Éducation comparée / nouvelle série, n°6, pp. 69-90

Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique

Une approche comparative

Dominique Lafontaine
Christian Monseur
Département Education et formation,
Université de Liège,
Belgique

RÉSUMÉ

Les analyses menées sur la base de données PISA 2006 mettent en évidence que plus un système éducatif regroupe les élèves selon leur origine sociale, plus il les regroupe selon leurs performances scolaires et vice versa. Cette imbrication résulte de différents mécanismes qui varient d'un pays à l'autre. Selon les cas, le principal facteur est le redoublement, les filières (comme aux Pays-Bas) ou leur action combinée (comme en Belgique). Les analyses multiniveaux approfondies menées sur les écoles de Belgique mettent en évidence que s'il y a ghettoïsation du marché scolaire, c'est bien plus parce que les établissements se montrent sélectifs sur le plan scolaire que parce que les élèves seraient regroupés plus ou moins explicitement en fonction de leur origine sociale.

MOTS CLÉS

Quasi-marché, ségrégation sociale, ségrégation académique, Belgique, éducation comparée.

ABSTRACT

Analyses led on the PISA 2006 data show that the more an education system aggregates students according to their socioeconomic background, the more students are aggregated according to their performances (and conversely). This phenomenon results from the combination of various mechanisms different according to the education system. In some cases, the main factor is grade repetition, in other ones tracking (f.i. in the Netherlands) or a combination of both (f.i. in Belgium). In depth multilevel analyses led about Belgium show that if the school market is segregated, it is mainly because

schools are academically selective and not because students are aggregated more or less intentionally according to their social background.

KEYWORDS

Quasi market, social segregation, academic segregation, Belgium, comparative education.

Contexte

La Belgique, avec les Pays-Bas et l'Irlande, constitue l'un des rares systèmes européens où le choix de l'école par les parents est totalement libre. En Belgique, le libre choix est garanti par la constitution et considéré comme une citadelle imprenable. Comme l'écrit Maroy (2006), cette liberté « s'accompagne d'un mécanisme de financement des écoles en fonction du nombre d'élèves. Ces arrangements institutionnels, construits dans l'histoire pour garantir un pluralisme philosophique et religieux, ont été maintenus pratiquement malgré la reconnaissance de leurs effets pervers, tant la « liberté d'enseignement » est institutionnalisée et légitime socialement » (Maroy, 2006, p. 50). Cette liberté de choix du côté de l'usager va de pair avec une offre d'enseignement fortement différenciée, surtout dans l'enseignement secondaire. Les établissements d'enseignement sont tenus de rédiger un projet pédagogique propre et disposent d'une marge d'autonomie relativement importante.

Par ailleurs, dès la 3ème année de l'enseignement secondaire, les élèves peuvent fréquenter des filières de transition (générales ou techniques) dont la finalité est l'entrée dans l'enseignement supérieur ou des filières de *qualification* (techniques ou professionnelles) formant pour le marché de l'emploi. Les taux de redoublement dans le secondaire sont importants, en dépit des mesures prises pour tenter de le réduire. Moins de 40 % des élèves en moyenne terminent le secondaire sans avoir connu de redoublement. Dans les filières techniques et professionnelles, c'est moins d'un élève sur cinq qui termine sans avoir redoublé. Il s'agit de fait de véritables filières de

« relégation » dans lesquelles les élèves aboutissent non par choix, mais après avoir connu l'échec dans l'enseignement général. Enfin, dernière carte de ce système aux multiples aiguillages, trois réseaux distincts organisent l'enseignement. Le premier réseau (écoles de la Communauté) est sous la responsabilité directe du Ministère de l'Éducation de la Communauté française. Les deux autres réseaux sont subventionnés par les pouvoirs publics, mais ne sont pas organisés par ceux-ci. Le deuxième réseau, dit subventionné officiel, est composé d'écoles communales ou provinciales. Le troisième réseau - le plus fréquenté - est le réseau libre majoritairement *confessionnel*, composé d'écoles sous la responsabilité de pouvoirs organisateurs liés à l'Église catholique.

Quasi-marché scolaire et équité

Si l'on définit, à la suite de nombreux auteurs et notamment de Marc Demeuse, Marcel Crahay et Christian Monseur (2001), l'efficacité comme l'adéquation entre des objectifs et des résultats, on est vite confronté à la diversité des objectifs éducatifs des différents systèmes d'enseignement et à la quasi-absence de consensus international[7] en la matière. De même, pour définir l'équité éducative, il faut s'entendre sur celles des inégalités éducatives que l'on juge injustes ou inéquitables (Baye et al., 2005, Demeuse & Baye, 2008). Ce jugement dépend largement des contextes nationaux. Ainsi, l'égalité d'accès à l'enseignement de base est l'enjeu premier dans les pays en développement, alors que les pays développés se préoccupent davantage des inégalités d'acquis en fonction de l'origine sociale. De manière pragmatique, nous désignerons ici l'efficacité comme le rendement moyen dans différents domaines cognitifs. Au niveau de l'équité, nous nous intéresserons d'une part à « l'équité académique », c'est-à-dire à l'égalité de résultats entre élèves dans un pays donné, et d'autre part à « l'équité sociale », c'est-à-dire à l'égalité des résultats en fonction de l'origine sociale.

7 A l'exception des Objectifs de Lisbonne qui définissent des niveaux de compétences « seuils » en lecture pour les élèves de 15 ans des pays de l'Union.

Si l'on tente, par un processus ascendant, de déterminer quelles caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs vont de pair avec davantage d'efficacité et/ou davantage d'équité, la conclusion suivante se dégage avec force : tous les systèmes éducatifs qui se caractérisent par un faible degré de sélection (i.e. qui évitent de regrouper les élèves en fonction de leurs aptitudes, en maintenant les classes ou les écoles les plus hétérogènes possibles) sont plus équitables que ceux qui présentent un degré de sélection élevé (présence de taux de retards scolaires importants, de filières précoces, forte spécialisation du recrutement des écoles). Le lien entre la structure du système éducatif et son efficacité est par contre moins directement évident : parmi les systèmes les plus performants, on trouve aussi bien des systèmes à structure différenciée (avec filières) que des systèmes avec structure unique ou tronc commun. Même si les résultats sont moins tranchés que pour l'équité, la balance, pour l'efficacité, penche aussi en faveur des pays peu sélectifs qui ont tendance à être légèrement plus performants que les pays sélectifs.

Plusieurs auteurs ont effectué des analyses secondaires sur les données de l'enquête PISA (voir par exemple Monseur & Crahay, 2009) pour creuser les relations entre équité, efficacité et structures éducatives. Ainsi, Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons et Bernard Suchaut (2004) ont utilisé les données de PISA 2000 en prenant comme unité d'analyse le niveau pays et en s'intéressant à l'impact de différentes caractéristiques du pays (économiques, financières, éducatives…) sur l'efficacité et l'équité, entendue comme égalité sociale des résultats, comme nous le ferons aussi dans nos analyses. Ils ont, entre autres, montré que :

- la corrélation entre la variance entre écoles et les performances en lecture est négative (-0.35).

- Plus la ségrégation entre établissements est forte, plus importante sont les inégalités sociales (0.65).

- La variable agrégée caractérisant le degré de sélection du système (taux de retard, présence de filières, variance entre écoles) est fortement corrélée (0.63) aux inégalités sociales. Plus le système est

sélectif, plus les élèves sont regroupés, en fonction de leurs aptitudes, dans des classes, des filières, des écoles de « niveaux » différents, plus importantes sont les inégalités sociales.

On le voit, les analyses menées sur les bases de données internationales ont permis de faire avancer la compréhension des mécanismes généraux qui contribuent à rendre les systèmes éducatifs plus justes et plus efficaces. On soulignera toutefois que les recherches ont porté soit sur le degré de sélectivité du système, soit sur les mécanismes de ségrégation sociale – deux phénomènes souvent associés à l'existence d'un quasi-marché, mais pas directement sur les effets du quasi-marché. Il ne fait cependant guère de doute qu'un système se caractérisant par un quasi-marché risque d'être plus souvent sélectif ou d'engendrer des mécanismes de ségrégation sociale.

Soit on définit le marché en se limitant à la notion de libre choix et de concurrence, et les effets vont en sens divers ; soit on inclut dans la définition du marché un certain nombre d'effets attendus ou prévisibles, et les résultats sont tautologiques. Bref, on est dans une forme d'impasse.

Pour sortir de cette impasse, nous avons décidé de ne travailler que sur un seul système éducatif et d'examiner la manière dont s'articulent, en termes de processus et de résultats, différentes composantes habituellement associées à la notion de quasi-marché dans la littérature.

Objectifs

L'objectif de la présente étude est :

1. de dresser un état des lieux des effets d'un système de quasi-marché scolaire sur l'efficacité et l'équité du système, au travers d'une approche comparative s'appuyant sur les résultats de l'enquête PISA ;

2. de dépasser ce premier niveau d'analyse pour tenter de comprendre les mécanismes plus précis par lesquels le quasi-marché engendre des phénomènes de regroupement des élèves par aptitude et/ou en fonction de leur origine sociale ou culturelle. On examinera dans quelle mesure les élèves se trouvent groupés en fonction de leur origine sociale parce qu'une forme de ségrégation sociale est à l'oeuvre (liée au territoire ou à une sélection larvée à l'inscription) et/ou dans quelle mesure, cette ségrégation sociale est plutôt la résultante de pratiques pédagogiques de sélection telles que le redoublement ou les filières.

Méthodologie

L'enquête PISA menée par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDÉ)[8] se caractérise par une méthodologie rigoureuse et le respect de standards de qualité qui la rende particulièrement propice à l'étude de l'impact du quasi-marché scolaire sur l'efficacité et de l'équité des systèmes scolaires.

Pour rappel, l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis) organisée tous les 3 ans (2000, 2003, 2006, 2009…), concerne les élèves de 15 ans et porte sur trois domaines : la lecture, les mathématiques et les sciences. Des informations sur les caractéristiques des élèves, de leur famille et les contextes scolaires sont également collectées, afin de relativiser et comprendre les différences de performances observées entre pays et à l'intérieur des pays. Tous les pays de l'OCDE (32 pays) ont participé à PISA en 2000[9], 2003 et 2006. Chaque pays teste un échantillon représentatif de quelque 5000 élèves de 15 ans reflétant la diversité de son paysage éducatif. Dans chaque pays, un minimum de 150 écoles doivent être impliquées. Les écoles retenues le sont de façon aléatoire, parmi la liste officielle des écoles. A l'intérieur des écoles, 35 élèves sont désignés au hasard sur la liste de tous les élèves de 15 ans fréquentant l'établissement. On ne teste donc pas de classes entières.

8 Voir http://www.pisa.oecd.org

9 La Turquie et la République slovaque n'ont pas participé à PISA 2000.

Tous les élèves dans leur 15ème année sont potentiellement concernés par l'enquête, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire. Dans certains pays (par exemple la Finlande, le Royaume-Uni, l'Australie, la Pologne), tous ou quasi tous les élèves de 15 ans fréquentent un même niveau d'études (l'équivalent de notre 4ème année d'enseignement secondaire). Dans d'autres pays (tels la Belgique, la France, l'Allemagne, la Suisse), les élèves de 15 ans se répartissent sur plusieurs niveaux d'études, en raison du redoublement. Les parcours d'apprentissage des élèves sont également différenciés dans certains pays (filières d'enseignement ou options), alors que dans d'autres pays, tous les élèves de 15 ans suivent un programme unique ou fort semblable.

L'impact de différentes variables sera étudié au travers d'analyses de régression multiniveaux menées sur la base de données internationale PISA 2006.

Résultats

Mécanismes de fonctionnement de l'agrégation sociale dans trois systèmes éducatifs

Dans un système éducatif, plus les élèves sont regroupés en fonction de leurs aptitudes scolaires, plus ils sont regroupés en fonction de leur origine sociale. Ainsi, dans PISA, la corrélation entre agrégation académique et agrégation sociale est respectivement de 0.72 pour les mathématiques et les sciences et de 0.74 pour la lecture. Nous avons montré ailleurs (Monseur & Lafontaine, 2009) l'enchevêtrement entre ces deux types de regroupement et l'impact que de telles pratiques de regroupement/ségrégation peuvent avoir sur l'efficacité et l'équité académiques.

Il est possible de pousser plus loin les analyses pour tenter d'identifier les facteurs qui sont associés aux différences de performances entre les établissements dans différents « modèles » de systèmes éducatifs. Comme l'indiquent les coefficients d'agrégation sociale, les établissements scolaires au sein d'un système éducatif diffèrent notamment par l'origine sociale de leurs élèves (le

recrutement social de l'établissement) ; ces phénomènes sont plus ou moins marqués selon le système. Certaines écoles accueillent davantage d'élèves de milieux aisés alors que d'autres écoles sont fréquentées par davantage d'élèves de milieux défavorisés.

Certaines techniques statistiques, telles que la régression linéaire multiniveaux, permettent de calculer quelle serait la variance entre écoles si les élèves des différentes écoles avaient, en moyenne, le même recrutement social moyen. Ce résultat peut ensuite, par comparaison avec la variance initiale, se traduire sous forme d'un pourcentage de réduction des différences de performances entre écoles. A titre d'exemple, si les établissements scolaires accueillaient des publics socialement équivalents, la variance entre écoles se trouverait réduite de quelque 20 % en Belgique. En d'autres termes, environ 20 % des différences de performances entre établissements y seraient attribuables aux différences de recrutement social.

Dans certains pays, les établissements scolaires peuvent aussi se spécialiser dans la formation professionnelle de leurs étudiants, alors que d'autres ne proposent qu'une formation générale visant à préparer les élèves à l'enseignement supérieur. Il importe donc aussi, grâce à la régression, de tenir sous contrôle le type de formation dispensé dans les établissements ou, en d'autres termes, de raisonner à type de formation équivalente à l'intérieur des établissements.

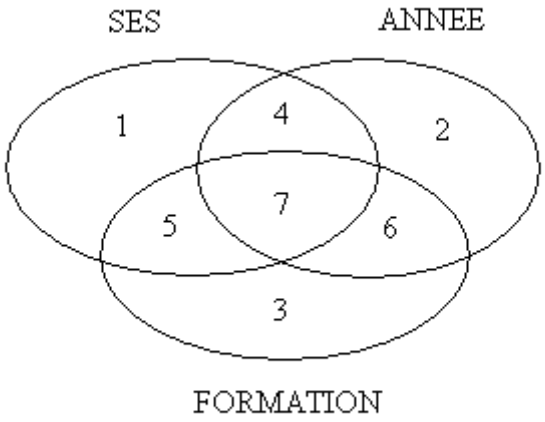
Enfin, comme PISA s'intéresse à une population d'un âge donné, les élèves interrogés ne fréquentent pas nécessairement la même année scolaire. Or, la répartition des élèves selon le grade peut varier plus ou moins d'une école à l'autre. Il importe donc également de tenir sous contrôle l'année scolaire fréquentée par les élèves.

Trois caractéristiques élèves à l'intérieur des établissements scolaires ont donc été tenues sous contrôle :

1. l'origine sociale des élèves (SES) ;
2. l'année scolaire ;
3. le type de formation proposé.

On a ensuite déterminé la part respective de ces trois facteurs et leurs effets joints. En effet, quel que soit le système éducatif, les élèves de milieux défavorisés obtiennent, en moyenne, des résultats inférieurs à leurs condisciples de milieux favorisés. Il n'est dès lors pas surprenant d'observer une proportion plus grande d'élèves de milieux défavorisés en retard scolaire et fréquentant donc une année scolaire inférieure. De même, dans les pays avec filières d'enseignement, la proportion d'élèves défavorisés sera plus importante dans les filières professionnelles que dans les filières générales. La décomposition de la variance entre écoles selon ces trois paramètres peut être représentée sous la forme d'un diagramme de Venn, tel que présenté à la figure 1.

Figure 1 : Décomposition de la variance entre écoles



Ce diagramme de Venn définit 7 régions qui représentent respectivement :

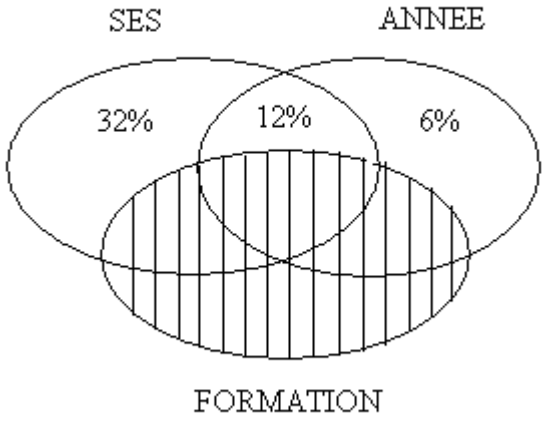
1. un effet unique : régions 1, 2, 3. Ainsi, la région 1 représente l'effet propre du SES sous contrôle des effets « année d'études » et « formation ».

2. Un effet joint entre deux variables : régions 4, 5, 6. Ainsi, la région 4 traduit la réduction de la variance entre écoles qui tient au fait que les élèves de milieux défavorisés sont plus souvent en retard scolaire.
3. Un effet joint entre les trois variables : la région 7 représente la réduction de la variance école qui tient au fait que les élèves de milieux défavorisés sont plus souvent en retard scolaire et fréquentent plus souvent une formation professionnelle.

On peut, à l'aide de ce diagramme, présenter le profil de trois pays contrastés, le Danemark (système sans filières, peu de redoublements, et variance entre écoles faible) et les Pays-Bas et la Belgique, qui peuvent tous deux être caractérisés de quasi-marchés (libre choix de l'école, variance entre écoles élevée, présence de filières, redoublements nombreux).

La figure 2 présente, sous la forme d'un diagramme de Venn, les pourcentages de réduction de la variance écoles selon les 7 effets décrits ci-dessus pour le Danemark.

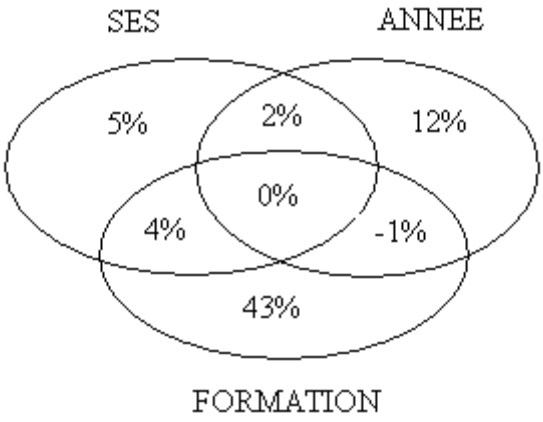
Figure 2 : Décomposition de la variance entre écoles au Danemark



Comme la plupart des pays de l'Europe du Nord et des pays anglophones, le Danemark ne propose, à l'âge de 15 ans, qu'un seul type de *formation* (tronc commun). C'est pour cette raison que le diagramme de Venn ne comporte aucun pourcentage dans l'ensemble formation. Le Danemark, comme les autres pays susmentionnés, se caractérise par une variance entre écoles relativement faible. Au Danemark, 32 % de ces différences sont imputables aux différences de recrutement social entre écoles, 6 % aux différences d'année scolaire et 12 % à l'effet joint entre *année scolaire* et origine sociale de l'élève.

La figure 3 présente la décomposition de la variance pour les Pays-Bas.

Figure 3 : Décomposition de la variance entre écoles aux Pays-Bas

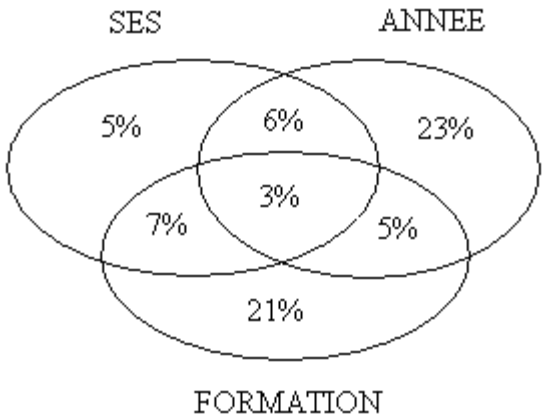


Aux Pays-Bas, les différences sociales entre établissements sont faiblement associées aux différences de performances. L'année scolaire explique, sous contrôle des autres variables, 12 % de la variance des performances entre écoles. Le type de formation suivie apparaît comme le facteur le plus déterminant, puisqu'à lui seul, sous contrôle des autres variables, il explique 43 % de la variance entre

écoles. Dans ce pays, la ségrégation académique semble s'opérer via le type de formation suivi, avec, comme l'indique l'effet joint entre l'origine sociale et ce facteur, un pourcentage plus élevé d'élèves issus de milieux défavorisés dans les filières d'enseignement qualifiantes.

Enfin, la figure 4 présente la décomposition de la variance entre écoles en Belgique.

Figure 4 : Décomposition de la variance entre écoles en Belgique



A l'inverse des Pays-Bas, en Belgique, la ségrégation académique ne résulte pas simplement du facteur « type d'enseignement », mais de l'action de l'« année scolaire » et du « type d'enseignement », ce qui correspond aux mécanismes de relégation décrits dans l'introduction. Très souvent, l'élève n'est orienté vers les filières de qualification qu'après échec et redoublement dans les filières de transition. Par ailleurs, l'essentiel de la ségrégation sociale se retrouve dans les effets joints avec l'année scolaire et type de formation, traduisant l'enchevêtrement des facteurs de ségrégation sociale et ségrégation académique en Belgique.

Cette analyse permet de mettre en évidence le fait que dans deux systèmes éducatifs considérés comme des quasi-marchés scolaires, les effets et les mécanismes de production de ces effets sont néanmoins sensiblement différents. Dans un des systèmes (les Pays-Bas), les phénomènes d'agrégation académique résultent essentiellement de l'orientation vers des filières de formation différenciées. Dans le second (Belgique), c'est l'action conjuguée du redoublement et de l'orientation qui engendre des phénomènes de ségrégation. Dans les deux cas, mais de manière plus marquée en Belgique, l'importance des effets joints montre que les phénomènes de ségrégation scolaire sont indissolublement liés aux phénomènes de ségrégation sociale.

Deux systèmes éducatifs sous la loupe

Pour essayer d'affiner la compréhension des mécanismes qui lient agrégation académique et agrégation sociale dans un système éducatif caractérisé par un quasi-marché, nous avons décidé de nous focaliser sur le cas de la Belgique qui comporte deux systèmes éducatifs proches dans leurs structures mais néanmoins distincts sur le plan institutionnel, la Communauté française et la Communauté flamande[10]. Pour ces analyses, les données de PISA 2006 (performances en sciences) ont été utilisées.

Sur l'ensemble de l'échantillon belge, le pourcentage de variance entre *écoles*[11] dépasse légèrement 50 %. Cependant, ces pourcentages sont très différents selon l'offre éducative de l'établissement. Ainsi, ils s'élèvent respectivement à 54 % pour les écoles de qualification, 43 % pour les écoles mixtes et à 27 % seulement pour les écoles de l'enseignement de transition.

10 La Belgique compte une troisième Communauté linguistique, la Communauté germanophone, numériquement moins importante et qui n'a pas été incluse dans les analyses.

11 Pour rappel, la variance totale (100 %) se décompose entre variance entre écoles et variance entre élèves à l'intérieur des écoles. Un pourcentage de variance entre écoles élevé signifie que les performances moyennes des différentes écoles au test en question sont très dissemblables. Il traduit le regroupement d'élèves d'aptitudes assez semblables dans des établissements qui sont, eux, très inégalement performants.

C'est pourquoi les analyses suivantes ont été menées en distinguant : (1) les écoles de transition qui ne proposent que de l'enseignement de transition, ouvrant la porte à l'enseignement supérieur (2) les écoles de qualification qui ne proposent que de l'enseignement qualifiant technique ou professionnel et qui préparent d'abord pour le marché de l'emploi (3) les écoles *mixtes* qui proposent à la fois de l'enseignement de transition et de l'enseignement de qualification.

Trois modèles de régression à deux niveaux ont ensuite été utilisés, un par type d'établissement.

Les tableaux 1 à 3 présentent les effets fixes et les effets aléatoires par type d'établissement.

Tableau 1 : Effets fixes et aléatoires[12] pour les écoles de transition (31 écoles en Communauté française et 45 écoles en Communauté flamande)[13]

	Modèle 1 : *modèle vide ou décomposition de la performance en sciences selon les 2 niveaux*	***Modèle 2 :*** *introduction de la dichotomie Communauté flamande et Communauté française*	***Modèle 3 :*** *introduction du SES de l'élève*	***Modèle 4 :*** *introduction du recrutement social de l'école*	***Modèle 5 :*** *introduction des autres variables écoles*
Effets aléatoires					
Variance école	1310	935	770	545	329
Variance élève	3566	3566	3498	3497	3497
Variance SES			Variance non significative SES considéré comme effet fixe		
Effets fixes					
Communauté flamande/ Communauté française		**40.2** (9.4)	**38.8** (8.6)	**34.3** (6.6)	**19.2** (5.9)
SES			**12.4** (1.9)	**11.2** (2.0)	**11.2** (2.0)
Recrutement social de l'école				**41.3** (11.2)	14.1 (11.5)
Retard moyen					**-81.2** (15.4)
% de natifs					0.3 (0.2)

12 Un effet aléatoire, dans le cadre des modèles multiniveaux, correspond à la variance d'un paramètre. Par effet fixe, il faut entendre « coefficient de régression ».
13 Les effets qui diffèrent statistiquement de 0 sont en gras.

Tableau 2 : Effets fixes et aléatoires pour les écoles mixtes (57 écoles en Communauté française et 63 écoles en Communauté flamande)

	Modèle 1 : *modèle vide ou décomposition de la performance en sciences selon les 2 niveaux*	***Modèle 2 :*** *introduction de la dichotomie Communauté flamande et Communauté française*	***Modèle 3 :*** *introduction du SES de l'élève*	***Modèle 4 :*** *introduction du recrutement social de l'école*	***Modèle 5 :*** *introduction des autres variables écoles*
Effets aléatoires					
Variance école	3985	3326	2629	1090	546
Variance élève	5391	5391	5076	5069	5085
Variance SES			53.0	51.8	38.9
Effets fixes[14]					
Communauté flamande/ Communauté française		**52.6** (13.1)	**49.0** (11.3)	**37.6** (7.4)	**23.3** (7.2)
SES			**21.8** (1.9)	**20.5** (2.0)	**20.6** (2.0)
Recrutement social de l'école				**105.4** (9.4)	**45.9** (9.1)
Retard moyen					**-62.5** (12.8)
% de natifs					0.23 (0.2)
% d'élèves dans les sections de qualification					**-0.61** (0.1)

14 Les effets qui diffèrent statistiquement de 0 sont en gras.

Tableau 3 : Effets fixes et aléatoires pour les écoles de qualification (4 écoles en Communauté française et 54 écoles en Communauté flamande)

	Modèle 1 : *modèle vide ou décomposition de la performance en sciences selon les 2 niveaux*	***Modèle 2 :*** *introduction de la dichotomie Communauté flamande et Communauté française*	***Modèle 3 :*** *introduction du SES de l'élève*	***Modèle 4 :*** *introduction du recrutement social de l'école*	***Modèle 5 :*** *introduction des autres variables école*
Effets aléatoires					
Variance école	4626	4433	3834	1788	730
Variance élève	3937	3937	3800	3810	3816
Variance SES			65.8	36	39.5
Effets fixes[15]					
Communauté flamande/ Communauté française		44.4 (28.9)	41.15 (27.4)	**34.22** (15.5)	-1.37 (14.6)
SES			**13.0** (2.49)	**11.4** (2.4)	**11.7** (2.5)
Recrutement social de l'école				**86.7** (16.2)	-7.0 (18.6)
Retard moyen					**-152.9** (27.5)
% d'élèves natifs					**-0.63** (0.3)

15 Les effets qui diffèrent statistiquement de 0 sont en gras.

Le modèle 4 montre que l'effet de la composition sociale des écoles est important : il s'élève à 86.7 points dans les écoles de qualification, à 105.4 dans les écoles mixtes et à 41.3 dans les écoles de transition. Le *recrutement social* de l'établissement affecte donc de façon substantielle les performances scolaires dans les écoles de qualification et dans les écoles mixtes. Dans les écoles offrant uniquement de l'enseignement de transition, l'impact de la composition sociale du public de l'école est deux fois moindre, mais reste significatif. Cependant, comme l'indique les résultats du modèle 5, après l'introduction du retard moyen des élèves et du pourcentage d'élèves natifs, l'effet du *recrutement social de l'école* disparaît dans les écoles qualifiantes et dans les écoles de transition. Par contre, il reste significatif dans les écoles mixtes, si l'on tient sous contrôle le retard moyen des élèves et le pourcentage d'élèves natifs.

Ce résultat, couplé avec des informations publiées dans les *Indicateurs de l'Enseignement* (Ministère de la Communauté française de Belgique, 2007) permet de commencer à comprendre ce que recouvre la variable *recrutement ou composition sociale de l'école*.

Il semble que le recrutement social de l'école en tant que tel n'exerce aucune influence directe sur les performances scolaires des élèves. Cet effet - dont on a vu l'importance à travers le modèle 4 - n'est que la résultante de pratiques de sélection académique et d'externalisation du retard scolaire qui conduisent, *in fine*, à une différenciation sociale croissante entre établissements parce que ce sont les élèves de milieux sociaux peu favorisés qui échouent davantage et changent d'établissement suite à ces échecs. Les indicateurs de l'enseignement (Ministère de la Communauté française, 2008) montrent sans ambiguïté que les élèves qui redoublent dans le secondaire changent plus fréquemment d'établissement que ceux qui ne redoublent pas[16], et qu'ils se dirigent en moyenne vers un établissement dont le recrutement social est moins privilégié.

Enfin, dans les écoles mixtes, comme l'indiquent les résultats du modèle 5, le recrutement social de l'école continue d'exercer un rôle

16 Le rapport est par exemple de 1 à 3 dans le 2ème degré du secondaire (3ème et 4ème années du secondaire)

significatif, même après l'introduction des trois autres variables école (retard moyen, pourcentage d'élèves natifs et pourcentage d'élèves en filières qualifiantes). Le retard moyen influence le rendement moyen des écoles, comme dans les deux autres types d'écoles. Sans surprise, le pourcentage d'élèves dans les sections qualifiantes exerce une forte influence. Par contre, le pourcentage d'élèves natifs n'apporte pas une contribution significative, à l'inverse de ce qui se passe dans les écoles qualifiantes.

Quant à l'influence de l'origine sociale individuelle de l'élève au sein d'un établissement sur ses performances en sciences, elle est, sur la base des modèles 3, en moyenne, égale à 13 points dans les écoles qualifiantes, 21.8 points pour les écoles mixtes et 12.4 points dans les écoles de transition. Des effets somme toute assez modestes. Comme cela a été montré ailleurs (Monseur & Lafontaine, 2009), l'impact de l'origine sociale individuelle de l'élève est bien moindre que l'impact de la composition sociale de l'établissement ; la variabilité de l'effet de la composition sociale par pays est, de son côté, bien plus importante que la variabilité de l'origine sociale de l'élève pris individuellement. L'organisation du système éducatif, la marge d'autonomie laissée aux établissements, le degré de concurrence entre établissements, l'importance de la centralisation et la nature des processus de régulation ont clairement une influence sur la manière dont les élèves se regroupent socialement dans les établissements, alors que l'impact de l'origine sociale de l'élève sur ses performances est beaucoup moins sensible à la manière dont s'organise le marché.

Conclusions

Les analyses menées sur la base de données PISA 2006 ont mis en évidence l'enchevêtrement entre ségrégation sociale et ségrégation académique (Monseur & Lafontaine, 2009). Plus un pays regroupe les élèves selon leur origine sociale, plus il les regroupe selon leurs performances scolaires et *vice versa*. Cette imbrication résulte de différents mécanismes qui varient d'un pays à l'autre. Dans certains systèmes éducatifs, le redoublement serait le principal facteur responsable, dans d'autres, comme les Pays-Bas, il s'agirait plutôt de la différenciation de l'enseignement par le jeu des filières et enfin,

dans des pays comme la Belgique, l'enchevêtrement entre ségrégation sociale et académique résulterait de l'action conjuguée du redoublement et de la différenciation de l'enseignement.

La diversité des contextes nationaux ne permet toutefois pas de comprendre plus avant cette imbrication entre ségrégation sociale et académique. Il importait donc de poursuivre les analyses, en se centrant sur un système éducatif à la fois.

Les analyses menées sur les écoles de Belgique mettent en évidence que le « recrutement social de l'école » est en définitive davantage la résultante de pratiques de gestion des parcours d'apprentissage que la cause des différences de performances observées entre écoles. Dit autrement, s'il y a un effet du recrutement social de l'établissement, c'est parce que l'agrégation académique (regroupement en fonction des aptitudes scolaires) se confond très largement avec l'agrégation sociale (regroupement en fonction de l'origine socioculturelle des élèves). S'il y a ghettoïsation des établissements, c'est bien plus parce que les établissements se montrent sélectifs sur le plan scolaire que parce que les élèves seraient regroupés plus ou moins explicitement en fonction de leur origine sociale. Ceci explique sans doute pourquoi des systèmes éducatifs qui fonctionnent comme des quasi-marchés (Grande-Bretagne, Irlande), mais qui n'ont pas de filières et présentent des taux de redoublement peu élevés ne se montrent pas particulièrement inéquitables et présentent des indices d'agrégation scolaire et sociale somme toute modérés, à peine supérieurs à ceux des pays nordiques (Monseur & Lafontaine, 2009). Au terme de cette analyse, on pourrait émettre l'hypothèse que le quasi-marché à lui seul n'engendrerait pas une augmentation des phénomènes de ségrégation, s'il n'est pas couplé avec une différenciation des curriculums ou des parcours d'apprentissage. Cette hypothèse reste bien entendu à vérifier.

Sur le plan des politiques éducatives en Communauté française de Belgique, on retiendra de cette analyse qu'il est certes important de chercher à combattre la ségrégation sociale ou la trop faible mixité sociale de certains établissements, mais surtout de combattre avec fermeté, les structures (telles les filières) et pratiques pédagogiques

(redoublement, attestations restrictives) qui permettent aux établissements d'exclure implicitement leurs élèves faibles en recourant à l'échec scolaire et en externalisant cet échec. Une chose est en effet de s'inscrire dans un établissement réputé, tout autre chose est de réussir à s'y maintenir…

Références bibliographiques

BAYE, A., BENADUSI, L., BOTTANI, N., BOVE, G., DEMEUSE, M., GARCIA DE CORTAZAR, M., GIANCOLA, O., GORARD, S., HUTMACHER, W., MATOUL, A., MEURET, D., MORLAIS, S., NICAISE, J., RICOTTA, G., SMITH, E., STRAETEN, M.-H., TIANA-FERRER, A., & VANDENDERGHE, V. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs.* Liège: Service de Pédagogie théorique et expérimentale.

DEMEUSE, M., CRAHAY, M., & MONSEUR, CH. (2001). Efficiency and equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Eds.). In *pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (pp. 65–91). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

DEMEUSE, M., & BAYE, A. (2008). Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe (pp. 85-106). In N. Soguel, & P. Jaccard (Eds). *Governance and Performance of Education Systèmes*. Dordrecht : Springer.

DURU-BELLAT, M., MONS, N., & SUCHAUT, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : L'éclairage des comparaisons entre pays. *Cahiers de l'Irédu*, 66. 1-157.

MAROY, C. (2006). *Ecole, régulation et marché*. Paris : PUF.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTE FRANCAISE (2008). *Les indicateurs de l'enseignement*, n° 3. Bruxelles : Ministère de la Communauté française.

MONSEUR, CH. & CRAHAY, M. (2009). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.

MONSEUR, C ; & LAFONTAINE, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs : quel impact sur l'efficacité et l'équité ? In V. Dupriez & X. Dumay (Eds), *L'efficacité en éducation, promesses et zones d'ombre* (pp.141-165). Bruxelles : De Boeck.