantes Et Solidaires. <http://www.eleves.be/index.php5>.
- 12 <http://www.eleves.be/presse/communiqu1.php5>.



- 13 <http://www.eleves.be/enjeux/enjeuxmajeurs.php5>.
- 14 Ceux qui ont un frère ou une sœur déjà inscrit dans le même établissement, les enfants des personnes exerçant une fonction dans l'école, les élèves venant d'une école adossée, les élèves venant d'une école pratiquant l'immersion et allant dans une école en immersion, les élèves s'inscrivant comme internes, les enfants ayant un handicap qui s'inscrivent dans une école qui a un projet spécifique, les enfants placés par le juge.
- 15 Kerckhofs J.-P. (2008), « Mixité sociale : il y a loin de la coupe aux lèvres », L'Ecole démocratique, (APED), page web : <http://www.ecoledemocratique.org/spip.php?article466>.
- 16 Ces propos proviennent d'une rencontre avec des élèves d'une école secondaire de Bruxelles. Il leurs a été demandé de réagir sur différentes parties du documentaire et entre autre celle du « quand tu veux, tu peux ».
- 17 Ces propos proviennent d'un entretien réalisé dans un Centre Psycho-Médico-Social (CPMS) d'une commune de Bruxelles.



Bibliographie

Barrerre, A. (1997),

Les lycéens au travail, Paris, PUF.

Bautier, E. et Goignoux, R. (2004),

« Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », Revue Française de Pédagogie, n° 104, p. 89-99.

Bruneel L. (2008),

« Organisation et politique de l'enseignement finlandais », L'école démocratique, <http://www.ecoledemocratique.org/spip.php?article478>.

Charlot B., Bautier E., Rouchex J.Y. (1992),

Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs, Armand Colin, Paris.

Deboosere P., Willaert D. (2005),

Atlas des quartiers de la population de la Région Bruxelles-Capitale au début du 21ème siècle, Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, n°42, Iris Edition.

Deboosere P., Willaert D. (2006),

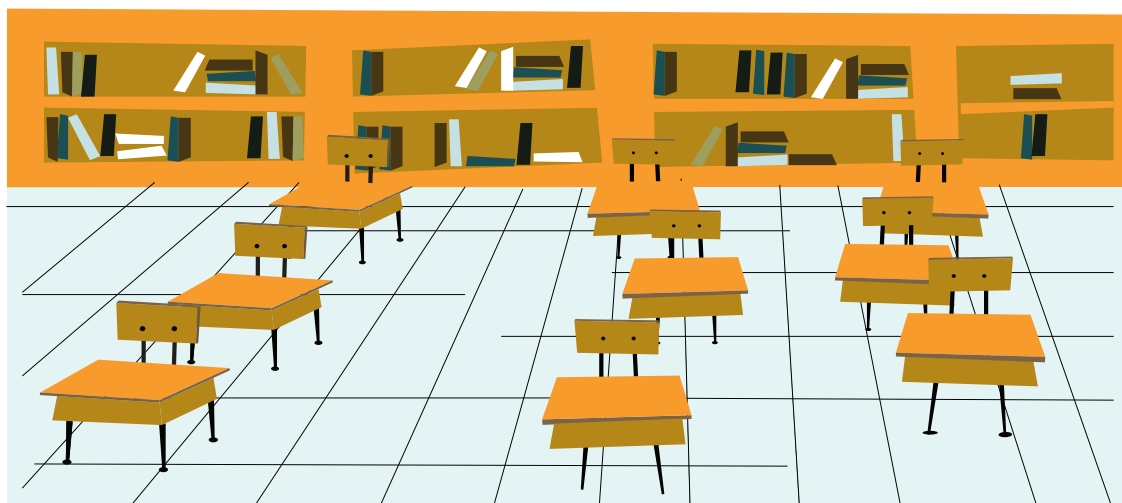
Atlas de la santé et du social de Bruxelles-Capitale 2006, Coll. les Dossiers de l'Observatoire de Bruxelles, Bruxelles.

Delvaux B. (1998),

« Diversité, égalité : un couple inconciliable ? », la Revue Nouvelle, n°5-6, http://revuenouvelle.be/rvn_abstract.php3?id_article=961.

Delvaux B. (1999),

« Négocier la diversité : une utopie ? », in Meuret (dir.), la justice du système éducatif, Bruxelles, de Boeck, pp. 155-171.



Delvaux B., Demeuse M., Dupriez V., 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 à la Communauté française de l'étude intitulée « Définition, cartographies, rôles et modes de régulation des bassins scolaires ».

Delwit P., Rea A., Swyngedouw M. (2007),

Bruxelles – Ville ouverte, Bruxelles, L'Harmattan.

Draelants H., Dupriez V. et Maroy Ch. (2003),

« Le système scolaire en Communauté française », Dossiers du CRISP, n°59, Bruxelles.

Draelants H., Dupriez V. et Maroy Ch. (2003), op. cit.

Dumay X. et Dupriez V. (2004),

« Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition ? », Les Cahiers de recherche en éducation et formation, n° 36, Louvain-la-Neuve, UCL.

Dupriez V. et Draelants H. (2003),

« Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », les cahiers de Recherche du GIRSEF, n° 24, Louvain-la-Neuve, UCL ; Dumay X. et Dupriez V. (2004), « Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition ? », Les Cahiers de recherche en éducation et formation, n° 36, Louvain-la-Neuve, UCL.

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004),

« L'école en communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons nous ? », les cahiers de recherche en éducation et formation, n° 27, Louvain-la-Neuve, UCL.

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 à la Communauté française de l'étude intitulée « Définition, cartographies, rôles et modes de régulation des bassins scolaires ».

Hirtt N. (2004),

L'école de l'inégalité, éditions Labor, Bruxelles ; Jacobs D.,

Rea A. et Hanquinet L. (2007), Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande, GERME-ULB, Fondation Roi Baudouin.

Hirtt N. (2005b),

« Belgique – Finlande : le coût exorbitant du libéralisme scolaire L'Ecole démocratique », N°24,
<http://www.ecoledemocratique.org/spip.php?article302>
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/systeme_educatif.pdf.

Jacobs D., Teney C., Caillier L., Lothaire S., Rea, A., (2009),

L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en communauté française et en communauté flamande selon la nouvelle étude PISA 2006, METICES-ULB, Fondation Roi Baudouin.

Kahn S. et Rey B. (2008),

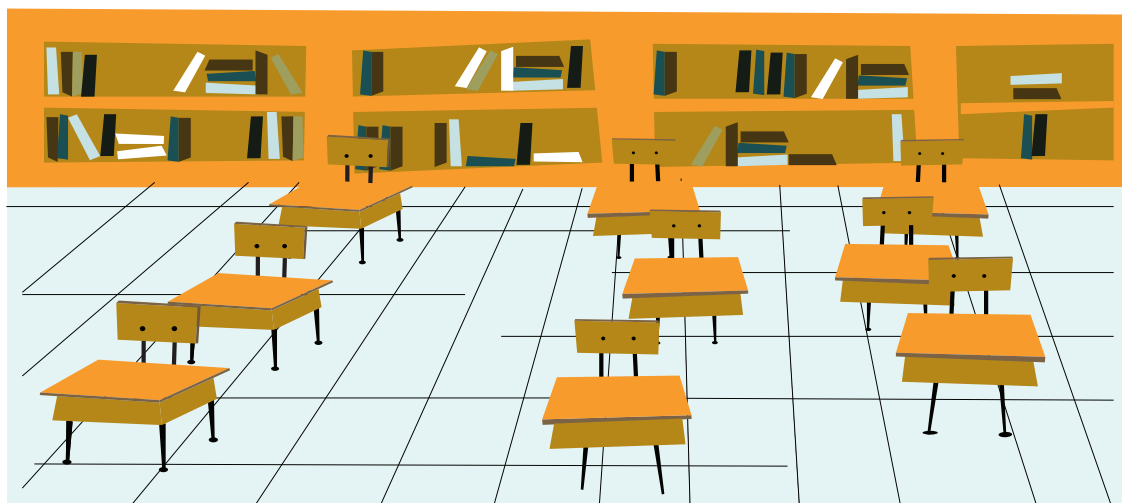
« Pratiques d'enseignement, forme scolaire et difficultés des élèves » in Les Dosiers des Sciences de l'Education, n° 19, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Maroy C. (2004),

« L'impact du décret « missions » sur les modes de régulation du système d'enseignement : Discours et évolutions effectives », in Frenay y., M., Maroy C. (éd.), L'école, six ans après le décret missions. Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique, Presses Universitaires de Louvain, pp. 21-48.

Martens A. (2004),

« Discriminations et actions positives dans l'emploi en Flandre et à Bruxelles. Quelques résultats de recherches empiriques », in MARTINIELLO M. et REA A., Affirmative action des discours, des politiques et des pratiques en débat, Louvain-La-Neuve, Bruylant-Academia, 160-195.



Martens, A. et Ouali, N. (dir.) (2005),

Discriminations des étrangers et des personnes d'origine étrangère sur le marché du travail de la Région de Bruxelles-Capitale, ULB-KULeuven / ORBEM).

Nagels C. et Rea A.(2007),

Jeunes à perpète. Génération à problèmes ou problèmes de génération.
Academia, Louvain-la-Neuve, 2007.

Ouali N.,

Trajectoire et dynamique migratoire de l'immigration marocaine en Belgique,
Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant, 2004.

Vandermotten C. (2008),

Evolution socio-économique, reproduction sociale et formation à Bruxelles,
Bruxelles, Commission Consultative Formation Emploi Enseignement.

Verhoeven H., Martens A. (2000),

Arbeidsmarkt en diversiteit. Over de vreemde eend in de bijt, Leuven,
Dossier Steunpunt WAV.

Verhoeven M, Delvaux B., Martiniello M., Rea A., (2007),

Analyse des parcours solaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère
en Communauté française, Ministère de l'Enseignement obligatoire
et de la promotion sociale.

Wayens B., Van Cutsem S., Marissal P., Charles J. (2006),

« Marché du travail » in Deboosere P., Willaert D., Atlas de la santé et du social
de Bruxelles-Capitale 2006, Coll. Nagels C. et Rea A., Jeunes à perpète.
Génération à problèmes ou problèmes de génération.
Academia, Louvain-la-Neuve, 2007.