

Ariane Baye, analyse et intervention dans les domaines de la diversité, du décrochage et de l'exclusion (AIDE), ULg

# Inégalités entre élèves et inégalités structurelles en Fédération Wallonie-Bruxelles

## L'apport de l'enquête PISA

Certains élèves éprouvent très tôt de grandes difficultés scolaires, tandis que d'autres franchissent rapidement et sans encombre toutes les étapes de la scolarité. Toutes les différences interindividuelles peuvent-elles être considérées comme des inégalités scolaires?

Il y a, dans l'acquisition des compétences enseignées à l'école, une variabilité qu'aucun système éducatif ne gomme, et personne n'y voit un problème en termes de justice éducative (Felouzis, 2014). Par contre, si dans certains systèmes éducatifs, on arrive plus qu'ailleurs à faire acquérir un socle commun de compétences de base, il faut sans doute s'interroger sur les structures et les curriculums mis en place pour y parvenir. Outre l'enjeu d'émancipation individuelle que représente pour chacun le fait de maîtriser des outils aussi importants que la maîtrise du code écrit ou de compétences de base en mathématiques, il y a là un enjeu sociétal pour tout système éducatif.

Comment situer le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles en fonction des différences interindividuelles, de maîtrise d'un socle de compétences de base? L'organisation-même de notre système éducatif

est-elle de nature à amplifier ou à réduire les inégalités scolaires? Au-delà de la variabilité entre élèves, certaines catégories sociodémographiques sont-elles associées à de moindres performances scolaires? Quel est l'impact des choix sociétaux en termes de structures scolaires sur les inégalités sociales des résultats?

### Différences entre élèves

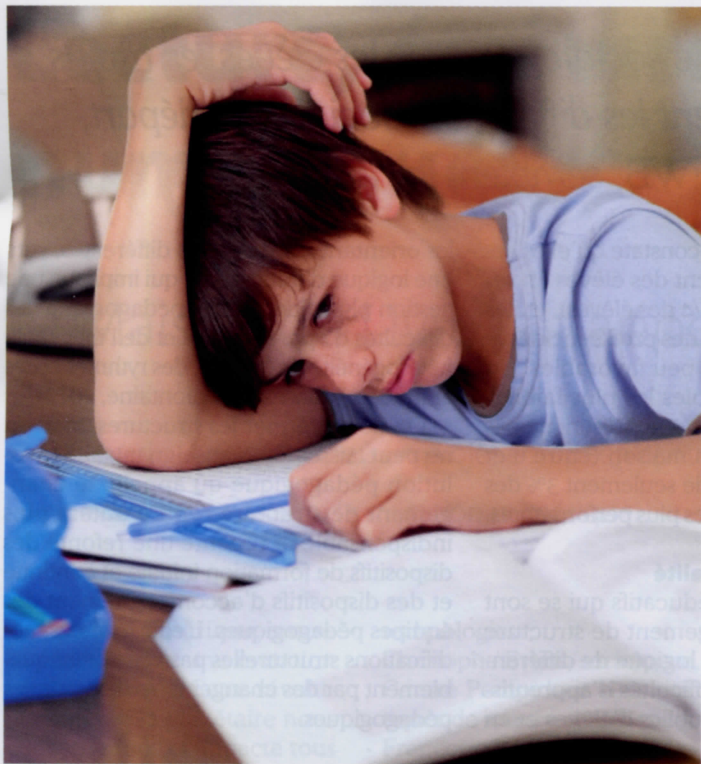
Au niveau des différences interindividuelles, si l'on prend comme référence les dernières évaluations PISA pour chaque grand domaine d'évaluation (PISA 2006 pour les sciences, PISA 2009 pour la lecture et PISA 2012 pour les mathématiques), on constate que les résultats des élèves francophones sont systématiquement plus dispersés autour de la moyenne qu'au niveau international. Les écarts sont conséquents en lecture (écart type de 109 en FWB, pour 93 en moyenne dans les

pays de l'OCDE) et en sciences (103 en FWB, 95 pour l'OCDE). En mathématiques, les résultats des élèves sont plus homogènes (96 en FWB, 92 pour l'OCDE), mais les différences entre élèves restent plus marquées qu'au niveau international (OCDE, 2007, 2010, 2014).

### Élèves sous un seuil de compétences

Pour le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE, 2005), l'équité des systèmes éducatifs se mesure notamment à l'aune de la proportion d'élèves très faibles dans les systèmes éducatifs. Il est en effet des «seuils» de performances, à l'instar du seuil de pauvreté, en dessous desquels les compétences des élèves sont trop peu assises pour garantir une maîtrise suffisante, tant pour la poursuite de la scolarité qu'ultérieurement, en raison des niveaux de compétence requis dans les sociétés industrialisées.

Joëlle Baeyens, Université de la Région wallonne



En Fédération Wallonie-Bruxelles, près d'un quart des jeunes de 15 ans n'atteignent pas les seuils de compétences définis par les experts internationaux des différentes disciplines évaluées dans PISA (23% en lecture en FWB contre 19% pour l'OCDE; 24% en sciences en FWB contre 19% pour l'OCDE, 24% en mathématiques en FWB contre 23% pour l'OCDE). Il y a là une urgence en termes d'équité éducative, en particulier en lecture et en sciences où le différentiel est plus marqué comparativement à une référence internationale.

Notons toutefois que les situations de grande faiblesse en lecture étaient bien plus fréquentes au début des années 2000, puisqu'à l'époque, on ne comptait pas moins de 28% de lecteurs très faibles. Des actions spécifiques dans le domaine de la lecture, combinées à un pilotage plus serré de l'ensemble du système éducatif, ont visiblement contribué à tirer vers le haut les élèves les plus faibles (Lafontaine & Baye, 2014). On peut saluer l'effort, tout en insistant sur l'inté-

rêt de poursuivre dans le même sens.

### **Différences en fonction de caractéristiques sociodémographiques**

En matière de différences entre élèves selon leurs caractéristiques sociodémographiques, c'est dans le domaine des inégalités socioéconomiques que la FWB se distingue particulièrement des autres systèmes éducatifs. Ainsi, depuis la première édition de l'étude PISA, la FWB figure parmi les pays les plus inéquitables de l'OCDE, tant le différentiel d'acquis en lecture, mathématiques ou sciences en fonction des données socioculturelles et socioéconomiques est important. Que la FWB occupe le dernier ou l'avant-dernier rang n'a finalement qu'une importance symbolique. On retiendra que, systématiquement, l'écart en fonction de l'origine socioéconomique est parmi les plus importants des pays industrialisés (Baye et al., 2003, 2004, 2009, 2010; Demonty et al., 2013).

Même si, dans tous les pays, l'origine sociale pénalise les élèves les moins nantis, certains systèmes éducatifs réduisent les différences sociales de départ, tandis que d'autres, au rang desquels la FWB, semblent les accentuer. Ainsi, lors de la dernière enquête PISA (2012), l'écart entre le quart des élèves les plus défavorisés et le quart des élèves les plus favorisés de la FWB était de 112 points, soit l'équivalent du progrès que l'on fait pendant 3 années d'études. Au niveau international, l'écart selon le profil socioéconomique était de 90 points, et de seulement 53 points pour la Communauté germanophone, le système le plus équitable en 2012 en termes d'écarts sociaux (Demonty et al., 2013).

### **Structures éducatives et inégalités scolaires**

Il n'est pas anodin que les pays qui se retrouvent souvent au côté de la FWB dans le triste palmarès des inégalités sociales (France, Luxembourg, Allemagne, Communauté flamande) partagent des caractéristiques structurelles. Ainsi, dans les pays relevant de ce que Nathalie Mons (2007) a qualifié de «modèle de la séparation», les parcours des élèves sont gérés par des mécanismes structurels «lourds», à savoir le redoublement et l'orientation relativement précoce dans différentes filières. Or, il est établi que ces mécanismes de gestion des difficultés scolaires augmentent les différences interindividuelles (dans ces pays, les différences entre les élèves faibles et forts sont plus accentuées qu'ailleurs), mais amplifient également les inégalités sociales (dans ces pays, les différences en fonction du capital économique et culturel sont plus élevées qu'ailleurs).

À cela, s'ajoutent chez nous de fortes différences entre écoles, certaines accueillant principalement des élèves sans

“ Même si, dans tous les pays, l'origine sociale pénalise les élèves les moins nantis, certains systèmes éducatifs réduisent les différences sociales de départ, tandis que d'autres, au rang desquels la FWB, semblent les accentuer. ”

difficultés scolaires, d'autres accueillent massivement des élèves en échec ailleurs. Or, regrouper dans des classes ou dans des écoles les élèves en fonction de leur niveau accentue les écarts. En outre, les pays dont les écoles regroupent les élèves d'origine sociale proche sont en moyenne les pays les moins performants. Bien sûr, les regroupements en fonction de caractéristiques sociales ne sont pas volontaires (aucune école ne refusera consciemment d'accueillir un élève uniquement au motif d'une origine sociale défavorisée), mais force est de constater que la sélection des élèves sur base académique (par le jeu des options, des filières notamment) est souvent assortie d'une sélection sociale de fait.

Pour illustrer plus concrètement les inégalités sociales liées aux caractéristiques structurelles de notre système éducatif, on a montré qu'un élève défavorisé aura en FWB, plus de deux fois plus de risques de redoubler qu'un condisciple plus favorisé (Crahay & Baye, 2013). Dans tous les pays qui recourent fréquemment au redoublement pour gérer la faiblesse scolaire, les élèves défavorisés sont les plus touchés par cette mesure, d'autant plus injuste qu'elle est inefficace (Crahay, 2003), mais le risque de redoubler selon l'origine sociale est l'un des plus élevés.

Pire, la FWB fait partie des rares systèmes éducatifs où, même lorsqu'ils font preuve de compétences comparables à leurs condisciples, les élèves défavorisés continuent d'être plus sujets au redoublement. Il y a là une double injustice: non seulement les élèves défavorisés sont moins armés pour arriver au même niveau de compétence que leurs pairs, en raison de contextes familiaux souvent moins «connivents» avec l'école, mais même lorsqu'ils atteignent les mêmes niveaux de compétences, leur statut socio-économique les pénalise encore.

Il en va de même pour l'orientation dans l'enseignement qualifiant, qui est davantage «réservée» aux élèves défavorisés. Les différences entre écoles peuvent, quant à elles, être éclairées par l'analyse des profils d'élèves accueillis. Ainsi, si l'on prend le quart des écoles les plus faibles en

FWB (PISA, 2006), on constate qu'elles accueillent principalement des élèves en retard scolaire (près de 3/4 des élèves), et des élèves caractérisés par des profils socio-économiques et culturels peu favorables. Un exemple: dans les écoles les plus faibles, un quart des jeunes de 15 ans disent ne pas posséder de livres à la maison (entre 0 et 10 livres); c'est le cas de seulement 3% des élèves dans les écoles les plus performantes.

### Changement vers l'égalité

Tous les systèmes éducatifs qui se sont lancés dans un changement de structure ont dû basculer d'une logique de différenciation, qui gère les difficultés d'apprentissage en séparant les publics d'élèves et en

les orientant sur des voies différentes, vers une logique d'intégration, qui implique une gestion plus directement pédagogique des difficultés d'apprentissage et de l'inévitable hétérogénéité des acquis, des rythmes et des aptitudes (Monseur & Lafontaine, 2013).

On doit réformer les structures, mais on ne peut laisser là les enseignants! La révolution pédagogique qu'appelle le changement de structure rend d'autant plus indispensable et urgente une refonte des dispositifs de formation initiale et continue et des dispositifs d'accompagnement des équipes pédagogiques. L'efficacité des modifications structurelles passera inmanquablement par des changements de pratiques pédagogiques.

## Références

- Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A., & Monseur, C. (2003). Les compétences des jeunes à 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 13-14.
- Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., Monseur, C. (2004). Les compétences des jeunes à 15 ans en Communauté française en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 19-20.
- Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A., Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes à 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Cahiers des Sciences de l'éducation*, 29-30.
- Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A., & Monseur, C. (2010). La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Cahiers des Sciences de l'éducation*, 31.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M., & Baye, A. (2013). Existe-t-il des écoles justes et efficaces? Une esquisse de réponse à partir de l'enquête PISA 2009. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 857-881.
- Demonty, I., Blondin, C., Matoul, A., Baye, A., & Lafontaine, D. (2013). La culture mathématique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Cahiers des Sciences de l'éducation*, 34.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GERES (European Group of Research on Equity of the Educational Systems) (2005). Equity of the European educational systems. A set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4 (2).
- Lafontaine, D., & Baye, A. (2014). Compétences des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles. De 2000 à 2012: les élèves de 15 ans ont progressé en lecture. *Caractères*, 47, 48, 49, 9-18.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix?*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2013). Structures des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international (pp. 145-173). In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2<sup>e</sup> édition revue et actualisée). Bruxelles: De Boeck.
- OCDE (2007). *PISA 2006. Volume 2: données*. Paris: OCDE.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012: Savoirs et savoir-faire des élèves: Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (Volume I). Paris: OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>