DES ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES À LA DIFFÉRENCIATION DE L'ENCADREMENT : VINGT ANS DE POLITIQUES COMPENSATOIRES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Marc Demeuse, Céline Demierbe, Nathanaël Friant

Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons

Résumé

Aux Zones d'Education Prioritaires, lancées en septembre 1989, ont succédé les discriminations positives, en juin 1998, puis l'encadrement différencié, en avril 2009. Ces trois politiques scolaires en faveur des établissements qui scolarisent des populations réputées moins favorisées poursuivent, à leur manière, une logique compensatoire en offrant plus de moyens à ceux qui sont les moins favorisés à travers un financement différencié des écoles, aussi bien fondamentales que secondaires. Ce type de politiques existe dans de nombreux pays et trouve sa source dans les années 1960, aux Etats-Unis, notamment lorsqu'il s'est agit de lutter contre la ségrégation raciale. Le modèle belge francophone, qui s'inspire de son voisin français, lui-même adapté du modèle anglais des années 1970, se transforme progressivement pour aboutir à la rentrée scolaire 2010-2011 à la mise en place de l'encadrement différencié. Cet article met en évidence comment ces politiques se sont succédées, tout en soulignant qu'elles ne peuvent, dans un système régulé principalement par le marché, éliminer les effets de ségrégation et les grandes disparités qui le traversent. Elles ne constituent au mieux qu'un complément à d'autres politiques volontaristes et bien moins populaires de régulation, comme les épisodes du « décret inscriptions » et du « décret mixité » l'ont bien mis en évidence.

1. INTRODUCTION

Pendant très longtemps, et sans doute au moins depuis le début du XXe siècle avec les « bons scolaires » que le ministre catholique Schollaert propose pour financer toutes les écoles sur une base égale(Desmed, 1986), l'idée dominante en matière de financement de l'éducation peut être résumée par la formule « un enfant = un enfant ». L'enseignement catholique revendique ainsi une égalité de traitement pour les enfants qu'il scolarise, au motif d'une application effective de la liberté constitutionnelle d'enseignement. Le Pacte scolaire et la loi qui en découle en 1959 entérinent cette idée, en échange d'un contrôle du niveau des études par l'autorité publique.

Progressivement, à travers les études sociologiques menées dans les années 1960 et 1970 qui aboutissent notamment à la mise en place de l'enseignement rénové, chercheurs et responsables de l'enseignement se rendent compte que si la démocratisation quantitative est bien en marche, la démocratisation qualitative, celle qui assure à tous des chances véritablement égales de réussite scolaire et, par delà, d'émancipation sociale, ne progresse pas autant. En effet, émerge à ce moment l'évidence que les enfants ne sont pas égaux devant l'Ecole : certains, « moins

adaptés » au monde scolaire, ont besoin de plus d'attention que d'autres pour obtenir les mêmes résultats.

2. LA LOI DU QUASI MARCHÉ

Par ailleurs, les filières se dualisent, les établissements se distinguent et de la ségrégation se forme. Comment est-ce possible ? Pour répondre à cette question, il faut faire appel à la loi du marché, qui régit notre système éducatif. Ou plutôt, la loi du *quasi marché*. Ce terme renvoie à la situation d'un système éducatif où les deux ingrédients suivants sont présents : le libre choix de l'école par les parents, et le financement des écoles en fonction du nombre d'élèves inscrits (Vandenberghe, 1998).

Si on se place du point de vue des établissements, pour autant qu'on puisse les considérer comme des acteurs rationnels, plus il y a d'élèves inscrits dans un établissement, plus il y a d'enseignants. Il s'agit de répondre au choix des parents en procurant un enseignement de qualité, de manière à pouvoir continuer à fonctionner. Cependant, un élève n'en est pas un autre : par leurs caractéristiques personnelles, les élèves sont plus ou moins « gérables » et donnent aux établissements une image plus ou moins positive. En répondant, par les filières organisées ou l'image véhiculée, à certaines demandes des parents, les établissements acquièrent une capacité supplémentaire : celle de choisir leur public. Par contre, en organisant des filières de relégation ou si l'image de l'établissement est mauvaise, celui-ci se voit réduire sa capacité de choisir son public (Littré *et al.* 2009). Pour continuer à vivre, ces établissements sont contraints de prendre ce que les autres laissent. C'est ce processus que Bernard Delvaux et Magali Joseph (2006) décrivent sous le vocable d'*interdépendances compétitives* entre établissements : les écoles qui occupent la même place dans la hiérarchie des établissements scolaires sont en concurrence directe, et dépendent des élèves que leur laissent les écoles mieux placées.

Les conséquences de ces particularités de notre système éducatif sont connues (Friant, Derobertmasure & Demeuse, 2008) : la dualisation du système place les écoles sur un continuum allant de l'école « ghetto » à l'école « sanctuaire ». Ainsi, il existe de grandes disparités socio-économiques entre filières (plus une filière est qualifiante, moins son public est favorisé) et entre établissements scolaires, selon leur l'offre de formation et leur réputation. De plus, ces mécanismes se renforcent tout au long de la scolarité par les sélections négatives successives qui s'opèrent (Demeuse, Friant & Baye, 2009).

3. COMPENSER POUR ÉGALISER

Reconnaissant ces inégalités, des politiques compensatoires et ciblées sur des zones voient ainsi le jour, d'abord en Angleterre dans les années 1970, puis en France (les ZEP) en 1981. Chez nous, en 1989, près de dix ans après la France et vingt ans après l'Angleterre, des zones d'éducation prioritaire sont mises en place[1]. C'est alors l'adage « donner plus à ceux qui ont

[1] Pour une revue historique et comparative de l'éducation prioritaire en Europe, voir l'ouvrage coordonné par Demeuse, Frandji, Greger et Rochex (2008).

moins » qui remplace l'idée d'égalité stricte de traitement. Le raisonnement, en apparence simple, consiste à rétablir un certain équilibre en fournissant aux enfants issus de milieux moins aisés des moyens supplémentaires, plus seulement de manière individuelle, par exemple à travers le système de bourses, mais de manière collective en augmentant les moyens dévolus aux établissements qui les accueillent.

Au vu des caractéristiques de notre système éducatif, baser la politique prioritaire sur des zones n'était pas adéquat. Les discriminations positives (D+) ont alors pris la relève des ZEP en 1998 instaurant l'égalité d'émancipation sociale comme l'un des objectifs poursuivis par le système éducatif de la Communauté française[2]. Dans le contexte belge francophone, le terme *discrimination positive* est entendu comme une *« distinction opérée au bénéfice d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire organisés ou subventionnés par la Communauté française, sur la base de critères sociaux, économiques, culturels et pédagogiques »* (Décret du 30 juin 1998, article 3, 1°). Le mécanisme des discriminations positives consiste en une affectation modulée des moyens aux écoles selon l'origine socio-économique des élèves qui y sont inscrits. Cette attribution de moyens supplémentaires aux écoles identifiées comme scolarisant une population défavorisée s'effectue de manière mécanique, par le classement des écoles bénéficiaires selon un critère objectif, un *indice socio-économique* moyen, et l'attribution de moyens supplémentaires aux écoles les moins favorisées selon ce critère. Le ciblage s'effectue donc ici sur la base d'un *indice socio-économique* dont est porteur chaque élève, selon les caractéristiques du *quartier*[3] où il est domicilié (taux de chômage, revenu moyen, confort des logements, etc.). Cet indice est agrégé au niveau de l'établissement par une simple moyenne. Si l'identification des écoles se base sur leur population et non sur la zone dans laquelle elles sont implantées, c'est avant tout du fait de l'absence de sectorisation : si chaque famille jouit du libre choix de l'école, cela signifie que les élèves ne fréquentent pas forcément l'école de leur secteur, et que les populations scolaires d'une école peuvent fluctuer d'une année à l'autre. L'identification sur la base de la population scolaire réelle a de cette manière été choisie car elle permet de prendre en compte ces contraintes, de suivre l'évolution de la population d'un établissement, et d'éviter un catalogage définitif des écoles (Demeuse, 2002). En outre, une telle méthode de calcul de l'indice socio-économique à partir du quartier de résidence des élèves et de détermination des implantations bénéficiaires sur la base de leur population plutôt que des zones où elles sont implantées est privilégiée sur la base des résultats d'études scientifiques antérieures (Ross, 1983 ; Demeuse, 1995, 1996, 2002), qui montrent qu'un indicateur indirect du statut socio-économique « prédit » aussi bien les difficultés scolaires des élèves que les variables directement collectées auprès des familles.

---

[2] En 1997, le décret « Missions » instaure l'égalité d'émancipation sociale comme l'un des objectifs poursuivis par le système éducatif de la Communauté française. A cette fin, un décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, est voté le 30 juin 1998. En 2002, un autre décret complète et précise celui de 1998, tout en conservant des modes semblables d'identification des bénéficiaires.

[3] Le terme *quartier* est ici à prendre au sens statistique du terme (secteur statistique) : il s'agit de la plus petite division géographique du territoire pour laquelle des données socio-économiques sont disponibles. Pour une analyse critique de la construction de l'indice socio-économique, voir Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des mécanismes déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Actes du XIIe colloque de l'ADMEE-Europe.* Texte complet téléchargeable : http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/se16123a.pdf Le dernier rapport de l'équipe interuniversitaire relatif à l'actualisation de l'indice socio-économique a été remis à la ministre en charge de l'enseignement obligatoire en avril 2010. Comme les rapports précédents portant sur le même sujet, il est non publié (Demeuse et al. 2010).

Les établissements en discrimination positive représentent une minorité d'élèves : environ 12 à 13 % de l'ensemble des élèves en Communauté française, pour chaque niveau d'études. Les établissements ainsi ciblés bénéficient de moyens supplémentaires (représentant au total 23 millions d'euros, soit environ un demi pourcent du budget total de l'enseignement). Ces moyens supplémentaires sont de trois types (décret du 27 mars 2002):

- des moyens humains sous la forme d'enseignants supplémentaires. Ces enseignants ne peuvent toutefois être engagés à titre définitif, étant donné le caractère volontairement transitoire de la discrimination positive ;

- des moyens de fonctionnement, permettant l'engagement de personnel non enseignant (éducateurs, assistants sociaux, puéricultrices…), l'achat de matériel, l'organisation et la prise en charge d'activités culturelles ou sportives, ou encore l'aménagement des locaux ;

- la modification de certaines tables de conversion du nombre d'élèves en personnel encadrant tel que les surveillants-éducateurs.

L'utilisation de ces moyens supplémentaires ne fait pas l'objet de règles rigides et définies *a priori.* A vrai dire, si la procédure d'identification des écoles potentiellement bénéficiaires est automatisée, l'affectation de moyens supplémentaires est soumise à l'introduction et à l'approbation d'un projet d'action de discriminations positives par chaque école. Dit autrement, si aucune démarche des écoles n'est nécessaire à leur identification, la remise d'un projet est indispensable à la réception des moyens supplémentaires. Un projet d'action proposant des actions pédagogiques destinées à *« assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale »* (la différenciation des apprentissages, la constitution de groupes de taille réduite, la prévention du décrochage scolaire, etc.) doit être introduit chaque année. Il doit comprendre un maximum de trois volets, chacun précisant un objectif à atteindre, présenter les actions concrètes envisagées sur une durée de trois ans, et contenir l'affectation et la ventilation du budget supplémentaire. Ces mesures de soutien sont fréquemment réévaluées car elles doivent conserver leur caractère temporaire. Un processus de « phasing out », qualifié de système de sortie en douceur du dispositif de discriminations positives, prévoit d'ailleurs l'octroi de moyens en réduction progressive. Les établissements bénéficient, la première année de leur « sortie » de la liste des bénéficiaires, de 50% des périodes attribuées l'année scolaire précédente et la deuxième année, de 25% des périodes accordées 2 ans auparavant.

À ces moyens s'ajoutent, à la suite d'un décret de 2001 visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire et grâce aux marges dégagées par les accords de refinancement de la Communauté française, ceux de la différenciation du financement (moyens de fonctionnement seulement). Ces moyens sont affectés, non plus sur un mode binaire de tout ou rien, mais selon une formule progressive liée à l'indice socio-économique moyen des établissements scolaires.

Malheureusement, toutes ces mesures généreuses ne semblent pas résoudre jusqu'ici le problème des inégalités importantes qui subsistent au sein de notre système éducatif, ni en Communauté française, ni d'ailleurs en Communauté flamande où d'autres mesures,

partiellement similaires, sont mises en place[4]. Et pour cause, les études sur la ségrégation scolaire en Belgique soulignent combien chacun de ces systèmes éducatifs est disparate, et incitent à prendre très au sérieux les différences qui peuvent exister entre établissements, tant en matière de résultats inégaux que de composition socio-économique (Demeuse & Baye, 2008a ; 2008b).

La ségrégation scolaire est en effet, en elle-même, un problème : quel est le projet d'une Ecole qui sépare les enfants selon leur appartenance sociale ? Quelle sera leur attitude dans la vie en société, une fois qu'ils auront quitté les bancs de l'école ? Du point de vue du pédagogue, la ségrégation l'est également pour ses effets : des chances « moins égales » de réussite scolaire et sociale. De nombreux chercheurs ont pu montrer que les pairs jouent un rôle important dans l'apprentissage d'un élève. En effet, chaque élève est influencé, favorablement ou non, par les caractéristiques des autres élèves de sa classe ou de son école, la concentration d'élèves en difficulté étant un effet aggravant (Dupriez, 2009).

4. RÉGULER POUR ÉCHAPPER À LA SÉGRÉGATION…

Au départ, les discriminations positives n'ont pas été instituées dans le but de réduire les ségrégations entre établissements. Elles agissent dans une optique compensatoire pour contrer les inégalités d'un système déjà fortement ségrégué. Si l'on veut lutter contre les inégalités au sein de notre système, il faut lutter contre toute forme de ségrégation scolaire. Sachant que la liberté de choix des parents est l'un des paramètres liés à la formation de la ségrégation, on peut agir sur les inscriptions, de manière à mieux les réguler. C'est ainsi qu'a été mis en place, à l'initiative de la Ministre Marie Arena, pour l'année scolaire 2008-2009, un système simple de régulation des inscriptions à l'entrée de l'enseignement secondaire, par un « Décret inscriptions » (Communauté française de Belgique, 2007), dont on pourrait traduire l'idée par « premier arrivé, premier servi ». Dans cette optique, il s'agissait tout simplement pour les établissements d'enseignement secondaire d'éviter tout passe-droit en tenant une comptabilité des places disponibles et des demandes d'inscription, en inscrivant dans l'ordre d'arrivée, à partir d'une date connue de tous, chaque élève se présentant jusqu'à ce que l'ensemble des places disponibles soit épuisé.

Ce décret a été très mal reçu par une partie de l'opinion publique, surtout parce qu'il laissait voir au grand jour ce qui auparavant restait entre les murs de l'école (Galand, 2007). Pour l'année scolaire 2009-2010, un nouveau décret, plus ambitieux (puisqu'il fait directement référence à l'objectif de mixité sociale), a été imaginé par le Ministre Christian Dupont : le décret « mixité sociale » (Communauté française de Belgique, 2008). Cette fois, le principe du « premier arrivé, premier servi » était abandonné, au profit de règles de priorité et de l'adoption d'un facteur aléatoire favorisant les élèves habitant la même commune que l'école et les élèves de statut socio-économique plus faible que celui de l'école. Après avoir été appliqué pour la rentrée scolaire de 2009, la modification de ce décret (concernant principalement le facteur aléatoire) a

[4] Pour une présentation des politiques d'éducation prioritaire en Communauté française et en Communauté flamande, voir Friant, Demeuse, Nicaise et Aubert (2008) ou Demeuse, Friant et Nicaise (2009).

été annoncée par le ministre de l'Enseignement obligatoire avant même sa mise en application[5]. En cause, l'atteinte, inacceptable pour une partie des parents, à leur liberté de choisir l'école de leur enfant (alors que le mécanisme mis en place par le décret était, au contraire, de nature à assurer davantage de liberté de choix pour tous les parents)[6], mais surtout les problèmes causés par les inscriptions multiples, réduisant catastrophiquement la satisfaction des préférences des parents. Après les élections de juin 2009, un nouveau décret a remplacé le précédent (décret du 18 mars 2010 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, en ce qui concerne les inscriptions en première année du secondaire[7]). Ce nouveau décret a été préparé par la nouvelle ministre en charge de l'enseignement obligatoire, Marie-Dominique Simonet. Il vise, à corriger les problèmes constatés lors de la mise en place de la seconde mouture, notamment en éliminant le tirage au sort, après avoir précisé un certain nombre de critères, et en centralisant la gestion des cas problématique auprès de la CIRI (Commission interréseaux des inscriptions)[8]. Il reste encore actuellement contesté par certains parents.

5. À PROBLÈME COMPLEXE, SOLUTIONS CONVERGENTES

Alors que les actions visant à davantage de mixité sociale par la régulation des inscriptions scolaires ont été mises en place et… abondamment critiquées, l'idée de financement différencié suit un autre chemin, inspiré par une approche compensatoire. C'est le Contrat pour l'École qui initie également ce projet à travers une commande consistant à étudier l'efficacité et la faisabilité de « *lier directement le calcul du capital-période et du nombre total de périodes professeurs à l'origine socio-économique de chaque élève accueilli dans l'établissement scolaire* » (Gouvernement de la Communauté française, 2005, p. 46). Une recherche interuniversitaire, commanditée par le Gouvernement aux universités de Mons-Hainaut et de Liège, a été menée avec pour objectif la mise au point de nouvelles mesures pour lutter contre phénomène des ségrégations scolaires, à travers une modulation du financement des établissements d'enseignement primaire et secondaire (Demeuse *et al.*, 2007). Le rapport a été déposé en mars 2007 auprès du Gouvernement qui a poursuivi sa réflexion dans cette voie.

---

[5] Christian Dupont, sur l'antenne de la RTBF, le 10 décembre 2008.

[6] À vrai dire, si cette procédure a été vécue par certains parents comme une atteinte inacceptable à leur liberté de choix, appliqué correctement, le mécanisme mis en place par le décret était, au contraire, de nature à assurer davantage de liberté de choix pour tous les parents. En effet, il diminue les effets de « délit d'initié » de certaines familles et remet de la sorte les parents sur un pied d'égalité face au choix de l'établissement, par exemple en permettant à certaines familles moins informées de choisir un établissement à la fois proche de leur domicile et très prisé, liberté dont elles auraient pu ne pas profiter étant donné la très forte demande que reçoit ce type d'établissement de la part de parents prêts à parcourir plusieurs dizaines de kilomètres chaque jour pour y scolariser leur enfant.

[7] Un site très complet est consacré par la Communauté française à ce décret : http://www.inscription.cfwb.be.

[8] Ce qui, finalement, rejoint l'un des scénarii de l'équipe inter-universitaire dont le rapport avait été remis à la Ministre Arena en juillet 2005 (Delvaux et al. 2005).

L'étude envisage la mise en place d'une formule générale de financement des établissements, qui englobe à la fois les deux composantes qui déterminent actuellement la majorité des moyens alloués - le nombre d'élèves et leur niveau d'enseignement/filière - et d'autres paramètres, tels que la composition socio-économique de l'école, reflet des besoins spécifiques des élèves. Cette formule pourrait remplacer toutes les mesures spéciales comme les discriminations positives, de manière à fournir un système unique et intégré (Demeuse, Derobertmasure & Friant, 2010). En fonction des paramètres retenus, chaque école, serait financée de manière telle que les spécificités de sa population scolaire soient prises en compte, évitant ainsi la fiction du « un enfant = un enfant » que chaque enseignant sait fausse car caricaturale. Dans le rapport remis par l'équipe interuniversitaire, la solution testée consistait à lier par une fonction continue l'encadrement d'un établissement à son l'indice socio-économique moyen (figure 1).

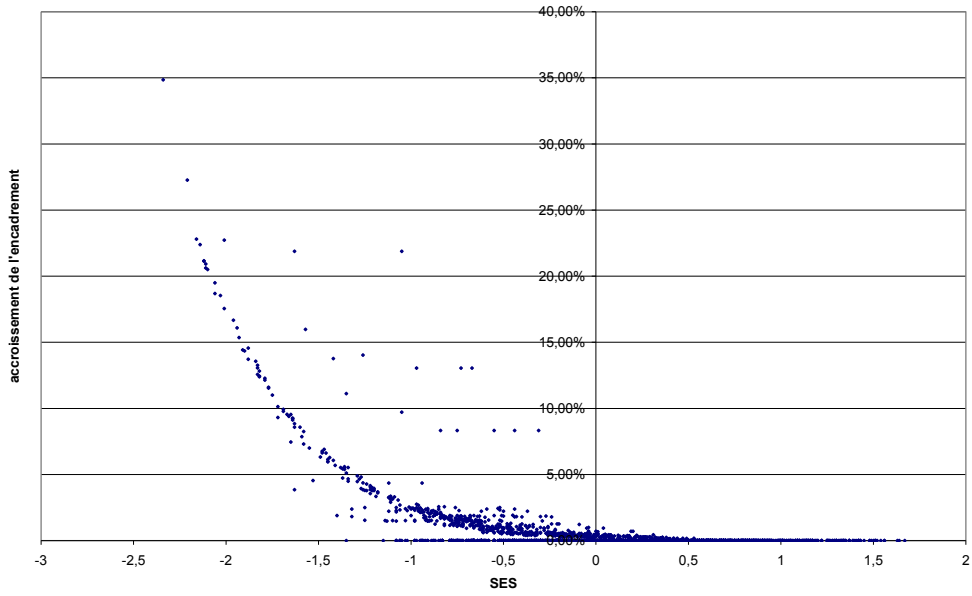
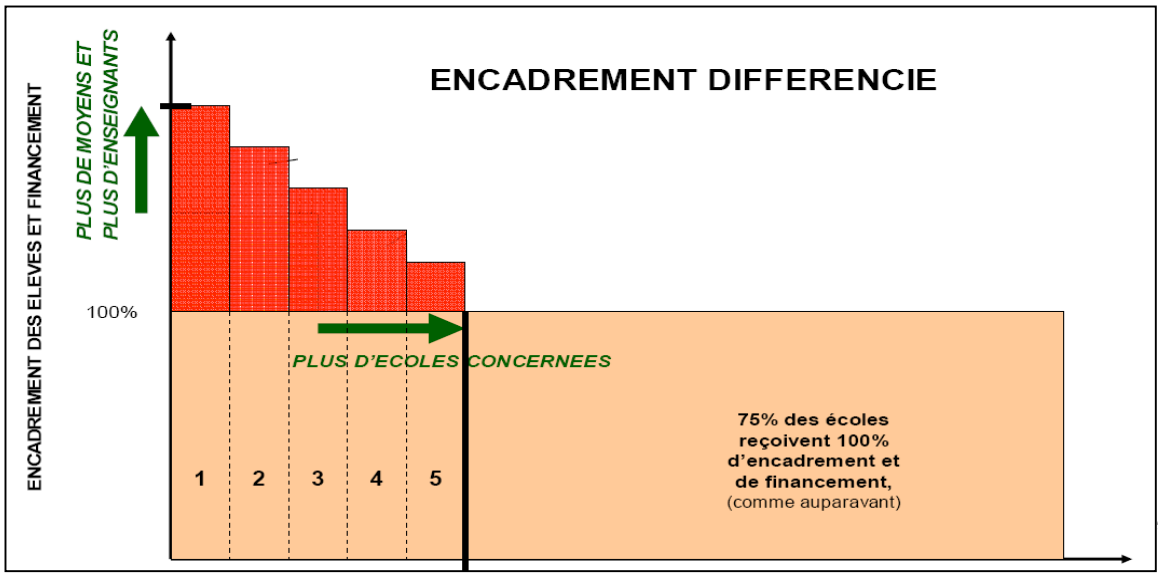


Figure 1 – effet de l'application de l'encadrement différencié pour l'ensemble des écoles de la Communauté française deBelgique

Le projet de décret du ministre Dupont, adopté par le Parlement de la Communauté française en avril 2009 (Communauté française de Belgique, 2009) sur *l'encadrement différencié,* nouvelle solution de type compensatoire, s'inspire des solutions testées dans la recherche interuniversitaire et propose de remplacer, dès la rentrée 2009, les discriminations positives par une politique bénéficiant à deux fois plus d'élèves (25 %), avec trois fois plus de moyens (plus de 62 millions d'euros). Une gradation de ces moyens alloués à ces 25 % d'écoles au public défavorisé serait assurée, par palier, selon leur indice socio-économique : plus le public d'une école est défavorisé, plus les moyens supplémentaires seraient importants. La répartition de ces moyens est illustrée par la figure 2, extraite du communiqué de presse du Gouvernement.



la

Le choix de la Communauté française, c'est-à-dire préférer un financement par palier plutôt que selon une distribution continue, comme testée dans la recherche interuniversitaire, repose sur au moins trois raisons : premièrement, il était nécessaire de simplifier la procédure de calcul, deuxièmement, la communication du Gouvernement vers ses usagers doit être simplifiée au maximum pour être compréhensible par tous (le parallèle peut d'ailleurs être établi entre cette logique et celle des règles d'imposition fiscale), enfin, le Gouvernement avait la volonté de maximiser l'impact des différentes mesures de financement (l'effet produit par le passage d'une tranche de financement à une autre est beaucoup plus perceptible pour un établissement scolaire qu'une petite amélioration de la situation permise par un mouvement sur la droite continue de distribution).

Nous avons simulé, sur la base des données dont nous disposons, les effets que pourrait avoir, pour deux établissements d'enseignement primaire contrastés, la mesure d'encadrement différencié proposée par le Gouvernement (tableau 1). La première colonne permet l'identification de l'école tandis que la deuxième communique l'indice socio-économique de l'établissement. Les deux colonnes suivantes concernent la situation de l'école sans l'application de mesures spécifiques (ni D+, ni encadrement différencié) : le nombre total de périodes enseignants et la signification de cette valeur en nombre d'enseignants temps plein pouvant être engagés dans cette école. Les trois colonnes suivantes sont relatives à la situation de l'école suite à l'application de l'encadrement différencié : le nombre de périodes que l'établissement recevrait, les gains bruts en termes d'équivalent temps plein et finalement les gains relatifs de l'établissement, soit la division des gains bruts par le nombre d'enseignant avant l'application du scénario.

Tableau 1 – effets de la solution proposée par le Gouvernement

		Ligne de base		Après l'application de la solution du Gouvernement		
Établissement		Capital Périodes	Nombre d'enseignants	Capital Périodes	Gain enseignant	Gain enseignants

	SES		temps plein	simulation 1	temps plein	(relatif)
A	0.33	482	21.9	482	0	0
B	-2.11	194	8.8	251	+2.4	+29.72%

Suite à l'application de cette mesure, l'école accueillant un public socialement défavorisé (école B) est, en termes d'encadrement pédagogique, bénéficiaire puisque le nombre de périodes octroyé suite à la simulation est supérieur au capital-période de base ; à l'opposé, en ce qui concerne l'école A accueillant un public davantage favorisé, l'encadrement pédagogique octroyé reste inchangé entre la situation initiale et après la simulation.

Le Gouvernement issu des élections de juin 2009 a dû gérer la mise en application de ce décret pour la rentrée 2010-2011 avec des marges budgétaires inférieures à celles qui prévalaient lors de son adoption. La ministre en charge de l'enseignement obligatoire a donc dû rechercher les moyens de le mettre effectivement en œuvre. Un bref épisode, baptisé « Robin des Bois », a mis en évidence la difficulté – en fait l'impossibilité politique – de réallouer, même de manière très modeste, des moyens déjà attribués à certains établissements jugés moins défavorisés au bénéfice d'établissements jugés plus mal lotis.

6. POUR CONCLURE

Évidemment, les mesures présentées dans cet article vont à l'encontre d'une certaine tentation du simplisme, du « il n'y a qu'à travailler pour réussir », chère à ceux qui ont réussi en bénéficiant au mieux des avantages offerts par l'école. Penser le financement de l'enseignement en tenant compte des caractéristiques (y compris socio-économiques) des élèves qui fréquentent chaque école, dans un système aussi ségrégatif que le nôtre malgré l'apparente liberté de choix, ne manquera pas d'interpeller ceux qui vitupèrent contre une école que les pouvoirs publics tentent progressivement de faire échapper aux seules lois iniques du marché scolaire.

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

Les nouvelles mesures consistant à financer les établissements scolaires en fonction du public accueilli pourraient viser, au-delà d'une simple compensation pour un effort supplémentaire, un changement, c'est-à-dire, l'hétérogénéisation des publics scolaires. Leur mise en application ne pourra faire l'impasse d'une réflexion concernant, d'une part, la manière d'évaluer les effets de

ces mesures et, d'autre part, la définition de l'objectif attendu de ces mesures. Des indicateurs permettant d'appréhender la potentielle « déségrégation » qu'aurait ou non permis ces nouvelles mesures devront être retenus au niveau micro, c'est-à-dire au niveau de chaque établissement scolaire (indice socio-économique moyen, évolution de cet indice socio-économique…) et/ou au niveau du système (Demeuse et Baye, 2008) de manière, le cas échéant, à supprimer ces mesures une fois les objectifs de mixité atteints.

L'évaluation des politiques publiques reste cependant très limitée, pour ne pas dire inexistante dans le domaine qui nous occupe, notre système ne fait pas exception à la règle, comme l'a montré l'étude entreprise au niveau européen dans le cadre d'un projet baptisé EuroPEP[9]. Il semble pourtant que prochainement la Commission de pilotage du système éducatif se préoccupe de ce sujet.

BIBLIOGRAPHIE

Communauté française de Belgique (2007). Décret du 8 mars 2007 portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'école dans l'enseignement obligatoire (Moniteur belge du 03/07/2007)

Communauté française de Belgique (2008). Décret du 18 juillet 2008 visant à réguler les inscriptions des élèves dans le 1er degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires (Moniteur belge du 26/08/2008).

Communauté française de Belgique (2009). Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. (Moniteur belge du 09/07/2009).

Delvaux, B., & Joseph, M. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge. *Revue Française de Pédagogie, 156,* pp. 19-27.

Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, 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, cartographie, rôles et modes de régulation des bassins scolaires ». Texte complet téléchargeable : http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4880&dummy=25120

Demeuse, M., Baye, A. (2008a). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. Éducation et Formation, 78, pp. 137-149. Texte complet téléchargeable : http://media.education.gouv.fr/file/revue_78/56/7/11_38567.pdf

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

Demeuse, M., Derobertmasure, A., Friant, N. (2010). Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium: prospectives for regulating a school quasi-market. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice Volume 16,* Issue 2, 2010, 197 – 216.

Demeuse, M., Friant, N., Baye, A. (2009). Pour éviter les relégations et les « choix négatifs » : des cursus non discriminatoires. In I. Nicaise, E. Desmedt & M. Demeuse (éds). *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action.* Waterloo : Plantyn. pp. 195-224.

[9] Voir Frandji et al. (2009) disponible en ligne http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006europep_fr.pdf (en particulier les pages 147 à 191 de la deuxième partie du rapport).

Demeuse, M., Friant, N., Nicaise, I. (2009). Les politiques d'éducation prioritaire : donner plus à ceux qui ont moins. In I. Nicaise, E. Desmedt & M. Demeuse (éds). *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action.* Waterloo : Plantyn. pp. 385-419.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J-Y (éds.)(2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats.* Lyon : INRP.

Demeuse, M., Derobertmasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uyttendaele, S., & Verdale, N. (2007). *Étude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Rapport non publié remis à la Ministre en charge de l'enseignement obligatoire. (229 pages)

Demeuse, M., Dandoy, A., Delvaux, B., Franquet, A., Friant, N., Marissal, P., Monseur, C., & Quittre, V. (2010). Actualisation de l'indice socio-économique des secteurs statistiques en application de l'article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française. Rapport de l'équipe interuniversitaire à Madame la Ministre Marie-Dominique Simonet, en charge de l'enseignement. Rapport non publié. 96 pages.

Desmed, R. (1986). Le projet de loi Schollaert et le bon scolaire (1911). In Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente. *La ligue de l'Enseignement et la Défense de l'École Publique avant 1914.* Bruxelles : Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, 89-117.

Dupriez, V. (2009). Faut-il combattre la ségrégation scolaire ? *In Direct. Les clés de la gestion scolaire, 15,* 57-74.

Frandji, D., Pincemin, J.M., Demeuse, M., Greger, D., Rochex, J.Y. (2009). *« EuroPEP ». Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe.* Rapport scientifique réalisé dans le cadre du Programme Socrates 2. U.E. Actions 6.1.2 et 6.2 (appel d'offres 2006). Disponible intégralement en ligne : http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006europep_fr.pdf.

Friant, N., Derobertmasure, A., & Demeuse, M. (2008). Les liens entre recherche prospective, description du système éducatif et pilotage: un exemple en Communauté française de Belgique. In L. Mottier Lopez, Y-E. Dizerens, G. Marcoux, & A. Perréard Vité (Éds.). *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension.* Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. Texte complet téléchargeable : https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a4/v-a4-2/

Friant, N., Demeuse, M., Nicaise, I., & Aubert, A. (2008). En Belgique : deux modes de régulation des effets d'une logique de marché. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats.* Lyon : INRP.

Galand, B. (2007). Inscriptions scolaires et mixité sociale : beaucoup de bruit pour rien ? Changements pour l'égalité. Texte complet téléchargeable : http://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/tude_inscriptions_et_mixite.pdf

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2005). Contrat pour l'école : 10 priorités pour nos enfants. Document électronique disponible sur Internet à l'adresse: http://www.contrateducation.be/contrat_10prior.asp

Littré, F., Demeuse, M., Derobertmasure, A., Friant, N., & Nicaise, I. (2009). Briser les murs : rompre avec la ségrégation dans l'enseignement. In I. Nicaise, E. Desmedt & M. Demeuse (éds). *Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action.* Waterloo : Plantyn. pp. 159-194.

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