

RAPPORT DE L'ATELIER SUR LE THEME « ENTRE EGALITE ET EQUITE : OU VONT LES POLITIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION AUJOURD'HUI ? »

Anne VAN HAECHT
Institut de Sociologie
ULB

L'atelier s'est ouvert par une synthèse des perspectives et enjeux concernant le financement et le refinancement de l'enseignement de la Communauté française (R. Deschamps, FUNDP). Cette introduction, plutôt rassurante, renvoyait les décideurs potentiels à leur responsabilité d'opérer les choix pertinents pour affecter les moyens supplémentaires espérés en raison d'objectifs bien précisés, visant à répondre de manière adéquate aux dysfonctionnements de notre système scolaire.

Les notions d'égalité et d'équité étaient au cœur de la thématique de l'atelier mais il est frappant de constater qu'elles ont été utilisées très souvent sur un mode naturalisé sans que les différences existant entre l'une et l'autre n'ait été abordées directement. La tendance manifeste est à considérer que l'équité renvoie plutôt à l'égalité de résultats en fonction de variables comme l'origine sociale des élèves, l'établissement scolaire fréquenté, etc.

Plusieurs interventions traitaient des indicateurs d'équité. Une première communication (A. Baye, M. Demeuse et M.-H. Straeten, Ulg) annonçait les prémises d'une étude menée avec cinq autres universités européennes dans le cadre du programme Socrates pour construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs. L'étude entend faire le lien avec le système économique : l'équité constituerait un corrélat automatique de l'exigence de rentabilité ; par ailleurs, les investisseurs et les bénéficiaires demanderaient que les systèmes scolaires soient rentables. Pour les auteurs, les écoles les plus efficaces seraient les écoles les plus équitables. Une deuxième communication (A. Baye, Ulg) mettait en perspective critique les choix politiques et scientifiques des indicateurs internationaux sur les acquis des élèves et soulignait la nécessité de porter une attention particulière aux personnes potentiellement en situation de risque et de mettre au point des indicateurs permettant d'établir des relations entre performances évaluées et caractéristiques individuelles des répondants. Une troisième communication (D. Lafontaine, Ulg) était consacrée aux résultats récemment publiés de Pisa, un programme international de l'OCDE, mené dans trente-deux pays, pour le suivi des acquis des élèves de quinze ans. Cette étude se donnait, entre autres, pour objet un questionnement sur l'équité éducative globale dans les différents pays considérés et l'évaluation de l'impact de telle ou telle organisation structurelle des études (« compréhensive » vs sélective) sur l'efficacité et l'équité des apprentissages. L'ampleur de la dispersion des résultats dans les trois domaines retenus (littéracie, mathématiques et sciences) a été particulièrement frappante en Communauté française de Belgique. D. Lafontaine a indiqué la possibilité de mettre en relation une part de l'explication de tels résultats avec la structure de notre système scolaire (taux de redoublement, existence de filières ségréguées, disparité des résultats en fonction des établissements fréquentés, etc). Elle a aussi montré l'importance de deux constats : le risque plus élevé que dans d'autres systèmes éducatifs pour les élèves à risques (en raison de leurs caractéristiques socio-démographiques ou d'environnement familial) de se retrouver parmi les élèves les plus faibles ; le fait que, chez nous, l'homogénéisation sur base des aptitudes recouvre une homogénéisation à caractère social et constitue une source d'inéquités.

Sans être centrée sur la comparaison rendue possible par des indicateurs, une quatrième intervention posait, dans un contexte international, la question de l'équité dans le processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur en Europe (L. Mechbal, ULB). Il s'agissait de réfléchir sur la manière d'appréhender les différences structurelles existant entre les différents systèmes éducatifs européens. Le principe d'équité devrait permettre la comparaison des diverses certifications européennes sur d'autres critères que les systèmes formels actuellement mis en œuvre (*ECTS*). La volonté affichée de transparence se heurte souvent à la logique compétitive dans laquelle sont insérés les établissements d'enseignement supérieur qui, pour rester attractifs, doivent se démarquer des autres d'un point de vue qualitatif. Or, la formalisation des critères d'évaluation de la qualité à ce niveau d'enseignement est encore loin d'être accomplie.

Quatre autres interventions, élaborées à partir de données quantitatives, sont à signaler. La première portait sur l'orientation vers l'une ou l'autre filière de l'enseignement secondaire (A. Forget, Ulg) et s'interrogeait sur deux questions : le choix d'une filière varie-t-il en fonction du milieu scolaire de l'élève et quelles sont les raisons qui motivent le choix des élèves ? L'étude réalisée a montré que l'enseignement général était souhaité surtout par des élèves de milieux favorisés ou moyens, l'enseignement technique par des élèves de milieux moyens ou en moindre proportion aisés et l'enseignement professionnel par des élèves de milieux moyens ou bas. De manière systématique, l'enseignement général était associé à la préparation aux études supérieures et l'enseignement technique et professionnel à la préparation à un métier. La deuxième intervention portait sur les inégalités sociales entre les filières d'enseignement en Belgique (F. Parent, UCL), à partir d'une enquête sur la santé des jeunes réalisée dans le Hainaut et confirmait l'existence d'une relation entre filières (dont la fréquentation était marquée par les variables socio-économiques classiques) et indicateurs généraux de qualité de vie chez les jeunes (tabagisme, activités sportives, estime de soi, etc).

Une troisième intervention introduisait à une réflexion sur des outils de guidance permettant de diminuer l'échec en première candidature (Ch. Dupont, P. Detroz, Ulg). Le but était de fournir aux étudiants des informations à visée formative, sur base de tests, notamment en vocabulaire. L'étude a montré que les étudiants doivent recevoir un feedback « diagnostic » qui les amène à distinguer connaissance (de mémoire) et utilisation ou compréhension, et encore qu'ils interprètent ce feedback de façon à modifier leurs méthodes de travail vers l'étude en profondeur (avec l'aide de Guidance-Etude, par exemple).

La quatrième intervention se focalisait sur la formation des classes comme enjeu de politique éducative (V. Dupriez, UCL). Sur base de la littérature scientifique en ce domaine, il serait avéré qu'au plus le niveau moyen de la classe est élevé, au plus la probabilité de progression des élèves est grande. Dès lors, l'objectif d'équité (ne pas accroître les différences initiales entre élèves faibles et forts) devrait conduire à créer des classes hétérogènes, composées d'élèves de différents niveaux. Sur base d'une recherche effectuée par le Girsef au premier degré de l'enseignement secondaire, un indice associé au mode de formation des classes a été construit qui prend en compte la variance entre toutes les classes de la deuxième année quant à la proportion, dans chaque classe, d'élèves obtenant en fin d'année une attestation de réussite sans restriction (AOA). Au plus l'indicateur est élevé, au plus il indique de grosses différences entre classes d'un même établissement. Il a été observé qu'à population équivalente (en termes de retards scolaire moyen des élèves), au plus cet écart entre classes est élevé, au moins il y a de réussite dans l'école (taux d'AOA) et au plus il y a des comportements problématiques des élèves dans les classes. On a pu constater encore que la collégialité au sein des écoles (évaluée à partir de la propension des établissements à impliquer collectivement les enseignants dans la prise de décision) est associée de façon significative à une diminution des problèmes au sein des classes.

Citons encore une contribution assez spécifique. Elle concernait le rôle de l'école maternelle pour l'entrée dans l'écrit (C. Caffieaux, ULB) et s'intéressait à deux problématiques : les éventuels mécanismes à l'origine de la réduction ou du renforcement des inégalités culturelles de réussite scolaire et la question de la nature des modèles éducatifs et pédagogiques sous-jacents aux pratiques à l'école maternelle belge ainsi que la manière dont les enseignants se les approprient dans leurs pratiques de classe.

Enfin, il reste à évoquer une communication très englobante par rapport au thème général de l'atelier qui a suscité un débat très animé. Elle traitait de l'égalité des chances au sein du système éducatif et examinait de manière critique l'apport de l'éthique de la responsabilité (Ph. De Villé, UCL). Pour l'auteur, s'il existe des facteurs exogènes pesant sur la probabilité d'atteindre un certain niveau d'éducation formelle, à partir d'un certain âge, on peut s'attendre, en suivant les tenants de l'éthique de la responsabilité, à ce que la volonté d'exercer un certain niveau d'effort doive être à son tour prise en compte. Un système juste est un système qui donne à chaque enfant les mêmes chances d'obtenir le diplôme nécessaire pour entrer sur le marché du travail, ou pour accéder à un cycle d'enseignement ultérieur. On peut considérer qu'une formation secondaire réussie constitue pour tous aujourd'hui un bien de base. Si un principe de compensation (transferts compensatoires, discriminations positives) doit jouer pleinement en début de formation, un principe de récompense naturelle (éthique de la responsabilité) devrait s'appliquer par la suite, en fin de formation, toutes les opportunités ayant été égalisées et toute compensation devenant inutile. Selon Philippe De Villé, le principe de récompense naturelle n'a pourtant pas sa place comme principe de justice central dans la mesure où il ne lui paraît pas possible de préciser vraiment ce qu'est la responsabilité et la liberté d'un adolescent dans le processus d'apprentissage. S'il pense que plus de ressources peuvent s'accompagner d'une amélioration qualitative et quantitative des activités de formation, il estime que cela n'est pas suffisant si deux autres éléments n'interviennent pas : un plus grand effort de la part des enfants, une organisation efficace de l'institution. Injecter simplement des ressources supplémentaires dans le système éducatif est insuffisant pour obtenir une égalisation des chances. Des mesures s'imposent donc : un accompagnement éducatif personnalisé de chaque enfant, un programme de tronc commun complété par un éventail raisonnable d'options, une identification des enfants et une évaluation de leurs performances scolaires organisée de manière centralisée, des avantages supplémentaires pour les enseignants travaillant dans des écoles problématiques, des allocations supplémentaires pour les familles à bas revenus dont l'enfant réussit, des bénéfices en nature impliquant d'autres membres de la famille et enfin des incitants visant à maximiser les effets de pairs.

On peut donc le constater, les thèmes abordés dans cet atelier ont été très diversifiés. Il est frappant de constater l'importance prise par la question de l'évaluation dans les réflexions actuelles sur les politiques scolaires. C'est elle sans doute qui a occupé l'espace le plus important dans les interventions et les débats, que ce soit sous l'angle des indicateurs internationaux, de l'équité dans les systèmes éducatifs (à tous leurs niveaux) en termes de réflexion sur les politiques publiques ou encore de l'organisation interne des écoles.