

CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



**Enseignement et iniquité: singularités de la
question en Communauté Wallonie-Bruxelles**

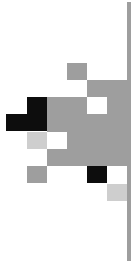
Vincent Vandenberghe*

N° 8 • NOVEMBRE 2000 •

* Girsef, Université Catholique de Louvain, 1, place Montesquieu, bte 14 , B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium ; tél (+32) 10 47 41 41 ; Fax(+32) 10 47 24 00 ; email : vandenberghe@ires.ucl.ac.be. Ce texte constitue l'un des volets du programme de recherche financé par la **Fondation Collinet** sur le thème « **Pour un système scolaire favorisant au mieux l'insertion de tous les jeunes** ». Les recherches présentées ici s'inscrivent également dans le cadre de la convention **ARC N° 97-02/209**.



GROUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'EDUCATION ET DE FORMATION
Place Montesquieu, 1 bte 14 – B-1348 Louvain-la-Neuve



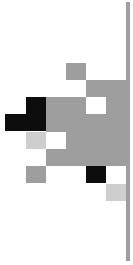
Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

Table des matières

1. Données de contexte: la situation des peu qualifiés par rapport à l'emploi et au revenu	5
1.1. Quelques données chiffrées sur l'emploi et les revenus des peu qualifiés	5
1.2. Pourquoi la situation des jeunes (peu qualifiés) s'est-elle détériorée ?	5
2. Systèmes d'enseignement et publics en échec	12
2.1. Education initiale et origine socio-économique : état de la discussion	12
2.2. Singularité de la question en Communauté française Wallonie-Bruxelles	12
Conclusion	28
Bibliographie	30



La question d'une stratégie de lutte contre l'exclusion de larges couches de jeunes peu diplômés et formés en Communauté Wallonie-Bruxelles se pose en croisant les problématiques de l'enseignement, de la formation professionnelle et de l'emploi. En effet, à l'origine des problèmes de ces jeunes, on peut constater, outre la dégradation de l'emploi et en particulier de l'emploi peu qualifié, la convergence de nombre de données structurelles relatives tant à la structure de l'enseignement ou de la formation professionnelle. Le but de ce texte – au-delà d'une brève analyse de la détérioration de la situation de jeunes peu qualifiés sur le marché de l'emploi – est de poser la question du fonctionnement de *l'enseignement* en rapport à ces publics. Au-delà des tendances communes à l'ensemble des pays occidentaux, quelles sont les données structurelles propres au secteur de l'enseignement de la Communauté Wallonie-Bruxelles dont on a des raisons de croire qu'elles exacerbent le phénomène de l'iniquité scolaire et de l'exclusion de certains publics ?

Le texte qui suit vise prioritairement à poser la question de la relation entre mode de structuration de l'enseignement initial et l'intensité du problème de l'iniquité scolaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles. Certes, la question de l'iniquité scolaire se retrouve dans tous les pays – on se référera à Vandenberghe & Zachary (2000) pour une comparai-

son des pays de l'OCDE sur ce point. Certes également, la question ne se limite au type de fonctionnement de l'enseignement. Elle engage à tout le moins la formation professionnelle dont l'importance va croissante (Vandenberghe, 2000b) et, bien au-delà, les nombreuses évolutions affectant le marché du travail. Tout en prenant la mesure des évolutions de contexte, notamment sur le marché du travail, nous privilégions ici la question de l'enseignement et de la manière particulière, voire de l'intensité particulière, avec laquelle se pose la question de l'iniquité voire de l'exclusion sociale en son sein.

Le texte est structuré en deux sections. La première dresse un portrait de l'évolution de la situation des jeunes – des jeunes peu qualifiés en particulier – par rapport au *marché du travail*. Elle vise à comprendre l'intensité et la nature des mutations conduisant à la relative détérioration de la situation de ces publics.

La seconde section - plus importante et plus centrale - pose la question du fonctionnement de *l'école* en rapport à ces publics. Au-delà des tendances lourdes, communes à l'ensemble des pays occidentaux, quelles sont les données structurelles propres à la Communauté française Wallonie-Bruxelles, notamment en termes de plus ou moins grande dualisation et/ou d'(in)aptitude à répondre aux besoins spécifiques des publics dits "à risque" ?

1. Données de contexte: la situation des peu qualifiés par rapport à l'emploi et au revenu

Qu'en est-il tout d'abord du *contexte général* qui nous amène à poser aujourd'hui la question de la situation des individus faiblement scolarisés et à mettre en exergue la question de l'iniquité scolaire? Chacun a eu l'occasion d'entendre parler de la "nouvelle question sociale". Celle-ci prend la forme d'une accentuation des inégalités de revenus (USA) ou de statuts par rapport au marché du travail (Europe). Mais, vu le propos qui nous occupe ici, le plus important est de noter qu'elle concerne - en début mais aussi en fin de vie professionnelle - essentiellement les individus peu qualifiés au terme de la scolarisation initiale. Quels sont les déterminants d'un tel état de faits ?

1.1. Quelques données chiffrées sur l'emploi et les revenus des peu qualifiés

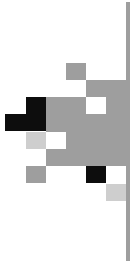
Dans la plupart des pays de l'OCDE, le taux d'emploi (notion moins discutable que le taux de chômage) des jeunes de 16 à 19 ans (mais également celui des 20-25), s'est graduellement détérioré ces dernières années. Le chômage, que d'aucuns présentent comme un phénomène globalement à la hausse, affecte surtout les travailleurs peu qualifiés. En France par exemple, le taux de chômage des individus peu qualifiés passe de 2% en 1968 à environ 13% en 1992. A l'opposé, l'évolution du taux de chômage des cadres et professions intellectuelles est caractérisée par un très faible accroissement tendanciel; qui conduit à un taux de chômage de 3% en 1992 (Cahuc & Zylberberg, 1996)

De fortes différences existent toutefois selon

les pays. Le taux d'emplois des jeunes Américains reste plus important que celui des jeunes Français. Cela étant, la prise en compte du revenu relatif de ces jeunes Américains (par rapport à celui des adultes) montre une détérioration. En dépit de la diminution forte de leur nombre absolu, les jeunes adultes peu qualifiés voient leur situation vis-à-vis de l'emploi ou du revenu se déprécier (OECD, 1999) en termes absolus et en termes relatifs (Freeman, 1999). Aux Etats Unis, où les séries longues sont disponibles, Katz & Krueger (1997) notent que la part des travailleurs adultes sans le diplôme secondaire est passée de 68,7 % à 9,7% entre 1940 et 1995, la diminution s'accéléralant même depuis 1970. Mais au cours de la même période, le salaire de ces individus diminuait en termes réels de plus de 25 % (The Economist, 2000).

1.2. Pourquoi la situation des jeunes (peu qualifiés) s'est-elle détériorée ?

La littérature sur le sujet met en avant deux grands types d'explication. Le premier est celui du phénomène de *la file d'attente* dont les premières victimes sont les jeunes et parmi eux ceux qui se signalent par un niveau de diplôme relativement faible. De plus en plus d'éléments toutefois permettent d'affirmer que vient s'ajouter aujourd'hui le phénomène dit du « skill-biased technological progress », qui indépendamment de l'état général du marché du travail tend à pénaliser les peu qualifiés au terme d'un processus qui *fine finalis* revient à constater une baisse de la demande pour ce type de travailleurs.



1.2.1. *Détérioration de l'emploi des jeunes peu qualifiés, massification des titres et gestion de la rareté de l'emploi par file d'attente*

Le diagnostic le plus répandu pour expliquer la détérioration de la situation des jeunes peu qualifiés par rapport à l'emploi est celui du phénomène de *la file d'attente*. En situation de rigidité relative des salaires et de ralentissement de la croissance, la variable d'ajustement la plus courante consiste à restreindre les embauches de jeunes, et parmi eux de ceux qui apparaissent les moins compétents au terme de la scolarité initiale, à savoir les peu ou non diplômés.

Cette double prédiction est conforme avec ce qu'indique l'analyse des probabilités d'emploi en Wallonie et à Bruxelles. Les résultats présentés dans les tableaux 1 et 2 sont fondés sur l'analyse économétrique d'un échantillon de plus de 4.000 adultes de 25 à 65 ans extrait du PSBH (Panel Survey of Belgian Households). L'année de référence est 1995.

Les tableaux 1 et 2 renseignent la relation entre niveau d'enseignement et la probabilité d'exercer un emploi rémunéré, même à temps partiel, au cours de l'année 1995. Le chiffre au bas de chaque tableau renseigne la probabilité moyenne pour l'échantillon (83% pour les hommes et 63% pour les femmes). Les chiffres de la 2^{ème} colonne de ces tableaux renseignent les effets d'une variation marginale de la variable considérée (ils ne peuvent être

considérés statistiquement significatifs que s'ils comportent une ou deux étoiles). Ainsi un accroissement d'un an de l'âge conduit, *ceteris paribus*, à un accroissement de 6 points de la probabilité de détenir un emploi. On vérifie donc là l'idée que les jeunes sont plus exposés au risque de non-emploi.

Mais on vérifie aussi que le niveau d'étude joue un rôle fondamental. La possession du diplôme secondaire inférieur conduit à un accroissement de la probabilité d'emploi de 6,7% (par comparaison au diplôme primaire). Celle d'un diplôme secondaire supérieur signifie une probabilité majorée de 10%. La prime est de 12,36% pour le supérieur court et de 13,53% pour le supérieur long. On constate au passage que les variables désignant le fait de posséder un diplôme secondaire technique ou professionnel n'ont aucun effet statistiquement significatif sur la probabilité d'exercer un emploi rémunéré.

Notons enfin l'absence d'effet du diplôme du père mais l'existence d'un effet régional. A âge et diplômé donnés, la probabilité qu'un homme flamand exerce un emploi rémunéré est 6% plus importante en Flandre qu'en Wallonie.

On retrouve en gros ces résultats pour les femmes (cfr. tableau 2). On note toutefois que l'accroissement de participation à l'emploi en fonction du diplôme est plus marqué. Une femme universitaire a une probabilité d'emploi rémunéré plus de 30% au-dessus d'une femme diplômée du primaire.

Tableau 1 – Hommes de 25 à 65 ans et taux d'emploi selon l'âge, le diplôme et la filière. Régression PROBIT. Nombre d'individus= 2049, Pseudo R² = 0,3377

Variable	Coeff.	Ecart-type	Z	P> z
Age	0,0612**	0,005842	11,35	0,0000
Age 2	-0,0008**	6,53E-05	-13,13	0,0000
<u>Diplôme (réf=primaire ou moins)</u>				
dseci	0,0672**	0,021882	2,5	0,0120
dsecs	0,0996**	0,022811	4,08	0,0000
dsupc	0,1236**	0,012013	6,81	0,0000
dsupl	0,1353**	0,013974	7,1	0,0000
dmanq	0,0370	0,051589	0,61	0,5450
<u>Filière qualifiante du secondaire (réf=seci ou secs filière générale)</u>				
qualseci	0,0161	0,03191	0,48	0,6300
qualsecs	0,0230	0,022256	0,99	0,3240
<u>Diplôme du père (réf=primaire ou moins)</u>				
pmanq	0,0107	0,020913	0,5	0,6170
pseci	0,0111	0,022728	0,48	0,6350
psecs	0,0445	0,022405	1,69	0,0910
psnu	-0,0050	0,037389	-0,14	0,8910
puniv	-0,0321	0,039932	-0,87	0,3840
<u>Effet régional (réf=Wallonie)</u>				
B	-0,0391	0,026901	-1,58	0,1130
FL**	0,0599	0,01526	3,8	0,0000
obs, P	0,8350			
pred, P	0,8959			

** Significatif à 2,5%

* Significatif à 5%



Tableau 2 – Femmes de 25 à 65 ans et taux d'emploi selon l'âge, le diplôme et la filière. Régression PROBIT. Nombre d'individus = 2234, Pseudo R² = 0.2661

Variable	Coeff.	Ecart-type	Z	P> z
-----	-----	-----	-----	-----
age	0,0606**	0,009555	6,41	0,0000
age 2	-0,0009**	0,000108	-8,38	0,0000
<u>Diplôme (réf=primaire ou moins)</u>				
dseci	0,0765	0,049483	1,49	0,1360
dsecs	0,2133**	0,04042	4,91	0,0000
dsupc	0,3374**	0,02786	9,38	0,0000
dsupl	0,3667**	0,024785	9,81	0,0000
dmanq	0,0671	0,138967	0,46	0,6450
<u>Filière qualifiante du secondaire (réf=seci ou secs filière générale)</u>				
qualseci	0,0127	0,055125	0,23	0,8190
qualsecs	-0,0082	0,040083	-0,21	0,8370
<u>Diplôme du père (réf=primaire ou moins)</u>				
pmanq	0,0278	0,033535	0,82	0,4120
pseci	0,0267	0,036652	0,72	0,4720
psecs	0,0927*	0,038531	2,28	0,0230
psnu	0,0435	0,047699	0,89	0,3720
puniv	-0,0146	0,057347	-0,26	0,7980
<u>Effet régional (réf=Wallonie)</u>				
B	0,0424	0,03665	1,14	0,2560
FL	0,0368	0,024603	1,49	0,1360
<hr/>				
obs. P	0,627574			
pred. P	0,645927			
** Significatif à 2,5%				
* Significatif à 5%				

Le phénomène de la file d'attente est d'autant plus préjudiciable aux jeunes individus peu diplômés que l'état général du marché du travail est déprécié, que se massifie l'accès aux diplômes supérieurs entraînant une dévalorisation mécanique des diplômes inférieurs et que prévalent les *marchés internes du travail* (Gautier, 1999), lesquels sont dominants dans les pays du sud de l'Europe (France, Espagne, Italie et dans une moindre mesure Belgique) soit précisément des pays où le taux d'emploi est plus faible chez les jeunes.

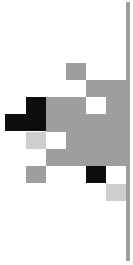
Dans de tels systèmes, la qualification et l'employabilité (droit à l'emploi et une rémunération) sont d'abord liés à l'*ancienneté* de service tandis qu'ailleurs (en Allemagne par exemple) elles reposent d'avantage sur titre de formation lui-même. Lorsque prévaut le système des marchés internes, c'est le temps passé dans l'entreprise qui produit la qualification. Certes le diplôme importe mais essentiellement comme "signal" car les entreprises voient dans le diplôme – généralement délivré par une instance à laquelle elles sont étrangères - un "potentiel" de productivité qui ne peut devenir effectif qu'au terme d'une période d'activité relativement longue. La qualification et sa reconnaissance au sein de l'entreprise sont donc une fonction directe de l'ancienneté de service. L'absence d'ancienneté – ce qui est le lot des jeunes sortant de l'école – est logiquement synonyme d'absence de qualification effective. Les jeunes dans leur ensemble sont donc exposés à un plus grand risque de non-embauche lorsque le volume de la demande d'emploi se contracte au regard de l'offre, et parmi ces jeunes, ceux qui se signalent par un diplôme plus faible et donc un potentiel de productivité plus faible sont tous particulièrement exposés. Ces derniers ne peuvent se prévaloir d'aucune expérience professionnelle et la position qu'ils occupent dans la hiérarchie des diplômes est perçue comme synonyme de faible potentiel.

1.2.2. *Mutations technologiques/organisationnelles et qualifications.*

Cela étant, un certain nombre d'études et de statistiques plus récentes suggèrent que la précarisation des jeunes peu qualifiés tient aussi aux mutations technologiques et organisationnelles. Ainsi aux USA, si le différentiel de salaire se creuse entre les jeunes et les moins jeunes, il se creuse plus encore entre les peu qualifiés et les fort qualifiés (Freeman, 1999).

Sur le plan théorique, l'argument mis en avant par de plus en plus de travaux est celui du "skilled-biased technological progress". Pour qualifier l'évolution technologique contemporaine, Kremer (1994) par exemple utilise le terme de "O-ring technology". Il fait ainsi référence à la non substituabilité croissance des travailleurs qualifiés et non qualifiés une fois que certaines options technologiques ont été prises. Ainsi la production et la mise en orbite d'une navette spatiale – emblème de la sophistication technologique et de la complexité organisationnelle de certaines de nos activités – requièrent l'absence totale de failles en ce compris pour les anneaux (les fameux O-rings) des fusées d'appoint à l'origine de l'explosion de Challenger. La technologie, et la diffusion systémique des risques qui la caractérise, imposent de travailler exclusivement avec du personnel hautement qualifié, quel que soit son coût relativement au travail non qualifié.

Sur le plan empirique, dans le *contexte nord-américain* pour l'essentiel, les travaux de Katz et Krueger (1997) tendent à donner du crédit à cette thèse. La croissante de l'écart salarial entre les individus titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur et ceux qui n'ont que le secondaire ou moins tiendrait à la demande de qualification accrue générée par la diffusion accélérée de l'ordinateur et autres technologiques de l'information. L'accélération de



la demande pour les diplômes supérieurs durant les années 70 et 80 relativement aux années 60 est imputable à titre principal à un changement de la demande de qualification propre à chaque industrie plutôt qu'à des déplacements de l'emploi entre industries. Les secteurs avec les plus forts taux de croissance de la demande de travailleurs fortement diplômés sont par ailleurs ceux qui affichent les plus forts taux de croissance de l'usage des ordinateurs. L'analyse empirique suggère en final que 30 à 50% de la croissance de la demande en travailleurs fortement diplômés est imputable à la diffusion de l'ordinateur et des technologies de l'information.

Sur le plan empirique toujours, mais dans le *contexte européen*, les études vont globalement dans le même sens, même si elles amènent à nuancer quelque peu l'argument de l'inévitable « skill-biased technological progress ». Ces études mettent en évidence deux tendances (Binamé & Al., 1999) :

- l'une négative, touchant principalement l'industrie et les travailleurs peu qualifiés (manuels ou intellectuels),
- l'autre positive, concernant essentiellement le secteur des services ou les fonctions tertiaires, et favorable (mais pas uniquement) aux travailleurs qualifiés ou très qualifiés.

Dans le *secteur industriel* les pertes d'emplois sont une tendance générale, celles-ci s'expliquant par l'automatisation ou parfois par des transferts de production hors Europe (coûts salariaux moins élevés, proximité de nouveaux consommateurs). Ceci n'exclut bien entendu pas que certains sous-secteurs industriels soient encore créateurs nets d'emploi, mais il s'agit plutôt d'exceptions. Ces pertes d'emplois touchent surtout les activités manuelles, tandis qu'on constate une hausse ou un maintien des fonctions de planification,

d'organisation, de conception, de recherche, de rédaction, de communication, de formation et d'information; cette tendance est d'ailleurs accrue par l'intensification des échanges intra-européens. Or, ces fonctions exigent des qualifications scolaires de niveau supérieur ainsi qu'une expérience professionnelle spécifique.

Dans les *services du secteur privé* la tendance générale est plutôt à la hausse même si la situation est contrastée d'un secteur à l'autre :

- les services liés à la production et l'industrie tels que la R&D, l'informatique, le design, le marketing, la distribution, le conseil et la formation sont en expansion.
- les banques et les assurances auront de plus en plus tendance à comprimer leur personnel suite à l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication leur permettant d'offrir des services aux clients sans avoir recours à du personnel.
- une polarisation entre employés hautement qualifiés et employés faiblement qualifiés est particulièrement sensible dans le commerce de détail, la logistique, l'hôtellerie et le restauration, le tourisme et l'industrie des loisirs (autrement dit, il y a une hausse de l'emploi à la fois pour des fonctions très qualifiées et pour des fonctions subalternes peu qualifiées, tandis qu'on observe un recul pour les fonctions qualifiées traditionnelles).

Dans le secteur public enfin, l'expansion semble être arrivée à un plafond et un recul est même possible suite aux privatisations. Ceci aurait davantage de conséquences négatives pour les jeunes diplômés d'université que pour les jeunes moins qualifiés.

Cette évolution contradictoire de l'industrie et des services est constatée dans tous les pays industrialisés depuis la fin des trente glorieuses et est également observée en Belgique (Binamé & Al, 1999). De même, aux Etats-Unis, une croissance est prévue pour les professions de techniciens industriels (ou de la santé) et celles très qualifiées d'ingénieur en informatique ou analyste de système, dont le taux de croissance serait le plus élevé. En revanche, le nombre de travailleurs sans qualification scolaire poursuivrait son recul, mais en termes relatifs seulement (Bowman, 1997).

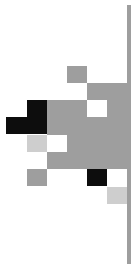
Les études européennes déjà citées (Binamé & Al. 1999) soulignent que l'évolution des qualifications demandées résulte principalement de changements opérés au niveau technologique et/ou organisationnel, le plus souvent en réponse à des évolutions du marché et des exigences de la clientèle. Deux grandes catégories de mutations sont traditionnellement mises en évidence, même si elles sont fortement imbriquées :

- Les innovations technico-organisationnelles, qui sont liées notamment à une flexibilisation accrue des équipements techniques automatisés et à la

pénétration de l'informatique et des réseaux informatiques dans la planification du travail, les processus industriels et les postes de travail.

- Les exigences croissantes de la clientèle et une plus grande concurrence sur le marché.

Les mêmes études (Binamé & Al., 1999) soulignent toutefois qu'il n'y a pas toujours une demande accrue (en volume) pour une main-d'œuvre plus qualifiée ou pour une main-d'œuvre hautement qualifiée. En effet, le besoin en personnel qualifié est en baisse dans certains secteurs ou domaines et cela s'accompagne souvent d'une plus grande précarisation de l'emploi peu qualifié. Ceci reste vrai même si les moins qualifiés sont en termes absolus les plus touchés par le chômage et même si on constate un renforcement des fonctions liées au management et en amont ou en aval de la production (R&D, marketing, etc...), pour lesquelles on demande de déployer créativité et initiative personnelle.



2. Systèmes d'enseignement et publics en échec

Toute réflexion sur la situation des peu qualifiés - dont la section 1 nous enseigne qu'elle s'est détériorée et qu'elle risque de l'être plus encore au terme de certaines innovations technologiques notamment - conduit tôt ou tard à interpeller "l'amont" à savoir le fonctionnement des systèmes d'enseignement. Certes la "vieille" question de la régulation du marché du travail reste entière. Nombre d'initiatives récentes attestent d'ailleurs du regain d'intérêt pour la question de la stimulation de la demande de travail en général (baisse de la fiscalité et de la parafiscalité...), de la demande de travail peu qualifié en particulier (baisse des cotisations patronales, impôt négatif...).

Mais le bon sens et la logique commandent tous deux d'agir également en amont; c'est à dire de traiter les problèmes le plus tôt possible, à savoir au niveau des dispositifs où se déterminent pour une bonne part compétences et qualifications.

2.1. Education initiale et origine socio-économique : état de la discussion

Que peut-on dire de la capacité des systèmes éducatifs en général et des politiques qui ont été suivies dans les pays occidentaux à élever le niveau d'éducation des populations les plus démunies? La réponse varie fortement selon que l'on conçoit l'éducation en termes absolus ou relatifs.

Le bilan des années 60 et 70, synonymes de forte expansion de la scolarité dans le cadre de l'école publique et/ou subsidiée, fait aujourd'hui l'objet d'un bilan positif si l'on se réfère au critère du *niveau* absolu d'éducation. Il est nettement plus mitigé en termes de réduction

des inégalités d'éducation. Certes l'égalité d'accès est largement assurée via le financement public et/ou les règles d'obligation scolaire, mais les évaluations conduisent le plus souvent à constater la persistance d'écarts de résultats qui, en outre, restent assez largement déterminés par l'origine socio-économique des élèves. Les seuls pays à avoir réussi à réduire l'intensité de la relation entre profil socio-économique et résultats sont les Pays-Bas et la Suède (Shavit & Blossfeld, 1993). A vrai dire, le schéma est vraisemblablement celui d'une progression du *niveau* des acquis pour les différents groupes socio-économiques, y compris les plus défavorisés, mais avec *un différentiel de croissance* selon les groupes qui au total renforce la relation entre niveau socio-économique des parents et résultats en fin de scolarité des enfants.

2.2. Singularité de la question en Communauté française Wallonie-Bruxelles

2.2.1. Constat : une efficacité moyenne mais également iniquité relativement forte

Le constat général de Shavit et Blossfeld (1993) vaut pour notre système d'enseignement. Comme ailleurs, les résultats scolaires y sont largement déterminés par l'origine socio-économique. Nous disposons toutefois d'un certain nombre d'indices de ce que le problème présente chez nous sinon une forte intensité, à tout le moins une configuration particulière. Ces indices sont essentiellement au nombre de deux. Le premier est fondé sur l'analyse des diplômes des jeunes adultes (enquêtes force de travail) et le second sur

celui des résultats scolaires dans le cadre de tests internationaux (enquête TIMSS de l'OCDE).

Commençons par traiter de la question des diplômés chez les jeunes adultes. En termes de comparaisons internationales, les chiffres disponibles indiquent que nous sommes aujourd'hui parmi les pays et régions ayant *le taux de participation dans l'enseignement supérieur parmi les plus élevés au monde*. Cette observation se trouve confirmée au niveau des diplômés. L'examen de la part des jeunes adultes de 25-35 ans détenteurs d'un diplôme d'enseignement supérieur révèle que les Régions formant la Belgique, y compris la Wallonie, connaissent des taux de diplômés de l'enseignement supérieur plus élevés que dans les pays voisins (tableau 3). On observe une "performance" relativement bonne pour ce qui concerne l'enseignement supérieur au vu de la part importante de diplômés de ce niveau d'enseignement (34% contre 26% en France,

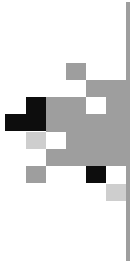
24% aux Pays-Bas et 16% en Allemagne).

La situation de l'enseignement supérieur est cependant à mettre en rapport avec un autre fait saillant : la faible « performance » de notre enseignement pour ce qui est de l'accès au diplôme d'enseignement secondaire supérieur. Les mêmes comparaisons internationales que celles évoquées ci-dessus mettent en effet en évidence que *nos dispositifs d'enseignement et de formation amènent relativement peu de jeunes à terminer leur parcours de formation en étant porteurs d'un titre d'enseignement secondaire supérieur*. On en compte 40% en Belgique contre 49% en France, 50% aux Pays-Bas, 65% en Allemagne. Le chiffre pour la Wallonie est de 38.5% et de 29,30% à Bruxelles. Ils sont dès lors très logiquement plus nombreux à sortir de formation en possession d'un diplôme de faible niveau : celui de l'enseignement secondaire inférieur voire moins.

Tableau 3 : Pourcentage de la population de 25 à 29 ans selon le niveau d'étude terminal (1996). Comparaison interrégionale et internationale.

	Secondaire inférieur ou moins	Secondaire supérieur	Supérieur	Total
Belgique	26,00	40,00	34,00	100,00
<i>Flandre</i>	21,10	42,90	36,00	100,00
<i>Wallonie</i>	32,30	38,50	29,20	100,00
<i>Bruxelles</i>	33,10	29,30	37,60	100,00
France	25,00	49,00	26,00	100,00
Pays-Bas	26,00	50,00	24,00	100,00
Allemagne	19,00	65,00	16,00	100,00
Moyenne pays voisins	22,00	58,00	20,00	100,00

Source : INS, ETF (1994-1998), Ministère fédéral de l'emploi et du travail (1998)



Tout se passe en quelque sorte comme si notre système d'enseignement réussissait à amener une part substantielle (certes encore minoritaire) d'une cohorte à un niveau de formation relativement élevé, tandis que dans le même temps il échoue à assurer un niveau de formation moyen (celui du secondaire supérieur) à la multitude. Cette double observation constitue, nous semble-t-il, l'une des caractéristiques centrales de notre système éducatif.

Passons maintenant à l'analyse des résultats des élèves francophones fréquentant les 1^o et 2^o années de l'enseignement secondaire à travers les enquêtes TIMSS (Third Maths and Science Study) de l'OCDE. Il apparaît clairement (Vandenberghé & Zachary, 2000) que les pays/régions sont loin d'être égaux selon ces deux paramètres. Aux différentiels d'efficacité (scores moyens) largement commentés au moment de la divulgation des résultats de l'enquête s'ajoutent des différentiels d'iniquité. Certains pays affichent en effet des résultats qui varient plus fortement selon l'origine socioéconomique des élèves que d'autres. S'il existe une certaine tendance à l'arbitrage entre efficacité et équité, il est fort intéressant de noter que cette relation s'établit à des « niveaux » différents selon les groupes de pays et ce de manière relativement stable selon les matières et les niveaux d'études étudiés. Pour un niveau d'efficacité (score moyen) donné, on remarque en effet que le degré d'iniquité peut varier du simple au double selon les pays.

S'agissant de la Communauté Wallonie-Bruxelles plus particulièrement, les résultats obtenus ici confirment le résultat largement médiatisé au moment de la sortie de TIMSS à savoir que notre système d'enseignement se distingue par une efficacité (score moyen) conforme à la moyenne internationale (mathématique) ou inférieure à celle-ci (en Science). Mais le résultat que nous épinglons est celui de *l'iniquité relativement élevée*

compte tenu du degré d'efficacité observé. De tels résultats devraient bien entendu faire l'objet de confirmations dans le cadre d'autres enquêtes. Il serait ainsi fort intéressant de répliquer le travail exposé dans cette note au moyen des données produites par la prochaine enquête internationale sur les acquis (Oecd Program for International Student Assessment, PISA). Au-delà, il reste bien entendu à comprendre comment et pourquoi de telles différences de « performance » en termes d'iniquité et d'efficacité existent.

2.2.2. *Les modes de fonctionnement en cause*

Mais qu'en est-il du *mode de fonctionnement* de notre enseignement initial et des éléments dont nous pouvons raisonnablement estimer qu'ils concourent à le rendre relativement plus inéquitable et inadapté aux besoins et potentialités de certains jeunes ?

On ne peut imputer la cause du problème à un seul facteur. A l'évidence, le problème est complexe et multidimensionnel. Il engage bien des variables, dont beaucoup d'ailleurs ont trait à la politique de l'emploi, dépendent du redéploiement économique dans nos régions touchées par la désindustrialisation ou la crise du milieu urbain. Nous nous risquons toutefois ici à énumérer et à articuler une série de facteurs qui nous paraissent déterminants au cœur même du système d'enseignement.

a. *Recours intensif au redoublement soit une pratique de remédiation/sélection discutable*

La première caractéristique de notre système d'enseignement qui semble particulièrement préjudiciable à la réussite scolaire de certains élèves est celle du recours massif (et en bonne partie incontrôlé étant donné le caractère très décentralisé de l'évaluation) au re-

doublement en cas de difficultés d'apprentissage. Le phénomène est massif au point de provoquer un gonflement des effectifs inscrits par rapport à la référence démographique d'environ 10% (Vandenberghe, 1993). En termes plus qualitatifs, tout indique qu'il concerne surtout les élèves à profil socio-économique plus faible (Vandenberghe, 1996) et, au-delà, qu'il constitue tantôt une forme de remédiation d'efficacité faible - au sens où elle augmente peu ou pas du tout les chances de réussite - tantôt une forme de sélection et d'orientation discutable - ne serait-ce que parce qu'il existe d'autres manières moins coûteuses d'obtenir le même degré de sélectivité dans un système d'enseignement.

Si le passage automatique de niveau (situation prévalant aux USA par exemple) peut compliquer le travail de motivation des élèves par l'enseignant et accentuer le degré d'hétérogénéité des acquis chez les diplômés, il semble que le recours massif au redoublement (situation Communauté Wallonie-Bruxelles) multiplie les situations de décrochage complet de la part des élèves dès lors qu'ils ont doublé une fois ou plus...

La question des incitants chez les élèves est bien réelle. On aurait tort de la nier. Mais est-on convaincu de ce que la menace de redoublement, est bien le seul et le meilleur moyen de faire travailler les élèves. Nous pensons d'ailleurs que ce problème gagnerait à être examiné sous l'angle de *la structure incitative globale* à laquelle les élèves font face plutôt que sous l'angle restrictif de leur sensibilité au redoublement*.

Une évaluation rapide de la structure incitative

* On sait par exemple (Bishop, 1999) que la présence d'examens *centraux* - par contraste à une situation où n'existe que des examens locaux - accroît les bénéfices de la réussite et augmente le coût des échecs, soit une situation où les élèves sont plus incités à travailler en vue de la réussite.

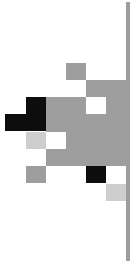
sous-jacente à notre système d'enseignement nous fait dire qu'elle est beaucoup trop:

- contingente, car reposant quasi exclusivement sur des critères d'évaluation décentralisés. En pratique chaque enseignement, chaque conseil de classe est plus ou moins libre de déterminer les conditions d'une réussite;
- discontinue car marquée par quelques *grands seuils* (terminer le secondaire ou le supérieur) dont le franchissement commande à la réussite, mais dont le non-franchissement - quelle que soit la réalité du chemin parcouru - tend à projeter les jeunes dans la masse des "ayant échoué".

Se profile là toute la question du passage d'un système (scolaire, économique et social) valorisant le franchissement d'un nombre restreint de seuils de scolarité (les diplômes terminaux) à un système d'unités capitalisables instaurant une hiérarchie de niveaux de compétences (et partant de salaires ou de positions sociales) s'apparentant bien plus à un continuum qu'à un escalier.

b. Un quasi-marché scolaire fort ségrégué

Cela étant, le redoublement et les pratiques d'orientation/relégation qui y sont associées gagnent à être analysés dans un cadre plus général que celui de la classe, en mobilisant d'autres hypothèses que celles de l'inadéquation des méthodes d'évaluation des enseignants. Certes, ces dimensions sont centrales et justifient le projet récent de les réorienter ainsi que tout effort de recherche sur la question des modes d'évaluation ou d'orientation en relation notamment avec la question des incitants à étudier et à travailler chez les élèves (cfr supra). Mais le redoublement est aussi affaire de ségrégation inter-établissements dans le cadre institutionnel de *quasi-marché* qui caractérise notre système d'enseignement. Commençons par définir sommairement la notion de quasi-marché. Cette forme institution-



nelle hybride combine un principe de libre-choix de l'école et un principe de financement public à l'élève. En fait, ils correspondent au principe de "voucher" mis en avant par des penseurs libéraux américains comme Milton Friedman. Les quasi-marchés en Belgique, et partant en Communauté Wallonie-Bruxelles, sont de l'histoire relativement ancienne (1954 pour la Belgique avec le Pacte Scolaire). Leur explication repose sans doute avant tout dans le conflit philosophique opposant l'Eglise catholique au monde laïc inspiré de la philosophie de lumières. Les deux institutions ont de longue date revendiqué le monopole sur la sphère éducative. Il se fait qu'en Belgique, contrairement à ce qui s'est passé en France par exemple, aucune de ces deux entités n'est parvenue à s'imposer dans la sphère éducative (mais ailleurs aussi). Le compromis logique a été de confier à l'Etat le soin de financer l'éducation par l'impôt mais dans le même temps de limiter son pouvoir de contrôle sur l'utilisation de l'argent. En d'autres mots, la logique d'opposition entre réseaux et familles philosophiques a contribué à l'avènement d'une organisation scolaire épousant certains aspects de la régulation marchande. Certes le financement est public mais les modalités d'octroi de ce financement font apparaître les logiques de marché. Les parents, les élèves ou étudiants sont totalement libres de choisir leur établissement. Les établissements – pas les réseaux auxquels ils appartiennent – sont financés en fonction du nombre d'inscrits.

Mais au-delà de l'identification des origines des quasi-marchés, la principale question reste celle de leur fonctionnement. Constituent-ils une "bonne" manière d'organiser un système éducatif et quelle incidence cette forme institutionnelle entretient-elle en particulier avec la question du traitement des publics à risque? Parmi les établissements proches, organisant le même type d'enseignement, certains concentrent-ils systématiquement les

élèves en situation de réussite et d'autres les élèves en situation d'échec ?

Nos travaux (Vandenberghe, 1997) confirment qu'une telle ségrégation existe. Dans les arrondissements de grandes villes comme Bruxelles, Liège et Charleroi, certains établissements comptent moins de 5% d'élèves en retard, d'autres plus de 90%. Le même phénomène s'observe, certes avec une intensité moindre, dans les arrondissements plus ruraux. Il y a donc de la ségrégation entre établissements relativement proches, recrutant dans un même bassin de population. Contrairement à l'acceptation commune, cette ségrégation n'est pas d'abord un problème opposant les écoles libres et officielles mais bien un problème d'établissements. Il y a singulièrement plus de différences entre les établissements au sein de chacune des familles qu'il n'y en a, en moyenne, entre les deux familles d'établissements.

Peut-on cependant affirmer que le quasi-marché est responsable - au sens où on pourrait dire qu'il en est la cause - du degré de ségrégation entre établissements? Nous répondons ici aussi par l'affirmative. Nous observons que l'intensité du libre-choix scolaire au niveau de l'arrondissement, soit le nombre d'établissements accessibles au public, est un facteur qui exacerbe la ségrégation entre établissements. Ceci vaut indépendamment du degré de dissemblance entre les élèves et adultes vivant dans l'arrondissement. Deux arrondissements avec un même écart entre riches et pauvres, travailleurs et chômeurs, travailleurs qualifiés et travailleurs peu qualifiés... présenteront différents degrés de ségrégation entre écoles du seul fait du nombre d'écoles en concurrence sur leur territoire.

Mais à quel point faut-il s'inquiéter d'une telle ségrégation? Quels-en sont à vrai dire les enjeux en termes d'équité et d'efficacité? Commençons par préciser qu'elle est synonyme de

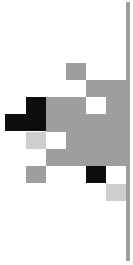
distribution relativement *inégalitaire* des résultats scolaires. Le processus d'apprentissage s'opère en groupe (au sein d'une classe, elle-même au sein d'un établissement). Dès lors, le déroulement de cet apprentissage est affecté par les caractéristiques, en termes d'aptitude scolaires notamment, du groupe auquel appartient l'élève. Un élève d'aptitude relativement "faible" sera en quelque sorte tiré vers le haut s'il fonctionne au sein d'un groupe dont la composition moyenne est "forte" et inversement. L'éducation est marquée par ce que les socio-pédagogues nomment *effets de pairs* et les économistes appellent *externatités sociales*. Dans les deux cas l'idée est la même : modéliser le processus d'apprentissage implique de prendre en compte la nature et la qualité des interactions entre élèves ou étudiants. Si les effets de pairs existent, ainsi que le suggèrent plusieurs études empiriques dont celle que nous avons pu mener nous-mêmes (Vandenberghé, 2000a), alors la question de la répartition des élèves entre écoles devient une question engageant la question de l'équité comprise comme égalité de ressources voire égalité des chances.

Mais cette question - certes de manière moins évidente - engage aussi la question l'*efficacité* du système scolaire. Une politique scolaire visant à maximiser le niveau scolaire moyen peut être affectée par un fort degré de ségrégation au sein du système éducatif. Il est possible de monter analytiquement (Vandenberghé, 1996) que la situation de déségrégation est plus efficace (au sens défini ci-dessus) que la situation de ségrégation si deux conditions se vérifient simultanément. La première est que l'amélioration du niveau des effets de pairs dans une école (ou classe) résultant du remplacement d'un élève faible par un élève fort ne compense pas la détérioration intervenant dans le même temps dans le reste du système. La seconde condition est que les élèves d'aptitude faible soient plus sensibles - au sens où leurs résultats scolaires sont plus

affectés - au niveau et à la qualité des effets de pairs.

Plusieurs études empiriques suggèrent que ces deux conditions sont vérifiées dans l'enseignement primaire et le début du secondaire. Henderson, Mieskowski & Sauvageau (1978) furent les premiers à montrer, au moyen de données canadiennes, que la première condition se vérifiait. Une étude plus récente, opérée en France (Leroy-Audouin, 1995) dans le primaire, conclut que les élèves les plus faibles sont bien ceux dont les résultats scolaires sont les plus dépendants de l'environnement social de l'école et de la classe. Cette même conclusion apparaît au terme d'études US centrées sur le secondaire (Gamoran & Nystrand, 1994). Mais notons aussi que nos propres travaux les plus récents (Vandenberghé, 2000a) sur base des données OCDE ne confirment pas ces résultats. Ils confirment bien l'existence des effets de pairs mais ne conduisent pas à la conclusion que leur présence implique de préférer la déségrégation (ou la ségrégation) aux fins de maximiser le niveau moyen des acquis.

Au-delà du diagnostic, quelle approche privilégier pour tendre à moins de ségrégation ? Commençons par rappeler un principe de base fort utile nous semble-t-il si nous voulons éviter l'écueil des affirmations fortes et viriles («le marché est maléfique », « l'individualisme débridé conduit à la hiérarchisation sauvage » ...) qui n'aident ni l'analyse ni la délibération. La polarisation entre établissements sur un quasi-marché, l'iniquité voire l'inefficacité qui en découlent trouvent leurs origines dans un comportement humain très répandu : celui de la non prise en compte par les individus de l'ensemble des conséquences des choix qu'ils posent. Les parents d'un enfant «fort» décidant de le déplacer - afin d'augmenter ses chances de réussite scolaire, sociale ou professionnelle ; intention louable somme toute - d'une école où le niveau des effets de pairs



est faible vers une école où il est plus élevé, ignorent généralement les conséquences négatives de ce choix sur les écoles qu'ils délaissent. Ils prennent en compte les bénéfices privés, mais ignorent ou sous-estiment le coût collectif de leur choix. Cet argument s'applique aussi s'agissant des décisions de recrutement ou d'orientation prises par les écoles. Une école cherchant à attirer de « bons » élèves pense avant tout à améliorer le niveau des effets de pairs en son sein mais néglige les conséquences de cette politique sur le confort des autres écoles de l'arrondissement. Ces comportements sont rationnels du point de vue individuel. Rien n'autorise à dire qu'ils sont « moralement » abjects, même s'il l'on doit s'accorder pour reconnaître qu'ils peuvent avoir des effets problématiques pour la collectivité.

Venons-en maintenant à la substance. Quel type de politique un ministre de l'enseignement, son administration (ou tout autre instance collective) peuvent-ils mettre en oeuvre pour limiter le degré de polarisation d'un quasi-marché? On commencera par indiquer que la solution de l'abolition du quasi-marché et son remplacement par une «carte scolaire» similaire à celle que l'on trouve aux Etats-Unis et en France présente aujourd'hui de nombreuses limites. Il a bien entendu la question du coût politique lié à un tel choix dans un pays «habitué» de longue date à l'idée du libre-choix. Ce coût serait à la mesure de l'attachement de la population à cette idée, c'est-à-dire énorme. Mais il a plus que l'enjeu politique. L'analyse des exemples français et américain met en effet très largement en évidence l'intensité des problèmes découlant des stratégies de contournement des cartes scolaires; stratégies mises en oeuvre par une part croissante de la population comprenant aujourd'hui l'essentiel de la classe moyenne. La forme la plus courante est bien entendu la *mobilité résidentielle*. La contrainte du brassage scolaire par le biais d'une carte scolaire très contrai-

gnante se révèle à terme source de polarisation résidentielle. Le choix du lieu de résidence, et bien entendu le prix de l'immobilier, devient en effet pour une part importante fonction de la qualité réelle ou perçue des écoles du district (cas américain) ou de l'arrondissement (cas français).

Nous ajouterons aussi - pour faire écho à un point de vue très répandu dans les pays anglo-saxons mais aussi à des travaux économiques sur le sujet (Hoxby, 1994) - que la concurrence inscrite au cœur du quasi-marché est peut-être aussi source de certains bénéfices. Nous visons particulièrement la présence d'incitants à l'effort, à la responsabilité et à l'innovation dans le chef des enseignants. On n'a pas de véritable garantie scientifique quant à l'existence de tels effets incitatifs dans un quasi-marché, mais on sait par contre que les incitants sont tout particulièrement difficiles à générer dans le cadre plus classique des systèmes avec cartes scolaires, généralement plus centralisés.

Pour ces raisons et d'autres qu'il n'est pas possible d'évoquer toutes ici, nous pensons que l'option de politique scolaire doit plutôt être celle de la *régulation* du quasi-marché. Sans remettre en question le principe du quasi-marché, il s'agit donc de se doter d'instruments permettant d'en améliorer le fonctionnement.

Il n'existe pas, selon nous, d'instrument simple permettant de régler les problèmes se posant sur un quasi-marché. Ainsi une trop forte ségrégation entre écoles ne peut être résorbée simplement en *informant* les parents et les écoles de ce que serait une répartition des élèves, un choix d'école ou une politique de recrutement respectueuse de l'intérêt collectif. Les acteurs «stratégiques» les mieux positionnés dans la situation actuelle de polarisation auront bien vite fait de réaliser que le changement qui leur est proposé - synonyme de plus

grand «brassage» scolaire - est pour eux source de perte. Mécaniquement en effet, toute déségrégation a pour effet de diminuer le niveau des effets de pairs dans un certain nombre d'écoles et de classes. Ceci implique des résultats scolaires à la baisse pour les élèves qui les fréquentent.

Si l'on exclut donc l'option de carte scolaire (cfr. supra), la politique qui vient en premier lieu à l'esprit consiste à utiliser *la formule de financement* des écoles pour les inciter à réviser leur stratégie de recrutement. Un Ministre pourrait en effet influencer significativement le mode de recrutement des écoles sélectives en rendant le montant du chèque-élève conditionnel à la composition socio-économique du public de l'école ou en faisant transiter une partie de ce financement par le niveau du district scolaire dont les responsables seraient alors en mesure de faire « plier » les entités dont les pratiques apparaissent excessivement sélectives.

Mais le problème ne se limite pas à persuader des écoles les plus sélectives de renoncer à leur position privilégiée ou simplement de prendre part à un jeu coopératif. Le respect des priorités collectives passe aussi et peut-être avant tout par *un travail de persuasion des parents et des élèves* que nous qualifions ici de «forts». Ces derniers sont des acteurs rationnels au même titre que les écoles. Ils sont peut-être en outre des clients politiques particulièrement avisés. Perdant la possibilité d'accéder à des écoles à recrutement homogène, et comprenant qu'il y a là un coût pour leurs enfants, ils pourraient faire pression sur les décideurs ou (cas extrême) boycotter leurs devoirs fiscaux et sociaux, opter pour un enseignement privé payant, migrer vers d'autres régions ou pays.

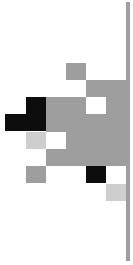
Pour persuader les familles d'élèves d'aptitude «forte» de participer - volontairement - à un enseignement primaire et secondaire dé-

ségrégué, il faut vraisemblablement penser en termes de discrimination positive «à rebours». Des exemples de tels mécanismes existent, notamment aux USA. Dans l'enseignement secondaire, les «magnet schools» (écoles aimants en français) y offrent implicitement plus de moyens financiers aux familles blanches ou asiatiques de la classe moyenne si ces dernières acceptent de fréquenter les écoles situées au cœur de ghettos noirs. S'inscrivant en rupture par rapport aux politiques antérieures basées sur le principe du «bâton» jugées inefficaces, l'option des écoles aimants est plutôt celle de la «carotte». La discrimination positive à rebours prend la forme de programmes de cours - voire d'enseignants - d'un type et d'une qualité inaccessibles ailleurs dans le système. On retrouve la même idée, de façon tout à fait explicite cette fois, dans l'enseignement supérieur à travers les «merit grants» (les bourses au mérite). Ces bourses sont offertes aux étudiants les plus doués, sans que référence soit faite à leur niveau de fortune. Il s'agit ce faisant de les encourager à fréquenter des universités moins réputées, attirant traditionnellement un public-étudiant plus «faible», en mobilisant les droits d'inscription versés par ce dernier.

Ces exemples méritent sans doute réflexion s'agissant d'imaginer des réformes à introduire dans notre propre enseignement, voire peut-être d'amender celles déjà mises en place comme la politique de discrimination positive.

c. Un système scolaire très peu évalué dans lequel les instruments de régulation sont peu développés

Les quasi-marchés sont, on l'a vu au point précédant, des institutions hybrides. Les mécanismes de régulation qui les caractérisent traduisent tant le contrôle par les administrateurs que celui des «clients». L'idée centrale



du quasi-marché est de laisser les individus, les familles (y compris les plus pauvres) choisir librement l'école. Le présupposé est que ces derniers (mieux qui quiconque) peuvent déterminer ce qui est adapté à leurs besoins. Ils sont un vecteur de contrôle sur les écoles en ce sens qu'ils peuvent exercer leur option de sortie... en emportant avec eux les ressources qui font vivre l'école. Cela étant, l'argent est public et ce seul fait conduit généralement l'administration à réclamer un pouvoir de contrôle sur ce qu'il advient de "son" argent. Le contrôle par le "marché" n'exclut pas un contrôle administratif plus conventionnel. Etant le bailleur de fonds, l'administration publique détient un levier qu'elle peut actionner pour tenter d'influencer le fonctionnement des écoles. Les réglementations administratives peuvent être significativement étendues et nombreuses dans un quasi-marché scolaire. Les domaines les plus souvent "régentés" par l'administration centrale sont les curricula (programmes de cours et contenus), les salaires et pensions, les conditions de recrutement, de promotion, de licenciement des enseignants, les règles d'évaluation et de recrutement des élèves, l'emploi du temps hebdomadaire ou annuel. N'oublions pas non plus que l'administration décide du montant à dépenser par élève et le cas échéant du montant du minerval que les écoles sont autorisées à prélever en sus.

En pratique, les quasi-marchés scolaires existant à travers le monde divergent les uns par rapport aux autres selon le type de régulations administratives dont ils font l'objet. On peut classer les quasi-marchés selon que les règles administratives qui s'imposent aux écoles visent les *inputs* ou les *outputs*. Dans le premier cas de figure, l'administration édicte des règles concernant l'usage des ressources humaines et matérielles mises à la disposition des écoles. Dans le second, les règles visent avant tout les résultats atteints par l'école.

Dans le cas néerlandais, les écoles "privées" doivent respecter des règles très strictes concernant le nombre d'enseignants par élève, les titres requis pour enseigner, les promotions, les départs. L'emploi du temps est également fortement régenté (horaires élèves et enseignants).

Le cas des quasi-marchés scolaires introduits en Grande-Bretagne en 1988 illustre une conception du contrôle administratif d'avantage centré sur les résultats plutôt que l'usage des ressources. La réforme de 1988 a apparemment considérablement réduit la réglementation concernant le recrutement et la gestion des personnels, celui de la définition des horaires, l'usage au quotidien des ressources mises à disposition... Mais dans le même temps elle a renforcé le contrôle sur le contenu des matières enseignées et sur le degré de connaissance atteint par les élèves (via notamment l'organisation de tests standardisés et la publication de listes de résultats par école...).

Le quasi-marché est effectif en Belgique depuis les années 50. En termes de règles administratives, le modèle est plus celui des Pays-Bas que celui de la Grande-Bretagne. L'administration - presque à l'image du modèle hiérarchique centralisateur à la française - s'est efforcée de définir des règles d'usage des ressources plus que le niveau des résultats à atteindre. Les grilles salariales sont centrales, le paiement des enseignants est réalisé par l'ordinateur de l'administration. Les règles statutaires régissant les conditions de recrutement de promotion, de nomination et de mise à la pension sont les domaines dans lesquels la marque de l'administration est la plus visible (poussée dans le dos vraisemblablement par l'appareil syndical). Il en va de même en ce qui concerne l'emploi du temps dans les écoles, la définition des horaires de travail des enseignants et des élèves.

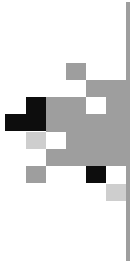
Par contre s'agissant des méthodes d'enseignement et des contenus pédagogiques, les règles sont plus rares. Il est tout à fait clair que l'évaluation des élèves est peu encadrée même si l'on voit poindre depuis peu des référentiels appelés socles de compétences dans le décret mission (non contraignants et relativement vagues, (Dupriez & Zachary, 1998)). Les écoles et les enseignants au sein des écoles sont plus ou moins libres de déterminer les critères de réussite ou d'échec, les sanctions de redoublement (très fréquentes cfr. supra) ou de réorientation. Ce n'est pas le cas aux Pays-Bas où les examens déterminant le passage de degrés ou l'orientation entre filières sont pour moitié rédigés par des commissions centrales. Ce n'est pas le cas non plus en Grande-Bretagne où l'introduction des quasi-marchés a été expressément accompagnée d'un renforcement du rôle des examens nationaux. La distribution des diplômes est elle aussi fortement décentralisée en Belgique. Il y a bien une commission d'homologation mais son rôle se borne généralement à vérifier qu'un certain nombre d'intitulés apparaissent dans les journaux de classe. En pratique, un même diplôme terminal délivré par deux écoles différentes attestera d'acquis forts divergents. Les services d'études des universités confirmeront la chose.

S'agissant maintenant des résultats à proprement parler, à peu près rien n'existe en Communauté Wallonie-Bruxelles. Il n'y a pas d'évaluation des écoles quant aux acquis de leurs élèves, leurs taux de réussite dans les niveaux supérieurs ou sur le marché du travail. Nous ne disposons pas de système de suivi des élèves pendant et après leur scolarité..., nous ne savons à peu près rien quant à la capacité du système à réduire (ou accentuer) les inégalités scolaires si ce n'est à l'occasion de trop rares études internationales qui de toute façon fournissent une vision agrégée impossible à utiliser pour apprécier la diffusion du phénomène sur le terrain. D'un point de

vue plus général il est frappant de constater que l'Etat - tout en étant le bailleur de fonds - est en définitive un piètre 'régulateur'. Il contrôle tout sauf les résultats produits par les écoles.

Cette remarque ne vaut pas seulement pour elle-même ou pour l'information qu'elle apporte en termes de comparaison de quasi-marchés (ex : le britannique vs. le belge). Car ce dont il s'agit sur le fond est bien la question de la plus ou moins grande *cohérence* d'un mode de régulation par l'administration. La présence d'un quasi-marché entraîne en effet un certain nombre de conséquences sur la désidérabilité de telle ou telle modalité de régulation par l'administration. Dès lors qu'il y a libre-choix et décentralisation de fait d'un certain nombre de composantes du système (plus de 75% des institutions en charge de la production des services éducatifs sont gérées au quotidien par des acteurs sans lien organique ou hiérarchique direct avec l'Etat), il paraît a priori logique d'un point de vue économique que le "centre" définisse autrement son action. Un certain nombre de travaux empiriques récents abondent dans ce sens (Wössman, 2000): les régulations scolaires centrées sur les "outputs" paraissent plus efficaces que celles qui procèdent par définition fine des règles d'usage des "inputs".

Face à la multiplication des centres décisionnels, face à la montée en puissance de la revendication d'autonomie ou de "réflexivité" des enseignants eux-mêmes, le rôle du "centre" devient de veiller à la complémentarité des décisions, de les orienter en formulant un certain nombre d'objectifs généraux ou de règles de procédure à respecter. Il devient aussi d'évaluer à distance en s'informant de l'état et des évolutions spontanées du système. Il y a là une règle quasi-générique en vertu de laquelle, un système qui se décentralise appelle la production d'une information abondante, de qualité et gratuite sur l'état du



système.

D'où la logique qu'il y a à recentrer l'action de l'administration sur la fonction de collecte et d'analyse de statistiques de plus en plus fines au fur et à mesure que les corps d'inspecteurs ou d'administrateurs/superviseurs (véritables têtes de pont de l'action de l'Etat dans un schéma classique) régresse pour laisser la place au fouillis des initiatives locales, du "shopping around" des parents et élèves, ou de l'individualisation des contenus et pratiques d'enseignement sous-jacente au nouveau modèle professionnel que promeuvent les enseignants et les sciences pédagogiques (Cattonar & Maroy, 2000).

Dans une version plus avancée de ce schéma, il est assez logique de voir émerger des mécanismes incitatifs - de type financier ou non - par lesquels l'administration cherchera à orienter (téléguider) le comportement des (nombreux) décideurs en fonction des quelques grandes priorités qu'elle poursuit. Et l'information utile à la mise en place de ces incitants est bien entendu celle collectée par l'appareil statistique.

d. Une gestion du personnel préjudiciable au recrutement et à la stabilisation de jeunes enseignants compétents et motivés

Cohérence. Le mot est prononcé. Un quasi-marché peut être régulé de façon plus ou moins cohérente. La section précédente soulignait déjà que la faible référence aux outputs à travers les modes d'intervention de l'administration de l'enseignement en Communauté française constitue plus qu'une singularité. On pourrait en dire de même de l'état de désuétude de l'appareil statistique. Comment l'administration peut-elle concourir au bon fonctionnement - que ce soit en termes d'efficacité ou d'équité d'ailleurs - d'une institution à forte composante décentralisée s'il elle peine déjà à connaître avec une précision toute relative

le nombre d'élèves qu'elle scolarise?

Mais il y a malheureusement plus. On soulignera ainsi l'importance pour nombre d'élèves exposés au risque d'échec scolaire de pouvoir bénéficier du service d'enseignants compétents et motivés. A ce propos la question du recrutement et de la « stabilisation » dans la profession est centrale, mais la manière dont notre quasi-marché s'est configuré au fil des ans, tend à négliger complètement cette question.

Nos travaux montrent que la propension des jeunes enseignants débutants à « rester » dans la profession est en régression très nette depuis la fin des années 80 sans qu'il y ait garantie que les meilleurs candidats soient ceux qui restent. Tout est simplement question d'ancienneté au terme de statuts tendant aujourd'hui à opposer de façon mécanique jeunes et moins jeunes enseignants dans l'accès à l'emploi stable (Vandenberghe, 1999, 2000c).

Le risque de sortie durant la 1ère année de carrière est 35 fois plus important qu'au cours de 24ème année. Ce rapport décroît ensuite pour ne plus se singulariser de façon significative à partir de la 8ème année. Les premières années de carrière sont à l'évidence synonymes de forte instabilité. Cette observation fait sans doute écho à la politique de gestion du personnel en vigueur consistant à titulariser les enseignants ayant acquis une certaine ancienneté de service. Une telle politique "fixe" les enseignants plus âgés mais elle accentue probablement le risque de sortie des plus jeunes, car c'est sur eux que se reporte entre autres le besoin de flexibilité inhérent à notre système de quasi-marché scolaire.

En outre, la tendance est à l'augmentation du risque de sortie au fur et à mesure que l'on avance dans le temps. Pour un niveau d'ancienneté de carrière donné, le risque de sortie

était beaucoup plus faible en 1973, 1974 et 1975 qu'en 1996. Le risque de sortie augmente graduellement entre 1976 et 1986-87. Il diminue faiblement jusqu'en 1991 puis repart à la hausse pour culminer au cours de l'intervalle débutant en janvier 1996. Une telle tendance nous conduit à affirmer qu'il y a eu au cours des 20 dernières années accentuation de l'instabilité des débuts de carrière et à suggérer que celle-ci reflète la précarisation croissante de l'emploi des jeunes enseignants.

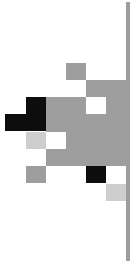
Sans doute certains départs reflètent simplement le choix que font certains jeunes d'opter pour une autre profession ou un autre secteur d'activité. Mais nombre de départs renvoient vraisemblablement à la tension qui, en vertu des règles statutaires en vigueur, oppose jeunes et moins jeunes en termes de garantie d'emploi. On peut imaginer nombre d'initiatives visant à améliorer les conditions de travail des jeunes enseignants comme par exemple la meilleure préparation au métier en cours de formation initiale ou la mise en place d'un système de tutorat par des enseignants plus expérimentés lorsque démarre la carrière. Mais l'efficacité de tels dispositifs risque d'être faible tant qu'on ne limitera pas significativement la tension opposant ceux qui peuvent se prévaloir d'une ancienneté de service et les autres.

Prolongeons notre réflexion en évoquant ce qui nous paraît la contraction centrale du mode de régulation du système scolaire belge. Plusieurs des observations qui précèdent nous conduisent à souligner la tension latente qui traverse notre système depuis de nombreuses années, mais qui ne devient manifeste qu'aujourd'hui, du fait de l'apparition d'une contrainte budgétaire essentiellement. Ce système présente les traits d'une administration centralisée. Son financement est bien entendu public et, comme c'est aujourd'hui la règle dans un tel cas, l'employeur a des engagements salariaux à très longue échéance en-

vers une bonne part du personnel. En sus, il est organisé depuis les années 70 autour d'une option pédagogique, très largement répandue aujourd'hui dans les pays occidentaux, synonyme de curricula spécialisés. Une telle option implique le recours à des enseignants relativement spécialisés, mais de ce fait peu interchangeables à court terme. Cette conjonction de facteurs fait que ce système est en quelque sorte structuré pour ne s'adapter que lentement et très graduellement. Or l'environnement pousse à des changements qui peuvent être rapides et qui requièrent une grande capacité d'adaptation. C'est là le nœud de la contradiction.

En quoi l'environnement impose-t-il des changements rapides? Commençons par rappeler l'évidence du quasi-marché. On y accorde une large place à la liberté des acteurs: direction d'établissement, enseignants et leurs organisations représentatives et surtout parents et élèves. Ces derniers ont le libre-choix de leur établissement et partant de la spécialité qui y est organisée. Ceci implique, entre autres choses, qu'il peut y avoir des changements rapides et imprévisibles dans la ventilation des élèves et donc dans la répartition des emplois. Gérer ces évolutions, compte tenu du degré élevé de spécialisation du personnel synonyme d'interchangeabilité limitée, avec en sus un statut très liant en termes d'engagements salariaux, se révèle compliqué et parfois coûteux.

L'élément récent dans le secondaire principalement est qu'à la logique de marché - première source de changement rapide de l'environnement des écoles - est venue s'ajouter celle d'une réduction de l'encadrement. On sait qu'elle a été importante. On retiendra surtout ici qu'elle a été mise en place par le Gouvernement dans des délais très brefs. Les mêmes causes conduisant aux mêmes effets, on assiste aujourd'hui à une accentuation forte de la contradiction évoquée ci-dessus. Les



mesures de réduction de l'encadrement prises entre 1995-96 et 1996-97 (auxquelles se sont ajoutées les redistributions d'élèves entre établissements, réseaux...), requéraient une capacité de réaction très poussée du système. Or ce dernier est organisé de manière telle que sa manoeuvrabilité se confond plutôt avec celle d'un paquebot qu'avec celle d'une vedette rapide. L'ajustement s'est donc révélé complexe à gérer. On n'a pas pu éviter le surcoût budgétaire - certes temporaire mais bien réel néanmoins - découlant principalement du plan d'accompagnement social.

Le dépassement de ces contradictions peut se faire de deux manières. La première consiste à améliorer la capacité et la vitesse d'adaptation du système en cas de diminution et/ou de redistribution rapides de l'emploi. Ceci implique probablement d'accroître la polyvalence des personnels enseignants et, dans la foulée, de renoncer au degré actuel de spécialisation des curricula. Cela nécessite probablement aussi de revoir de façon assez significative le mode de formation et de gestion du personnel, d'y introduire davantage de flexibilité, synonyme entre autres choses de limitation des engagements salariaux de la Communauté française en cas de disparition de l'emploi. On mesure l'importance de l'enjeu de politique scolaire que ceci représente. La question est, à l'évidence, politiquement sensible.

Mais, à la réflexion, il nous semble que ce qui pose d'abord problème est l'instabilité de l'emploi. Rien ne nous condamne à considérer qu'il s'agit là d'un horizon indépassable. On rappellera que l'émergence d'un environnement de travail favorable aux élèves appelle à un minimum de stabilité de l'emploi (jeune bien entendu, mais pas exclusivement) à l'échelon individuel, mais aussi collectif - celui des équipes enseignantes. La véritable ques-

tion de politique scolaire nous semble être aujourd'hui de réfléchir au moyen de stabiliser l'emploi, ou plus exactement de parvenir à gérer ses évolutions de façon beaucoup plus graduelle. Cette question prime sur celles évoquées ci-dessus. La faible interchangeabilité des personnels et la garantie salariale se révèlent être des problèmes particulièrement aigus avant tout parce que l'on fonctionne aujourd'hui dans un système éducatif où l'on accepte que l'emploi fluctue rapidement. Il en serait tout autrement si l'emploi évoluait moins vite. On invitera donc plutôt à travailler sur un second front: celui de l'apprentissage d'une gestion prévisionnelle intelligente du navire. Cela implique à tout le moins de " lisser " la relation entre le nombre d'élèves et le cadre organique de chaque établissement de manière à limiter les problèmes d'inefficacité résultant de la redistribution rapide des élèves et des emplois ouverts dans les écoles. Cela signifie également que les réductions de l'emploi total, surtout si elles sont d'une certaine ampleur, doivent être programmées de longue date et surtout mises en oeuvre graduellement et, dans la mesure du possible, en phase avec les départs naturels à la retraite.

e. Un enseignement technique et professionnel secondaire dévalorisé

A la question micro du redoublement et celles plus macro du quasi-marché ségrégué, de la faiblesse des instruments de régulation ou des contradictions qu'ils affichent, vient bien entendu s'ajouter celle de la *dévalorisation* des filières techniques et professionnelles. Les enjeux à ce niveau sont énormes pour les élèves dont la culture de référence (parentale, sociale) s'écarte significativement de celle traditionnellement valorisée par l'enseignement de transition, à vocation académique.

E.1. QUELQUES DÉTERMINANTS DE LA DÉVALORISATION

Cette dévalorisation nous paraît résulter de quatre tendances lourdes, traduisant tout autant des logiques internes au système d'enseignement que des phénomènes traversant la société dans son ensemble.

A l'interne, on notera en premier que les filières technique et professionnelle concentrent un nombre important de jeunes mais généralement au terme d'un processus de *relégation*. Ce dernier prend en Belgique la forme de redoublements successifs ayant pour effet ultime de forcer la réorientation et l'émergence d'un équilibre sur le quasi-marché scolaire synonyme de forte ségrégation inter-établissements. La concentration d'élèves en situation d'échec scolaire dans ces filières, par le biais des effets de pairs opérant de manière négative dans le cas d'espèce, compromet l'activité même de transmission des savoirs. La fonction qualifiante de ces filières cède alors le pas à des activités relevant du traitement social du mal être des jeunes ou simplement de la gestion des problèmes de discipline ou de violence.

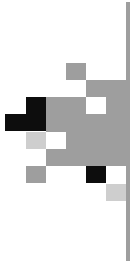
La deuxième logique pourrait être celle d'une *concurrence* naissante entre l'enseignement secondaire qualifiant et le supérieur non universitaire (en plein essor). Ce dernier menant, tout comme les filières secondaires de qualification anciennement, à une insertion professionnelle rapide, aurait l'avantage d'offrir certaines formations qui n'entrent pas (plus) dans le champ de l'enseignement secondaire technique et professionnel. L'hypothèse est alors celle de l'émergence de fait d'un enseignement supérieur de type court à *vocation qualifiante*. A la déqualification de l'enseignement secondaire répondrait, peut-être, la professionnalisation d'une partie de l'enseignement supérieur qui, jusqu'ici, avait surtout une vocation académique et/ou pédagogique, mais qui

ce faisant capterait une part croissante de la demande traditionnellement dévolue au secondaire technique et professionnel.

Le troisième élément se confond avec la double hypothèse d'une *inadéquation des contenus* enseignés relativement à ce que valorisent certains employeurs et/ou d'une relative *pauvreté de ces mêmes contenus* au regard des potentialités et besoins des publics fréquentant ces filières.

Les conditions d'une relative adéquation ou simplement d'une reconnaissance par les employeurs des spécialisations enseignées ne paraissent pas présentes dans l'ensemble des établissements organisant le technique ou le professionnel. Si nombre d'établissements préservent une tradition de forte proximité avec le monde professionnel par le biais d'échanges de personnels, de stages, de mise à disposition d'équipements spécialisés, l'impression générale est plutôt celle du découplage. Travaillant sur les grands nombres, nous n'avons pu déceler au niveau local (arrondissement et province) une réelle corrélation entre l'offre de spécialisations dans les filières techniques et professionnelles et la structure de l'activité économique. Au niveau sectoriel, le résultat est similaire à quelques exceptions près (constructions métalliques...)

Mais le problème est aussi celui des contenus des cours indépendamment de leur valorisation par le monde extérieur. Ceux-ci s'apparentent souvent à une succession de matières peu intégrées, sans rapport véritable aux contextes d'utilisation et non orientées vers les tâches dites de « *problem-solving* ». Or plus que de savoirs juxtaposés, ce sont de véritables « *compétences stratégiques* » dont les jeunes auraient besoin, des compétences qui autorisent l'apprentissage tout au long de la vie, qui concourent au développement du sens de l'ouverture et de la maîtrise de la complexité des environnements technique,



économique et socio-politique.

En quatrième lieu, et plus à l'externe cette fois, on peut faire l'hypothèse que la dévalorisation des filières techniques et professionnelles est liée à la prégnance d'une *culture humaniste et civique* a priori hostile aux logiques industrielles, technologiques ou marchandes servant traditionnellement de référence à ces filières. Il semble que cette culture humaniste soit dominante parmi les enseignants du secondaire, y compris ceux œuvrant dans les filières technique et professionnelle. Mais elle est aussi et surtout présente parmi l'ensemble des acteurs de la société, à commencer par les parents et les élèves. Elle explique la réticence des ces derniers à opter spontanément pour l'enseignement technique ou professionnel au moment où se pose la question du choix d'une filière. Cette même tradition humaniste contribue à entretenir une forte hiérarchie des métiers et positions sociales auxquelles les différentes filières préparent. Les métiers dit "manuels" ou technico/commerciaux restent souvent perçus comme "inférieurs" aux métiers auxquels accèdent les diplômés de l'enseignement supérieur, parfois en dépit des différentiels de rémunérations favorables au premier groupe.

E.2. DES RÉPONSES « SCOLAIRES » À LA DÉVALORISATION

Le processus de relégation et de ségrégation au cœur du quasi-marché affecte l'enseignement professionnel secondaire de plein exercice et compromet fortement les efforts déployés aujourd'hui pour réformer et revaloriser cet enseignement. Ainsi que nous l'avons déjà dit, ce processus opère largement hors contrôle des autorités. Les Pouvoirs Publics ne disposent toujours pas à ce jour d'outil performant de suivi des trajectoires scolaires et étudiantes. Ils ne disposent pas non plus des instruments juridiques leur permettant d'enca-

drer les pratiques fortement décentralisées de recrutement, sélection et orientation des élèves. La politique menée à ce jour consiste en l'organisation de *discriminations positives*. Outre la faiblesse des moyens affectés à cette politique, on peut craindre qu'elle ait en définitive un impact limité sur le degré global de ségrégation du système. Son objet premier n'est d'ailleurs pas de lutter contre la ségrégation mais plutôt de procéder à des compensations là où se concentrent les publics les plus exposés au risque d'échec.

Les politiques actuelles visent aussi à "requalifier" l'enseignement technique et professionnel secondaire par rapprochement des mondes scolaire et socio-économique. On rappellera à ce sujet que les attentes liées au développement de *l'alternance* étaient et restent importantes. Mais les chiffres disponibles suggèrent que la systématisation de ce type de formation est particulièrement difficile à obtenir. La formule reste marginale à double titre. Elle est numériquement peu développée et le public qui la fréquente est souvent extrêmement marginalisé.

Mais il est d'autres façons de "rapprocher" école et monde socio-économique. La Communauté française Wallonie-Bruxelles s'est récemment engagée dans une réforme qui vise à renforcer l'adéquation entre le contenu des enseignements du technique et du professionnel et les 'besoins en termes de compétences' exprimés par les employeurs. Nous visons ici les travaux de la *Commission Communautaire des Professions et Qualifications* (C.C.P.Q.). Celle-ci est chargée de produire des profils de qualification et des profils de formation destinés à être utilisés comme référents par les enseignants du technique et du professionnel. Ceux-ci proviennent directement de l'observation des travailleurs et des tâches qu'ils accomplissent dans leur situation de travail. L'examen des premiers profils rédigés dans le cadre de la CCPQ révèle cepen-

dant toute la difficulté que les responsables de ce projet rencontrent lorsqu'il s'agit de " nommer " la nature des compétences ou processus cognitifs qui sont réellement mobilisés lors de l'exécution de tâches ou la prise de certaines décisions.

E.3. AU-DELÀ DU SYSTÈME ÉDUCATIF

On identifie également assez clairement un problème qui va bien au-delà du système d'enseignement qui est celui d'absence de *reconnaissance institutionnalisée des acquis* spécifiques aux filières qualifiantes (de plein exercice ou en alternance).

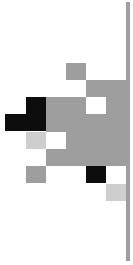
Indépendamment de toute logique visant à renforcer l'adéquation entre « besoins » du monde économique et contenus enseignés - dont tout indique d'ailleurs qu'il s'agit d'un exercice compliqué - il semble que le succès d'un enseignement qualifiant implique *un cadre institutionnel* qui doit au minimum porter sur la certification des compétences acquises, et idéalement intégrer un certain nombre de variables que l'on situe traditionnellement du côté du marché du travail.

Tout individu peut s'accommoder voire profiter d'un dispositif de formation fort spécialisé et en outre décentralisé dans sa mise en œuvre. Mais il lui importe aussi de pouvoir valoriser son effort de formation sur le territoire le plus large possible, auprès d'un très grand nombre d'employeurs. Ceci implique donc une centralisation de la politique certificative, tout parti-

culièrement dans l'enseignement qualifiant. Soulignons aussi que l'adhésion des partenaires sociaux à ce projet de développement institutionnel autour des filières qualifiantes du secondaire nous paraît décisive. Un des enjeux est bien de coupler l'éducation - et partant sans doute également la formation professionnelle -- en tant que telle aux politiques salariales et aux politiques de gestion des ressources humaines dans l'entreprise. La formation professionnelle des jeunes et les certificats qui l'attestent devraient idéalement jouer un rôle similaire au *diplôme scolaire* et à *l'ancienneté* dans les négociations sectorielles et intersectorielles.

On ne répètera jamais assez que l'élément du système dual allemand le plus centralisé et somme toute le plus coûteux est le triple dispositif i) de définition des modules de formation mis en œuvre dans le cadre très décentralisé des secteurs et des entreprises ii) de délivrance des certificats attestant la réussite de ces modules et iii) de couplage de ces certificats aux politiques salariales et de gestion du personnel à l'échelle la plus large possible.

La crédibilité d'un tel dispositif, intégrant simultanément la définition de paramètres ayant trait à l'éducation et nombre de conditions de l'emploi futur, est un des éléments qui permet d'expliquer pourquoi un grand nombre de jeunes Allemands acceptent (volontairement et non sous la contrainte de l'échec scolaire) de s'engager sur la voie de la formation professionnelle, notamment en alternance.



Conclusion

L'inégalité « produite » par le système scolaire n'est certainement pas un phénomène dont la Communauté Wallonie-Bruxelles aurait le triste privilège. Ce phénomène se retrouve dans tous les pays. Et chez nous comme ailleurs cette question prend aujourd'hui une acuité singulière étant donné certaines évolutions du marché du travail. On y observe en effet une nette détérioration de la position relative des jeunes travailleurs peu qualifiés au terme de leur scolarité initiale, que ce soit en termes de probabilité d'exercer un emploi ou de niveau de salaire. Le contexte est à la diminution de la demande de travail peu qualifié et à la concentration de la précarité sur les catégories les moins qualifiées, sans expérience professionnelle. Cela étant, en Communauté Wallonie-Bruxelles, la production d'inégalités scolaires - ou la question plus large de l'inaptitude de l'enseignement à répondre aux besoins et aux potentialités de larges couches de la population jeune - semble présenter une intensité particulière.

La première caractéristique de notre système d'enseignement qui semble préjudiciable à la réussite scolaire de certains élèves est celle du *recours massif au redoublement* en cas de difficultés d'apprentissage. Le phénomène est massif au point de provoquer un net gonflement des effectifs inscrits par rapport à la référence démographique. En termes plus qualitatifs, tout indique qu'il concerne surtout les élèves à profil socio-économique plus faible et, au-delà, qu'il constitue tantôt une forme de remédiation d'efficacité faible, tantôt une forme de sélection et d'orientation discutable - ne serait-ce que parce qu'il existe d'autres manières moins coûteuses d'obtenir le même degré de sélectivité dans un système d'enseignement.

Mais il convient d'aller au-delà du fait très visible redoublement sous peine de passer à côté de phénomènes tout aussi déterminants qui lui sont corrélés. Car le redoublement est aussi affaire de ségrégation inter-établissements dans le cadre institutionnel de *quasi-marché* qui caractérise notre système d'enseignement. Dans les arrondissements de grandes villes comme Bruxelles, Liège et Charleroi, certains établissements comptent moins de 5% d'élèves en retard, d'autres plus de 90%. Le même phénomène s'observe, certes avec une intensité moindre, dans les arrondissements plus ruraux. Il y a donc de la ségrégation entre établissements relativement proches, recrutant dans un même bassin de population. Et, contrairement à l'acceptation commune, cette ségrégation n'est pas d'abord un problème opposant les écoles libres et officielles mais bien un problème d'établissements.

A quel point faut-il s'inquiéter d'une telle ségrégation? Commençons par préciser qu'elle contribue très vraisemblablement à accentuer le caractère inégalitaire de la distribution des résultats scolaires. Le processus d'apprentissage s'opérant en groupe, sa qualité est affectée par les caractéristiques du groupe de pairs. Une forte ségrégation selon l'aptitude telle qu'elle s'observe chez nous aura dès lors pour effet d'accentuer la dispersion des résultats scolaires. Mais cette question engage aussi l'*efficacité* du système scolaire. Une politique scolaire visant à maximiser le niveau scolaire moyen peut être affectée par un fort degré de ségrégation au sein du système éducatif.

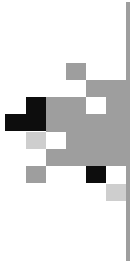
Cela étant, la question de l'évaluation de notre

quasi-marché ne se limite pas seulement à la question de son degré de ségrégation. Se pose la question de la nature et surtout de la cohérence de *sa régulation ou de son pilotage* par l'administration. Dès lors qu'il y a libre-choix et décentralisation de fait d'un certain nombre de composantes du système, il paraît a priori logique d'un point de vue économique que le "centre" définisse autrement son action qu'en fixant les conditions d'usages des « inputs » (horaires, conditions de rémunération et d'emploi...). Les régulations scolaires centrées sur les « outputs » (i.e. les produits) paraissent plus efficaces que celles qui procèdent par définition fine des règles d'usage des moyens, du personnel ou du temps. Face à la multiplication des centres décisionnels, face à la montée en puissance de la revendication d'autonomie ou de "réflexivité" des enseignants eux-mêmes, le rôle du "centre" devient de veiller à la complémentarité des décisions, de les orienter en formulant un certain nombre d'objectifs généraux ou de règles de procédure à respecter. Il devient aussi d'évaluer à distance en s'informant de l'état et les évolutions spontanées du système, en ce compris bien sûr celles engageant l'équité du système et la performance scolaire des publics les plus fragiles.

La gestion du personnel constitue un cas particulièrement emblématique des incohérences du mode de régulation de notre système d'enseignement. On se rappellera bien sûr de l'importance pour les élèves - singulièrement ceux exposés au risque d'échec scolaire - de pouvoir bénéficier du service d'enseignants compétents et motivés. Et à ce propos la question du recrutement et de la « stabilisation » dans la profession est centrale. Mais les régulateurs du quasi-marché ont-ils vraiment négligé cette question. La propension des jeunes enseignants débutants à « rester » dans la profession est en régression très nette depuis la fin des an-

nées 80 sans qu'il y ait garantie que les meilleurs candidats sont ceux qui restent. Tout semble simplement question d'ancienneté au terme de statuts tendant aujourd'hui à opposer de façon mécanique jeunes et moins jeunes enseignants dans l'accès à l'emploi stable. Et l'une des sources de cette tension réside dans le fait de vouloir gérer le personnel en employant les mêmes principes que ceux en vigueur dans un système totalement planifié à la française... alors que nous sommes en présence d'un quasi-marché qui déplace très rapidement et régulièrement les emplois entre écoles.

Enfin, à la question micro du redoublement et celles plus macro du quasi-marché ségrégué, de la faiblesse des instruments de régulation ou des contradictions qu'ils affichent, vient bien entendu s'ajouter celle de la *dévalorisation* des filières technique et professionnelle du secondaire. Les enjeux à ce niveau sont énormes pour les élèves dont la culture de référence s'écarte significativement de celle traditionnellement valorisée par l'enseignement à vocation académique. Les causes du phénomène sont nombreuses et complexes. Les pistes de solution le sont tout autant. L'alternance – pour autant que l'on parvienne à la hisser vers le haut – reste à développer. Le renforcement de l'adéquation besoins du monde moderne/contenus enseignés, au terme des travaux de la CCPQ, constitue aussi une démarche intéressante. Nous pensons toutefois que ces approches gagneraient à s'intégrer dans un programme plus vaste visant à renforcer *le cadrage institutionnel* des compétences « produites » spécifiquement par l'enseignement qualifiant. Un tel cadrage comporterait deux éléments essentiels: i) une politique de certification fortement centralisée dans le but de conférer au détenteur du titre un sésame dont la visibilité et la crédibilité soient très étendues, et ii) une intégration des certificats



délivrés par l'enseignement qualifiant dans les accords cadres régissant le marché du travail. La formation qualifiante des jeunes et les certificats qui l'attestent devraient idéalement

jouer un rôle similaire au *diplôme* scolaire et à *l'ancienneté* dans les négociations sectorielles et intersectorielles.

Bibliographie

Binamé, J.P, Conter, B., Lamby, P., Devos, V., Maroy, Ch. & Warnotte, G. (1999), *La formation et l'adaptation des travailleurs aux mutations industrielles. L'intervention du Fonds social européen en Belgique francophone*, Girsef, Ires, IAG, Evaluation intermédiaire du programme Objectif et de l'initiative Adapt (1995-1997), UCL, Louvain-la-Neuve.

Bishop, J.H. (1999), The Effect of National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement, *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 87(2), pp. 260-264.

Bowman, Ch. (1997), Employment Outlook: 1996-2006, BLS projections to 2006 – a summary, *Monthly Labor Review*, November, pages 3-5.

Cahuc, P. & Zylberberg, A. (1996), *Economie du travail. La formation des salaires et les déterminants du chômage*, De Boeck Université, Bruxelles.

Cattonar, B. & Maroy, Ch. (2000), Rhétorique du changement de métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *mimeo*, Girsef-UCL, Louvain-la-Neuve.

Dupriez, V. & Zachary, M-D. (1998), *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1611-1612, Bruxelles.

The Economist (2000), Labour pains in: A survey of the new economy, Sept. 23rd.

Freeman, R.B. (1999), The Youth Job Market Problem at Y2K, in OECD, *Preparing Youth for the 21st Century. The Transition from Education to the Labour Market*, OCDE, Paris.

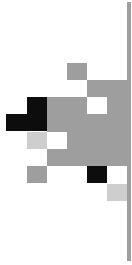
Gamoran, A. & Nystrand, M. (1994) Tracking, Instruction and Achievement, *International Journal of Educational Research*, 21(5), pages 217-231.

Gautier, J. (1999), Promoting Employment for Youth: A European Perspective, in OECD, *Preparing Youth for the 21st Century. The Transition from Education to the Labour Market*, OCDE, Paris.

Henderson, V., Mieszkowski P. & Sauvageau Y. (1978) Peer Group Effects and Educational Production Functions, *Journal of Public Economics*, 10, pp. 97-106.

Hoxby, C. M. (1994) Does Competition between Public Schools Benefit Students and Taxpayers? *National Bureau of Economic Research Working Paper*, 4978, Cambridge, Ma.

- Institut national des statistiques (1994 à 1998), *Enquête sur les forces de travail 1993 à 1997*, Bruxelles.
- Katz, L.F. & Krueger, A. (1997), Computing Inequality: have computers changed the labour market?, *Working Paper 377*, Industrial Relation Section, Princeton.
- Kremer, M. (1993), The O-Ring Theory of Economic Development, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 108, n° 3, pages 551-575.
- Leroy-Audouin, C. (1995) Les modes de groupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs des performances, *Cahier de l'Iredu*, 95009, Iredu, Dijon.
- Ministère fédéral de l'emploi et du travail (1998), *Rapport du Conseil supérieur de l'emploi*, Bruxelles.
- OECD (1999), *Preparing Youth for the 21st Century. The Transition from Education to the Labour Market*, OCDE, Paris.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H-P. (Eds) (1993), *Persistent Inequality*, London, Westview Press.
- Vandenberghe, V. (1993), *Coût salarial et enjeux budgétaires. Les enseignements fondamentaux et secondaires en Communauté française de Belgique*, Rapport au FNRS, IRES, UCL, Louvain-la-Neuve.
- Vandenberghe, V. (1996), *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*, Ph.D Thesis, Nouvelle série No 283, CIACO, Louvain-la-Neuve.
- Vandenberghe, V. (1997), Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'Etat et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles, *Savoir*, Vol. 9, No 3-4, pages 363-375.
- Vandenberghe, V. (1999), Pénurie d'enseignants dans le secondaire: le rôle crucial du début de carrière, *Carte Blanche du SOIR*, le 19 oct., Bruxelles.
- Vandenberghe, V. & Zachary, M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Cahiers de recherche du Girsef*, No 7, Girsef, UCL, Louvain-la-Neuve.
- Vandenberghe, V. (2000a), Evaluating the Magnitude and the Stakes of Peer Effects analysing Science and Math Achievement across OECD, *mimeo*, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Vandenberghe, V. (ed.) (2000b), *La formation professionnelle continue. Transformations, contraintes et enjeux*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve.
- Vandenberghe, V. (2000c) Leaving teaching in the French-Speaking Community of Belgium: a duration analysis, *Education Economics*, forthcoming.
- Wössman, L. (2000), Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence, Kiel Working Paper No 983, Kiel, Germany.



Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.

