

Réduire les différences : oui, mais lesquelles ?

*Marc Demeuse,
maître de conférences,
université de Liège,
Belgique*

POUR RÉPONDRE À LA QUESTION INITIALE : « Quelles différences faut-il réduire ? », un certain nombre d'autres questions doivent être envisagées. Il faut, notamment, accepter de faire un détour par une réflexion sur les critères de justice que s'impose chaque système éducatif. Il faut, aussi, préciser ce qu'il convient d'entendre par l'expression « discrimination positive ».

Je vais aborder cet ensemble d'interrogations de manière relativement théorique, même si je fais, généralement, référence au système de « discrimination positive » implanté en Communauté française de Belgique à la suite du décret du 30 juin 1998.

Qu'est-ce qui est juste et qu'est-ce que cela implique pour l'école ?

Ce qui est juste et équitable peut varier d'une époque ou d'un lieu à l'autre : battre un esclave à Athènes pouvait être juste et l'équité commandait, alors, seulement, que la peine infligée, aussi cruelle soit-elle, ne puisse varier selon le bon vouloir du maître, mais respecte un code particulier de manière à traiter de même les auteurs de fautes identiques. « Dans la société esclavagiste, les esclaves sont « égaux » entre eux, en tant qu'esclaves » comme le fait remarquer Cornélius Castoriadis (1986, cité par Vogel, 1997). L'esclavage, selon le principe contemporain que tous les hommes sont égaux, nous est, à présent, insupportable et nous ne parlerions certainement pas de justice et d'équité dans ce cas.

Pour prendre un exemple plus actuel, lorsqu'en 1991, le législateur fédéral place sur un même pied, dans l'ordre de succession au trône, les filles et les fils du roi, il peut nous sembler que la monarchie devient plus équitable : les filles et les garçons sont, à présent, traités de la même manière. Pourtant, ce système politique reste très inégalitaire si l'on veut bien considérer que la fonction royale est réservée à une infime partie de la nation. L'appartenance à l'un ou l'autre sexe ne modifie en rien la situation de la majorité de nos concitoyens puisqu'ils ne font pas partie de « la bonne famille ».

À travers les différents épisodes historiques où se manifestent des revendications, l'égalité, au sens d'une aspiration à plus d'égalité, sert à la fois de régulateur et de

moteur (Vogel, 1997). Elle fixe l'objectif et fournit les raisons de la mobilisation. Pour Montesquieu, c'est cet « amour de l'égalité » qui sert de ciment à la démocratie. Mais, encore faut-il qu'une inégalité soit perçue comme « illégitime » ou « inique » pour qu'elle suscite revendications et actions. Meuret (2000) précise la notion d'iniquité : « On est ainsi conduit à penser que pour qu'une inégalité soit illégitime, il faut pouvoir imaginer qu'elle puisse être supprimée par une action collective. Il faut donc imaginer que l'on puisse persuader une majorité que cette inégalité n'est ni nécessaire, ni juste ou, plus précisément, qu'elle est assez injuste pour qu'il vaille la peine de la supprimer. »

L'égalité formelle peut être examinée de manière relativement simple. En revanche, le passage au concept d'équité suppose que des inégalités formelles mais justes soient acceptées, voire mises en œuvre sciemment. Cela pose donc un grand nombre de problèmes complexes que nous serons amenés à rencontrer. Comment peut-on, dès lors, en Belgique, définir ce qui serait juste, notamment en matière d'éducation ? Comment apprécier l'effet de mesures nouvelles visant à assurer plus d'équité ? Pour cela, nous allons tenter de nous donner un cadre de référence pour analyser la mise en place de discriminations positives dans notre système éducatif. Ce référentiel est synthétisé dans le tableau ci-dessous que nous avons, en grande partie, repris à Grisay (1984) et qui a déjà été présenté et commenté par Crahay (2000) ou Demeuse, Crahay et Monseur (2001). Il permet de positionner plus clairement la réflexion à propos du choix des indicateurs conduisant à sélectionner les établissements scolaires à aider *¹. La problématique des discriminations positives se place clairement aux niveaux III (égalité des acquis) et IV (égalité de réalisation sociale). Les deux premiers niveaux font, en revanche, généralement appel à des aides centrées directement sur les élèves (bourses d'études attribuées aux « plus méritants » au niveau I, système général de bourses pour les élèves les plus défavorisés pour qu'ils puissent se procurer le matériel scolaire au niveau II) ou à la mise en place d'une offre accessible à tous, par exemple, à travers un déploiement des écoles de base sur l'ensemble du territoire ou la formation unifiée de l'ensemble des maîtres au niveau II.

Présentation synoptique des idées pédagogiques sous-jacentes à cinq conceptions différentes de l'égalité (adaptée de Grisay, 1984, p. 7)			
On pose	On admet	On dénonce	On prône
Niveau 0 : pas d'intérêt pour l'équité (position « naturelle »)			
La naissance, la force ou l'appartenance à un groupe particulier détermine les droits. La liberté ne peut souffrir de redistributions contraintes.	La reproduction et le maintien de l'ordre « naturel » et des différences fondées sur des acquisitions justes.	Éventuellement, les inégalités dans les groupes de pairs. Les interventions contraires à la liberté.	Un ordre stable, un partage des fonctions (société de castes, d'ordres...) ou un système fondé sur la liberté des acteurs.

* Voir notes page 100 sqq.

On pose	On admet	On dénonce	On prône
Niveau I : égalité d'accès ou des chances			
L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles. Celles-ci définissent le niveau ou seuil que l'individu peut espérer atteindre.	Des résultats inégaux, à condition qu'ils soient proportionnels aux aptitudes de départ. L'existence de filières de valeur inégale. Une inégalité de traitement.	Le fait que le mérite ne soit pas le seul critère d'accès aux filières nobles. Les biais socioculturels affectant les tests d'orientation. Les imperfections des évaluations responsables du fait qu'à valeur égale, tel élève réussit et tel autre échoue.	Une détection objective ou scientifique des talents et des procédures scientifiques d'orientation. Une égalité d'accès aux filières longues, à aptitudes égales, pour les enfants de milieux favorisés et défavorisés. Une école sur mesure, c'est-à-dire un système d'options varié et des filières d'enseignement adaptées aux aptitudes des élèves. Une aide aux défavorisés doués (bourses...).
Niveau II : égalité de traitement			
La capacité de tous à réaliser les apprentissages fondamentaux et donc à bénéficier d'un enseignement de base.	L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles. Des résultats inégaux à condition que les élèves aient pu bénéficier de conditions d'apprentissage de qualité équivalente.	L'inégale qualité de l'enseignement, responsable d'acquis inégaux. Les écoles-sanctuaires et les écoles-ghettos, les classes de niveaux, les filières explicites et implicites qui engendrent une inégale qualité d'enseignement.	L'école unique ou l'enseignement compréhensif et, notamment, le tronc commun pour l'enseignement secondaire inférieur.
Niveau III : égalité des acquis ou de réussite scolaire			
Des potentialités d'apprentissage extensibles. Des caractéristiques individuelles (cognitives et affectives) modifiables. Des différences de rythme d'apprentissage.	Des différences de résultats au-delà des compétences essentielles.	L'idéologie des dons. Les discriminations négatives (comme les classes de niveau, les filières, les écoles-sanctuaires et les écoles-ghettos), toutes les situations où l'inégale qualité d'enseignement amplifie les inégalités de départ.	L'égalité des acquis pour les compétences essentielles. La discrimination positive, la pédagogie de maîtrise, l'évaluation formative ainsi que tous les dispositifs de soutien qui visent à réduire les inégalités de départ.
Niveau IV : égalité de réalisation sociale (output social)			
Des caractéristiques individuelles différentes (motivation, culture), mais sans hiérarchie.	Des différences de profil des résultats.	L'existence d'une norme unique d'excellence. Une culture « noble » et une « sous-culture ».	Une pédagogie différenciée.

La mise en œuvre des niveaux III et IV nécessite la satisfaction des critères du niveau II. Ainsi, il est inconcevable de tenter d'atteindre une égalité dans les réalisations sociales si l'accès à l'enseignement de base n'est pas, dans les faits, assuré à tous ou, plus grave encore, si l'ensemble des élèves ne peut même pas obtenir la satisfaction de ses besoins vitaux, comme un accès satisfaisant à la nourriture, aux soins de santé, à la paix... et s'il existe, de toute manière, un système de hiérarchie implicite ou explicite entre les différentes composantes de la société (préférence envers les garçons, ségrégation envers certains groupes ethniques ou minorités religieuses...).

Donner plus à ceux qui ont moins : qu'est-ce que cela veut dire ?

Avant de tenter de répondre à la question relative aux différences à réduire, il convient, sans doute, de préciser ce qui est appelé « discriminations positives » en Belgique francophone et ce que d'autres appellent « programme d'éducation prioritaire » ou « actions positives ». Dans tous les cas, il s'agit d'un système tourné vers les écoles ou les établissements d'enseignement (voire vers une partie de ceux-ci ²). Il ne s'agit pas d'aider les élèves directement, à travers l'attribution de bourses individuelles ou d'autres avantages personnels qui compenseraient une faiblesse économique ou sociale, comme la fourniture de repas gratuits. Ce sont les écoles, identifiées comme devant être aidées de manière spécifique, qui vont recevoir des moyens supplémentaires que les autres écoles ne recevront pas : moyens de fonctionnement, facilités diverses pour accéder à certains biens culturels, comme des titres de transport ou des entrées pour des musées et personnels hors cadre ordinaire, pour citer seulement les principaux exemples ³. Le modèle qui sous-tend cette approche s'inscrit dans le courant de la pédagogie compensatoire et postule qu'il convient de traiter différemment ceux qui semblent bénéficier, à l'origine, de chances inégales, plutôt que d'offrir un service unique et identique qui creuserait encore les inégalités de départ par un traitement indifférencié. Ce modèle postule aussi que l'école ou l'établissement scolaire constitue une unité pertinente et identifiable qui peut agir comme facteur d'égalisation des chances réelles de succès.

Chauveau (2000) résume bien les questions posées par l'adage « donner plus à ceux qui ont moins : « Ceux qui ont moins... de quoi ? Moins de ressources matérielles et financières ? Ou moins de soutien, moins de soin, moins d'éducation dans leur milieu sociofamilial ? Ou moins de goût et d'intérêt pour apprendre à l'école ? Ou moins de capacités langagières, instrumentales, cognitives ? Ou moins d'enseignement efficace ? Moins de « bons » établissements et de « bons » enseignants ? Bref, la question est de savoir si les élèves des zones prioritaires et, plus généralement, les enfants des milieux « très populaires » sont des handicapés socioculturels ou des mal-enseignés.

Donner plus... de quoi ? Donner plus de socialisation (apprendre à vivre ensemble) ? Ou plus d'instruction (apprendre et comprendre le monde) ? S'agit-il de privilégier le périscolaire et la périphérie des processus d'enseignement-apprentissage : actions et

animations socioéducatives, sanitaires, physiques et sportives, culturelles... ? Ou de se centrer sur la transmission-acquisition des connaissances et des apprentissages scolaires ? Donner plus « de la même chose » : plus de cours, plus d'enseignement traditionnel ? Ou plus « d'autre chose » : plus d'innovation pédagogique, plus d'aide personnalisée, plus de stimulation, plus de plaisir d'apprendre, plus de sens à l'école et aux savoirs ? Donner plus de quantitatif : postes, crédits, heures d'enseignement, allègement des effectifs ? Ou plus de qualitatif : dynamisme, mobilisation, énergie, engagement, volonté de réussir et de faire réussir l'ensemble des élèves ?

Donner combien... en plus ? Peut-on se limiter à « un petit plus » ou faut-il apporter « un gros plus » ? À partir de quel seuil le plus peut-il avoir des effets positifs réels sur l'enseignement et les acquisitions scolaires ? Il n'est pas aisé de répondre à ces interrogations et encore moins d'aménager le système éducatif pour y parvenir.

Prendre un peu de hauteur pour mieux comprendre

D'un point de vue théorique, les discriminations positives peuvent être conçues comme une généralisation de l'équation de Carroll (1963) à propos de la relation entre niveau atteint et temps d'apprentissage⁴. On pourrait ainsi écrire :

$$\text{niveau d'apprentissage} = f \left[\frac{\text{moyens réels}}{\text{moyens nécessaires}} \right]$$

Le niveau d'apprentissage serait, dès lors, fonction du rapport entre les moyens consentis et les moyens nécessaires. Comme pour la formule de Carroll, les moyens réellement consacrés aux apprentissages seraient, pour une part, apportés par l'école, prise au sens large (enseignants, qualité de l'enseignement, qualité de l'environnement, du matériel, du curriculum...) et, pour une autre part, apportés par l'élève (prérequis, aide à la maison, temps consacré au travail scolaire...). Une part des caractéristiques de l'élève est changeable alors que d'autres caractéristiques (comme, par exemple, le niveau d'éducation des parents) ne le seraient que très difficilement ou pas du tout. Les moyens nécessaires seraient constitués par le produit du temps nécessaire à l'apprentissage, de la qualité de l'enseignement et de la capacité réelle de l'apprenant à en bénéficier.

La logique compensatoire des discriminations positives viserait à substituer, pour les élèves dont les caractéristiques personnelles non changeables du numérateur seraient trop faibles, des caractéristiques scolaires plus avantageuses, de manière à atteindre un niveau d'apprentissage comparable à celui des élèves mieux dotés au départ. De manière à prendre en compte d'éventuels apports complémentaires, l'équation pourrait alors s'écrire :

$$\text{niveau d'apprentissage} = f \left[\frac{\text{moyens réels ordinaires} + \text{apports complémentaires}}{\text{moyens nécessaires}} \right]$$

Les apports complémentaires pourraient prendre des formes variées (accroissement de l'encadrement et des moyens didactiques, formation complémentaire dans

des domaines connexes, comme la langue d'enseignement, temps plus long pour maîtriser la matière...). Cette équation suppose aussi que, dans une certaine mesure, les moyens sont substituables et que, par exemple, une absence d'aide à la maison ou un « déficit culturel » peuvent bel et bien être comblés par un surcroît de moyens scolaires.

Cette approche pose un problème central : comment identifier les écoles et, à travers elles, les élèves qui seront aidés ? Ce choix doit s'effectuer de manière aussi juste et efficace que possible, puisque l'objectif est d'accroître les chances de ceux qui sont supposés en avoir le moins au départ. Ces deux critères, justice et efficacité, sont d'autant plus importants que les inégalités qu'il convient de combler sont fortes et que les moyens disponibles sont limités ! C'est dans cette perspective que se sont développées deux approches principales d'identification : la première, fondée sur des indicateurs scolaires, la seconde, sur des indicateurs socioéconomiques. Mais il existe aussi entre ces deux approches, toute une variété de méthodes mixtes qui favorisent plutôt l'un ou l'autre de ces pôles.

Les modes d'égalisation des chances peuvent aussi prendre deux formes :

– soit un système de quotas, réservant certaines places aux élèves issus des groupes identifiés comme défavorisés ⁵, en dépit, parfois, d'une moins bonne réussite à un concours d'entrée. C'est à cette approche qu'est classiquement réservé le terme « discriminations positives ⁶ » ;

– soit une aide supplémentaire aux établissements identifiés en fonction de leur population défavorisée que Smeesters (1998) et Renault (1997) préfèrent appeler « actions positives », principe que recouvre, également, le concept d'« éducation prioritaire ».

Instaurer un système de quotas et de « places réservées »

Au sens strict, les discriminations positives sont fondées sur des systèmes de quotas plus ou moins explicites, c'est-à-dire de places ou d'avantages réservés à certaines catégories de personnes en raison de leurs caractéristiques propres ou celles, plus générales, de leur groupe. Si cette solution ne soulève pas beaucoup d'émotion, lorsque la relation entre la situation de la personne est en rapport direct avec l'avantage accordé ⁷, l'attribution d'avantages à des individus particuliers, au détriment d'autres, en raison des caractéristiques de leur groupe, est, généralement, plus complexe à fonder en terme d'équité. Il en est ainsi, par exemple, des préférences accordées aux personnes du sexe le moins représenté dans certaines administrations publiques, à compétences jugées égales. L'arrêt « Kalanke vs Land de Brême de la Cour de justice des Communautés européennes », rendu le 17 octobre 1995, est particulièrement intéressant au sens où il fournit les limites à ce type de préférences en adoptant une logique de droit formel ⁸ : le principe d'égalité de traitement n'admet aucune discrimination fondée sur le sexe. Les seules mesures autorisées visent à rétablir les conditions de départ, c'est-à-dire, à assurer une égalité des chances. Si la sous-représentation des femmes dans certains segments du marché de l'emploi existe, elle est principalement liée à des conditions

étrangères au domaine de l'emploi. C'est donc dans les domaines où existent des conditions discriminatoires que doivent s'exercer les actions positives et non pas sur le marché de l'emploi lui-même.

Mais les choses ne sont pas toujours aussi claires. Si, par exemple, la loi britannique interdit les systèmes de quotas, l'enregistrement d'informations à caractère ethnique permet la mise en place d'un système d'objectifs chiffrés (*numerical targets*) qui fournissent des tendances utiles à certains services gouvernementaux d'aide, par exemple, en matière de logements sociaux ou d'emploi (Lassalle, 1998). En revanche, la notion de quota est étrangère au fonctionnement du système éducatif belge qui ne connaît, en principe, aucune forme de sélection à l'entrée ou de concours. La seule trace, à notre connaissance, d'un tel recours, dans un passé récent, peut être trouvée dans l'article 2 de la loi du 29 mai 1959 relative à la définition de la neutralité de l'enseignement⁹. La mise en œuvre de quotas s'applique, dans ce cas, non aux élèves, mais aux enseignants en fonction de l'institution qui a délivré leur diplôme. Cette mesure visait, à l'origine, à garantir le caractère neutre de certains établissements, dont ceux organisés par l'État. La méthode de recours à des quotas, mise en œuvre dans certains pays, dont les États-Unis dans leurs tentatives de déségrégation, pose de nombreux problèmes de droit¹⁰ et semble étrangère à nos systèmes éducatifs européens. Cette solution est, néanmoins, appliquée dans d'autres domaines, nous l'avons évoqué, comme la législation sur l'emploi, offrant à qualité égale, un choix prioritaire aux femmes ou la mise en œuvre des listes électorales où certaines places sont réservées aux personnes du sexe le moins représenté.

Mettre en œuvre des actions positives et une éducation prioritaire

La distinction conceptuelle qui vient d'être évoquée n'a pas été opérée en Communauté française de Belgique où est l'expression « discrimination positive » qui a été choisie pour désigner, dans les faits, un mécanisme d'action positive sans aucune mise en œuvre de quotas en faveur de groupes particuliers. Nous nous concentrerons à présent sur cette forme particulière et nous ne traiterons plus, par la suite, des systèmes de quotas lorsque nous ferons référence aux discriminations positives, adoptant, en cela, la terminologie du décret du 30 juin 1998.

La cour d'arbitrage belge (1994), en réponse à une question préjudicielle dans un tout autre domaine que celui de l'éducation, pose les principes relatifs à la possibilité de discrimination et de traitements différents dans un système fondé sur l'égalité entre les citoyens :

« Les règles constitutionnelles de l'égalité et de la non-discrimination n'excluent pas qu'une différence de traitement soit établie entre des catégories de personnes, pour autant qu'elle repose sur un critère objectif et qu'elle soit raisonnablement justifiée.

L'existence d'une telle justification doit s'apprécier en tenant compte du but et des effets de la mesure critiquée ainsi que de la nature des principes en cause ; le prin-

cipe d'égalité est violé lorsqu'il est établi qu'il n'existe pas de rapport raisonnable de proportionnalité entre les moyens employés et le but visé. [...]

L'on peut, certes, admettre que, dans certaines circonstances, des inégalités ne soient pas inconciliables avec le principe d'égalité et l'interdiction de discrimination lorsqu'elles visent, précisément, à remédier à une inégalité existante. Encore faut-il, pour que de telles inégalités correctrices soient compatibles avec le principe d'égalité et l'interdiction de discrimination, qu'elles soient appliquées dans les seuls cas où une inégalité manifeste est constatée, que la disparition de cette inégalité soit désignée par le législateur comme un objectif à promouvoir, que les mesures soient de nature temporaire ¹¹, étant destinées à disparaître dès que l'objectif visé par le législateur est atteint et qu'elles ne restreignent pas inutilement les droits d'autrui. »

Selon Renaud (1997), « trois éléments [...] permettent de donner un contenu à la notion de discrimination positive [...]. Pour identifier une discrimination positive, il faut que l'on soit en présence d'un groupe d'individus suffisamment défini, d'une discrimination structurelle dont les membres de ce groupe sont victimes, et enfin d'un plan établissant des objectifs et définissant des moyens à mettre en œuvre visant à corriger la discrimination envisagée. Selon les cas, le plan est adopté, voire imposé par une autorité publique ou est le fruit d'une initiative privée ».

Ce qui est proposé pour les discriminations positives prises au sens strict semble valoir, également, pour les autres formes d'actions positives. Dans la suite du texte, nous l'avons dit, il sera question, uniquement, des actions positives qui accordent des moyens supplémentaires aux établissements scolaires. Le texte s'inscrira dans les limites tracées par la cour d'arbitrage belge et par Renaud : identification précise et objective des bénéficiaires, définition d'un plan d'action visant à corriger les discriminations (négatives) et les désavantages objectifs initiaux, moyens proportionnés et limite stricte aux objectifs posés. Il se concentrera sur le premier aspect : l'identification des bénéficiaires, c'est-à-dire les établissements qui scolarisent des populations spécifiques et jugées défavorisées (Demeuse, 2001 ; Demeuse et Monsieur, 2000).

Repérer les différences pour identifier les bénéficiaires des actions positives

La méthode d'identification des établissements scolaires à soutenir est d'autant plus complexe que le système statistique national est peu performant. Dans certains cas, il faudra construire un système totalement neuf de manière à permettre la sélection des écoles à aider. Dans d'autres cas, comme en Belgique francophone, c'est à la faveur de la mise en place d'un système destiné à contrôler l'obligation scolaire qu'il sera possible de passer d'un système s'appuyant sur des zones prioritaires (ZEP) à un nouveau mode d'attribution des moyens qui intègre les populations scolaires de chaque établissement.

L'un des aspects importants à prendre en compte dans l'analyse est aussi la portée des mesures et leur champ d'application. De ce point de vue, un système d'attribution fondé sur des critères locaux est particulièrement à interroger : en quoi favorise-t-il réellement les chances de chacun si les exigences et les critères fluctuent d'un point à l'autre du pays alors que la réussite scolaire est « monnayable » sur l'ensemble du territoire à travers un système unique de diplômes et de titres, et une appréciation relativement homogène de la réussite lors d'examens nationaux ? C'est pourtant un tel système, défini au niveau de chaque académie, qui est mis en œuvre à travers les ZEP françaises. Cela n'a pas manqué, notamment, d'attirer les critiques du Premier ministre dans son discours de clôture des Assises nationales des ZEP, en juin 1998 ¹².

Il est aussi plus complexe de mettre en œuvre une méthode juste et efficace dans un système éducatif qui connaît un marché très ouvert et concurrentiel ¹³ ou de modifier des mécanismes déjà bien établis ¹⁴. Les problèmes sont accrus, d'autant qu'il existe des structures politiques et administratives susceptibles de soutenir les clivages et les intérêts divergents de certaines écoles ou de certains groupes d'écoles, de certains élèves au détriment d'autres. La liberté de choix des élèves et de leurs parents accentue la difficulté de planifier et d'organiser un système compensatoire qui doit s'adapter très rapidement à des changements de population, parfois beaucoup plus rapides que les prises d'informations statistiques.

Il faut encore prendre en compte le fait que le système d'aide ne peut pas enfreindre d'autres principes de droit, comme les règles concernant les secteurs de recrutement des établissements ou la liberté de choix du type d'enseignement ni les lois, plus fondamentales peut-être, de protection de la vie privée. Il convient donc de bien réfléchir à la manière d'acquérir et d'utiliser les données qui seront nécessaires à la bonne marche du système et de s'assurer que la solution ne pose pas plus de problèmes qu'elle n'en résout. Les actions positives doivent, aussi, même si elles sont mises en œuvre en fonction d'idées politiques ou d'idéaux nobles, être construites sur des bases scientifiques solides et des sources fiables. C'est parfois coûteux ou plus lent à mettre en œuvre et peut dépasser le « temps politique », c'est-à-dire la durée de vie normale d'un gouvernement.

Les approches compensatoires devraient essentiellement être fondées, pour l'identification des établissements, sur des critères socioéconomiques. Ce sont des indicateurs de ce type qui doivent être mis en œuvre après une analyse des chances respectives de chacun au sein et, surtout, à la sortie du système éducatif. En effet, l'objectif n'est pas de permettre aux moins favorisés d'atteindre une réussite limitée mais de bénéficier de chances égales. L'objectif n'est certainement pas tant de permettre aux plus pauvres d'atteindre les échelons les plus bas de la société ou un niveau un peu supérieur à celui de leurs parents mais de, véritablement, « rebattre les cartes » et de leur offrir aussi la possibilité, en proportion identique, d'atteindre les niveaux les plus élevés. Cette définition, très généreuse, est celle qui guide la mise en œuvre de ce type de mesure en Communauté française de Belgique.

En revanche, les critères scolaires sont particulièrement utiles pour apprécier l'efficacité de la méthode : après l'identification, viennent l'action, puis l'évaluation de l'ensemble du processus¹⁵. Cette évaluation est vitale pour le système, sous peine de connaître une double contestation permanente, la première quant à son efficacité, la seconde quant à son caractère véritablement juste. Le système est d'autant plus vulnérable à ces critiques qu'elles peuvent lui être adressées et, pour des motifs opposés, aussi bien par les plus favorisés que par les moins favorisés, les premiers soulignant le gaspillage, les seconds, les insuffisances. Naturellement, ce n'est pas, en ultime ressort, la hiérarchie scolaire elle-même qui doit justifier les mesures prises mais le positionnement de chacun dans la vie civile. On constate en effet souvent que, lorsqu'un titre scolaire se généralise, ce sont d'autres aptitudes et d'autres formes de capitaux qui sont mobilisées (les relations familiales, un capital de départ pour permettre d'installer un cabinet médical ou continuer une spécialisation à l'étranger¹⁶...).

Les moyens supplémentaires, dégagés à travers les politiques de discrimination positive, sont destinés à compenser les difficultés inhérentes aux caractéristiques des élèves, non à donner une prime aux écoles qui obtiennent de moins bons résultats en regard des critères scolaires (réussite aux examens nationaux ou à des tests, taux de placement des diplômés...). Cette affirmation, sans doute évidente, est pourtant bien la pierre angulaire de ces actions : la dotation ordinaire devrait suffire à atteindre les objectifs du système, cependant certaines écoles doivent prendre en charge des élèves qui sont affectés d'un certain handicap de départ. Les aides supplémentaires sont destinées à permettre à ces écoles de combler le retard lié aux handicaps de leurs élèves. Il ne s'agit en rien de combler les handicaps des établissements eux-mêmes ! Ce dernier problème doit être géré autrement par l'encadrement (direction de l'établissement, inspection ou responsables du système). Si une équipe enseignante est insuffisamment formée, peu motivée, chroniquement absente ou négligente envers les élèves, il s'agit bien de mettre en œuvre d'autres solutions.

Si l'on n'opère pas cette distinction et si les critères scolaires servent à décider de l'attribution des moyens supplémentaires, en lieu et place des critères socioéconomiques, on s'achemine vers une série de paradoxes et d'injustices :

- une école qui n'atteint pas les objectifs sera aidée alors même que le problème (par exemple, gestion défaillante, manque de motivation...) n'est pas lié à l'aide consentie (par exemple, plus de moyens pour assurer des cours d'adaptation à la langue d'enseignement) et privera peut-être une autre école d'une aide adaptée ;

- une école qui scolarise des élèves socioéconomiquement défavorisés et qui obtient des résultats attendus sera moins ou pas aidée alors qu'une école qui scolarise des élèves favorisés, mais qui ne parvient pas à des résultats satisfaisants, le sera davantage !

- une école qui obtient les résultats attendus grâce à l'aide fournie se voit assez logiquement retirer les moyens accordés puisqu'elle n'est plus dans les conditions d'être aidée. Cela pose, à la fois un problème de motivation chez les enseignants (« Quelle est la gratification puisque l'on perd une partie des moyens attribués lorsque l'on atteint les objectifs ? ») et un problème de logique (« L'école peut-elle atteindre les mêmes objectifs sans les moyens avec lesquels elle y est parvenue ? »).

Les seuls critères scolaires qui peuvent être pris en compte devraient porter sur des handicaps objectifs dont l'école n'est pas la source directe. Par exemple, il pourrait s'agir d'un niveau de compréhension insuffisant de la langue d'enseignement, détecté chez les nouveaux arrivants ou d'un retard scolaire anormalement élevé chez les primo-arrivants d'un établissement donné ¹⁷.

Les limites à ne pas dépasser

La théorie de la justice de Rawls (1997) et son principe premier insistent sur la primauté des libertés fondamentales. En matière d'éducation, il est difficile de trancher dans ce système, en faveur de la liberté de choix de l'établissement (et donc du mode d'éducation des enfants). S'agit-il d'une liberté fondamentale dans le modèle rawlsien ? Dans le système belge, la réponse est clairement positive. Cette liberté est garantie par la Constitution, depuis la naissance de l'État, alors que l'égalité de résultats ou même de traitement ¹⁸ sera introduite bien plus tard dans le droit (scolaire) belge. Il faudra, en effet, attendre 1919 pour que tous les élèves soient soumis à l'obligation scolaire jusqu'à quatorze ans et bénéficient de la gratuité de l'instruction. Ce libre choix semble encore devoir actuellement être placé au-dessus de toute autre considération. Il faut donc composer avec ce fait.

Mais la liberté de choix pose un grand nombre de problèmes à partir du moment où elle s'exerce par opposition à un autre droit, celui de l'égalité de traitement ou de résultats. Les parents, en Belgique, n'exercent d'ailleurs pas de la même manière ce « libre choix » qui est pourtant garanti à tous. L'information n'est pas également répartie ²⁰ et les moyens d'accès aux biens ne sont pas identiques pour tous. Ces deux aspects condamnent le système à ne pas être un marché parfait, au sens classique en économie. Le mode de répartition des aides financières aux établissements en fonction du nombre d'élèves (dit des *vouchers* ²¹) est faussé, dans notre système éducatif, par le fait que la somme attribuée à chaque école est semblable à l'intérieur d'un réseau particulier, sans l'être, en revanche, dans l'ensemble du pays. De plus, lorsque l'on se penche sur les effets de pairs mis, notamment, en évidence par Vandenberghe (1996), la ségrégation scolaire conduit à prendre en considération la population scolaire elle-même dans la définition de la qualité du service reçu. Cette prise en compte rend plus complexe la notion même d'égalité de traitement. Si la liberté de choix des parents en termes de méthodes pédagogiques ou de philosophie peut être opposée, à juste titre, à la conception républicaine et uniformisante de l'éducation qui prévaut parfois, il est néanmoins assez difficile de fonder un système éducatif sur l'acceptation de fait d'une inégalité de résultats ou de moyens qui ne serait pas au service des plus défavorisés ²². Cette conception est contenue dans le second principe de Rawls (principe de différence). Celui-ci répond ainsi, de manière intellectuellement satisfaisante, à l'égalitarisme aveugle qui nierait toute différence au profit d'une égalisation totale dans tous les domaines. Pour Rawls, comme pour la Constitution belge, les différences se justifient si elles servent les moins favorisés.

Une critique intéressante est, cependant, adressée à ce principe : il permet, certes, de justifier des différences de traitements si elles peuvent améliorer la situation des plus défavorisés. Mais il conduit, aussi, à accepter que les écarts se creusent de manière importante entre les deux extrêmes, pour autant que la situation des déshérités s'améliore quelque peu « en valeur absolue ²³ ». Ces écarts peuvent pourtant, avec le temps, constituer de nouvelles sources d'injustice, à moins de les considérer comme légitimes puisque générés dans un système juste.

Article 24 de la Constitution belge (version coordonnée de 1994 ¹⁹)

§1. L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.

La communauté assure le libre choix des parents.

La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.

§2. Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.

§3. Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire.

Tous les élèves soumis à l'obligation scolaire ont droit, à charge de la communauté, à une éducation morale ou religieuse.

§4. Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.

§5. L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret.

Nozick (1988), philosophe « libertarien », est certainement l'auteur qui a porté aux principes de Rawls les critiques les plus essentielles, dont celle-ci : un bien acquis de manière honnête ne peut pas être considéré comme un avantage injuste même s'il « creuse la différence ». Ce principe se heurte, cependant, à un problème de taille, celui des inégalités de départ. À cette critique fondamentale, Nozick ne semble pas parvenir à proposer une solution convaincante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- C. BIRZEA, *La Pédagogie du succès*, Paris, PUF, coll. « L'éducateur », 1982.
- J.B. CARROLL, "A Model of School Learning", *Teachers College Record*, n° 64, 1963, p. 723 à 733.
- L. CHARPENTIER, "L'arrêt Kalanke. Expression du discours dualiste de l'égalité", *Revue trimestrielle de droit européen*, n° 32, 1996 (2).
- G. CHAUVEAU, *Comment réussir en ZEP*, Paris, Retz, coll. « Forum éducation culture », 2002.
- CINCINNATUS, « L'enseignement libre à l'heure du pacte scolaire. D'un certain compromis à des compromissions certaines », *La Revue nouvelle*, XLVI, 1967, p. 369 à 388.
- Cour d'arbitrage, arrêt n° 9/94 du 27 janvier 1994, *Moniteur belge*, 23 mars 1994, p. 8059 à 8061.
- M. CRAHAY, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2000.
- C. CUVIER, "La nouvelle carte de l'éducation prioritaire : une construction rationalisée", *Éducation et formation*, n° 61, 2001, p. 41 à 59.
- M. DEMEUSE, "Comment construire une politique pertinente d'éducation prioritaire ? Définition du public cible et de la démarche. Le choix des indicateurs", in ministère de l'Éducation (Tunisie), Centre national d'innovation pédagogique et de recherche en éducation et Unicef, *Actes des Journées internationales de réflexion et d'échanges sur le Programme d'éducation prioritaire (PEP)*, Hammamet (Tunisie), 22-24 mars 2001, 2001, p. 48 à 64.
- M. DEMEUSE, "Mesurer le capital humain : qu'y a-t-il dans la « boîte noire » ?" in D. DE LA CROIX, F. DOCQUIER, C. MAINGUET, S. PERELMAN et E. WASMER, *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Économie, Société, Région », 2002, p. 239 à 258.
- M. DEMEUSE, C. MONSEUR, "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*, n° 23, 2000 (1).
- M. DEMEUSE, M. CRAHAY, C. MONSEUR, "Efficiency and Equity", in W. HUTMACHER, D. COCHRANE, N. BOTTANI (eds), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers, 2001, p. 65 à 91.
- O. DE SCHUTTER, "Égalité et différence : le débat constitutionnel sur la discrimination positive aux États-Unis", *Revue trimestrielle des droits de l'homme*, 1991.
- R. DESMED, "Le projet de loi Schollaert et le bon scolaire (1911)", in Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, *La Ligue de l'enseignement et la Défense de l'école publique avant 1914*, Bruxelles, Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1986, p. 89 à 117.
- M. EURIAT, "Au service de l'égalité des chances, des outils pour une répartition inégale des moyens", *Administration et éducation*, n° 58, 1993, p. 41 à 52.
- B. GUILLAUME, "Philosophie de l'égalitarisme", *Philosophie politique*, n° 7, 1995.
- A. GRISAY, "Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires ?", *Revue de la direction générale de l'organisation des études*, Bruxelles, n° 9, 1984, p. 3 à 14.
- J.-F. JENNINGS, "Title I : Its Legislative History and Its Promise", in G.D. BORMAN, S.C. STRINGFIELD et R. SLAVIN (eds), *Title I. Compensatory Education at the Crossroads*, Mahwah, États-Unis, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- D. LASALLE, "La généralisation progressive du recueil de statistiques ethniques au Royaume-Uni", *Population*, n° 3, 1998, p. 609 à 630.
- D. MEURET, "L'équité en éducation selon les théories de la justice", in A. ALCOUFFE, B. FOURCADE, J.-M. PLASSARD et G. TAHAR, *Efficacité versus équité en économie sociale*, tome 1, XX^{es} Journées de l'Association d'économie sociale, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 237 à 247.
- D. MEURET, "Les Charter Schools : un compromis d'avenir ?", *Politiques d'éducation et de formation. Analyse et comparaisons internationales*, n° 1, 2001, p. 97 à 105.

- R. NOZICK, *Anarchie, état et utopie*, Paris, PUF, 1988.
- K. RADICA, "« Taux plafonds » d'élèves en zones d'éducation prioritaire", *Éducation et formations*, n° 41, 1995, p. 31 à 38.
- J. RAWLS, *Théorie de la justice*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Essais », 1997.
- B. RENAULD, "Les discriminations positives. Plus ou moins d'égalité ?", *Revue trimestrielle des droits de l'homme*, 1997, p. 425 à 460.
- J.M.M. RITZEN, J. VAN DOMMELEN, F.J. DE VIJLDER, "School Finance and School Choice in the Netherlands", *Economics of education review*, 16 (3), 1997, p. 329 à 335.
- B. SMEESTERS, "Discriminations positives : solution ou poison ?", *Agenda interculturel*, n° 163, 1998, p. 4 à 11.
- B. SMEESTERS, "Actions et discriminations positives", *Journal du droit des jeunes*, n° 175, 1998, p. 3 à 8.
- V. VANDENBERGHE, *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*, Louvain-la-Neuve, CIACO, Nouvelle série n° 283, 1996 (Ph. D. Dissertation).
- J. VOGÉ, "Les droits de l'homme en procès. L'égalité des droits contre le droit à l'égalité", *La Revue nouvelle*, n° 105 (4), 1997, p. 67 à 77.
- G. WALFORD (ed.), "School Choice and the Quasi-Market", *Oxford Studies in Comparative Education*, n° 6 (1), 1996.
- A. WEST, H. PENNELL, R. WEST, "New Labour and School-based Education in England : Changing the System of Fundings ?", *British Educational Research Journal*, n° 26 (4), 2000, p. 523 à 536.

NOTES

1. La réflexion proposée par Crahay (2000) à propos de ce qu'il appelle une « école juste et efficace » est principalement interne à l'institution scolaire. Par rapport au modèle de Grisay (1984), sa réflexion porte sur les niveaux I, II et III. L'établissement de critères d'efficacité devrait également intégrer le niveau IV. C'est d'ailleurs ainsi que le décret du Parlement de la Communauté française (30 juin 1998) pose le problème puisqu'il vise « à assurer, à tous les élèves, des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives », et pas uniquement à assurer des chances égales de réussite scolaire. Cependant, en posant des objectifs très ambitieux et lointains, le risque est grand de ne pas pouvoir les atteindre et d'être ainsi critiqué. Il convient donc de les opérationnaliser à travers des objectifs intermédiaires plus limités, tout en ne perdant pas de vue le cadre général.

2. C'est ce qui est appelé « implantation » dans le système belge francophone.

3. Nous n'abordons pas, dans ce texte, les plans de « rattrapage » ou de « développement » qui consistent à mettre en conformité certains établissements avec des normes nationales (sanitaires, eau courante, électricité, équipement didactique, logement pour les enseignants...) ou l'aide de premier niveau accordée aux élèves en situation extrême (programmes de nutrition, scolarisation des populations déplacées...). Il va de soi que les mécanismes qui sont abordés ici sont destinés à compenser les chances inégales de réussite dans un système éducatif où l'accès à l'enseignement (de base) est généralisé et, au moins formellement, garanti à tous. Les discriminations positives ou les programmes d'éducation prioritaire ne sont donc pas destinés à se substituer aux autres formes d'aide mais constituent, en quelque sorte, une action de second niveau, une fois « l'ordinaire » assuré.

4. Celle-ci peut s'écrire :

$$\text{niveau d'enseignement} = f \left[\frac{\text{temps réel}}{\text{temps nécessaire}} \right]$$

$$\text{ou : niveau d'apprentissage} = f \left[\frac{\text{engagement} + \text{opportunités d'apprentissage}}{\text{aptitude} + (\text{qualité d'enseignement} + \text{capacité d'utilisation})} \right]$$

où l'engagement est le temps consenti par l'élève à la tâche d'apprentissage, les opportunités d'apprentissage, les occasions qui lui sont réellement offertes d'apprendre (temps \times fréquence), l'aptitude pour la matière, le temps nécessaire pour apprendre, dans les conditions optimales, la matière considérée, la qualité de l'enseignement, la proximité entre la situation réelle et la situation idéale d'apprentissage et la capacité d'utilisation, la possibilité réelle qu'a l'étudiant de tirer profit de l'enseignement qui lui est prodigué. Dans la première équation, temps réel et temps nécessaire représentent respectivement le temps réellement consacré aux apprentissages et le temps qui serait nécessaire à l'individu pour le maîtriser (d'après Birzea, 1982, p. 17-18).

5. Il ne s'agit pas toujours de groupes minoritaires. Le cas des femmes en est un très bon exemple !

6. « Nous avons volontairement restreint la notion de discrimination positive, de façon peut-être arbitraire, afin de la ramener à son expression la plus pointue : la préférence, dans l'attribution d'une place ou d'un avantage, accordée à une personne en raison de son appartenance à un groupe défavorisé. Il nous a semblé utile d'envisager la discrimination positive dans ce sens restreint, ce qui la distingue de l'ensemble plus large des "actions positives" », précise, par exemple, Renaud (1997, p. 426).

7. Personne ne contestera certainement qu'il semble, par exemple, assez raisonnable de réserver des places dans les transports en commun aux personnes handicapées ou aux femmes enceintes.

8. Pour une discussion approfondie de cet arrêt, on peut consulter Vogel (1997) et Charpentier (1999).

9. Sont réputées neutres, les écoles qui « respectent toutes les conceptions philosophiques ou religieuses des parents qui leur confient leurs enfants et dont au moins trois quarts du personnel enseignant sont porteurs d'un diplôme de l'enseignement officiel et neutre ». Cincinnatus (1967, p. 374 *sqq.*) analyse ce système de quotas de manière très approfondie et montre en quoi il était nécessaire à l'échafaudage complexe qui mit fin à la seconde guerre scolaire par la signature du Pacte de 1958, confirmé par la loi du 29 mai 1959.

10. Voir, à ce sujet, De Schutter (1991).

11. Dans le domaine qui nous occupe, les fonds fédéraux américains, connus sous le nom de *Title I*, font l'objet, depuis 1965, d'autorisations successives pour une période de cinq ans et ne sont donc pas définis de manière permanente (Jennings, 2001, p. 1). Le décret du 30 juin 1998 ne possède pas ce caractère temporaire, même s'il inclut des mesures d'ajustement périodique des listes de bénéficiaires et si le texte suivant (décret du 27 mars 2002) précise les mécanismes de sortie des établissements qui ne sont plus reconnus en discrimination positive.

12. « Établie pour la première fois en 1983, révisée en 1989, la carte des ZEP devait être revue en 1993. Cela n'a pas été fait par les responsables de l'époque. Un temps important a ainsi été perdu. Cette question doit maintenant être réglée pour la rentrée 1999 conformément aux orientations arrêtées dans le plan de relance des ZEP. Cette révision doit permettre de remédier à certaines incohérences. Comment expliquer que 39 % des collégiens de la Nièvre ou 26 % de ceux de Corse-du-Sud soient en ZEP alors que ce n'est le cas que de 19 % des collégiens de Seine-Saint-Denis ? [...] Ces situations doivent être revues et le seront. »

13. On peut consulter, au sujet de la notion de marché scolaire et du choix des établissements, Walford (1996), éditeur scientifique d'un numéro des *Oxford Studies in Comparative Education* qui traite ce sujet dans huit pays différents (Pays-Bas, Suède, Angleterre et Pays de Galles, France, Allemagne, États-Unis, Australie et Nouvelle-Zélande).

14. Radica (1995) présente une étude de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) sur les « taux plafonds » d'élèves en zones d'éducation prioritaire » (voir aussi Euriat, 1993). Elle précise l'idée générale de l'étude (p. 32) : « Définir, à partir des caractéristiques sociales et scolaires des académies et dans le cadre d'une enveloppe nationale de moyens connue, des proportions maximales d'élèves à scolariser dans les établissements de l'académie classés en ZEP, le choix final des établissements relevant évidemment du recteur. » Comme on le voit, il existe bien certaines velléités de planification centrale, de manière à rattraper certaines aberrations, même si celles-ci affirment s'inscrire strictement dans un système déconcentré. Une tentative antérieure

(1992) n'avait pas abouti « en raison de l'ajournement du redécoupage de la carte des ZEP ». La proposition de la DEP est plutôt conservatrice puisqu'elle consiste « à trouver la fonction mathématique qui approche le mieux la liaison entre le pourcentage d'élèves en ZEP observé actuellement dans chaque département et les variables "explicatives" prises en compte dans le modèle » (p. 33). Cuvier (2001) présente la « nouvelle » carte de l'éducation prioritaire de 1998 et parle à son sujet de « Construction rationalisée » puisque « afin de prendre au mieux en compte les décisions prises sur le terrain [...], il fallait que l'application de ces critères objectifs donnât naissance à une carte qui ne remette pas trop fondamentalement en cause l'existant » (p. 41).

15. Dans le contexte anglais, West, Pennell et West (2000) analysent la possibilité d'utiliser, non pas les résultats des établissements eux-mêmes, mais ceux des élèves qui y entrent, afin de déterminer les besoins de chaque structure éducative. Cette approche, mise en pratique en Angleterre où sont organisés des examens nationaux, est très intéressante et pourrait éviter d'utiliser un ensemble de variables de nature socioéconomique alors qu'une estimation des besoins éducatifs réels pourrait être mieux réalisée, à la condition que les examens nationaux soient de bons indicateurs.

16. Voir Demeuse (2002) à propos de la notion de capital humain et de sa mesure.

17. Il s'agit de l'un des deux critères scolaires reconnus par le décret de 1998 en Communauté française de Belgique sous le vocable de retard externe, c'est-à-dire un retard scolaire résultant, par exemple, de redoublements antérieurs dans d'autres établissements. Cette définition restrictive est destinée à éviter de « donner une prime » au redoublement décidé par les écoles elles-mêmes.

18. L'article 24 de la Constitution est antérieur à l'obligation scolaire et même au suffrage universel.

19. Dans la première version de la Constitution (1831), l'article relatif à la liberté d'enseignement est l'article 17. Une version coordonnée a procédé à une nouvelle numérotation des articles.

20. Au Pays-Bas, chaque établissement est obligé, par la loi, de publier un document de présentation, reprenant ses objectifs, ses activités et ses résultats. Ces informations sont validées par l'inspection nationale (Ritzen *et al.*, 1997, p. 332). Les projets d'établissement et les rapports d'activité pourraient jouer un rôle semblable en Communauté française de Belgique si une certaine publicité leur était assurée. Le manque d'informations à propos des résultats obtenus par les différentes écoles conduit généralement les parents à chercher à le combler en substituant des critères de surface aux critères essentiels : la composition ethnique et sociale de l'établissement, critère relativement « visible à l'œil nu », peut alors être mise en avant pour effectuer un choix.

21. Une tentative de financement identique de tous les élèves, quel que soit le réseau d'enseignement, a été faite par le ministre catholique Schollaert, en 1911, à travers l'instauration des « bons scolaires » (Desmed, 1986). Cette mesure a été repoussée par les libéraux et les socialistes car elle a été perçue comme une manœuvre du parti catholique pour obtenir des subventions au profit de son enseignement et non comme l'assurance d'une scolarité obligatoire et gratuite pour tous. Actuellement et depuis la loi du Pacte scolaire de 1959, on peut, néanmoins, considérer qu'il existe en Belgique un système de *vouchers* informels au sens où chaque enfant, quelle que soit l'école fréquentée, ouvre, pour celle-ci, un droit au financement public, même si ce dernier n'est pas absolument identique d'une école à l'autre, en fonction de différences objectives prévues par la Constitution. On peut donc considérer que Schollaert avait eu tort d'avoir raison trop tôt ! Comme le signale Meuret (2001, p. 98-99), la France connaît, elle aussi, en quelque sorte, ce mécanisme de *vouchers* : « On notera que les subventions massives de l'État français aux écoles catholiques s'apparentent à un système national de *vouchers*, consenti en échange de quelques contraintes. »

22. La notion de « différences objectives », bien que non explicitée, est déjà contenue dans la loi du Pacte scolaire pour justifier les différences de traitement entre réseaux. Elle figure aussi dans la Constitution (encart 1) dans un article qui consacre l'égalité de tous devant la loi.

23. Guillaume (1995) présente notamment une discussion intéressante de cette « réfutation ».