

Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique

Marc Demeuse and Christian Monseur

Volume 22, Number 2-3, 1999

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091252ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091252ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Demeuse, M. & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et évaluation en éducation*, 22(2-3), 97-127. <https://doi.org/10.7202/1091252ar>

Article abstract

The Educational System of the French-speaking Community of Belgium, went, as well as others, through different steps in his evolution towards more justice in the allocation of financial and human resources. A recent law (1998) defines the positive discrimination policy, which is effective in schools since the beginning of the school year 2000-2001. This law explicitly describes the implication of university teams in developing objective indicators for the allocation of resources. This paper firstly presents the legislative frame and then describes the need to apply that kind of indicators.

Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique

Marc Demeuse

*Service de pédagogie expérimentale et théorique,
Université de Liège, Belgique*

Christian Monseur

*Service de pédagogie expérimentale et théorique,
Université de Liège, Belgique*

et

Australian Council for Educational Research

MOTS-CLÉS: discrimination positive, allocation des moyens, indicateurs socio-économiques, établissements scolaires

Le système éducatif de la Communauté française de Belgique, comme d'autres, a connu différentes étapes dans son évolution vers plus de justice dans l'attribution des moyens humains et financiers. Un décret récent (1998) définit la politique de discrimination positive qui est entrée en vigueur dans les établissements scolaires lors de la rentrée 2000-2001. Ce décret prévoit, de manière explicite, l'engagement d'équipes universitaires dans l'établissement d'indicateurs objectifs d'attribution des moyens. C'est cette contribution d'une équipe interuniversitaire, après une présentation du cadre législatif et de la nécessité de mettre en œuvre ce type de mesures, qui est décrite.

KEY WORDS: positive discrimination (or affirmative action), allocation of resources, socio-economic indicators, schools

Note des auteurs: Cet article est issu, pour une partie importante, d'un rapport non publié remis à madame la Ministre-Présidente de la Communauté française de Belgique. Ce rapport a été corédigé par une équipe interuniversitaire composée, outre les deux auteurs de ce texte, d'Alain Collard, Pierre Marissal, Gilles van Hamme (Institut de gestion de l'environnement et de l'aménagement du territoire, Université libre de Bruxelles) et Bernard Delvaux (Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale, Université catholique de Louvain).

Adresse: Boulevard du Rectorat 5 (B32), B-4000 Liège (Sart-Tilman), Belgique – Courrier électronique: marc.demeuse@ulg.ac.be – cmonseur@ulg.ac.be

The Educational System of the French-speaking Community of Belgium, went, as well as others, through different steps in his evolution towards more justice in the allocation of financial and human resources. A recent law (1998) defines the positive discrimination policy, which is effective in schools since the beginning of the school year 2000-2001. This law explicitly describes the implication of university teams in developing objective indicators for the allocation of resources. This paper firstly presentes the legislative frame and then describes the need to apply that kind of indicators.

Introduction

Dans la discussion sur l'égalité éducative, Dewey (sd) rappelle qu'il s'agit avant tout d'adopter une position philosophique ou légale, et non de considérer un donné psychologique. Les hommes étant par nature différents, c'est la loi qui leur assure des droits égaux. Depuis Dewey, l'éducation compensatoire et la volonté d'assurer à chacun des droits égaux, pour ce qui est de l'accès mais aussi de la réussite, ont conduit à tenir compte de l'élève et de ses caractéristiques dans la détermination des moyens qui doivent être attribués aux différentes institutions.

La notion de discrimination positive se rattache à celle d'égalité des acquis et ne se limite pas à l'idée de justice distributive (*à chacun selon ses mérites ou ses talents*) ou égalitaire (*à chacun la même chose, quel qu'il soit*). Il s'agit donc bien, dans le chef du législateur, d'une volonté de corriger une situation sociale jugée inégale au départ (Crahay, 1997).

En Belgique francophone, le Décret du 30 juin 1998 vise à donner à chacun les moyens nécessaires, non pas à prospérer en suivant «sa pente naturelle» ou à développer des «dons», mais à assurer des chances égales d'émancipation sociale, notamment en lui permettant de prendre une part active dans la société. Cette place, affirme le législateur, ne peut pas être déterminée par des variables essentiellement non changeables, au sens de Bloom (1979), l'école ne devant pas en effet servir à révéler des potentialités principalement innées ou tributaires d'avantages liés aux ressources familiales qui cautionnent la logique des «héritiers» dénoncée notamment par Bourdieu et Passeron (1971).

Les chances de départ sont encore très inégales dans notre société. Il convient donc, dans certains cas, si l'on souhaite atteindre les objectifs déclarés, d'accroître les moyens et de les attribuer de manière appropriée en fonction de besoins aussi correctement précisés que possible. Tout le mécanisme décrit par le Décret en termes relativement abstraits consiste à distinguer des établissements dont les élèves constituent des populations qu'il faut aider davantage que d'autres pour avoir des chances raisonnables d'atteindre les mêmes objectifs. C'est sur ces mécanismes de distinction, majoritairement extra-scolaires (le Décret ne retient que deux facteurs scolaires : le retard externe et le taux d'élèves inscrits dans l'enseignement professionnel, et encore à titre de facteurs aggravants), que porte l'étude proposée. Ce problème de distinction est compliqué par la nécessité de mettre en œuvre un système portant sur plus de 825 000 individus, c'est-à-dire l'ensemble des jeunes scolarisés en Communauté française de Belgique, depuis le début de l'enseignement maternel jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

Le cadre légal

Comment attribuer des moyens supplémentaires aux écoles qui en ont besoin ?

Le Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positive, que nous appellerons le Décret dans la suite du texte, définit ce qu'il convient d'entendre par le terme discrimination positive dans le cadre du système éducatif belge francophone. Il s'agit d'aides à accorder à des établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental¹ et secondaire, susceptibles de promouvoir dans ces établissements² ou implantations³ des actions pédagogiques destinées à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (article 2 du Décret).

De manière à appliquer ces mesures correctives (donner plus de moyens à ceux qui rejoignent l'école avec un certain nombre de handicaps liés à leur origine socio-économique), il faut définir le public auquel ces mesures doivent s'appliquer. La solution adoptée par le Conseil de la Communauté française de Belgique consiste à désigner les écoles ou les implantations à aider (c'est sur elles que portera l'aide et non directement sur les élèves ou leur famille par le biais d'avantages comme la gratuité des repas) en fonction

de la population qui les fréquente. Les caractéristiques de celle-ci seront mesurées indirectement, par le biais des caractéristiques socio-économiques des quartiers qu’habitent les élèves qui y sont inscrits.

Le Décret a été précédé par deux avis du Conseil de l’éducation et de la formation (1994, 1998) et a fait l’objet d’une proposition de Décret (Dupuis, 1996), déposée au Conseil de la Communauté française lors de la session 1995-1996. Les critères d’attribution des moyens supplémentaires dont il est ici question sont appliqués depuis la rentrée scolaire 2000-2001.

Le texte que nous présentons n’abordera pas les actions pédagogiques qui seront facilitées par l’attribution de moyens supplémentaires, mais uniquement les indicateurs qui ont été mis au point par les chercheurs sur la base des spécifications légales.

Définir des indicateurs objectifs avec l’aide d’équipes universitaires indépendantes

Le Décret impose au gouvernement de recourir à des études interuniversitaires (et multidisciplinaires) pour fixer les caractéristiques des populations scolaires.

L’accès direct aux données socio-économiques liées aux élèves est très complexe, tant par l’opposition que sa mise en œuvre rencontre auprès des parents et même des enseignants que par les problèmes techniques à résoudre et les coûts qu’il impliquerait. C’est pourquoi une méthode indirecte, basée sur des données socio-économiques moyennes liées au quartier d’habitation des élèves, rapportées aux établissements qu’ils fréquentent, a été préférée.

Le problème posé à l’équipe interuniversitaire revient à distinguer un certain nombre de caractéristiques de chacun des quartiers qui composent le territoire national (environ 19000 secteurs statistiques) et à rapporter celles-ci aux écoles et implantations, une fois la population scolaire de chacune d’elles correctement établie.

Cette méthode, déjà mise en œuvre de manière opérationnelle dans d’autres contextes avec les mêmes perspectives (Ross, 1983) ou de manière purement expérimentale (Demeuse, 1995, 1996a, 1996b), connaît, avec ce décret, sa première application à l’échelle de tout le système éducatif belge francophone. Pour ce faire, l’équipe interuniversitaire a, de manière schématique, et selon le Décret (article 4) :

1° réalisé un relevé objectif des *quartiers* qui présentent :

- des niveaux de vie inférieurs aux moyennes nationales en matière de typologie socio-économique, prenant en compte l'habitat, les ressources des ménages exprimées par personne appartenant au ménage et les diplômés ;
- une proportion supérieure du nombre de chômeurs par rapport à la population globale ;
- une proportion supérieure de familles bénéficiant du minimex⁴ ou de l'aide sociale.

Ce relevé prend en compte également, pour autant que cet indice corrobore le résultat de l'application des critères socio-économiques, le fait que ces quartiers accueillent une *population étrangère* ou *d'origine étrangère* devenue *majoritaire*.

2° calculé, pour chaque établissement et chaque implantation scolaire, un indice permettant de décrire sa population à partir des caractéristiques du domicile des élèves, de le classer et de prendre une décision pour ce qui est des moyens supplémentaires à accorder ou non.

La nécessité d'agir sur le système pour réduire les disparités

Les discriminations positives sont d'abord destinées à combattre les discriminations négatives

Les écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française sont très loin d'être identiques quant aux populations accueillies, tant au point de vue de leur rendement scolaire que de leur origine sociale, si l'on se réfère, par exemple, aux données accumulées par l'étude de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IÉA).

Le problème des discriminations positives se pose différemment d'un pays à l'autre, même au sein des États-Membres de l'Union européenne. Les systèmes éducatifs européens n'ont pas en effet adopté la même politique en matière de gestion de l'hétérogénéité des populations scolaires. Certains pays, notamment ceux du nord de l'Europe, ont mis en place des structures qui ont pour finalités d'organiser des groupes d'apprentissages, nous parlerons par la suite de classes, aussi hétérogènes que possible. Chaque classe ainsi constituée peut être, à quelques nuances près, assimilée à un échantillon aléatoire et simple d'élèves, issus de la population à scolariser à ce niveau. D'une classe à

l'autre, il n'y a guère de différences ; de même, il n'existe pas d'établissements qui accueillent des populations nettement favorisées ou défavorisées. Dans ces pays, le besoin (à la fois politique et sociologique) d'accorder des subventions supplémentaires à certaines écoles ne se fait donc pas ressentir. D'autres pays, par contre, convaincus de l'efficacité du regroupement homogène ou de la nécessité de dispenser un enseignement adapté aux caractéristiques intellectuelles des élèves séparés en groupes distincts d'apprentissage, privilégient l'organisation de classes très homogènes, quitte à séparer les élèves très tôt dans le cursus. À cette fin, ils ont mis en place différentes structures, telles les filières, les réseaux d'enseignement, les classes de niveaux, l'enseignement spécial organisé dans des établissements distincts, le redoublement, etc. Au sein de chaque classe, les élèves présentent de nombreuses similitudes, mais d'une classe à l'autre, ou d'une école à l'autre, les différences sont substantielles (Demeuse & Monseur, 1998).

La tendance d'un pays à regrouper les élèves selon leurs caractéristiques cognitives peut être mesurée, par le biais de certaines techniques issues de l'analyse de variance. Ainsi, au départ des résultats des étudiants aux études internationales de l'IEA, il est aisé de déterminer le pourcentage de la variance totale expliquée par l'appartenance à la classe. Au sein d'un pays, les élèves n'obtiennent pas tous les mêmes résultats. Les élèves peuvent être caractérisés non plus par leur score mais par la différence de points que les sépare de la moyenne nationale. L'analyse consiste à déterminer le pourcentage de différences imputables à l'appartenance à la classe. Lorsque les moyennes des classes varient considérablement, appartenir à telle classe ou à telle autre devient déterminant.

Les systèmes éducatifs qui se caractérisent par des différences importantes entre le niveau moyen des classes dans la population des élèves de 14 et 15 ans sont aussi ceux dans lesquels la première orientation a lieu précocement, avant 14 ans : l'importance des différences entre les classes correspond aussi à des différences de niveau entre les filières. Ainsi, le regroupement en fonction des projets d'avenir professionnel semble associé à la création de groupes plus homogènes quant à leurs performances en lecture, conduisant à une différenciation des résultats des filières générales ou académiques par rapport à ceux des filières techniques et professionnelles (ces dernières se caractérisant en général par de plus faibles rendements). La réduction ténue de la variance interécoles que l'on observe dans les pays nordiques entre le primaire et le secondaire provient probablement d'un recrutement plus large des

établissements secondaires. Si les parents disposent de la liberté du choix de l'école, comme en Belgique, il y a de fortes chances que les écoles accueillent des publics distincts (figure 1), même lorsqu'on les compare à des systèmes qui connaissent des mécanismes de sectorisation ou de carte scolaire⁵, pour reprendre l'appellation française, et où les quartiers peuvent être très contrastés.

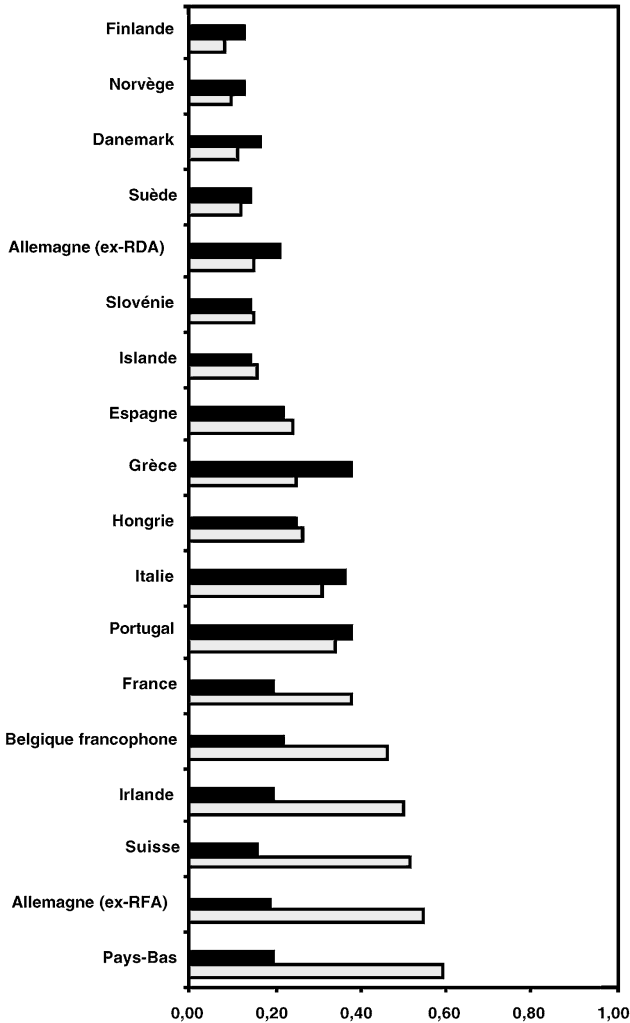


Figure 1. *Proportion de variance des résultats en compréhension de lecture expliquée par l'appartenance à la classe à 9 ans (barres foncées) et à 13 ans (barres claires) (IEA Reading Literacy, 1991)*

Au départ des données recueillies en 1995 lors de la *Troisième étude internationale en mathématiques et en sciences* (TIMSS) de l'IEA, les pourcentages de la variance des scores en mathématiques expliquée par l'appartenance à la classe ont été calculés pour l'ensemble des pays européens, qu'il s'agisse de la population 1 (année scolaire qui comporte la majorité des élèves âgés de 9 ans) ou de la population 2 (année qui comporte la majorité des élèves âgés de 13 ans).

Dans l'enseignement secondaire, les pays nordiques se caractérisent par de faibles différences entre classes (entre 10 et 25%) comparativement à d'autres pays au sein desquels le niveau classe justifie à lui seul pas moins de 50% des différences entre élèves. Ces résultats ne sont pas spécifiques à l'enseignement des mathématiques: on les retrouve pour l'enseignement des sciences (Demeuse & Monseur, 1998) ou en compréhension de lecture (Lafontaine, 1995; Demeuse & Monseur, 1998). En 1991, à propos de la compréhension de lecture (Lafontaine, 1996), il apparaît, en Communauté française de Belgique, que le niveau école et classe⁶ permet de prendre en compte, en deuxième année de l'enseignement secondaire, une partie importante des variations des résultats en compréhension de lecture (45%)⁷ (figure 1), mais aussi des variations liées au niveau d'instruction du père (31,90%) ou à l'âge des élèves (40,10%), comme le montre le tableau 1. Le fait d'être inscrit dans une école particulière et de suivre des cours dans une classe donnée, plutôt que dans une autre, influence donc à la fois le niveau obtenu en lecture, mais implique aussi une origine sociale (mesurée par le niveau d'instruction du père) et un âge (pour une année d'étude donnée) différents. Les différents pays qui ont participé à cette étude sont plus ou moins discriminants en regard des trois variables. Les classes, en Belgique francophone comme dans les anciens Länder allemands (ex-RFA), se caractérisent notamment par une plus large disparité quant à la profession du père que dans beaucoup de pays. À l'autre extrême, l'Islande, la Finlande et les nouveaux Länder allemands (ex-RDA) connaissent une bien moins grande tendance à cliver les populations en fonction de l'indicateur socio-économique employé.

Tableau 1
**Importance du niveau d'agrégation (école et classe)
dans la détermination du rendement en compréhension de lecture,
du niveau d'étude du père et de l'âge des élèves (IEA, Compréhension
en lecture, niveau scolaire : année d'étude qui comporte, dans
chaque pays, la majorité des élèves âgés de 14 ans, en
Belgique francophone : 2^e année de l'enseignement secondaire)**

<i>Pays</i>	<i>Niveau d'étude du père</i>	<i>Âge des élèves</i>	<i>Score en compréhension</i>
Belgique francophone	31,90	40,10	45,9
Canada	16,70	12,70	22,5
Suisse	27,60	34,20	51,3
Allemagne (anciens Länder)	34,10	17,60	54,3
Allemagne (nouveaux Länder)	14,00	4,50	14,9
Danemark	19,20	6,60	11
Espagne	n.c.	13,20	24,4
Finlande	14,10	8,30	7,7
France	27,90	27,20	38
Grèce	27,70	13,30	24,6
Hong Kong	17,60	20,20	45,1
Hongrie	25,20	8,70	26,4
Irlande	23,60	22,10	49,7
Islande	13,00	6,00	15,9
Italie	23,00	11,60	31,1
Pays-Bas	20,70	18,30	58,9
Norvège	17,10	7,70	9,4
Nouvelle-Zélande	17,10	9,50	44
Portugal	26,40	19,40	33,7
Singapour	19,30	13,60	59,5
Slovénie	20,10	7,00	15,2
Suède	19,50	5,00	12
États-Unis	22,70	22,70	45,9

n.c. : non communiqué

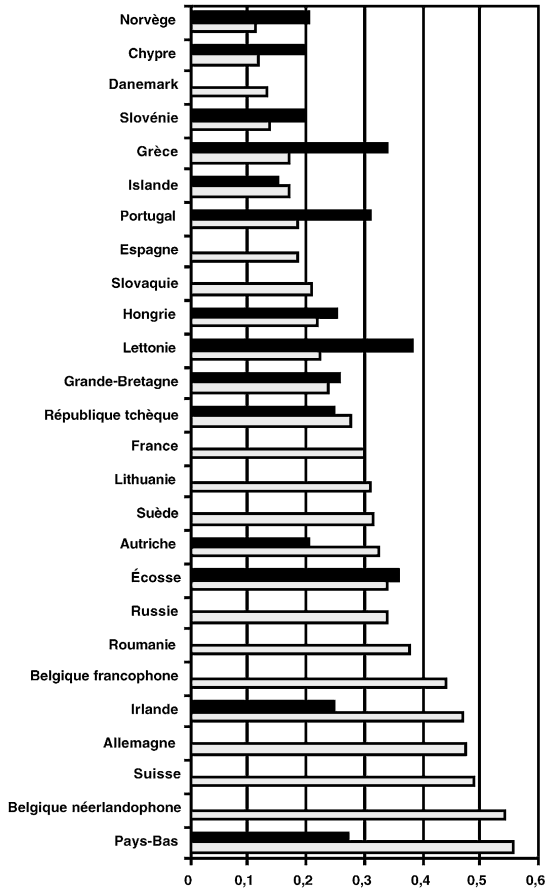


Figure 2. *Proportion de variance des résultats en mathématiques expliquée par l'appartenance à la classe à 9 ans (barres foncées) et à 13 ans (barres claires) (TIMSS, 1995)*

La figure 3 représente la corrélation entre le niveau de qualification des parents et le rendement en mathématique de l'élève (barres foncées) et de la classe (barres claires). Les corrélations pour ce qui est de l'élève varient relativement peu d'un pays à l'autre. Par contre, les corrélations entre classes varient considérablement, pouvant atteindre des valeurs voisines de 0,75, notamment en Communauté française de Belgique. Ce lien démontre qu'il existe, au sein de ce système éducatif, des classes à rendement très faibles qui concentrent les élèves dont le niveau de qualification des parents est largement inférieur à la moyenne et des classes plutôt fortes qui concentrent davantage les élèves de milieu familial plus favorisé.

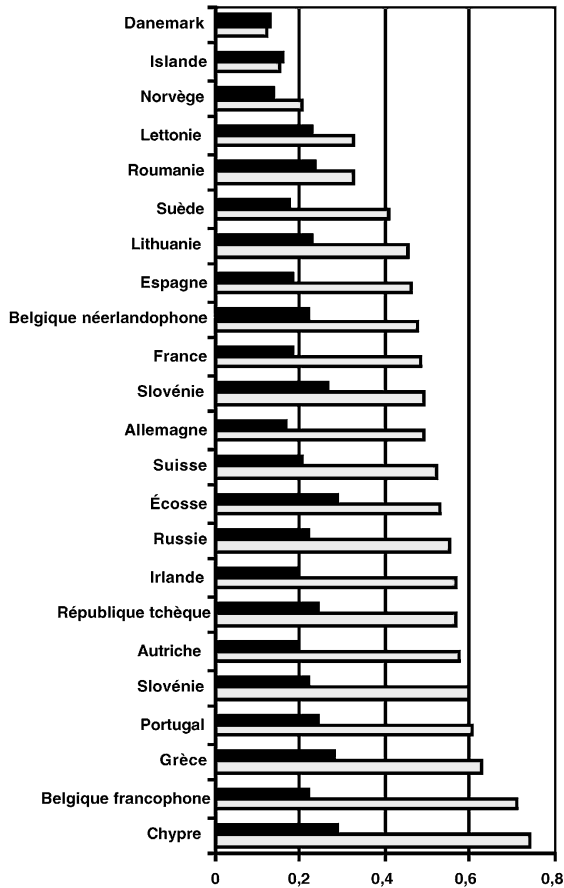


Figure 3. *Corrélation entre le niveau de qualification des parents et le rendement en mathématique de l'élève (barres foncées) et de la classe (barres claires) (TIMSS, 1995)*

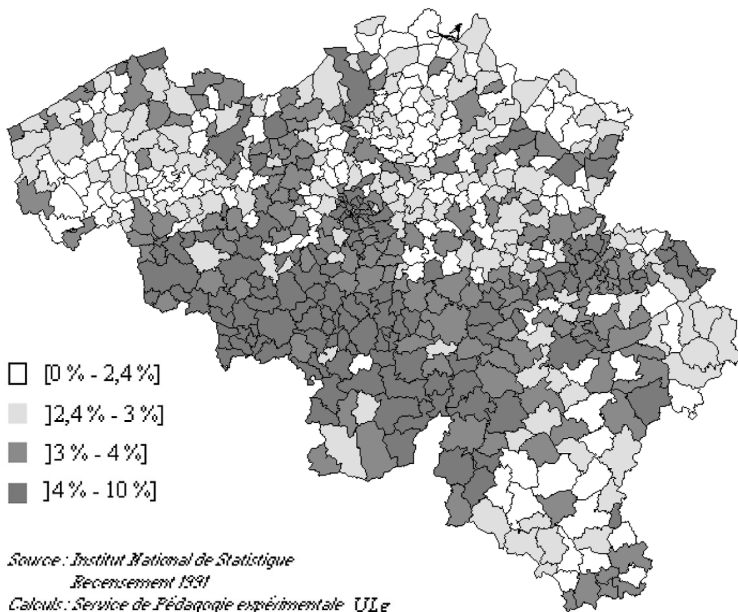
Ces analyses, réalisées sur la base de données internationales, justifient l'utilité des discriminations positives dans le contexte de la Communauté française de Belgique, tout en montrant que la situation que nous connaissons n'est pas une fatalité.

Des mécanismes de sélection qui s'ajoutent parfois aux disparités individuelles existantes

Une partie des disparités, pour ce qui est des classes, peut s'expliquer par les disparités que l'on observe dans les variables socio-économiques, même lorsqu'il s'agit de mesures globales: les catégories sociales ne sont pas

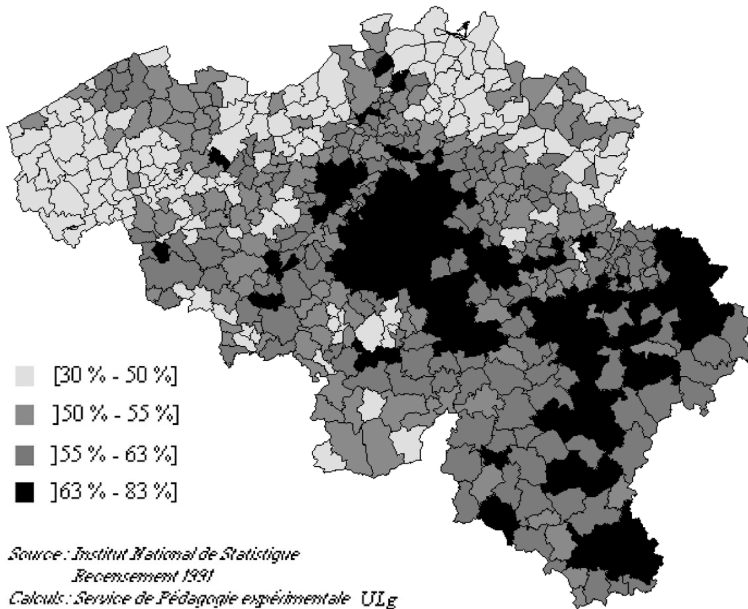
réparties uniformément sur l'ensemble du territoire; certaines sous-régions, certaines communes ou certains quartiers sont peuplés de populations particulièrement défavorisées. Mais une autre partie des disparités entre classes résulte de processus de ségrégation spécifiquement scolaire des publics sur un plan sous-régional.

En ce qui concerne le premier point, des disparités spatiales existent quant à la répartition de certaines variables directement liées à l'institution scolaire, à son fonctionnement, à ses résultats (diplômes obtenus, par exemple). Ainsi, le retard scolaire varie, selon la commune de résidence, comme l'indique la carte 1 extraite de l'exploitation réalisée à partir des données du recensement général de la population de 1991 (Mainguet & Demeuse, 1998). Sur le plan même du choix des filières, les comportements se différencient également, notamment entre le nord, qui valorise davantage les formations techniques et professionnelles, et le sud du pays, où on tente d'abord sa chance dans l'enseignement général avant de se réorienter vers une formation



Carte 1. *Enfants de plus de 11 ans (c'est-à-dire des élèves en âge de fréquenter l'enseignement secondaire inférieur) scolarisés dans l'enseignement primaire par rapport au total des élèves de l'enseignement primaire domiciliés dans la commune (d'après Mainguet & Demeuse, 1998, p. 33)*

plus pratique, comme l'indique la carte 2 (Mainguet & Demeuse, 1998). L'analyse des données du recensement général de la population et les cartes qui ont été réalisées à partir de ces données permettent facilement de mettre en évidence d'autres disparités spatiales encore (Mainguet & Demeuse, 1998; Demeuse & Mainguet, 1997).



Carte 2. Proportions d'élèves dans l'enseignement secondaire général domiciliés dans la commune par rapport au total des élèves de l'enseignement secondaire (d'après Mainguet & Demeuse, 1998, p. 55)

Mais l'existence de processus de ségrégation spécifiquement scolaires est, elle aussi, manifeste. Il suffit pour s'en rendre compte d'observer la répartition des publics scolaires au sein d'une sous-région. Dans le bassin scolaire de Charleroi, une étude, basée sur la collecte de données concernant tous les élèves inscrits dans l'enseignement secondaire ordinaire, montre notamment que les élèves en retard ne sont pas uniformément répartis entre les écoles (Delvaux, 1997). Le graphique ci-dessous (figure 4) montre qu'en première année de l'enseignement secondaire, par exemple, certaines écoles comptent parmi leurs élèves seulement 5% d'élèves en retard alors que d'autres en compte plus de 80%.

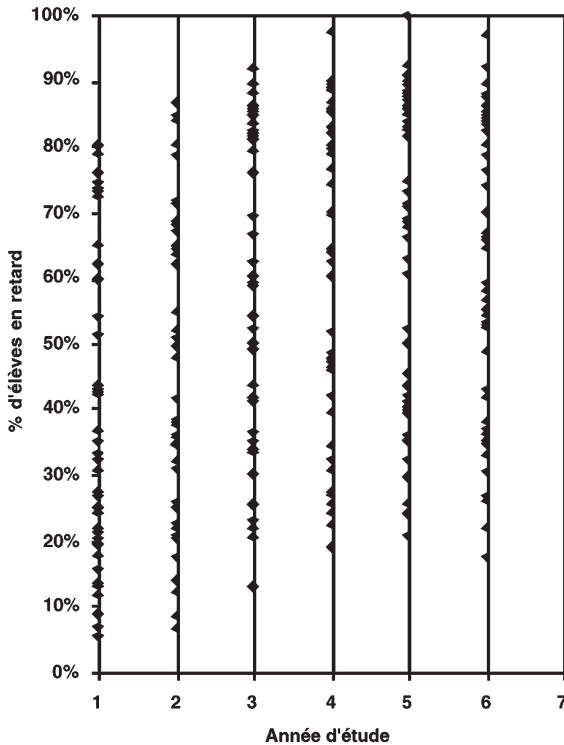


Figure 4. *Ventilation des établissements d'enseignement secondaire ordinaire selon la proportion d'élèves en retard, dans le bassin scolaire de Charleroi (année scolaire, 1995-1996), d'après Delvaux, 1997*

Cette répartition des élèves ne résulte pas seulement de l'existence de filières. En effet, l'analyse de la proportion d'élèves en retard montre qu'au sein de chaque filière, la variance reste considérable⁸.

Quels liens entre les indicateurs socio-économiques et les facteurs scolaires de réussite ?

Il existe très peu de recherches réalisées en Communauté française sur les relations qui existent entre les caractéristiques socio-économiques des élèves, mesurées indirectement à partir de leur domicile, et le rendement en classe ou des tests objectifs (Demeuse, 1995, 1996a, 1996b).

Dans l'étude menée par Demeuse (1995)⁹, des élèves ont été soumis à des tests standardisés de mathématique. Lors de la première année de cette recherche 1 380 élèves, répartis dans 79 classes de l'enseignement primaire

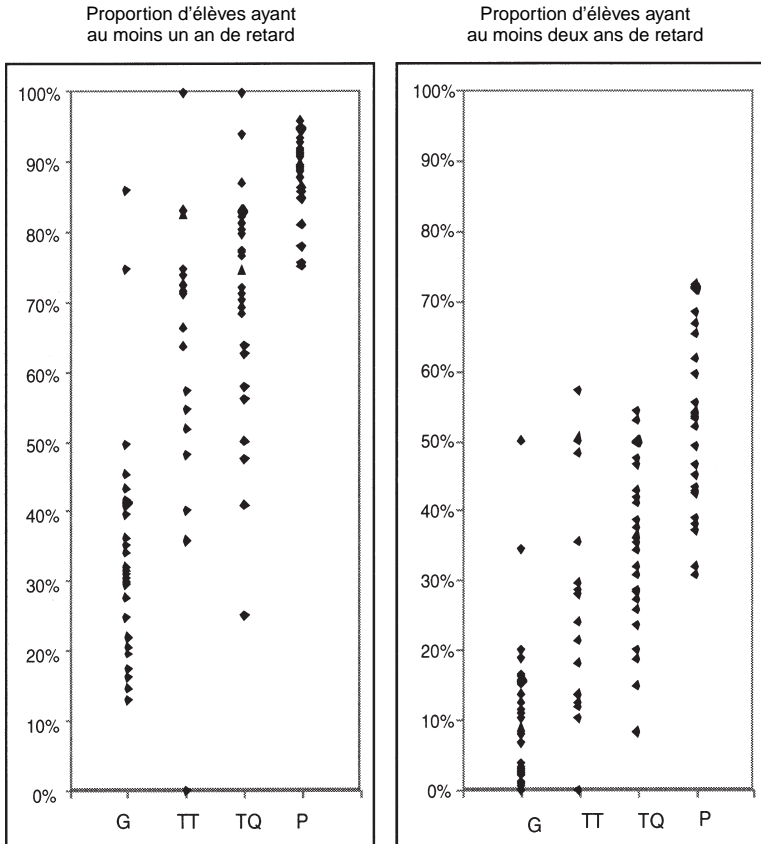


Figure 5. *Distribution des établissements, au sein de chaque filière, selon la proportion d'élèves en retard en troisième année de l'enseignement secondaire ordinaire, dans le bassin scolaire de Charleroi (année scolaire 1995-1996), d'après Delvaux, 1997*

organisé directement par la Communauté française distribuées sur quatre districts d'inspections volontairement contrastés par leurs caractéristiques de population (grande agglomération urbaine, zone résidentielle, zone rurale et petites villes), ont été testés.

Cette première phase de recueil des données a permis d'éprouver un certain nombre d'indicateurs de type socio-économique basés sur des mesures indirectes à travers les moyennes des quartiers d'habitation des élèves, comme le propose le Décret. Des modèles explicatifs sont présentés par ordre croissant de niveau d'explication (R^2 croissant¹⁰) dans le tableau 5. La deuxième colonne du tableau indique le nombre de variables impliquées dans

un modèle donné, la colonne suivante précise le nombre d'individus qui peuvent entrer dans l'analyse sans données manquantes. Ensuite, le R^2 du modèle est, lui aussi mentionné.

Le taux moyen de redoublants dans les établissements de l'échantillon est corrélé négativement (-0,56) avec le taux d'élèves belges, mais positivement (0,58) avec le taux d'élèves étrangers hors Union européenne.

La prise en compte de 27 variables décrivant la population scolaire de chaque établissement permet d'obtenir un niveau d'explication de 26,6% ($n = 1\,380$ élèves), ce qui ne couvre que partiellement la variance expliquée des notes au test lorsque l'on considère uniquement l'appartenance à l'école et à la classe (classiquement baptisée «effets école et classe», soit deux variables hiérarchisées, $n = 1\,380$ élèves, et dont la part de variance expliquée est de 43,8%).

Il est impossible d'observer le statut socio-économique réel d'un individu. Celui-ci se traduit par un faisceau de données comme le revenu, la nationalité, le niveau d'études atteint, la composition du ménage, le type de résidence, etc. Le fait, par exemple, d'être étranger n'implique pas, par nature, une réussite scolaire plus faible, mais recouvre un ensemble de données (difficilement accessibles) liées à ce statut particulier: probabilité plus élevée de ne pas maîtriser le français, de disposer de moins de commodités (livres, moyens financiers, locaux adaptés à l'étude, etc.), d'être entourés de personnes ayant accompli une scolarité plus courte, etc.

Des indicateurs ont été construits, soit sur base de données socio-économiques liées à la commune de résidence de chacun des élèves, soit sur base de données liées à leur quartier¹¹, comme le prévoit le Décret. À chaque élève est associé, pour chaque indicateur, la valeur moyenne de son lieu de résidence (soit la commune, soit le quartier).

La seule connaissance de la commune de résidence des élèves permet d'expliquer 28,6% des résultats au test ($n = 1\,195$), 26,9% des résultats scolaires en mathématique ($n = 706$) et 27,8% des résultats scolaires en français ($n = 704$)¹².

Dix variables contextuelles du niveau «commune» permettent de prédire 13,50% de la variance totale pour les 1 193 sujets pour lesquels les données sont disponibles. Le tableau 2 illustre le sens du lien entre les dix variables contextuelles du modèle «commune» et la note au test.

L'utilisation de différentes typologies communales de l'INS¹³ fournit un niveau d'explication de 19,9%, sur base de huit variables ($n = 1\,193$ élèves).

Tableau 2
**Indicateur n° 4 du tableau 5: variables démographiques
 (au niveau communal) liées à des résultats au test plus faibles (↓)
 ou plus élevés (↑)**

-
- ↑ Revenu imposable moyen par habitant élevé
 - ↑ Proportion de mariages entre Belges élevée
 - ↑ Solde naturel élevé
 - ↑ Proportion de population masculine élevée
 - ↑ Proportion de belges chômeurs complets indemnisés élevée
 - ↓ Proportion de mariages mixtes élevée
 - ↓ Proportion de nouveaux entrants dans la commune élevée
 - ↓ Proportion de déclarations à l'impôt des personnes physiques de 100.000 à 499.999 fb élevée¹⁴
 - ↓ Densité de population au km² élevée
-

Une analyse de régression basée sur 16 variables de description de quartier¹⁵ (n = 996) fournit un niveau d'explication de 10,2%. Les variables *description de l'habitat* et *description de la population* du quartier sont décrites, ainsi que le sens de leur lien avec les notes au test, respectivement, dans les tableaux 3 et 4.

Tableau 3
**Indicateur n° 3 du tableau 5: quartier (type d'habitat)
 lié à des résultats au test plus faibles (↓) ou plus élevés (↑)
 (données exprimées par rapport au nombre
 de logements privés occupés dans le quartier)**

-
- ↑ Proportion élevée de logements avec le chauffage central
 - ↑ Proportion élevée de logements avec une cuisine d'au moins 4 m²
 - ↑ Proportion élevée de logements de moyen confort (eau courante à l'intérieur, lieu d'aisance avec chasse, salle de bain ou douche, chauffage central)
 - ↑ Proportion élevée de logements dans un immeuble de deux logements
 - ↓ Proportion élevée de logements de petit confort (eau courante à l'intérieur, lieu d'aisance avec chasse, salle de bain ou douche)
 - ↓ Proportion élevée de logements dans un immeuble de cinq à neuf logements
 - ↓ Proportion élevée de logements construits avant 1919
 - ↓ Proportion élevée de logements de une à quatre pièces
-

Tableau 4

Indicateur n° 3 du tableau 5: variables socio-économiques du quartier (variables démographiques) liés à des résultats au test plus faibles (↓) ou plus élevés (↑)

-
- ↑ Proportion élevée d'hommes étudiants dans la population
 - ↑ Proportion élevée de personnes porteuses d'un diplôme belge de l'enseignement supérieur
 - ↑ Proportion élevée de personnes porteuses d'un diplôme belge du primaire
 - ↑ Proportion élevée d'hommes de 0 à 19 ans
 - ↓ Proportion élevée d'hommes chômeurs dans la population
 - ↓ Proportion élevée de femmes retraitées dans la population
-

Dans une série de modèles plus complexes, plusieurs groupes de variables déjà décrits ont été mis en relation. Le niveau d'explication total de ces modèles ne peut pas être calculé à partir de la simple somme des explications fournies par les modèles décrits précédemment. Il est néanmoins supérieur à celui des modèles plus simples, comme l'indique le tableau 5.

Tableau 5

Synthèse des différents indicateurs retenus dans les modèles explicatifs (résultat à un test standardisé de mathématique (4^e année primaire, 1380 élèves, 79 classes); R² indique la part de variance prise en compte par la ou les variables considérées (Demeuse, 1995))

<i>Ind.</i>	<i>Explicateurs</i>	<i>Nombre d'explicateurs dans le modèle</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>R²</i>
(1)	Variable « sexe »	1	1380	0,0034
(2)	Variable « âge »	1	1377	0,0476
(3)	Variables socio-économiques – niveau « quartier »	16	996	0,1018
(4)	Variables socio-économiques – niveau « commune »	10	1193	0,1350
(5)	Variables « classification des communes »	8	1193	0,1986
(6)	Variables « description de l'école »	27	1380	0,266
(7)	Effet « appartenance à une commune » (lieu de résidence)	1	1195	0,2862
(A)	Effets conjoints (1) + (2) + (3) + (4) + (5) + (6)	37	888	0,3192
(8)	Effets appartenance à une école et à une classe	2	1380	0,4382
(B)	Effets conjoints (7) + (8)	2	1195	0,5161
(C)	Effets conjoints (1) + (2) + (3) + (8) + (7)	20	888	0,5327

Que retenir de ce qui précède ?

Deux points importants méritent d'être soulignés sur ce plan. Le premier concerne la réalité des disparités que le Décret souhaite atténuer, voire éliminer. Des travaux antérieurs, tant belges francophones qu'internationaux, impliquant des sources très variées, indiquent clairement l'ampleur et la réalité des disparités existantes et donc, de la nécessité d'agir sur celles-ci de manière à assurer à chacun les mêmes chances d'émancipation sociale et pas seulement une égalité formelle d'accès aux services éducatifs financés par l'effort de l'ensemble de la Communauté. En ce sens, le Décret a donc bien une réelle pertinence. Les disparités observées, si elles justifient le développement de politiques de discriminations positives, de nature à compenser cette situation de fait, ne dispensent naturellement pas de mettre en œuvre de mesures visant à accroître l'hétérogénéité des publics scolaires et à rendre plus solidaires les établissements d'un même bassin scolaire (Conseil de l'éducation et de la formation, 1998 ; Delvaux, 1999).

Le second aspect concerne la méthode proposée pour mesurer l'investissement à consentir dans les différentes écoles et implantations. Elle est à présent réalisable à l'échelle de l'ensemble du système grâce à la généralisation de la *carte élève*¹⁶ dont le *Bureau de l'Inscription scolaire* a la responsabilité. L'équipe interuniversitaire s'est donc attachée à étudier les aspects concrets de la transposition du Décret en termes opérationnels et à réaliser une première solution qui se conforme aux prescrits du législateur, tout en se basant sur les connaissances scientifiques actuelles dans ce domaine.

La méthode utilisée

L'identification des variables socio-économiques et la mise au point d'indicateurs

L'une des difficultés rencontrées par les chercheurs réside dans le fait que le Décret n'établit pas de critère de validation du modèle socio-économique à retenir. Le souhait du législateur est d'aboutir à l'établissement d'un indice objectif d'attribution des moyens supplémentaires qui se fonde sur une base relativement indépendante du fonctionnement scolaire. L'idée sous-jacente, en schématisant quelque peu, est qu'il s'agit d'aider les établissements qui scolarisent des publics moins favorisés, indépendamment du fait qu'ils connaissent ou non un succès important (en considérant également la valeur ajoutée) par

rapport aux autres établissements qui scolarisent une population semblable. Les moyens sont néanmoins subordonnés à la mise en œuvre de projets spécifiques déposés par les établissements.

Le problème lié aux données relatives aux nationalités est traité séparément, comme un facteur aggravant lorsque les élèves d'une école proviennent de façon importante de quartiers majoritairement habités par des résidents étrangers ou d'origine étrangère.

La sélection des variables tient à la fois compte des contraintes imposées par le Décret et de la réponse à la question fondamentale: ces variables indiquent-elles *a priori* des conditions de scolarité difficiles du point de vue matériel, de la possibilité de soutien familial, de l'existence ou non d'un environnement socio-économique qui donne un sens à la réussite scolaire?

Cinq domaines ont été retenus de manière à mesurer le niveau socio-économique de chaque quartier:

- le revenu;
- la qualité du logement;
- le niveau des diplômés;
- les professions;
- les données relatives à l'emploi et au chômage.

La mise au point de l'indice synthétique

Une analyse factorielle en composante principale ou *ACP* (Bouroche et Saporta, 1980), pondérée en fonction du nombre d'enfants de 0 à 20 ans qui résident dans chaque quartier, a été menée sur les douze indicateurs retenus comme étant pertinents par l'équipe de recherche (tableau 6) à travers l'ensemble des quartiers du territoire de la Communauté française pour lesquels toutes les données nécessaires étaient disponibles¹⁷. Ces données sont fortement corrélées entre elles, autrement dit, là où les revenus sont faibles, la qualité des logements est moindre, le niveau de diplômés est inférieur et la proportion de chômeurs plus élevée (annexe 1).

Tableau 6
Les 12 variables retenues pour constituer l'indicateur synthétique de niveau socio-économique par quartier

1.	Revenus moyens par habitant (1995): somme de revenus * 1000 / population totale.
2.	Revenu médian par ménage (1995): valeur de revenus qui scinde en deux parties égales les ménages.
3.	Part des personnes ayant terminé leurs études disposant au moins d'un diplôme secondaire supérieur (1991): nombre de personnes disposant au moins du diplôme secondaire / nombre de personnes ayant achevé leurs études.
4.	Part des personnes disposant au moins d'un diplôme secondaire supérieur en ne tenant compte que du plus haut diplôme des ménages avec enfants (1991): personnes disposant au moins d'un diplôme secondaire supérieur parmi les ménages avec enfants (en ne tenant compte que du plus haut diplôme du ménage) / total des ménages avec enfants.
5.	Taux de chômage en 1997: ensemble des demandeurs d'emploi (y compris non rémunérés) / ensemble des personnes présentes sur le marché du travail (= celles occupant un emploi + demandeurs d'emploi).
6.	Taux d'activité des femmes: ensemble des femmes occupant un emploi / femmes de 18 à 60 ans ayant terminé leurs études.
7.	Part des professions de bas standing (1991): personnes exerçant une profession de bas standing / ensemble des personnes actives dont on connaît la profession.
8.	Part des professions de haut standing (1991): personnes exerçant une profession de haut standing / ensemble des personnes actives dont on connaît la profession.
9.	Part des logements disposant d'un téléphone (1991): nombre de logements disposant du téléphone / nombre total de logements.
10.	Part des logements disposant du grand confort: logements disposant d'une cuisine d'au moins 4 m ² , d'un téléphone, de l'eau courante, d'une salle de bain, du chauffage central et d'une voiture / total des logements.
11.	Nombre de pièces pour 100 habitants (1991): nombre total de pièces * 100 / population.
12.	Le taux de monoparentalité: nombre de personnes vivant seules avec un ou des enfants en âge de scolarité / total des ménages avec un ou des enfants en âge de scolarité (de 0 à 20 ans).

En plus de synthétiser les différentes variables, cet indicateur doit écarter les anomalies liées à une variable dans certaines zones (peu de population, données peu fiables). C'est la raison pour laquelle un nombre élevé de variables a été retenu. La redondance partielle des données de départ assure une stabilité à la méthode.

La première composante principale de l'analyse permet de rendre compte de l'essentiel de l'information, soit 64% de la variance totale (annexe 2).

On constate que la corrélation entre la première composante de l'ACP et les variables est généralement très élevée. Pour toutes les variables, à l'exception de deux, la meilleure corrélation est avec la première composante. La première composante peut être considérée comme un indicateur socio-économique de synthèse. La deuxième composante obéit à une autre logique et divise plutôt l'espace entre le rural et l'urbain, principalement dans le nord du pays (la monoparentalité qui est prise en compte essentiellement par la deuxième). Les composantes suivantes ne prennent pas une part importante de l'information de départ et ont, de ce fait, été également écartés.

L'indice synthétique résultant de l'analyse factorielle, par définition, se distribue normalement à travers les quartiers de la Communauté française sur la base desquels il a été établi. Ses valeurs sont négatives pour les quartiers les plus défavorisés. Les quartiers les plus favorisés reçoivent des scores positifs. Le problème consiste à attribuer à chaque élève la valeur de l'indice du quartier dans lequel il réside, puis à calculer, pour chaque implantation et chaque établissement, un indice moyen, sur la base des indices des élèves. Cette liaison est techniquement bien assurée par le biais de la carte élève qui associe chaque élève à son établissement et décrit son adresse sous une forme codée compatible avec l'identification de chaque quartier.

Les problèmes rencontrés

La mise en place de cette analyse se heurte pourtant à un premier problème dans la mesure où l'ensemble des variables n'est pas disponible pour tous les secteurs statistiques. Le problème se pose essentiellement pour les variables de revenus: en effet, les données ne sont disponibles que pour les secteurs statistiques dont le nombre de déclarations dépasse dix. Il y a à peu près 2000 secteurs statistiques auxquels il manque au moins une donnée (y compris des secteurs non peuplés pour une part importante), soit un cinquième des secteurs de la Communauté française. Ces secteurs sont pour la majorité situés dans les zones rurales du sud de la Wallonie. Ce problème concerne une partie très réduite de la population scolaire. Les secteurs dont une donnée au moins est manquante n'ont pas été introduits dans l'analyse factorielle de façon à ne pas biaiser les résultats.

Les données manquantes ont été remplacées par la moyenne communale après avoir construit le modèle. L'analyse factorielle, faite sur l'ensemble des secteurs pour lesquels nous disposons de toutes les données, fournit

une équation qui permet de trouver la valeur sur les nouvelles pour tous les secteurs à données incomplètes.

C'est à partir de cette équation et de l'évaluation des données manquantes qu'ont été calculées les valeurs sur les nouvelles composantes pour tous les secteurs non considérés dans le modèle, c'est-à-dire l'ensemble des secteurs statistiques de la Flandre, de la Communauté germanophone et de la Communauté française dont une donnée au moins manque (remplacée par la moyenne communale).

Le principal problème est cependant lié aux élèves qui ne sont pas domiciliés en Belgique. Ils peuvent être très nombreux, et même majoritaires, dans les écoles des communes frontalières. Pour ces élèves, et les établissements qu'ils fréquentent en très grand nombre, l'indice calculé sur la base des élèves résidant en Belgique est peu fiable et une indication en ce sens est fournie dans la base de données qui a été livrée au commanditaire. Quelques établissements pour lesquels l'encodage des élèves a été soit trop tardif, soit mené avec peu de soin, feront l'objet d'une attention particulière, de la part des Commissions amenées à proposer au gouvernement les établissements à aider, en raison du manque de fiabilité de l'indice synthétique calculé.

Conclusions et perspectives

Au-delà des questions d'éthique et de justice, de nombreux problèmes techniques ont été posés à l'équipe de recherche. La solution actuelle, telle qu'elle a été proposée semble conforme aux connaissances plus qualitatives qu'un certain nombre de spécialistes du système éducatif ont des établissements. Il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre de suggestions d'améliorations du système peuvent être faites.

La variabilité des indicateurs au sein des quartiers est un problème important qui n'a pas pu être résolu dans cette étude. L'unité territoriale la plus fine du système statistique (le quartier) mérite des analyses plus approfondies. L'indexation des élèves à partir de leur adresse dans la base de données de la *carte élève* devrait permettre à l'avenir de mieux étudier les disparités très fines qui peuvent, dans les zones à forte densité de population, déterminer les recrutements particuliers de certains établissements. Des mesures directes, par exemple sur la base d'enquêtes, devraient aussi valider la méthode indirecte qui a été utilisée et en assurer une meilleure adéquation aux objectifs du Décret.

Une étude plus approfondie des relations entre recrutement scolaire et développement de chacun, y compris dans des domaines non cognitifs, devrait prendre place dans l'ensemble des dispositifs qui sont financés par la Communauté française dans le cadre des recherches en éducation. Dans les domaines purement cognitifs, attacher à chaque questionnaire ou test soit le numéro *de carte scolaire*, soit l'adresse précise de chaque élève, conduirait à valider la méthode de mesure indirecte du niveau socio-économique et de financement des établissements dans le cadre des discriminations positives. Ce genre de recueil de données ne constituerait pas une augmentation importante du coût et pourrait facilement s'adjoindre à un certain nombre de prises d'information régulières ou non (épreuves de pilotage, études nationales, études internationales). De plus, les données de la *carte élève* permettent de connaître le parcours exact de chacun et de s'intéresser à l'acquisition du retard dans certains parcours ou établissements.

Comme le Décret le prévoit, des évaluations régulières devront être entreprises de manière à s'assurer que le système fonctionne comme le législateur l'a conçu. Cela suppose qu'avant même d'introduire ce nouveau mode de fonctionnement (septembre 2000), il importe de mettre en place l'outil de mesure qui permettra de suivre le système, d'en évaluer le fonctionnement et d'en prévenir les effets pervers. Il convient ainsi, si on veut s'assurer que les moyens investis ont été bien utilisés, de réaliser des mesures d'entrée. Pour ce faire, c'est maintenant qu'il faut les mettre en œuvre sans quoi il sera vain de vouloir prétendre à un impact positif d'une mesure pourtant légitime et généreuse (Meuret, 1994, Moisan & Simon, 1997). Ne laissons pas, comme nous en avons souvent l'habitude, la porte entrouverte. Changeons cette habitude de la non-mesure qui permet toujours aux détracteurs d'une initiative et à ses promoteurs d'affirmer, en même temps, que c'était la pire ou la meilleure des idées.

Il importe aussi de maintenir et d'intensifier les relations de la Communauté française, responsable de l'enseignement, avec l'*Institut national de statistique (INS)* et le *Conseil supérieur de la statistique*, deux organismes fédéraux, notamment dans la perspective du prochain recensement décennal qui devrait avoir lieu en 2001. Ces liens sont d'autant plus importants que le découpage territorial qui a été adopté dans cette étude (et que suggère le Décret) est de la seule responsabilité de l'*INS* (puisque'il ne semble exister aucune base légale à ce découpage infracommunal) et que la définition et le choix des variables lui appartiennent aussi.

Des initiatives simples, au moins d'un point de vue technique, pourraient améliorer grandement l'intérêt de la *carte élève*. La plus importante sans doute serait son extension à l'ensemble des ordres d'enseignement, au-delà de l'obligation scolaire. Il existe déjà un plan de codage cohérent pour l'enseignement supérieur non universitaire. L'extension à tous les niveaux du supérieur assurerait une base de données statistiques qui est actuellement assez laborieuse à réunir et un contrôle sur l'ensemble de l'enseignement subventionné par la Communauté française. Le flux des élèves, devenus étudiants, pourrait être étudié depuis l'enseignement maternel jusqu'à l'entrée dans la « vie active ». Cette base de données serait une source exceptionnelle d'information, notamment face aux demandes de plus en plus pressantes, tant institutionnelles que privées. L'adjonction des diplômés et des formations acquises dans des organismes habilités à certifier permettrait d'obtenir une vision particulièrement performante de l'état et de l'évolution d'un système complet. Le coût de cette adjonction d'information est loin d'être élevé en rapport avec l'intérêt qu'il apporte, d'autant que le chemin le plus difficile est réalisé : il est en effet bien plus aisé, techniquement, de recueillir des données à partir de quelques dizaines de grandes entités informatisées (hautes écoles et universités) que de centaines de petites structures parfois dépourvues de tout personnel administratif et de moyens techniques (par exemple, de petites implantations maternelles et primaires isolées). C'est à partir de ces données qu'un réel pilotage et un contrôle aussi démocratique que possible du système d'enseignement pourraient s'exercer et que les moyens seront réellement affectés dans un souci de plus grande justice.

NOTES

1. L'enseignement fondamental comprend, en Belgique, l'enseignement maternel ou préscolaire, non obligatoire, et l'enseignement primaire, obligatoire, qui s'étend sur six années.
2. Établissement scolaire : tout établissement qui organise l'enseignement visé par l'article premier (du Décret) à savoir l'enseignement fondamental et secondaire.
3. Implantation : partie d'un établissement scolaire située dans un lieu non contigu à celui où est installé le bâtiment qui abrite le siège de cet établissement.
4. Minimex : nom attribué au système d'aide assurant un revenu minimum à ceux qui ne possèdent pas d'autres sources de revenu.
5. Sectorisation ou carte scolaire : système qui oblige, avec un degré plus ou moins important de rigueur dans son application, l'enfant à fréquenter un établissement (public) donné en fonction de son domicile.

6. Cette étude ne distingue pas l'effet d'agrégation lié au niveau de l'école et au niveau de la classe car la procédure d'échantillonnage adoptée ne retient qu'une classe par école.
7. Techniquement, l'indice présenté dans le tableau est la part de variance prise en compte par l'appartenance des élèves à l'une des classes de l'échantillon. Plus un nombre est élevé (il peut théoriquement varier de 0% à 100%), plus la répartition des élèves en écoles et en classes distinctes conduit à former des groupes ayant des moyennes différentes entre elles et des variances intraclasse faibles. Un cas limite (valeur 100%) conduirait à considérer que toutes les moyennes des classes sont différentes et que chaque élève d'une classe donnée obtient la même valeur pour la variable considérée. À l'autre extrême (valeur 0%), toutes les moyennes des classes seraient identiques entre les classes, mais les élèves au sein de chaque classe se distribueraient le plus largement possible entre toutes les valeurs possibles observées dans la population.
8. G : *enseignement général*, TT : *enseignement technique de transition* (enseignement technique conduisant à des études supérieures techniques), TQ : *enseignement technique de qualification* (enseignement technique conduisant, en principe, à l'exercice d'une profession technique), P : *enseignement professionnel*. Dans l'enseignement général, la proportion d'élèves en retard varie, d'un établissement à l'autre, de 13 à 86% alors que cette proportion varie de 25 à 100% dans la filière technique de qualification.
9. Cette étude a été rendue possible par un financement de la Direction générale de l'organisation des études du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique.
10. Le R^2 représente la proportion de variance totale (de la note au test) « expliquée » par l'ensemble des variables du modèle considéré. Le pourcentage d'explication d'un modèle est établi en multipliant cette valeur par 100.
11. Le terme « quartier », employé dans le Décret et dans ce texte, correspond à celui de « secteur statistique » de l'Institut national de statistique (INS). 66% des élèves fréquentent une école de leur commune alors qu'ils sont seulement 12,9% à fréquenter une école de leur quartier.
12. Notes moyennes exprimées en pourcentage sur l'ensemble du travail de l'année et des examens. Ces notes sont calculées par les enseignants eux-mêmes, en fonction de leur propre système de notation.
13. L'INS classe les communes en fonctions de différents critères : deux critères « division administrative » (chef lieu d'arrondissement, de province, siège de tribunaux, etc.), un critère « régime linguistique », un critère « région géographique », un critère « région urbaine » et trois critères liés à l'urbanisation (degré d'urbanisation, typologie urbaine et type de ville et niveau d'équipement). Nous avons repris ces différentes typologies dans nos analyses.
14. En fait, cette catégorie est divisée en deux et constitue donc deux variables.
15. L'attribution du code INS quartier, basée sur le nom de la rue et le code postal, est toujours plus délicate que l'attribution du code commune, basée sur le seul code postal.

16. Chaque élève scolarisé dans le système belge francophone est identifié au moyen d'une carte ou d'un enregistrement individuel. Ce système, destiné au contrôle de l'obligation scolaire (Arrêté du gouvernement de la Communauté française du 14 avril 1994), comporte une série de données relatives tant à l'élève (notamment son domicile) qu'aux études qu'il poursuit dans l'enseignement obligatoire. La base de données, selon un strict contrôle, lie des données du système scolaire et des données du Registre national de la population.
17. Le territoire considéré recouvre la région de Bruxelles-Capitale et la région wallonne, à l'exclusion des neuf communes de la Communauté germanophone.

RÉFÉRENCES

- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Édition Labor. Paris: Fernand Nathan.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1971). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit. (Collection «Le sens commun» (2^e édition).
- Bouroche, J.M., & Saporta, G. (1980). *L'analyse de données*. Paris: Presses universitaires de France. (Collection «Que sais-je?»)
- Conseil de l'éducation et de la formation (CÉF) (1994). *La discrimination positive, moyen de favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés*. Avis du CÉF, 16 septembre 1994.
- Conseil de l'éducation et de la formation (CÉF) (1998). *La promotion de la réussite des enfants issus de milieux défavorisés. Avis numéro 55*. Bruxelles: Communauté française de Belgique, Conseil de l'éducation et de la formation.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous!* Bruxelles: Labor, Quartier Libre.
- Delvaux, B. (1997). L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Écoles, élèves et trajectoires scolaires, *Les Cahiers du Cerisis*, 97/4.
- Delvaux, B. (1998). L'échec scolaire en Belgique. *European Journal of Teacher Education*, 21 (2/3), 161-198.
- Delvaux, B. (1999). Négocier la diversité: une utopie? In D. Meuret, *La justice du système éducatif*. De Boeck-Université.
- Demeuse, M. (1995). Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances «objectives» des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française. *Éduquer et former*, 2, 15-27.
- Demeuse, M. (1996a). Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances «objectives» des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental. In D. Bain, *Fonctionnement de l'évaluation dans la formation – Évaluation du fonctionnement de la formation*. Actes du colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation ADMÉÉ – Europe (Genève, 1994).
- Demeuse, M. (1996b). Mise au point d'un dispositif d'évaluation des performances «objectives» des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental de la Communauté française, rapport final. 3^e phase. Liège: Service de pédagogie expérimentale de l'Université. Bruxelles: ministère de la Communauté française, Organisation générale des études.

- Demeuse, M., & Mainguet, C. (1997). Chapitre 9 – Enseignement. In B. Merenne, H. van der Haegen & E. van Hecke. *La Belgique – Diversité territoriale. Atlas du Recensement général de la population de 1991*. Bruxelles: Crédit communal de Belgique, 202, 66-72.
- Demeuse, M., & Monseur, C. (1998). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement: recherche des facteurs d'efficacité et étude comparative des dispositifs de pilotage*. Rapport final. Bruxelles: Commission européenne, Direction générale XXII, Éducation, Formation et Jeunesse (Socrates III.3.1 N° 96-01-3PE-0406-00).
- Demeuse, M., Monseur, C., Collard, A., Marissal, P., van Hamme, G., & Delvaux, B. (1999). *La détermination des quartiers devant être pris en compte pour l'établissement de la liste des établissements et implantations à discrimination positive*. Étude interuniversitaire commandité par le ministère de la Communauté française de Belgique dans le cadre du Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives. Rapport non publié.
- Dewey, J. (sd). Problems of Men. In R.B. Winn, (éd.) (1959), *John Dewey: Dictionary of Education*. New-York: Philosophical Library.
- Dupuy, F. (1996). *Proposition de décret relatif à la détermination et à la mise en œuvre d'une politique de discriminations positives dans l'enseignement*. Bruxelles: Conseil de la Communauté française de Belgique.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles: De Boeck.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1994). *Arrêté du gouvernement de la Communauté française relatif au contrôle de l'inscription scolaire du 14 avril 1994*. Bruxelles: Moniteur belge (publié le 18 mai 1994).
- Mainguet, C., & Demeuse, M. (1998). *Recensement général de la population et des logements au 1^{er} mars 1991. Scolarisation, niveau d'instruction et insertion professionnelle*. Bruxelles: Institut national de statistique. Monographie n° 9.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris: ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale et Inspection générale de l'Administration.
- Parlement de la Communauté française de Belgique (1998). *Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives*. Bruxelles: Moniteur belge (publié le 22 août 1998).
- Ross, K.N. (1983). *Social Area Indicators of Educational Needs*. Hawthorn (Australia): ACER Research Monograph, n° 20.

ANNEXE 1

Corrélation entre les différentes variables socio-économiques qui constituent l'indice synthétique

	<i>Revenus par personne</i>	<i>Revenus médians par ménage</i>	<i>Part des personnes avec au moins le diplôme secondaire supérieur</i>	<i>Part des parents ayant au moins un diplôme secondaire supérieur</i>	<i>Part des logements disposant du grand confort</i>	<i>Part des logements avec téléphone</i>	<i>Nombre de pièces</i>	<i>Taux d'activité des femmes</i>	<i>Taux de chômage</i>	<i>Part des professions de haut standing</i>	<i>Part des professions de bas standing</i>	<i>Part des ménages monoparentaux</i>
Revenus par personne	1,00											
Revenus médians par ménage	0,73	1,00										
Part des personnes avec au moins le diplôme secondaire supérieur	0,71	0,66	1,00									
Part des parents ayant au moins un diplôme secondaire supérieur	0,66	0,56	0,78	1,00								
Part des logements disposant du grand confort	0,69	0,69	0,72	0,62	1,00							
Part des logements avec téléphone	0,57	0,54	0,52	0,57	0,70	1,00						
Nombre de pièces	0,27	0,00	0,27	0,30	0,10	0,16	1,00					
Taux d'activité des femmes	0,53	0,42	0,48	0,53	0,45	0,46	0,14	1,00				
Taux de chômage	-0,51	-0,44	-0,47	-0,53	-0,51	-0,53	-0,20	-0,61	1,00			
Part des professions de haut standing	0,67	0,56	0,76	0,69	0,62	0,45	0,30	0,44	-0,44	1,00		
Part des professions de bas standing	-0,62	-0,51	-0,69	-0,71	-0,59	-0,53	-0,33	-0,48	0,51	-0,77	1,00	
Part des ménages monoparentaux	-0,10	-0,17	0,05	-0,16	-0,08	-0,23	0,10	-0,13	0,23	0,09	0,03	1,00

ANNEXE 2

**Information prise en compte par les différents
facteurs de l'analyse en composantes principales**

<i>Facteurs</i>	<i>Valeurs propres</i>	<i>Part de la variance prise en compte (%)</i>	<i>Part cumulée de la variance (%)</i>
1	7,6760	64,0	64,0
2	1,2996	10,8	74,8
3	0,7968	6,6	81,4
4	0,6084	5,1	86,5
5	0,4135	3,4	90,0
6	0,3028	2,5	92,5
7	0,2740	2,3	94,8
8	0,1866	1,6	96,3
9	0,1457	1,2	97,5
10	0,1256	1,0	98,6
11	0,0905	0,8	99,3
12	0,0805	0,7	100,0

ANNEXE 3

Corrélations entre les composantes et les 12 variables entrées dans l'analyse

	<i>Compo- sante 1</i>	<i>Compo- sante 2</i>	<i>Compo- sante 3</i>	<i>Compo- sante 4</i>	<i>Compo- sante 5</i>
Revenus par personne	0,92	-0,06	-0,01	0,05	0,02
Revenus médians par ménage	0,81	-0,29	0,31	0,09	-0,05
Part des diplômés ayant au moins le secondaire supérieur	0,88	0,22	0,20	0,10	-0,21
Part des diplômés ayant au moins le secondaire supérieur parmi les parents	0,93	0,02	-0,06	0,09	-0,13
Part des logements avec grand confort	0,87	-0,12	0,29	0,10	0,22
Part des logements avec téléphone	0,84	-0,19	-0,03	0,11	0,44
Nombre de pièces par logement	0,55	0,45	-0,63	0,25	0,07
Taux d'activité des femmes	0,76	-0,08	-0,14	-0,53	-0,06
Taux de chômage	-0,77	0,18	0,21	0,40	-0,06
Part des professions de haut standing	0,88	0,28	0,12	0,03	-0,20
Part des professions de bas standing	-0,91	-0,18	0,04	-0,04	0,07
Part des ménages monoparentaux	-0,14	0,88	0,31	-0,23	0,22