

Marc DEMEUSE

# Les politiques de discrimination positive dans le monde

*Si, historiquement, c'est aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie que se mettent en place les premiers mécanismes de discrimination positive, d'autres systèmes adoptent ce principe il y a une vingtaine d'année. Ainsi, la France, en 1981, et la Belgique francophone, en 1989, mettent en œuvre des zones d'éducation prioritaire construites sur des bases assez semblables. Le Chili, le Québec, la Communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas ou la Tunisie, parmi d'autres, choisissent également de traiter de manière différente certains établissements scolaires, de façon à rétablir une certaine forme d'équité éducative, mais s'y prennent de manière différente.*



Les différents modèles étrangers doivent nous aider à réfléchir aux évolutions possibles de notre propre système. Ainsi, la sortie des écoles du programme *P-900* au Chili ou le mécanisme de *phasing out* belge francophone, présentent un intérêt certain puisqu'ils permettent de réfléchir plus largement au problème de la permanence des discriminations positives ou au contraire, comme c'est le cas dans ces deux systèmes, à la nécessité de prévoir une sortie du système pour les écoles qui réussissent, dans le premier cas, ou qui scolarisent un public relativement moins défavorisé au fil du temps, dans le second. Un autre aspect qui mérite d'être

approfondi lors de l'examen des politiques éducatives étrangères, c'est la nécessité, par exemple dans le cadre des programmes financés par *Title I* aux États-Unis, de démontrer au préalable l'efficacité de ce qui sera entrepris grâce aux moyens supplémentaires.

Il est malheureusement impossible d'offrir ici un panorama exhaustif des discriminations positives, même en se limitant à l'Europe, pour au moins une raison évidente : le concept même de « discrimination positive » n'est pas défini de manière parfaitement univoque. Par ailleurs, comme une politique particulière ne peut se comprendre

## Examiner des modèles étrangers

qu'en regard de la politique générale d'éducation et des problèmes rencontrés dans chacun des systèmes éducatifs des vingt-cinq états-membres, il semble plus intéressant d'examiner des modèles contrastés de manière à mieux comprendre son propre modèle, celui des ZEP et des REP en France.

Enfin, si l'idée d'un observatoire des discriminations positives se met lentement en place, il est difficile de prétendre à une connaissance encyclopédique, même au niveau européen, de ce domaine pourtant particulier, notamment parce que la littérature scientifique fait souvent défaut.

## Discriminations positives : de quoi parle-t-on ?

Une politique de discrimination positive doit, pour être digne de ce nom, partager un certain nombre de traits communs. Il s'agit en premier lieu d'une politique compensatoire : certains reçoivent délibérément plus de moyens que d'autres de manière à compenser des handicaps socio-économiques de départ. Les moyens supplémentaires sont donnés aux structures (établissements scolaires ou zones) et non directement aux élèves en fonction d'un diagnostic individuel. L'attribution de ces ressources supplémentaires est liée à l'identification de groupes de bénéficiaires spécifiques et sa finalité est d'atteindre les objectifs généraux du système éducatif, à travers des méthodes différentes ou aménagées ou, simplement, en assurant un supplément d'encadrement (moins d'élèves par groupe d'apprentissage ou personnel supplémentaire destiné à un encadrement spécifique, comme des psychologues, des orthophonistes, des éducateurs spécialisés...).

Il ne s'agit donc ni d'un système de bourses individuelles, ni d'une forme particulière d'enseignement spécialisé dont les objectifs généraux seraient réduits ou adaptés, ni même d'une aide individualisée, liée à la détection de handicaps individuels diagnostiqués à ce niveau. D'un pays à l'autre, les systèmes de discrimination positive s'adaptent au contexte.

### La Belgique

Ainsi, par exemple en Belgique où le libre choix de l'établissement est total, et donc où il n'existe pas de carte scolaire et de sectorisation, il a été nécessaire de tenir compte de la mobilité des élèves. Ce n'est donc pas un système de zones et la reconnaissance d'établissements inscrits dans ces zones qui est retenu, mais un système lié aux caractéristiques des élèves qui fréquentent chaque établissement qui a finalement été mis en place. Les solutions adoptées au nord (Communauté flamande) et au sud (Communauté française) de pays sont néanmoins différen-

tes. Dans le premier cas, chaque établissement doit fournir la preuve qu'il peut faire l'objet d'une aide spécifique en présentant un dossier relatif à sa population scolaire. Il n'y a donc pas d'automatisme dans cette aide : si l'établissement n'en fait pas la demande, aucune aide ne lui sera octroyée. La philosophie qui préside à la définition du public est basée exclusivement sur une approche d'appartenance nationale et sur le niveau de formation initiale de la mère. Le système est clairement défini comme temporaire, dans son titre même, et fonctionne sur une base annuelle.

Dans le sud de la Belgique, le système est construit autour d'une formule d'identification des établissements, en dehors même de toute demande : chaque élève de chaque école reçoit un coefficient lié aux caractéristiques socio-économiques de son lieu de résidence, ensuite un indice moyen est calculé par établissement sur la base des coefficients individuels. Les établissements sont classés selon la valeur de leur indice et, ceux qui obtiennent l'indice le plus faible sont ensuite informés de la possibilité de bénéficier d'une aide supplémentaire. Les établissements retenus précisent alors, à travers des projets, la manière dont ils vont employer ces moyens supplémentaires.

### Les États-Unis

Pour bien comprendre les mécanismes de discrimination positive, il convient de faire un détour par les États-Unis. Le programme *Title I* est mis en œuvre dès 1965 de manière à aider les enfants économiquement et éducativement défavorisés. Depuis lors, *Title I* et les moyens qui y sont attachés font l'objet de reconductions successives pour des périodes de cinq ans.

C'est au président Johnson que l'on doit la signature du *Civil Rights Act* (1964) qui vise à supprimer les barrières à la participation des noirs dans l'ensemble de la société américaine. La commission Gardner propose un système d'aides ciblées

et spécifiques de manière à répondre aux différents besoins des enfants pauvres. Le principe, dégagé par la commission et suivi par le président dans l'*Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) de 1965, peut se formaliser de la manière suivante : une fois identifié comme tel, un enfant pauvre devra être aidé, quelle que soit l'école qu'il fréquente. Les fonds seront cependant administrés par une autorité publique, le district. Des limites sont aussi fixées de manière à ce que l'autorité fédérale ne puisse

exercer aucun contrôle ou décision en matière de curriculum ou de gestion du personnel, par exemple (l'éducation étant de la responsabilité de chacun des cinquante états). Dans la foulée de la guerre à la pauvreté menée par le président Johnson, de nombreux programmes sont mis en œuvre, dont le *Head Start Program* destiné aux enfants pauvres en âge préscolaire. Par la suite, des programmes spécifiques sont élaborés à l'intention des enfants de migrants, des jeunes dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, des délinquants et des enfants abandonnés ou négligés, des enfants handicapés physiquement ou mentalement.

C'est principalement la concentration de jeunes pauvres ou à besoins particuliers qui justifie l'intervention du niveau fédéral. Cet apport supplémentaire est d'autant plus nécessaire que le financement ordinaire est local et doit, en grande partie, se satisfaire des ressources parfois très limitées, des personnes qui résident dans certains districts déshérités. Les moyens attribués par *Title I* aux écoles sont disponibles pour tous les enfants de celles-ci, qu'ils soient ou non personnellement issus de familles pauvres. Le mérite de *Title I*, dès ses débuts, est double : il souligne l'importance, dans l'opinion publique, de parvenir à éduquer tous les enfants en leur consacrant les moyens requis par leurs besoins et il élève les attentes dans les groupes défavorisés. Les apports du programme sont cependant modestes et ne peuvent

**Aux États-Unis,  
un enfant pauvre  
devra être aidé,  
quelle que soit l'école  
qu'il fréquente**

compenser tous les désavantages que peuvent connaître les jeunes les plus défavorisés, y compris en matière de services scolaires moins performants (enseignants moins qualifiés, peu motivés ou ayant des attentes relativement faibles envers les jeunes qu'ils scolarisent).

Ce n'est qu'en 1988 que, dans le cadre de la reconduction du programme *Title I*, les autorités fédérales assignent aux états la responsabilité de fixer le niveau des performances à atteindre. Jusque là, les fonds avaient été attribués de manière à renforcer les moyens destinés aux élèves les plus défavorisés, sans toutefois fixer des objectifs clairs en matière de résultats. Commence alors l'ère des *School-developed Improvement Plans* qui fixent les objectifs et les moyens pour y parvenir. Les règles d'utilisation des fonds sont aussi assouplies, en termes de public à scolariser pour en bénéficier, mais renforcées quant aux performances à atteindre au bout de trois années avec les élèves réputés en difficulté. Cette modification est notamment destinée à limiter la persistance des écoles ghettos qui scolarisent séparément les élèves défavorisés sans atteindre des résultats comparables à ceux des autres établissements, en dépit des moyens supplémentaires. L'administration démocrate propose, en 1993, le texte *Goals 2000* qui octroie, pour la première fois, un droit de regard au niveau fédéral et le lie aux états. Le *Comprehensive School Reform Demonstration Program* déposé par le démocrate David Obey et le républicain John Porter permet l'accroissement des moyens dévolus à des pratiques qui impliquent des écoles de manière globale (et non à travers un programme ciblé sur l'une ou l'autre matière ou une année scolaire spécifique) pour autant que celles-ci aient démontré clairement leur efficacité.

## La Grande Bretagne

En Angleterre, c'est à la suite du rapport de Lady Plowden (1967) et de l'importance qu'il accorde aux attitudes parentales dans la réussite scolaire, que la mise en œuvre de ce type de politique est décidée (créa-

## Le rapport du GERESE

Le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE) a publié un rapport sur l'équité des systèmes éducatifs européens. Dans le cadre d'un programme Socrates six équipes universitaires européennes ont cherché à mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs des pays de l'Union. Leur but était d'initier « un processus d'interactions entre la mesure des inégalités, leur confrontation aux théories de la justice et aux critères de justice déclarés par les acteurs et à leurs sentiments de justice ».

Dans ce document les chercheurs proposent une clarification des concepts d'égalité et d'équité, puis présentent un ensemble riche et complexe de vingt-neuf indicateurs (voir à la fin du dossier p. VIII), indicateurs qui ont été élaborés à partir de principes directeurs largement explicités dans ce texte. Après la présentation détaillée de la construction de ces vingt-neuf indicateurs dans les différents pays, nous est proposée, dans une seconde partie, une lecture comparative de ces indicateurs dans les pays européens. Les auteurs de ce travail n'établissent pas de palmarès mais plutôt des constats nuancés, complexes et mesurés.

S'il y a bien une tendance générale à l'(in)équité, il y a de fortes différences entre les pays sans que l'on sache encore expliquer ces différences. Les inégalités d'éducation sont mesurées selon trois principes de justice (en référence, entre autres, aux théories de John Rawls) : les inégalités entre individus, les inégalités entre catégories, la situation des individus sous le seuil d'équité (c'est-à-dire « dépourvus des compétences minimales pour mener une vie digne et responsable dans la société moderne »).

En conclusion les auteurs affirment qu'« il y a bien des différences d'équité entre les systèmes éducatifs, il y a bien des systèmes éducatifs qui semblent plus (ou moins) équitables que les autres sur une forte majorité de critères, mais, pour beaucoup, le jugement sur leur équité varie, parfois fortement, selon le mode de lecture qui est retenu ».

Voulant être un outil pour les décideurs dans la (re)définition des politiques éducatives, cette recherche souhaite aussi permettre, tant aux usagers qu'aux gouvernants, de juger de l'équité de leur système. Pour cela les équipes poursuivent le travail et envisagent d'utiliser d'autres indicateurs et d'en produire d'autres modes de lecture.

*L'équité des systèmes éducatifs européens, un ensemble d'indicateurs.* Projet soutenu par la Commission européenne, direction générale de l'éducation et de la culture, 2003, 182 p.

Téléchargement possible du document :

<http://afecinfo.free.fr/afec/actualites/Afec-actu038-%20Indicateur%20d'equite.htm>

tion d'*Education Priority Areas* ou EPA). Malgré les initiatives menées depuis le rapport Plowden et face à l'ampleur des phénomènes d'exclusion en Grande-Bretagne, Tony Blair précise, en 1997, son ambition par rapport à l'éducation dans un document intitulé *Excellence in Schools: the White Paper*. Les axes principaux de ce texte sont : la refonte des programmes et l'aménagement des structures, l'amélioration de la formation des enseignants et l'évaluation des élèves, des enseignants et des établissements scolaires. L'objectif de la réforme est clairement d'améliorer le niveau pour le plus grand nombre, notamment dans les domaines jugés essentiels comme la lecture, l'écriture et les mathématiques.

Depuis 1998, un nouveau système a été mis en place : les *Education Action Zones* (EAZ). Ces soixante-treize zones larges impliquent à la fois deux ou trois écoles secondaires et les écoles primaires, y compris l'enseignement spécialisé, et des partenaires publics et privés, les parents et la *Local Authority Area* (LEA). Chaque zone reçoit un financement annuel, conditionné à l'obtention d'un sponsoring privé. Au départ d'une proposition locale de partenariat, ces zones sont reconnues par le *Department for Education and Employment* (DfEE) pour une période de trois ans, étendue à cinq ans pour les premières zones reconnues. Ce sont certainement la nécessité d'un partenariat privé, qui finance en liquide ou offre du matériel et des services, et l'initiative qui revient au partenariat local de proposer sa reconnaissance comme EAZ qui sont les deux aspects les plus originaux dans le modèle anglais. Les EAZ anglaises sont considérées comme des *charitable bodies*, sorte « d'associations 1901 », dirigées par un *Action Forum*. Il s'agit pour ces ensembles de développer des partenariats locaux et d'adopter une approche imaginative de manière à atteindre les standards fixés pour l'ensemble des écoles et contrôlés par l'inspection et l'Office des standards en éduca-

### En Grande Bretagne, des partenariats locaux et une approche imaginative

tion (OFSTED). Quatre domaines sont en principe privilégiés : l'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, la *social inclusion*, l'aide aux élèves et à leur famille et la collaboration avec les entreprises et d'autres organisations. Différentes solutions sont offertes aux zones pour améliorer les résultats obtenus, notamment en offrant aux enseignants des opportunités accrues de développement personnel. Bouveau (1999) signale cependant « qu'une telle démarche [incluant l'offre de salaires plus élevés] avait été instituée dans certaines EPA en Grande-Bretagne afin de stabiliser le corps enseignant. », mais « qu'une évaluation universitaire avait souligné son inefficacité ». Les syndicats d'enseignants s'opposent d'ailleurs à ces mécanismes de dérégulation et les directions se refusent généralement à y recourir.

### Le Québec

Au Québec, en 1996, le Conseil supérieur de l'Éducation conclut à l'urgence de s'attaquer aux problèmes des écoles publiques montréalaises. Le ministère de l'Éducation met en place une ligne d'action intitulée « Soutenir l'école montréalaise » sur la base d'une analyse que décrit Gilbert Moisan ainsi : « le défi à relever dans la mise en œuvre d'un dispositif d'aide aux écoles [urbaines] en milieu défavorisé pourrait bien se traduire en une proposition simple : comment faire en sorte que 1°; l'élève soit soutenu dans ses efforts vers la réussite, 2°; en rapprochant l'école de son milieu de vie et, 3°; en misant sur toutes les ressources de la grande ville ».

Quatre-vingt quinze écoles primaires et vingt-trois écoles secondaires, scolarisant 50 000 jeunes, sont considérées comme particulièrement défavorisées lors de la première année d'implantation et d'expérimentation (1997-1998). Le but ultime du programme est de « favoriser la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre ». La « réussite éducative »

peut avoir une signification particulière à chaque établissement, compte tenu des priorités locales, mais la « réussite scolaire » doit se mesurer à l'aune des indicateurs ministériels. Les élèves « à risque » sont particulièrement suivis. Les indicateurs ministériels, construits à partir des données du recensement, permettent de décrire les caractéristiques socio-économiques des établissements scolaires. Deux groupes d'indicateurs sont ainsi constitués : les indicateurs relatifs aux caractéristiques des familles et les indicateurs de « cheminement scolaire ».

L'évaluation est plutôt positive de la part des établissements qui conservent leur autonomie. Une enquête auprès de la direction des écoles-cibles, menée en 1998, a permis d'identifier, chez les élèves, trois familles de besoins éducatifs principaux à couvrir :

- le français, la communication orale et écrite, la lecture ;
- les besoins culturels ;
- l'estime de soi et la valorisation, la discipline et l'encadrement, la stimulation et la motivation, l'aide aux devoirs.

Deux autres problèmes « en émergence » ont aussi été signalés. Il s'agit du développement psychosocial de l'élève et des problèmes de comportement et la prévention de la violence.

### L'Australie

En 1973, le gouvernement australien prend en compte certaines recommandations du *Report of the Interim Committee of the Australian Schools Commission*. Celui-ci propose de mettre en œuvre un programme destiné aux *disadvantaged schools* de manière à fournir des ressources supplémentaires aux écoles qui scolarisent des proportions importantes d'élèves issus de communautés pauvres. Les recommandations du rapport suggèrent de consacrer environ 3 % des fonds fédéraux pour l'enseignement primaire et secondaire dans ce cadre, dès 1974. L'échelle socio-économique (*socio-economic scale*) construite en 1973 est établie sur la base de variables

du recensement : le statut socio-économique, l'appartenance ethnique, la durée des études, le chômage, la mobilité résidentielle, certains aspects liés à la famille, l'appartenance religieuse, le nombre d'aborigènes et les conditions d'habitation. Ces variables sont « assemblées » en un seul indicateur. Les scores attribués aux écoles sur l'échelle socio-économique sont établis à partir d'une mise en correspondance des secteurs statistiques (*Collector's Districts*) et des écoles, sur la base de leur aire de recrutement. C'est ce modèle qui sert de référence au système actuel en Communauté française de Belgique.

### Les Pays-Bas

Aux Pays-Bas, les parents bénéficient, comme en Belgique, d'une grande liberté de choix. De manière à compenser les effets de ségrégation entre écoles, plutôt que

de lutter contre celle-ci, des moyens supplémentaires sont accordés aux établissements qui scolarisent un grand nombre d'enfants désavantagés de manière à assurer à tous une éducation de qualité. Les écoles privées (environ 70 % de l'ensemble des établissements), constituées sur une base religieuse (catholique ou protestante) ou pédagogique (écoles Montessori, par exemple) sont financées sur la base d'une égalité de traitement par rapport aux écoles publiques consacrée par la Constitution hollandaise en 1917. Jusque dans les années soixante, la liberté de choix des parents n'était pas considérée comme un droit individuel accordé à un consommateur, mais comme la possibilité de scolariser ses enfants dans une école du caractère religieux des parents ou qui correspond à leurs convictions. Progressivement, avec l'arrivée de migrants, principalement dans les centres urbains, la sécularisation de la société hollandaise et le dévelop-

pement d'un comportement plus individuel de consommateur scolaire, se développe une importante dualisation du système éducatif, en terme de performances scolaires. Le choix, et donc la ségrégation, sont d'autant plus importants que la densité de population est élevée et l'offre étendue, notamment dans les villes. Les caractéristiques confessionnelles ou non des établissements deviennent de plus en plus secondaires. C'est après la seconde guerre mondiale que ce système de financement unique, quelles que soient les différences socio-économiques des élèves, apparaît comme n'offrant pas des garanties d'égalité d'opportunité. Des modifications entreront en vigueur dans les années soixante-dix de manière à introduire des mécanismes compensatoires à travers un système de « financement pondéré » en faveur des établissements scolaires de l'enseignement fondamental qui accueillent des enfants issus de familles défavorisées et des établisse-

## Bibliographie

*Actes du colloque international : la discrimination positive en France et dans le monde, 5-6 mars 2002.* Paris, ministère de l'Éducation nationale- SCÉRÉN (CNDP), 215 p., 2003.

Bouveau, P. (1999). « L'efficacité des systèmes éducatifs. ZEP: le miracle se fait attendre ». *Sociétal*, 26, p. 62-65.

Demeuse, M. (2003). « Réduire les différences : oui, mais lesquelles ? » in ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie, *La discrimination positive en France et dans le monde.* Paris : SCÉRÉN-CNDP.

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), p. 97-127.

Demeuse, M., Nicaise, J. (2005). « Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation ». In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten et J. Nicaise. *Vers une école juste et efficace.* Bruxelles : De Boeck.

Garcia-Huidobro, J.E. (1994). « Positive discrimination in education: its justification and a Chilean example ». *International Review of Education*, 40(3-5), p. 209-221.

Guttman, C. (1993). « All Children Can Learn: Chile's 900 Schools Programme for the Underprivileged ». *Education for All: Making It Work.* Paris: Unesco.

Jennings, J.F. (2001). « Title I : Its Legislative History and Its Promise ». In G.D. Borman, S.C. Stringfield & R. Slavin (Eds). *Title I. Compensatory Education at the Crossroads.* Mahwah (USA) : Lawrence Erlbaum Associates.

Karmel, P.H. (ed.). (1973). *Schools in Australia.* Report of the Interim Committee of the Australian Schools Commission. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Moisan, G. (s.d.). *Programme de soutien à l'école montréalaise. Aide aux écoles de milieux défavorisés de grands centres urbains: déterminants communs, trajectoires multiples.* Communication au séminaire international organisé par le ministère de l'Éducation du Québec (28-31 mars 2000).

Ross, K.N. (1983). *Social Area Indicators of Educational Need.* Hawthorn (Victoria) : Australian Council for Educational Research.

Ritzen, J.M.M., Van Dommelen, J., De Vijlder, F.J. (1997). « School finance and school choice in the Netherlands ». *Economics of Education Review*, 16(3), p. 329-335.

Ross, K.N., Levacic, R. (1999). *Needs-Based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools.* Paris: UNESCO Publishing. International Institute for Educational Planning.

Rowles, D. (2001). « Zones prioritaires d'action éducative (EAZ) ». In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP ».* Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : ministère de l'Éducation. Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation et UNICEF, p. 216-225.

Sotomayor, C. (2001). « L'hétérogénéité : une contrainte ou une ressource ? L'expérience du programme des 900 écoles du Chili ». In *Actes des journées internationales de réflexion et d'échanges sur le programme d'éducation prioritaire « PEP ».* Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001. Tunis : ministère de l'Éducation. Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation et UNICEF.

ments qui se situent dans des zones où se regroupent de nombreuses familles défavorisées.

## Le Chili

Au Chili, comme dans un grand nombre de pays, le système éducatif est passé, avec le retour à la démocratie en 1990, d'une préoccupation relative à l'égalité d'accès, pratiquement atteinte dès les années soixante-dix, à une préoccupation centrée sur l'égalité des résultats. Il existe, à la fin de la dictature militaire, un grand décalage entre les différents établissements, dont certains, totalement privés et payants,

sont fréquentés par les élèves les plus favorisés, alors que d'autres sont dans un état désastreux et scolarisent une frange particulièrement déshéritée de la population. Les résultats obtenus à des tests de performance en 1982, 1984 et 1988, sous le régime militaire, donnent une sérieuse impulsion en faveur d'un programme de discrimination positive qui voit le jour dès le lendemain du changement de régime, le 11 mars 1990. Le *Programme des 900 écoles* ou *P-900* tend à fournir une réponse aux disparités énormes qui existent dans le système et qui avaient été occultées par le « miracle chilien », dont les dividendes n'ont

pas profité à tous de la même manière (4,5 % de croissance annuelle, mais 44 % de la population jugée incapable de subvenir à ses besoins de base en 1990).

Le programme *P-900* s'attache à relever le niveau des écoles qui obtiennent les résultats les plus bas dans les apprentissages de base (lecture, écriture et mathématique) durant les quatre premières années de la scolarité. Cette aide est ciblée sur les écoles dont les résultats sont les plus faibles au SIMCE (test national passé en 4<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année). Ces écoles sont aussi celles qui scolarisent les élèves les plus défavorisés. En 1991, les écoles incluses dans le programme représentent 15,1% des établissements scolaires, soit 222 491 élèves ou 21% de la classe d'âge concernée et 7 267 enseignants. Le programme implique également des « moniteurs », c'est-à-dire des jeunes gens issus de la communauté locale. L'aspect « communautaire » du programme est une composante importante. Sa mise en œuvre est planifiée sur trois années dans les écoles sélectionnées : initiation du programme, travail avec les chefs d'établissement puis mise en œuvre dans les classes. Le programme n'a pas pour objectif de modifier en profondeur les structures actuelles et les établissements, selon les résultats aux tests nationaux, peuvent sortir du programme pour faire la place à d'autres.

Le *Programme des 900 écoles*, outre l'identification des établissements à aider (en principe, les 10 % des établissements les moins performants aux tests nationaux qui scolarisent les élèves les plus pauvres, soit environ 900 écoles), développe un ensemble d'actions bien ciblé, issu des résultats de recherches et de constats empiriques. Les actions sont aussi bien destinées à améliorer les résultats scolaires que d'autres paramètres, comme l'estime de soi ou l'implication de la communauté. Cette dernière composante n'est pas neuve en Amérique latine et fait explicitement référence aux écrits de Paulo Freire.

Le programme s'appuie sur une base de données qui permet d'en suivre

## Un dossier à consulter en ligne

Sur le site de l'INRP vous trouverez un dossier réalisé en 2004 par la cellule de veille scientifique et technologique (VST) et le centre Alain Savary. Il est intitulé *Politiques compensatoires : éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon*. Vous sont proposées des informations en français et en anglais, un état des lieux sur la recherche en éducation et les ZEP en France et un texte de Denis Meuret sur les politiques compensatoires en France, en Angleterre et aux États-Unis.

Dans ce texte Denis Meuret explique qu'en France l'expérience des ZEP donne des résultats décevants ou mitigés et faisant référence à son étude de 1994 (RFP, n° 109), il montre que « la politique ZEP n'a pas réussi à annuler, pour les populations défavorisées, l'effet négatif propre lié au cumul des handicaps dans certaines zones ». En Angleterre il s'agit « d'aider les établissements en difficulté qui veulent s'en sortir en se fixant des objectifs précis » et en 2000 une évaluation nationale montre l'efficacité des *Education Action Zones* (EAZ) : « l'augmentation de la réussite scolaire à sept ans en EAZ est deux fois supérieure à la moyenne nationale ; on retrouve une augmentation supérieure à l'augmentation nationale à onze ans mais les résultats sont moins nets à quatorze ans ». Aux États-Unis la politique d'éducation compensatoire a été plusieurs fois réformée depuis les années soixante et la loi de 2002 préconise de mieux former les enseignants des écoles en difficulté. « La philosophie de cette politique repose sur le fait qu'un service est dû aux élèves, que tous doivent atteindre le niveau minimal ».

Un dossier qui apporte des réflexions et des références utiles aux acteurs éducatifs :

[http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Educ\\_prioritaire/sommaire.htm](http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Educ_prioritaire/sommaire.htm)

le développement et d'en piloter la mise en œuvre en en contrôlant les résultats. Le programme P-900 ne basant pas la sélection des établissements bénéficiaires sur les caractéristiques socio-économiques des élèves, mais bien sur les performances scolaires, conduit à reconsidérer les écoles et à leur permettre de sortir du programme dès qu'elles satisfont aux critères de résultats. Elles sont alors éventuellement prises en charge par d'autres programmes de manière à pouvoir maintenir les résultats obtenus. Actuellement, seule une centaine d'établissements semble encore incapable de progresser de manière satisfaisante et se rapprocher de la moyenne nationale.

### La Tunisie

Le programme d'éducation prioritaire tunisien a été mis en place à la rentrée scolaire 2001. Les écoles primaires et préparatoires y ont été sélectionnées sur la base d'indicateurs purement scolaires (taux de réussite et d'abandon, résultats à des examens externes...), même si ceux-ci sont très largement corrélés avec le niveau socio-économique des populations. Cette solution a été préférée, notamment parce que les données socio-économiques sont relativement peu disponibles au niveau d'agrégation considéré (la population d'un bassin scolaire) alors que les informations scolaires sont disponibles et relativement comparables d'un établissement à l'autre (examens régionaux et examens de fin d'études de l'école de base). Contrairement à beaucoup d'autres programmes de ce type, menés dans des pays fortement industrialisés et urbanisés (comme les États-Unis, la France, l'Angleterre ou la Belgique), ce sont principalement des écoles rurales qui sont identifiées comme prioritaires.

### Conclusion

Les discriminations positives, lorsqu'elles sont établies sur un ciblage précis des publics scolaires se rappro-

chent des systèmes de formules généralisées de financement, comme Ross et Levacic (1999) les présentent dans leur ouvrage, malheureusement publié exclusivement en anglais et en espagnol. Le principe de ces formules est d'établir le financement de chaque établissement scolaire sur la base de sa composition et en fonction de caractéristiques identifiées comme potentiellement source de handicap scolaire. En quelque sorte, il s'agit d'une approche généralisée des discriminations positives : plutôt que de fonctionner en termes de tout ou rien – être ou ne pas être en ZEP –, les formules de financement attribuent des moyens plus ou moins importants selon la composition de la population scolaire, sans pour autant stigmatiser les élèves particuliers à travers un traitement spécifique. A partir des moyens dévolus à l'établissement, c'est à l'équipe éducative ou de direction de décider de leur utilisation et d'individualiser les traitements sur la base de l'enveloppe variable qu'elle reçoit.

À côté de ces mécanismes de financements différenciés dont nous venons de présenter rapidement quelques variantes, il reste encore

### **En Tunisie, les écoles rurales identifiées comme prioritaires**

un domaine largement absent dans les politiques publiques : l'évaluation systématique des résultats obtenus grâce à ces moyens supplémentaires. Naturellement, cette évaluation peut faire peur à tous les acteurs, quelles que soient leurs convictions : si les résultats sont plus faibles, il peut aussi bien s'agir d'un manque de moyens que d'une mauvaise utilisation, voire une mauvaise allocation de ceux-ci. Et comme nous ne savons rien ou presque de ce qui est réellement entrepris avec ces moyens dans chaque établissement (les pratiques sont à la fois peu unifiées, ce qui n'est pas nécessairement une mauvaise chose, mais aussi peu ou mal décrites, ce qui est plus ennuyeux), il est impossible de savoir ce qui marche ou non, en termes de résultats attendus. Il y a donc fort à parier que, quelles que soient les orientations futures, elles ne seront pas prises sur des bases



## Marc Demeuse

Docteur en sciences psychologiques (université de Liège) et statisticien, Marc Demeuse est membre de l'Institut d'administration scolaire de l'université Mons-Hainaut (INAS) depuis octobre 2004, après un an passé à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) de l'université de Bourgogne/CNRS et plus de dix ans passés au service de pédagogie théorique et expérimentale de l'université de Liège.

Il a également été enseignant dans deux Écoles normales belges. Il est responsable de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe (ADMÉE- Europe).

Ses travaux de recherche portent en particulier sur l'évaluation des acquis des élèves, les mécanismes de pilotage et de régulation des systèmes éducatifs, notamment sous l'angle de l'équité éducative en Belgique francophone, en Europe et sur le plan international.

rationnelles, reposant sur des données solides, mais sur la conviction, plus ou moins forte de la nécessité de compenser, par des moyens plus ou moins définis, des inégalités de départ face à un système éducatif supposé peu adapté à certains publics. La sociologie a bien décrit les « handicaps » qui pénalisent certains groupes. Malheureusement, la littérature scientifique (notamment en langue française) n'offre pas le même type d'information quant à l'efficacité des moyens mis en œuvre, peut-être parce qu'il ne s'agit plus seulement de décrire des situations « naturelles », mais d'expérimenter de manière contrôlée. La faiblesse relative de la pédagogie expérimentale, par rapport à la sociologie critique et le manque de pragmatisme, dans les pays de langue française, constituent certainement une explication. On peut néanmoins espérer que la prise en compte de ce qui se fait dans d'autres systèmes éducatifs conduira les décideurs, les chercheurs et les enseignants, à s'appuyer davantage sur des informations correctement récoltées et analysées, par exemple en ce qui concerne les pratiques qui ont clairement démontré leur efficacité.

En dernière analyse, il est en effet d'autant plus important de mettre en œuvre des pratiques véritablement efficaces, c'est-à-dire qui offrent des chances avérées d'atteindre les objectifs, qu'il s'agit de programmes destinés aux plus défavorisés de nos élèves et envers lesquels nous avons donc le plus de responsabilité.

**Marc Demeuse**  
marc.demeuse@umh.ac.be

## Le rapport du GERESE (suite...)

### 29 indicateurs pour jauger l'équité des systèmes éducatifs européens

#### A. Contexte des inégalités d'éducation

1. Conséquences individuelles de l'éducation
  1. Disparités de revenus et d'accès à l'emploi
  2. Avantages sociaux de l'éducation
2. Inégalités économiques et sociales
  1. Inégalités de revenus et de pauvreté
  2. Inégalités de sécurité économique
3. Ressources culturelles
  1. Niveau de formation des adultes
  2. Ressources culturelles des élèves de 15 ans
  3. Pratiques culturelles des élèves de 15 ans
4. Aspirations et sentiments
  1. Aspirations professionnelles des élèves de 15 ans
  2. Critères de justice des élèves
  3. Opinions générales des élèves sur la justice

#### B. Inégalités du processus d'éducation

1. Quantité d'éducation reçue
  1. Inégalités de scolarisation
  2. Inégalités des dépenses d'éducation
2. Qualité de l'éducation reçue
  1. Perception du soutien des enseignants, d'après les élèves de 15 ans
  2. Perception du climat disciplinaire, d'après les élèves de 15 ans
  3. Ségrégation
  4. Sentiment des élèves d'être traités avec justice

#### C. Inégalités d'éducation

1. Compétences
  1. Inégalités de résultats/compétences
  2. Faiblesse et excellence scolaires
2. Développement personnel
  1. Connaissances civiques des élèves
3. Carrières scolaires
  1. Inégalité des carrières scolaires

#### D. Effets sociaux et politiques des inégalités d'éducation

1. Éducation et mobilité sociale
  1. Statut professionnel selon le niveau d'éducation
  2. Influence de l'origine sociale sur le statut professionnel
2. Bénéfices de l'éducation pour les défavorisés
  1. Contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés
3. Effets collectifs des inégalités
  1. Jugements des élèves sur l'équité du système éducatif
4. Attentes des élèves à l'égard du système éducatif
  1. Opinions des élèves sur la justice dans le système éducatif
  2. Indice de tolérance/intolérance
  3. Indice de participation sociopolitique
  4. Indice de confiance envers les institutions