

# Les négationnistes de l'inégalité

## Offensive idéologique en Flandre contre l'équité dans l'enseignement

**Ces dernières années, de nombreuses études ont mis en évidence l'augmentation des inégalités sociales dans l'enseignement belge. La dernière en date est celle que l'Aped a rendue publique en janvier de cette année<sup>1</sup>. Dans leurs conclusions, ces études plaident souvent en faveur de politiques régulatrices capables de contrer les mécanismes de ségrégation sociale dans l'enseignement. Il fallait donc s'attendre à ce que la réaction donne de la voix. Particulièrement en Flandre, dont la plus mauvaise place ouest-européenne en matière d'équité éducative<sup>2</sup> dérange les défenseurs acharnés du libre marché scolaire et de la sélection précoce, eux qui croyaient pouvoir se reposer tranquillement sur les lauriers des bons scores moyens affichés par les écoles flamandes aux tests PISA.**

Peu après l'annonce de notre étude dans la presse<sup>3</sup> et sa diffusion via notre site, le professeur Wim Van den Broeck, psychologue à la VUB publia à son tour un « papier »<sup>4</sup> ainsi qu'une tribune dans le journal *De Morgen*<sup>5</sup>. Auparavant, un autre psychologue, le professeur Wouter Duyck de l'UGent, s'était également profilé, dans divers articles<sup>6</sup> et tribunes<sup>7</sup> comme défenseur de l'école inégale. Tous deux s'efforcent de convaincre l'opinion publique flamande que, non seulement les inégalités sociales à l'école sont tout à fait inévitables et donc acceptables mais que, de surcroît, l'enseignement flamand serait ...le plus équitable au monde. Leurs articles dans *De Morgen* et *De Tijd* ainsi que les comptes rendus de leurs conférences ont été cités sur une multitude de blogs et de forums, particulièrement dans les milieux proches de la NVA<sup>8</sup> et de l'extrême droite<sup>9</sup>. Les positions des deux professeurs sont relativement proches, mais nous prendrons ici comme ligne directrice le texte de Wim Van den Broeck. Sa « démonstration » tient en trois grands points qui structureront également le présent article.

---

<sup>1</sup> Hirtt N., *PISA sans fard et sans voile*, l'École démocratique, février 2014. Disponible ici : <http://www.skolo.org/spip.php?article1656>

<sup>2</sup> Ex-aequo avec la France et juste avant la Fédération Wallonie-Bruxelles selon notre étude

<sup>3</sup> *Le Soir* et *Knack* du 29 janvier 2014

<sup>4</sup> Van den Broeck, W. (2014). Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Onderzoeksrapport op grond van PISA- en TIMSS-studies. (VUB).

<sup>5</sup> *Vlaams onderwijs kampioen ongelijke kansen? Een mythe!*, « Opinie » van Wim van den Broeck in *De Morgen*, 1 maart 2014

<sup>6</sup> Duyck, W., and Anseel, F. (2012). *Gelijke Kansen, Gelijke Kinderen, Gelijke Klassen? Early Tracking in het Onderwijs* (Itinera Institute).

<sup>7</sup> *Ideologie mag onderwijsdebat niet kapen*, « Opinie » van Wouter Duyck in *De Tijd*, 18 janvier 2014

<sup>8</sup> Le parti nationaliste a lutté de toutes ses forces contre les tentatives de réformer l'enseignement flamand dans un sens plus démocratique. Il y est d'ailleurs largement parvenu, en réduisant à une peau de chagrin le « *Masterplan* » adopté récemment par le gouvernement flamand.

<sup>9</sup> Par exemple sur un site du *Vlaams Belang*, où le parlementaire Filip Dewinter a rebaptisé le plan GOK (*Gelijke Onderwijs Kansen* - Chances égales d'enseignement) en « *Georganiseerd Onderwijs Kommunisme* » (Communisme éducatif organisé). <http://www.mamaisboos.be/1/118/>, consulté le 28 mars 2014.

1. Van den Broeck affirme que les inégalités sociales à l'école sont inévitables parce qu'elles reflètent, au moins pour une part importante, des inégalités d'intelligence. Si les riches sont riches c'est surtout parce qu'ils sont plus malins. Et c'est aussi pour cela qu'ils réussissent mieux dans les tests PISA et dans la compétition scolaire... Vous imaginiez que ce genre de discours appartenait définitivement aux poubelles de la pensée ? Eh bien détrompez-vous. Van den Broeck se fait le relais d'un courant international puissant, venu des Etats-Unis, et qui prétend s'appuyer sur de solides arguments scientifiques. Nous commencerons donc par analyser et contester ces arguments.
2. Deuxièmement, Van den Broeck prétend que les indicateurs d'inégalité sociale utilisés par l'Aped et d'autres pour critiquer l'enseignement belge ne sont pas pertinents : ils ne mesurent que les écarts entre élèves, sans tenir compte de leur niveau moyen. Van den Broeck propose de les remplacer par d'autres mesures, comme le score des 5% d'élèves les plus faibles et la « résilience », deux indicateurs pour lesquels la Flandre obtient — faut-il le préciser ? — d'excellents résultats. Nous étudierons ces deux indicateurs et montrerons pourquoi ils sont totalement inopérants si l'on veut évaluer l'équité des systèmes d'enseignement. Nous montrerons aussi pourquoi les critiques contre nos propres indicateurs d'équité sont irrecevables.
3. Troisièmement, Van den Broeck s'attaque à ce qu'il estime être le cheval de bataille des défenseurs de l'école démocratique : la prolongation du tronc commun. Il affirme démontrer (contre l'avis de la très grande majorité des experts au monde) que les systèmes d'enseignement qui sélectionnent plus tôt peuvent parfois être plus équitables et plus performants, du moins sous certaines conditions particulières qui se trouvent — faut-il le préciser ? — être justement celles de la Flandre. Nous montrerons que cette démonstration est scientifiquement irrecevable. En conclusion, nous rappellerons aussi que le « *tracking* » précoce n'est qu'une forme de ségrégation parmi d'autres et que, pour nous, la prolongation du tronc commun n'est donc que l'une des mesures à prendre pour démocratiser l'école, qu'elle est donc indissociable d'une politique plus globale.

# 1. Géniales élites et pauvres idiots

Van den Broeck ne conteste évidemment pas le fait largement établi que les résultats des élèves sont statistiquement inégaux selon l'origine sociale, ni que cette inégalité est plus grande chez nous, en Belgique et en France, qu'ailleurs. Cependant, il refuse la conclusion qu'en tirent ceux qu'il appelle les « sociologues »<sup>10</sup>, à savoir que l'enseignement serait inéquitable. En effet, dit-il, cette conclusion est basée sur « la thèse cruciale des études sociologique selon laquelle l'intelligence serait répartie également entre les classes sociales » (Van den Broeck, p 5). Or, selon lui, c'est au contraire l'inégale distribution sociale de l'intelligence « innée »<sup>11</sup> qui serait l'explication majeure des inégalités de performances scolaires. Pour le dire plus simplement : les enfants des riches réussissent mieux à l'école parce qu'ils sont nés plus malins. Et s'ils sont nés malins, c'est parce que leurs parents, grands-parents, arrière-grand parents... l'étaient aussi. Et c'est d'ailleurs pour cela qu'ils ont su s'enrichir de génération en génération.

Cette thèse a de quoi faire frémir nombre d'entre nous. On pourrait y voir poindre la menace d'une sorte de « racisme social », qui justifierait la domination d'une classe sociale sur une autre au nom de sa supériorité intellectuelle. Nous, militants de gauche, nourris au biberon de la solidarité et de l'égalité, pourrions être tentés de rejeter d'emblée de telles idées au motif qu'elles seraient moralement inadmissibles. Mais il faut absolument nous garder d'une telle réaction. Van den Broeck, Duyck et leurs amis s'offusquent de constater que les « sociologues » négligent les « centaines de publications scientifiques » qui, depuis 1904 (sic!), fondent leur conviction. Un rejet *a priori* de leur thèse, voilà justement ce qu'ils attendent pour rétorquer que « l'idéologie ne peut pas pirater le débat sur l'enseignement »<sup>12</sup>. Ils nous obligent dès lors — et c'est une excellente chose — à quitter le terrain idéologique pour ferrailer dans le champ des preuves scientifiques.

## Corrélation entre QI et origine sociale

Que les résultats de QI sont corrélés au statut socio-économique, c'est en effet un fait scientifiquement établi et que nul ne peut sérieusement nier. Mais pour comprendre ce que ce fait nous apprend sur les inégalités sociales à l'école, il faut commencer par interpréter la signification de cette corrélation. Et c'est là que les choses deviennent beaucoup moins évidentes.

L'interprétation de Van den Broeck et d'une certaine école de psychologues consiste à dire : *primo*, l'intelligence résulte pour une part importante de caractéristiques génétiques; *secundo*, l'intelligence est aussi un facteur essentiel de la réussite professionnelle; les gens les plus intelligents ont donc une plus grande probabilité de s'enrichir; de plus, les riches ont tendance à se marier entre eux; dès lors, un enfant de riche a plus de chance d'être intelligent qu'un enfant de pauvre. CQFD.

Ce raisonnement est plus difficile à attaquer qu'il n'y peut paraître. Certains diront : « oui, mais il y a aussi des gens intelligents qui n'utilisent pas leur intelligence seulement pour s'enrichir ». Certes, nous autres chercheurs, enseignants et militants progressistes, qui espérons tous être intelligents, en savons quelque chose lorsque nous regardons notre feuille de paie... Mais il faut malheureusement reconnaître que, dans notre société, le comportement majoritaire est bien de

---

<sup>10</sup> Nous mettons des guillemets car si certaines des cibles de Van den Broeck et Duyck sont effectivement des sociologues (Jacobs et Elchardus par exemple), d'autres sont économistes (comme Nicaise), biologistes ou psychopédagogues. Quant à votre serviteur, il est physicien et ne mérite donc nullement le titre de sociologue (même si les fondateurs de la sociologie, comme Auguste Comte et Adolphe Quételet, appelaient leur science la « physique sociale »...)

<sup>11</sup> C'est manifestement d'une d'intelligence « innée » que Van den Broeck parle ici, sans quoi sa critique n'aurait aucun sens. Aucun « sociologue » ne niera, bien au contraire, que l'intelligence comprise comme résultat de l'action réciproque du cerveau et de l'environnement (notamment de l'éducation) serait inégalement répartie selon les classes sociales. C'est même précisément l'objet de leur critique des systèmes d'éducation.

<sup>12</sup> W. Duyck, De Tijd, 18 janvier.

rechercher la gloire *et* la fortune. D'autres objecteront qu'il ne faut pas moins d'intelligence pour être un bon ébéniste que pour diriger Belgacom. Sans doute, mais il n'en reste pas moins que les plus intelligents d'entre les ébénistes « réussiront » probablement mieux que les autres, de même que les dirigeants de société les moins intelligents ne pourront pas continuer indéfiniment à réclamer des traitements mirobolants. Ainsi, statistiquement, au fil des générations, on peut concevoir qu'intelligence « naturelle » et richesses finissent par présenter une certaine corrélation.

Cependant, un autre raisonnement est tout aussi acceptable pour rendre compte de cette corrélation entre QI et statut social : les tests de QI font appel à des raisonnements logiques qui peuvent se développer par l'exercice; ils utilisent des symboles, des mots, des dessins qu'il faut apprendre à interpréter; ils mobilisent la mémoire qui peut s'entraîner... Dès lors, selon l'environnement où vous aurez grandi, selon l'éducation parentale que vous aurez reçue, selon les stimulations affectives et intellectuelles que vous aurez subies, selon votre expérience ludique ou scolaire,... vous serez plus ou moins aptes et entraîné à répondre correctement aux tests de QI.

Remarquons d'emblée que ces deux raisonnements ne sont pas forcément exclusifs. On peut fort bien considérer que les deux mécanismes cohabitent. Mais cela ne signifie pas qu'ils soient également importants.

## Qu'est-ce que l'intelligence ?

La conviction de Van den Broeck et de tous ceux pour qui la première interprétation l'emporte, repose sur trois postulats :

- postulat n°1 (et définition) : l' « intelligence » est cette « partie » de nos capacités intellectuelles qui nous est donnée une fois pour toutes à la naissance ;
- postulat n°2 : cette « intelligence » peut être exprimée ou synthétisée sous la forme d'une grandeur scalaire ;
- postulat n°3 : les tests de QI constituent une mesure fiable de cette « intelligence ».

Depuis des décennies, ces postulats n'ont cessé de susciter des questionnements et des critiques.

Premièrement, la définition est étrange. En admettant provisoirement que l'on puisse distinguer la part respective de l'inné et de l'acquis dans nos capacités intellectuelles (postulat n°1), pourquoi limiter la définition de l'intelligence à la première « partie » ? Certes, le scientifique peut définir librement des concepts en réutilisant des mots de la langue courante.<sup>13</sup> Mais est-il opportun de créer la confusion extrême en utilisant ici le mot « intelligence » qui, pour le commun, désigne clairement la capacité intellectuelle à un stade donné de son développement, c'est-à-dire le fruit de l'interaction du cerveau avec son environnement.

Deuxièmement, pouvons nous réellement affirmer que nos capacités de réflexion, d'abstraction, de mémorisation... seraient en partie présentes à la naissance et en partie acquises à travers l'environnement ? N'est-il pas plus cohérent de dire que ces capacités ne peuvent se développer que par l'interaction entre le cerveau et son environnement ? Sans cerveau il n'y a pas d'intelligence ; mais sans éducation non plus. Il faut absolument les deux. Dès lors, l'idée d'identifier et de mesurer l'intelligence présente « à la naissance », ces fameux « talents » ou « dons de la nature », ne semble pas avoir beaucoup de sens.

Troisièmement, ce que nous considérons comme étant des signes d'intelligence n'est-il pas fortement déterminé par les rapports sociaux, technologiques, économiques d'une époque et d'une culture donnée ? Ne faudrait-il pas être un peu plus modestes et reconnaître le caractère culturellement évolutif de l'intelligence ? Et donc l'impossibilité d'en établir une mesure absolue ?

---

<sup>13</sup> Nous, les physiciens, le faisons allègrement avec des mots comme « poids », « force », « énergie », « champ », etc.

Quatrièmement, cela a-t-il du sens de vouloir réduire la complexité de l'intelligence (réflexion, mémoire, concentration, conscience,...) à une mesure linéaire ? Notre simple perception des couleurs nécessite déjà trois nombres pour être correctement exprimée. Pourquoi l'intelligence se laisserait-elle réduire à une vulgaire échelle scalaire de 0 à 200 ?

Cinquièmement, et c'est la remarque la plus importante : quand bien même une représentation scalaire de l'intelligence « innée » s'avérerait être théoriquement possible, comment peut-on être certain que les tests de QI mesurent bien cela et pas autre chose ? Comment peut-on imaginer, en particulier, que de tels tests puissent être culturellement « neutres », alors qu'ils font forcément appel à des mots et/ou à des dessins, c'est-à-dire à des signes chargés de signification culturelle ?

Tout se passe comme si certains chercheurs en psychologie cognitive utilisaient deux définitions de l'intelligence : une définition théorique qui relève de la pure spéculation (intelligence = la part innée et immuable de nos capacités intellectuelles) et une définition pratique (intelligence = ce que mesurent les tests de QI<sup>14</sup>). Ensuite ils confondent allègrement les deux, les mélangent comme des prestidigitateurs, pour finir par faire croire aux spectateurs qu'en mesurant le QI ils ont mesuré l'intelligence générale reçue à la naissance. Qu'est-ce que l'intelligence ? Ce que mesure le QI. Qu'est-ce que le QI ? Une mesure de l'intelligence. C'est absolument irréfutable, mais le serpent se mord la queue et tous ces concepts ne reposent plus sur rien.

## Histoires de jumeaux et d'enfants adoptifs

Les défenseurs de l'utilisation du QI comme mesure de l'« intelligence innée » avancent souvent des études portant sur de (vrais) jumeaux élevés séparément et dont les QI restent fortement corrélés malgré cette séparation. Mais leurs opposants leur rétorquent que cela ne prouve pas grand chose parce que les milieux d'adoption sont, eux aussi, très étroitement corrélés. Pour Richard Nisbett « les familles adoptives sont comme les heureuses de Tolstoï, elles se ressemblent toutes. Elles appartiennent généralement à la classe moyenne à la classe moyenne supérieure. Il n'y a pas beaucoup de différences entre la famille du docteur Jones et celle du juge Smith. Toutes ces familles offrent des conditions très favorables au développement du QI. »<sup>15</sup>

Eric Turkheimer, de l'université de Virginia, a démontré en 2003 que, chez les enfants de milieux très pauvres, la part de la variance du QI expliquée par le milieu dépassait largement la part expliquée par le patrimoine génétique. « Lorsque vous avez un environnement chaotique, les potentialités génétiques des enfants n'ont pas beaucoup de chances de s'exprimer. Au contraire, des familles aisées peuvent assurer les stimulations mentales nécessaires afin que les gènes construisent les circuits cérébraux de l'intelligence ». <sup>16</sup>

Les Français Christiane Capron et Michel Duyme, ont étudié l'évolution du QI d'enfants issus de milieux particulièrement misérables (enfants abusés sexuellement, enfants dont les parents sont en prison, etc.) et adoptés entre l'âge de 4 et 6 ans. Leur QI d'origine, au moment de l'adoption, était en moyenne de 77 points, soit un score proche de la catégorie des retardés mentaux. Neuf ans plus tard, le QI de ceux qui avaient été placés dans des familles d'agriculteurs ou d'ouvriers était passé à 85,5. Ceux placés en familles de classes moyennes affichaient 92. Et ceux qui avaient été adoptés par des familles de classes supérieures avaient un QI moyen de 98.<sup>17</sup> Comme le souligne David Kirp, « ça fait une fameuse différence : avec un QI de 77 vous ne pourrez pas

---

<sup>14</sup> Ou plutôt cette part statistiquement commune que l'on observe lorsqu'on confronte différents tests d'aptitude mentale, baptisée *facteur-g* par Charles Spearman en 1904.

<sup>15</sup> Richard Nisbett, Intelligence and how to get it, conférence à la Convention Annuelle de l'Association for Psychological Studies, 2009.

<sup>16</sup> After the Bell Curve, David Kirp, The New York Times, 23 juillet 2006

<sup>17</sup> Capron, C., and Duyme, M. (1989). Assessment of effects of socio-economic status on IQ in a full cross-fostering study. Nature 340, 552–554.

m'expliquer les règles du base-ball ; mais avec un QI de 98 vous pouvez diriger une équipe de base-ball »<sup>18</sup>. Or, ces 21 points d'écart peuvent seulement être attribués à l'environnement.

## Un QI immuable qui manque singulièrement de stabilité

D'autres recherches ont montré que les performances aux tests de QI sont loin d'être aussi reproductibles que certains voudraient nous le faire croire. Par exemple, Angela Lee Duckworth a montré que le degré de motivation des personnes testées a un impact déterminant sur la mesure de leur QI. L'utilisation d'incitants (promettre une récompense à un enfant s'il passe de bons tests de QI, par exemple) permet d'augmenter les résultats de 64% de l'écart-type, soit près de 10 points de QI.<sup>19</sup>

Si la mesure du QI était une mesure des « capacités à la naissance », il devrait, pour une population donnée, rester stable sur le long terme. En effet, le patrimoine génétique « moyen » ne change guère sur quelques décennies, à moins de grandes migrations. Or, la comparaison des tests de QI sur de longues périodes montre que les scores augmentent régulièrement, surtout dans les pays qui ont connu d'importants progrès sociaux et éducatifs. En Argentine, le QI urbain moyen s'est élevé de 22 points entre 1964 et 1998. Et le QI moyen des Américains (USA) était, en 1917, au même niveau que celui des pays sous-développés aujourd'hui.<sup>20</sup>

Enfin, Flynn et d'autres ont également montré que ces gains de QI dans le temps (pour un pays ou une région donnée) ne sont pas uniformément répartis entre les différentes composantes des tests. Ainsi observe-t-on aux USA et en Europe de fortes progressions dans les tests de similarité, de représentation en deux dimensions ou de compréhension, alors que les tests d'arithmétique, de vocabulaire et d'information stagnent depuis la fin de la IIe Guerre Mondiale. Cela semble signifier que l'évolution des scores de QI suit remarquablement l'évolution des programmes de l'enseignement (qui attachent de moins en moins d'importance au calcul mental, au vocabulaire et aux connaissances factuelles).<sup>21</sup>

## Science ou idéologie ?

En conclusion, si l'on convient d'appeler « intelligence » ce qui est mesuré par le QI, alors il faut bien admettre que cette intelligence n'est nullement l'expression exclusive de qualités « présentes à la naissance », ni bien sûr le résultat exclusif de l'éducation, mais bien le fruit d'une interaction complexe entre l'héritage génétique, l'environnement prénatal et l'environnement post-natal (éducation, milieu social, alimentation, stimuli affectifs...). Mais alors, quand Van den Broeck nous « révèle » que « des centaines d'études » montrent que l'intelligence varie avec la classe sociale, et lorsqu'il prétend ainsi nous faire croire que les inégalités sociales à l'école seraient en grande partie le fruit de différences de dispositions de départ, de « talents » dans le chef des élèves, il nous trompe. Car si cette prétendue intelligence est simplement ce que mesure le QI et si cette mesure est elle-même fortement influencée par le milieu, donc par l'origine sociale des élèves et par leur scolarité, alors c'est l'absence de corrélation entre intelligence et milieu social qui serait pour le moins étonnante. Pour le dire plus simplement : les tests de QI font à peu près la même chose que les tests PISA : ils nous offrent une mesure de certaines capacités intellectuelles d'un élève, telles qu'elles se sont développées par l'interaction entre un héritage biologique largement aléatoire et un héritage culturel fortement déterminé par l'origine sociale et géographique, l'époque...et le fonctionnement du système d'enseignement.

---

<sup>18</sup> David Kirp, op. cit.

<sup>19</sup> Duckworth, A.L., Quinn, P.D., Lynam, D.R., Loeber, R., and Stouthamer-Loeber, M. (2011). Role of test motivation in intelligence testing. PNAS 201018601.

<sup>20</sup> Nisbett, R., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D., and Turkheimer, E. (2012). Intelligence. New Findings and Theoretical Developments. American Psychologist 67, 130–159.

<sup>21</sup> Ibid.

L'intime conviction de Van den Broeck l'amène d'ailleurs à formuler des thèses extrêmement dérangeants, bien au-delà du terrain de l'enseignement. Par exemple lorsqu'il écrit : « dans un article faisant autorité, Gottfredson (2004) conclut que l'intelligence générale (le facteur g) est le facteur causal le plus important dans la reproduction intergénérationnelle de l'inégalité sociale » (VdB, p5). Passons sur le fait que l'article référencé ne dit pas cela : il parle seulement de la transmission intergénérationnelle des inégalités... en matière de santé. Le plus grave est dans la thèse défendue : l'intelligence innée serait le principal facteur de reproduction des inégalités sociales. Comment un scientifique peut-il se laisser aller à écrire cela ? Il faut être aveugle (ou aveuglé par ses préjugés) pour ne pas voir que, parmi les mécanismes de reproduction des classes sociales d'une génération à l'autre, ni l'intelligence, ni d'ailleurs l'équité de l'enseignement, ne pèsent bien lourd dans la balance face à une instance autrement décisive : l'héritage patrimonial ! Si votre ambition est de devenir riche, mieux vaut avoir un QI de 80 et un père milliardaire qu'un QI de 120 et quelques milliers d'euros sur un compte d'épargne.

Quant à qualifier l'article de Linda Gottfredson de « *gezaghebbend* » (faisant autorité), c'est pour le moins douteux : peu d'auteurs sur le sujet de l'intelligence sont aussi violemment contestés que cette chercheuse américaine, célèbre pour ses prises de position sur la suprématie blanche et contre le *Civil Rights Act* (sensé garantir l'égalité entre blancs et noirs aux USA). Gottfredson a reçu plusieurs prix et financements du *Pioneer Fund*, une organisation fondée en 1937 pour « promouvoir l'étude scientifique de l'hérédité et des différences entre humains ». Les fondateurs étaient tous des admirateurs des lois eugéniques nazies et des partisans du renforcement des lois raciales aux USA. Le porte parole actuel du *Pioneer Fund* est Richard Lynn, un autre grand promoteur historique de la thèse selon laquelle la réussite scolaire ou sociale serait essentiellement une question de QI.

## Conclusion sur l'intelligence et l'origine sociale

Nous avons commencé par indiquer qu'il existe au moins deux façons d'expliquer la corrélation entre QI et statut socio-économique. Van den Broeck considère que l'explication principale c'est que l'intelligence « naturelle » est inégalement répartie selon les classes sociales. L'autre explication est de dire que le QI ne mesure pas « la part innée de l'intelligence » (si tant est qu'elle soit mesurable) mais qu'il est inévitablement entaché de biais culturels et environnementaux. Nous avons ensuite indiqué quelques éléments de la littérature scientifique qui attestent que cette deuxième explication est, au moins en partie, correcte.

Ceci ne suffit pas à exclure la possibilité que la corrélation QI-statut social puisse néanmoins être aussi, en partie, le résultat d'une inégale répartition sociale de quelque chose comme une « intelligence innée ». Mais même si cela était vrai, cela ne justifierait évidemment aucunement le fait que les inégalités sociales à l'école sont plus grandes chez nous que dans d'autres pays. Pourquoi les inégalités sociales d'intelligence seraient-elles plus grandes chez nous qu'en Finlande ou en Ecosse ?

Dans un article de novembre 2013, Lavrijsen, Nicaise et Wouters se disent prêts à admettre la possibilité d'une inégalité sociale de l'intelligence : « Un certain effet du statut socio-économique sur les prestations est inévitable, parce que l'intelligence est déterminée en partie par nos gènes et n'est donc pas nécessairement répartie de façon égale dans les différentes classes sociales. Quel que soit le système éducatif, l'origine sociale influencera donc toujours d'une certaine façon les prestations ». Mais ils ajoutent très justement : « Ce dont il s'agit, c'est que le lien entre origine et prestations est plus fort dans certains pays que dans d'autres. Plus l'effet de l'origine sociale sur les prestations est restreint, plus nous pouvons qualifier l'enseignement d'équitable »<sup>22</sup>.

Van den Broeck lui, écrit : « Le fait que les différences socio-économiques soient dues en partie à des différences d'intelligence d'origine essentiellement génétique explique pourquoi il n'existe

---

<sup>22</sup> Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid, Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs, KUL-HIVA, Working Paper, november 2013.

aucun pays au monde où l'enseignement ne présente aucune inégalité sociale, comme il ressort de l'étude PISA ». Cette explication ne nous convainc guère. Même si l'intelligence était équitablement répartie entre les classes sociales, pourrait-il y avoir aujourd'hui un pays au monde où l'enseignement parviendrait à s'affranchir totalement des inégalités liées à l'origine ? Croire cela nous semble témoigner d'une grave sous-estimation de l'effet du capital culturel et du capital financier sur la réussite scolaire.

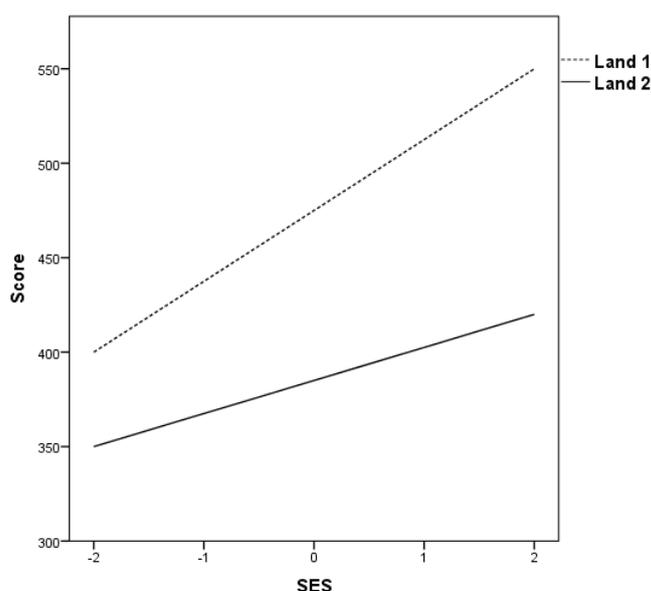
## 2. Qu'est-ce qu'un enseignement équitable ?

Néanmoins, Van den Broeck ne peut prétendre que l'effet de l'origine sociale sur les performances PISA en Flandre serait dû *exclusivement* à la distribution socialement inégale des « gènes de l'intelligence ». Il reconnaît donc que les systèmes éducatifs sont plus ou moins générateurs d'inégalités sociales ou, pour reprendre sa propre logique, qu'ils renforcent, à des degrés divers, les inégalités « naturelles » associées au statut socio-économique des élèves. Cependant, il conteste notre manière de mesurer l'équité sociale de l'enseignement. En gros, sa critique se résume ainsi : comment pouvez-vous considérer comme plus inéquitable le système d'enseignement flamand, où les performances des élèves les plus pauvres sont tout de même supérieures à celles d'élèves de même origine dans d'autres pays ? Il nous reproche, en d'autres mots, d'évaluer seulement les « effets sociaux » des politiques d'enseignement (reproduction des inégalités) et de ne pas tenir compte de leurs « effets cognitifs » (le niveau réel de maîtrise atteint par les élèves). Nous serions donc accusés de poursuivre seulement l'équité et pas l'efficacité.

### Efficacité ou équité ?

Pour bien faire comprendre sa position, Van den Broeck propose le graphique n°1. Les deux lignes représentent, pour deux pays fictifs, les performances scolaires (axe vertical) en fonction du statut socio-économique des élèves (axe horizontal). On voit bien que dans le premier pays (*Land 1*, ligne supérieure) les inégalités de performance entre riches et pauvres sont plus grandes que dans le deuxième pays : cela se traduit par une pente, une inclinaison, plus forte de la droite. En revanche la droite du deuxième pays se trouve plus bas : les performances moyennes des élèves y sont donc sensiblement plus faibles que dans le premier pays et ce, quel que soit le statut socio-économique des élèves. Et Van den Broeck de nous demander : qu'est-ce qui vaut mieux ? Le pays n°2, plus égalitaire ? Ou le pays n°1 où tous les élèves, y-compris les plus pauvres, ont des performances supérieures à celles des élèves comparables dans le pays n°2. Et d'apporter lui-même la réponse à cette question : « A peu près personne ne choisira une politique éducative qui conduirait à la situation du pays 2 plutôt qu'à celle du pays 1 ». <sup>23</sup>

Graphique 1  
Lequel des deux systèmes est le plus équitable ?



La petite restriction, « à peu près », sans doute ajoutée en dernière minute après la publication de notre propre étude, est expliquée en note de bas de page :

Dans sa récente analyse des résultats PISA, Nico Hirtt opte pourtant en faveur d'une plus grande égalité sociale, même si cela devait diminuer un peu les prestations des plus faibles (Hirtt, 2014, pag. 47).<sup>24</sup> (...) Avec cet argument Hirtt choisit donc, sans doute involontairement, le nivellement par le bas.

Pour que les choses soient bien claires, voici ce que nous écrivions dans l'étude citée :

Certains nous objecteront que la situation n'est pas si grave que cela en Flandre, puisque les performances PISA des plus pauvres y sont néanmoins meilleures que dans d'autres pays ou en FWB<sup>25</sup> et que les allochtones de 2e génération y ont des résultats à peu près au même niveau qu'ailleurs. Ils soutiendront que si l'écart social scolaire est grand en Flandre c'est parce que les enfants de riches et de classes moyennes y sont vraiment ...très très bons. Selon nous, un tel raisonnement ne tient pas la route. Pour un jeune Flamand issu de l'immigration ou d'une famille modeste et qui, à 15 ans, se trouve relégué dans les filières les moins porteuses, est-ce vraiment une consolation de savoir qu'il est un peu meilleur dans les tests de math que son homologue norvégien ou italien ? Ce qui compte vraiment pour lui n'est-ce pas le fait que, malgré ces « beaux points », sa situation relative le destine déjà aux carrières professionnelles du bas de l'échelle sociale ? Certes, nous croyons fermement que les savoirs ont une valeur en soi, en tant qu'instrument d'émancipation, mais les tests PISA ne portent guère là-dessus. En revanche, les savoirs ont aussi une valeur relative: où me situé-je dans la hiérarchie scolaire, par rapport à ceux avec lesquels je vais me trouver en concurrence sur le marché du travail ?

Nous ne disons donc pas que nous acceptons le nivellement par le bas. Nous recherchons l'équité et un niveau cognitif élevé. Mais nous contestons que PISA soit un instrument adéquat pour mesurer le second.

## Efficacité ET équité !

L'école remplit de nombreuses fonctions dans nos sociétés : socialiser les enfants, les émanciper, les surveiller pendant que les parents travaillent, leur inculquer des valeurs morales, religieuses, politiques, sélectionner et former la main d'oeuvre, etc. Mais, qu'elle le veuille ou non, elle contribue aussi à la reproduction intergénérationnelle des inégalités sociales.

Certaines de ces fonctions de l'école sont tout à fait souhaitables à nos yeux : la socialisation et la formation des travailleurs par exemple<sup>26</sup>. D'autres fonctions, comme l'endoctrinement idéologique dans l'acceptation d'une société injuste ou la reproduction des inégalités sociales, doivent être combattues : elles sont diamétralement opposées à nos valeurs et à nos choix de société. Elles sont aussi contraires aux intérêts collectifs de l'humanité. Par conséquent, les missions de l'école sont inévitablement un champ de contradictions et de luttes politiques.

L'école peut aussi remplir une fonction qui ne va pas dans le sens de la reproduction du modèle de société existant mais au contraire de sa transformation. Elle peut en effet apporter aux futurs citoyens les connaissances, savoir-faire, attitudes... qui leur permettront de mieux comprendre le fonctionnement du monde, dans ses diverses dimensions (technologique, scientifique, économique, écologique, politique, historique, artistique...) et de devenir ainsi des acteurs conscients et critiques de la transformation de ce monde. Il faut, pour cela, amener chacun le plus loin possible dans la découverte et la maîtrise d'un vaste ensemble de culture, de compétences, de concepts... dont PISA ne mesure qu'une toute petite partie. Comme nous l'expliquions dans les pages 7 à 9 de notre étude, PISA ne nous semble pas être un instrument approprié pour comparer l'efficacité des systèmes éducatifs à l'aune de ces objectifs de citoyenneté critique. Des

---

<sup>24</sup> Page 46 dans le texte en français

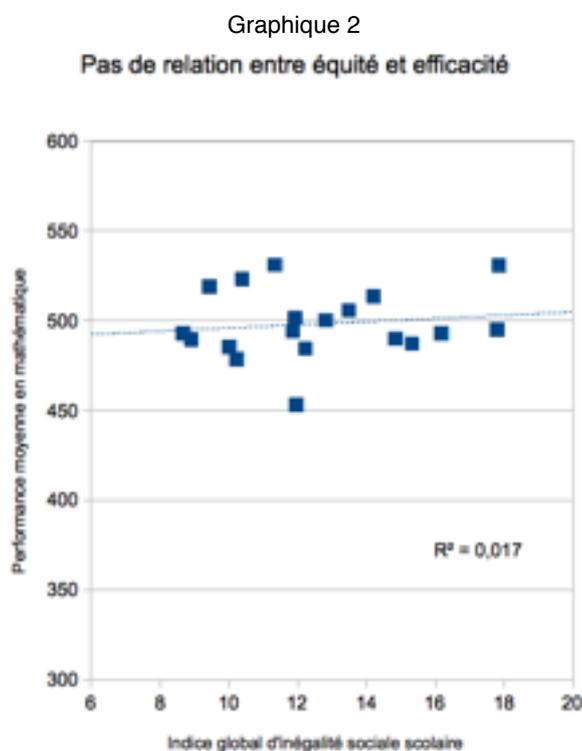
<sup>25</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles

<sup>26</sup> Pour autant qu'il s'agisse de travail socialement utile, bien sûr.

performances moyennes un peu meilleures en mathématique et en lecture dans tel pays pourraient n'être que le reflet de particularités des programmes ou de pratiques d'enseignement qui, par ailleurs, négligeraient ou favoriseraient d'autres disciplines comme l'histoire, la géographie, la littérature, la technologie, etc. Nous n'attachons donc qu'une importance très limitée aux performances moyennes révélées par PISA, non parce que nous négligerions les « effets cognitifs » des politiques éducatives, mais parce que PISA ne les mesure justement que très partiellement.

Mais alors pourquoi utilisons nous tout de même l'outil PISA pour mesurer l'équité sociale de l'enseignement ? Parce que si les particularités des programmes d'enseignement de chaque pays peuvent cacher des différences de priorités, elles ne peuvent en revanche pas (ou beaucoup moins) expliquer les différences de performances à l'intérieur d'un même pays. Dès lors, les divers indices qui mesurent les inégalités sociales dans les performances PISA sont très probablement des indicateurs fiables du caractère plus ou moins équitable de l'organisation et du fonctionnement des systèmes éducatifs.

Nous refusons de choisir entre la peste le choléra que nous propose le professeur Van den Broeck dans son graphique. Pourquoi devrions nous accepter l'inégalité sociale à l'école au nom de la quête de performances moyennes élevés ? L'école flamande affiche de très belles performances en mathématique, pour tous les élèves. C'est fort bien et nous pouvons la féliciter pour cela.<sup>27</sup> Mais cette réussite ne nous dit que relativement peu de choses sur la façon dont les petits Flamands seront ou ne seront pas capables de réfléchir et d'agir en citoyens critiques. Et surtout, cela n'enlève strictement rien au fait que les performances PISA, mais aussi l'orientation des élèves, les taux de redoublement, les chances d'accès à l'enseignement supérieur... sont inégalement répartis selon le statut socio-économique, que cette injustice est plus grande en Flandre qu'ailleurs et que par conséquent l'enseignement flamand joue, plus efficacement que les autres, son rôle d'appareil de reproduction des classes sociales.



<sup>27</sup> Nous l'avons d'ailleurs fait, en publiant, en 2008, l'étude « Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ? » où nous soulignons la qualité des programmes de mathématique de l'enseignement flamand, en comparaison avec l'enseignement belge francophone. <http://www.skolo.org/spip.php?article452>

Ajoutons, pour finir, qu'il n'existe aucune corrélation entre le degré d'équité des systèmes d'enseignement et leur niveau de performance moyenne. C'est ce que montre clairement le graphique n° 2. Chaque point représente un pays ouest-européen. L'axe horizontal est l'indice synthétique d'inégalité sociale de l'école (tel que nous l'avons établi dans notre étude de janvier 2014 et dont nous rappelons le mode de calcul plus loin) et l'axe vertical montre les performances globales en mathématique. La droite pointillée est la droite de régression : elle est quasiment horizontale. Et les points sont beaucoup trop dispersés pour que la légère pente ascendante de cette droite ait la moindre signification : le coefficient de détermination  $R^2$  n'est que de 1,7%. Autant dire zéro. Bref, plus d'inégalité, plus de sélection, plus de stratification n'est en aucune manière une garantie de meilleurs résultats globaux. C'est pourquoi les bons scores moyens flamands ne peuvent en aucun cas servir d'excuse à la désastreuse situation sur le plan de l'équité.

## La loi fondamentale de Van den Broeck

Restons en là pour la réponse aux critiques de Van den Broeck. Voyons maintenant ce que lui nous propose. Il commence par montrer que, si l'on examine l'ensemble des pays, il existe une étroite corrélation entre les performances moyennes et celles des 5% d'élèves les plus faibles. Et il en déduit d'emblée une « loi fondamentale de l'enseignement » (sic !) qu'il exprime ainsi : « quoi qu'un pays fasse pour relever le niveau moyen de ses élèves, cela sera toujours favorable à tous les élèves, aussi bien aux plus faibles qu'aux plus forts » (p9).

C'est là une proposition pour le moins audacieuse. Van den Broeck observe une corrélation entre les résultats moyens et les résultats des plus faibles et il conclut : si vous augmentez les résultats moyens, vous augmenterez automatiquement ceux des plus faibles. Ce faisant, il suppose en fait qu'il existe une relation de cause à effet entre les performances moyennes et celles des plus faibles. Or, ouvrez n'importe quel cours de statistique à la page relative aux corrélations et vous verrez inmanquablement cette mise en garde cruciale : une corrélation n'est pas forcément le signe d'une relation causale entre l'une des variables et la seconde. Dans ce cas-ci, il y a déjà manifestement, par la simple logique mathématique des choses, une corrélation dans l'autre sens : augmentez les performances des plus faibles (sans rien changer aux autres) et vous augmenterez mécaniquement les performances moyennes. Mais on peut aussi imaginer que les particularités des programmes qui favorisent les élèves d'un pays dans les tests PISA par rapport à ceux d'autres pays agissent aussi bien sur les moyennes que sur les seuls élèves les plus faibles.

Il n'est pas très difficile de montrer que la « loi fondamentale » de Van den Broeck ne fera pas date dans l'histoire des sciences éducatives. Il suffit de regarder les faits. Entre PISA 2003 et PISA 2012, sur les 29 pays membres de l'OCDE ayant participé aux deux enquêtes, 14 ont vu leurs performances moyennes augmenter en mathématique. Or, dans 8 de ces pays seulement, cela s'est traduit par une augmentation simultanée du score des 25% les plus faibles. Pour les 6 autres pays, l'élévation des performances moyennes a été accompagnée d'une baisse des scores des plus faibles. La « loi fondamentale » de Van den Broeck semble donc valable... un peu plus d'une fois sur deux. Et presque une fois sur deux c'est la « loi » contraire qui l'emporte. Ça n'est plus une loi, mais un jeu de pile ou face...

En revanche, on notera avec intérêt que sur la même période, 9 pays (sur 29) ont connu une augmentation du score des 25% les plus faibles et que, parmi eux, 8 ont vu également grimper leur score moyen. 8 sur 9 ! Nous pourrions donc remplacer la loi fondamentale de Van den Broeck par celle-ci : « quoi qu'un pays fasse pour augmenter le score des plus faibles, cela profitera (presque) toujours au score moyen ». Mais comme déjà indiqué, ceci est une tautologie mathématique. Si a augmente et que b ne change pas alors la somme a+b augmentera forcément aussi !

Pour clôturer ce point, observons encore ceci : entre 2003 et 2012, pour l'ensemble des 29 pays, les scores des 25% d'élèves les plus faibles ont chuté de 11 points alors que les performances moyennes n'ont presque pas bougé. Alors si on veut absolument une « loi fondamentale », en

voici une : « dans l'économie capitaliste globalisée et mondialisée du début du XXI<sup>e</sup> siècle, l'enseignement est de plus en plus inégalitaire ». Mais ça, c'est une autre histoire que celle dont nous nous occupons ici, une histoire qui nous parle davantage de la polarisation générale de la société que du fonctionnement des systèmes éducatifs.

## Comparaison entre les mesures d'équité

Une fois qu'il pense avoir établi cette « loi de l'enseignement », selon laquelle tout ce qui est bon pour la moyenne serait bon pour les plus faibles (donc les plus pauvres), Van den Broeck va tenter de montrer que la mesure des performances absolues des plus faibles/pauvres constituerait une meilleure estimation de l'équité que ne le sont les mesures habituelles d'écart de performances. La démonstration serait ainsi faite que toute politique qui augmente les performances moyennes des élèves sera automatiquement favorable à l'équité. Comme nous avons déjà montré que la première partie de cette démonstration est inexacte, nous pourrions nous arrêter là. Mais analysons néanmoins la suite du raisonnement du professeur Van den Broeck.

Pour rappel, dans notre étude de janvier dernier, nous avons calculé quatre indices d'équité :

1. l'écart entre les performances moyennes des **quartiles** socio-économiques extrêmes (différence entre le scores des 25% les plus riches et celui des 25% les plus pauvres);
2. l'effet moyen d'une variation unitaire de l'indice socio-économique sur les performances (c'est-à-dire la **pente** de la régression linéaire associant les points et l'indice socio-économique);
3. la part de la variance des performances « expliquée » par l'indice socio-économique (c'est-à-dire le coefficient de détermination **R<sup>2</sup>** de cette même régression linéaire);
4. l'écart de performance moyen entre les élèves dont la mère a (au moins) achevé l'enseignement secondaire général et les autres.

Sur cette base, nous avons construit un indice global d'équité, en calculant la moyenne géométrique<sup>28</sup> des quatre indicateurs ci-dessus. Cet indice global avait résulté en un classement qui situait la Flandre à la plus mauvaise position. Van den Broeck ne dit rien des mesures 1 et 4 pas plus que de notre classement moyen et concentre sa critique sur les indicateurs 2 et 3. Il se propose de les remplacer par deux autres indicateurs d'équité :

- a. la **résilience**, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves du quartile socio-économique inférieur qui se classent parmi le quartile supérieur en termes de performance, après correction de l'origine sociale ;
- b. la moyenne des performances des 5 pour-cent d'élèves les plus faibles (**Pc5**).

On s'étonnera d'abord du fait que l'un de ces indicateurs présentés comme « mesures de l'inégalité *sociale* des performances en mathématique » ne peut en réalité être considéré comme tel. En effet, Pc5 nous parle des performances des 5 % d'élèves les plus *faibles*, pas les plus *pauvres*. Cette confusion entre égalité et équité est assez surprenante. Mais passons.

---

<sup>28</sup> Une moyenne géométrique garantit que les pays identifiés comme très inéquitables seront ceux qui affichent de grandes valeurs pour chacun des quatre indicateurs et non, accidentellement, pour l'un ou l'autre d'entre eux. Par exemple, un coefficient directeur important associé à un R<sup>2</sup> faible, ou l'inverse, ne peut pas être interprété comme une preuve d'inégalité sociale importante. Il faut que les deux indicateurs soient élevés pour conclure à une forte corrélation positive entre les points et l'origine sociale (voir le tableau 2, pour plus de détails). Par ailleurs, la moyenne géométrique est insensible aux différences d'échelles des quatre indicateurs.

Van den Broeck s'intéresse maintenant aux corrélations qui relient ces différents indicateurs d'égalité/équité entre eux<sup>29</sup>. Il veut en effet vérifier s'ils conduisent aux mêmes conclusions en matière d'équité des systèmes éducatifs.

Tableau 1  
**Coefficients de corrélation entre mesures d'équité  
calculés sur l'ensemble des pays de l'enquête PISA 2012**

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Résilience</b>	<b>Pc5</b>
<b>Pente</b>	0,565	0,131	0,327
<b>R<sup>2</sup></b>		-0,272	-0,200
<b>Résilience</b>			0,852

Les nombres inscrits dans le tableau 1 sont les coefficients de corrélation que l'on obtient lorsqu'on compare ces indices entre eux, deux par deux, pour l'ensemble des pays de l'enquête PISA 2012. Par exemple, la pente (effet d'une variation unitaire de l'indice socio-économique sur les points) et le coefficient de détermination R<sup>2</sup> (pourcentage de la variance des scores expliquée par l'origine sociale) sont corrélés entre eux avec un coefficient de corrélation positif de 0,565 : en d'autres mots, les pays où la pente est élevée ont généralement aussi un R<sup>2</sup> élevé.

Cela suscite la remarque suivante de la part de Van den Broeck : « les deux mesures classiques de l'inégalité sont étroitement liées, comme on pouvait s'y attendre puisqu'elles sont également très proches sur le plan statistique ». Sous-entendu : les deux indicateurs classiques d'équité mesurent en fait la même chose. Mais cette interprétation est inexacte : si la pente de la régression et le coefficient de détermination (R<sup>2</sup>) sont bien les deux résultats d'un même calcul mathématique (la régression linéaire), ils ne sont cependant pas statistiquement corrélés<sup>30</sup>. Une forte pente peut très bien s'accompagner d'un faible R<sup>2</sup> et vice-versa. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il faut les calculer tous les deux si l'on veut démontrer une forte relation entre l'origine sociale et les performances.

<sup>29</sup> Il les compare également à la moyenne et à l'écart-type des performances, mais nous ne discuterons pas ici cet aspect des choses qui n'intervient pas dans notre critique du raisonnement de Van den Broeck.

<sup>30</sup> C'est un peu comme le quotient et le reste de la division : tous deux découlent d'un même calcul (la division), mais il n'y a aucune relation statistique entre eux. Un quotient élevé n'implique pas un reste élevé. Ni le contraire.

Tableau 2

**Mesures d'inégalité sociale : la pente de la régression et le coefficient de détermination ( $R^2$ )**

Six pays fictifs: chaque point est un élève; l'axe horizontal est le statut social; l'axe vertical est la performance; la ligne oblique est la droite de régression

	Pente faible	Pente moyenne	Pente forte
$R^2$ faible			
$R^2$ moyen			
$R^2$ élevé			

La série de graphiques du tableau n° 2 illustre pourquoi une forte pente associée à un  $R^2$  faible (coin supérieur droit) ne signifie pas une grande absence d'équité. Il en va de même si la pente est faible et que le  $R^2$  est élevé (coin inférieur gauche). Pour avoir une forte liaison entre l'origine sociale et les performances, il faut que les *deux* indicateurs soient élevés (coin inférieur droit).

S'il apparaît néanmoins que ces deux indicateurs sont corrélés entre eux, comme le montre le coefficient de 0,565 du tableau 1, ce n'est pas en raison de leurs « proximité statistique » mais uniquement parce que les caractéristiques des systèmes éducatifs qui sont responsables d'une forte augmentation des performances avec l'origine sociale (forte pente), sont souvent aussi responsables d'une importante détermination sociale de ces performances ( $R^2$ ). Par exemple, une forte ségrégation sociale des élèves (comme elle est entretenue en Belgique par le libre marché scolaire) a pour conséquence, d'une part de rendre les performances des écoles (donc des élèves) très dépendantes de l'origine sociale ( $R^2$  élevé) et d'autre part, de différencier davantage les niveaux de performances des écoles, donc des classes sociales (pente élevée de la droite de régression). Donc si  $R^2$  et la pente sont tous deux élevés en Belgique, ce n'est pas en raison d'une quelconque relation mathématique entre ces deux indicateurs, mais parce que le marché scolaire ainsi que d'autres caractéristiques de notre enseignement engendrent à la fois l'un et l'autre.

Cependant, ce qui retient le plus l'attention de Van den Broeck dans le tableau 1, c'est qu'il lui semble ne pas exister de corrélation nette entre les deux indicateurs classiques d'une part (pente et  $R^2$ ) et les deux qu'il propose d'autre part (résilience et Pc5). Van den Broeck constate en particulier que la pente est corrélée positivement à la résilience ( $r = 0,131$ ) et à Pc5 ( $r = 0,327$ ). Or, une résilience forte est signe d'équité (puisque'elle signifie que beaucoup d'élèves pauvres atteignent un haut niveau) alors qu'une pente élevée est, classiquement, signe d'absence d'équité. On devrait donc s'attendre à une corrélation négative (quand l'un augmente, l'autre devrait diminuer). Aux yeux de Van den Broeck, ceci jette un doute sur la valeur de la pente comme indicateur d'équité : « plus il y a d'élèves résilients dans un pays, donc plus le score des élèves les plus faibles est élevé dans ce pays, plus l'effet de de l'origine sociale sur les points est élevé. Dans ce cas, on devrait donc espérer qu'il y ait un effet important de la classe sociale sur les points » (p

11). Van den Broeck postule donc que la résilience et Pc5 sont de toute manière des indicateurs valides. Et s'ils conduisent à des conclusions contradictoires par rapport à ce que nous apprend la pente, c'est qu'il faut abandonner celle-ci comme instrument de mesure de l'équité.

Nous allons monter, plus loin, pourquoi la résilience et Pc5 ne sont absolument pas de bons indicateurs d'équité. Mais avant cela, nous devons contester qu'il y ait réellement un problème de cohérence entre ces divers indicateurs d'équité.

*Primo*, Van den Broeck passe complètement sous silence la deuxième ligne du tableau 1. Or, dans cette ligne on a bien une corrélation négative : quand la relation statistique entre origine sociale et performances devient plus forte, plus déterministe, la résilience diminue. C'est tout à fait normal : un  $R^2$  élevé signifie que les élèves sont très regroupés près de la droite de régression et il y a donc peu de marge pour qu'une partie des plus pauvres échappent à leur destin. Or, comme nous l'avons illustré plus haut (tableau 2), pour juger de l'inégalité sociale de l'école, la pente et  $R^2$  ne peuvent être considérés seuls : les inégalités sont grandes si la pente *et*  $R^2$  sont grands tous les deux, en d'autres mots si le produit des deux (ou leur moyenne géométrique) est grand. Il est donc intéressant de comparer la résilience avec le produit de la pente et de  $R^2$ . Or, cette comparaison fournit une corrélation négative ( $r = -0,086$ ) certes pas très élevée, mais qui témoigne qu'en moyenne, pour l'ensemble des pays ayant participé aux tests PISA, une augmentation de la mesure « classique » de l'équité conduit bien à une diminution de la résilience. Il n'y a en tout cas pas de contradiction, contrairement à ce qu'affirme Van den Broeck.

*Secundo*, Van den Broeck effectue son analyse des corrélations entre indicateurs en travaillant sur l'ensemble des pays qui ont participé à PISA. Ceci est douteux, car ces pays sont extrêmement différents. D'ailleurs, étrangement, quand il tentera de démontrer un peu plus loin que la sélection précoce peut occasionnellement être bénéfique, il limitera son analyse aux seuls pays membres de l'OCDE, en disant : « Parce que le statut socio-économique n'a manifestement pas la même signification dans tous les pays, nous avons effectué cette analyse en nous limitant aux pays de l'OCDE, qui sont tout de même plus ou moins comparables sur ce plan ». Nous partageons tout à fait cet avis. Mais alors pourquoi la même prudence ne s'applique-t-elle pas ici ? Or, il se trouve que si l'on recalcule ces coefficients de corrélation en se limitant aux seuls pays membres de l'OCDE, voici ce qu'on obtient :

Tableau 3  
Coefficients de corrélation entre indices d'équité,  
calculés sur les seuls pays membres de l'OCDE

	Résilience
Pente	-0,073
$R^2$	-0,452
Pente x $R^2$	-0,351

Cette fois, tous les coefficients sont négatifs. Il est donc inexact d'affirmer que la mesure de la résilience conduirait systématiquement à des conclusions contraires à celles qu'induisent les indicateurs « classiques » d'équité. En règle générale et pour des pays comparables, une résilience élevée s'accompagne d'une faible inégalité sociale telle que mesurée par la pente, par  $R^2$  ou par la combinaison multiplicative des deux. Ainsi s'effondre toute l'argumentation de Van den Broeck, selon laquelle les indicateurs classiques d'équité (pente et  $R^2$ ) devraient être écartés par ce qu'ils fourniraient des résultats contradictoires avec la résilience (dont on décrète par ailleurs arbitrairement que le bon sens en fait le meilleur indicateur d'équité).

## Résilience, performance moyenne et richesse nationale

Pour autant, nous ne dirons pas que la résilience serait un bon indicateur d'équité.

Il faut nous arrêter un peu sur la signification exacte de cet indicateur, car il n'est pas simple à comprendre et Van den Broeck en fait une pièce maîtresse de sa démonstration. Voyons d'abord comment on le calcule. On considère les élèves qui, dans un pays (ou système d'enseignement) donné appartiennent au quartile socio-économique inférieur, en d'autres mots, on prend les 25% d'élèves les plus pauvres du pays. Ensuite on compare la performance (en mathématique, par exemple) de chacun d'entre eux avec celle des élèves des autres pays appartenant au même niveau socio-économique que lui. Si cette comparaison montre que l'élève en question fait partie des 25% les meilleurs de son groupe, il est dit « résilient » (on entend par là qu'il est dans une situation lui permettant d'échapper à son destin social).

Dans la base de données PISA le taux de résilience indique le pourcentage d'élèves résilients dans un pays. En moyenne, pour l'ensemble des pays participants, ce taux doit être d'environ 6,25% (un quart de 25%)<sup>31</sup>. Ainsi pour les pays membres de l'OCDE, il est de 6,4% dans l'enquête PISA 2012, pour les mathématiques. La Flandre, elle, a un taux d'élèves résilients de 10,3%, ce qui est le plus élevé d'Europe et l'un des plus élevés au monde. Van den Broeck en conclut que s'il est vrai qu'en Flandre les écart sociaux de performance sont élevés, en revanche un élève flamand de niveau socio-économique inférieur a plus de chances que ses condisciples d'autres pays d'atteindre des performances élevées et donc d'échapper à la détermination sociale qui le menace.

Mais cette conclusion pose un sérieux problème. En effet, dans le calcul de la résilience, le niveau des élèves « pauvres » flamands est comparé avec celui d'élèves pauvres dans de nombreux pays beaucoup moins riches que la Flandre, où le score moyen se trouve être forcément beaucoup plus bas. En d'autres mots, le taux élevé d'élèves résilients flamands traduit essentiellement le fait que le niveau moyen des performances est élevé en Flandre. Or, comme nous l'avons déjà indiqué, ceci ne nous apprend rien sur le niveau *relatif* des élèves « pauvres » flamands.

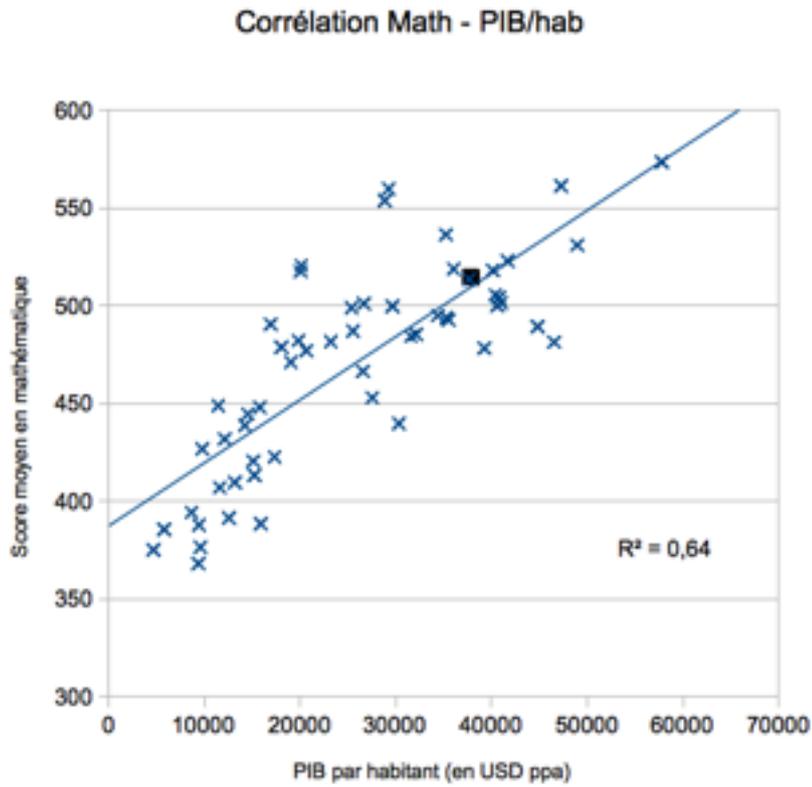
Il se trouve de plus que le niveau de performance moyen est très étroitement associé au niveau de richesse général d'un pays. Le graphique 3 montre cette relation forte entre les points moyens en mathématique et le PIB par habitant.<sup>32</sup> Remarquez le coefficient de détermination statistique,  $R^2 = 0,64$ . Cela signifie que 64% des écarts de performances moyens entre pays sont expliqués par la différence de richesse. C'est facile à comprendre : un pays plus riche dispose de plus de moyens pour payer des enseignants, construire et équiper des écoles, assurer le transport des élèves ; les élèves eux-mêmes vivent et étudient probablement dans de meilleures conditions, etc.

---

<sup>31</sup> Environ, parce que la méthode de calcul réelle est un peu plus compliquée que ce que nous avons indiqué.

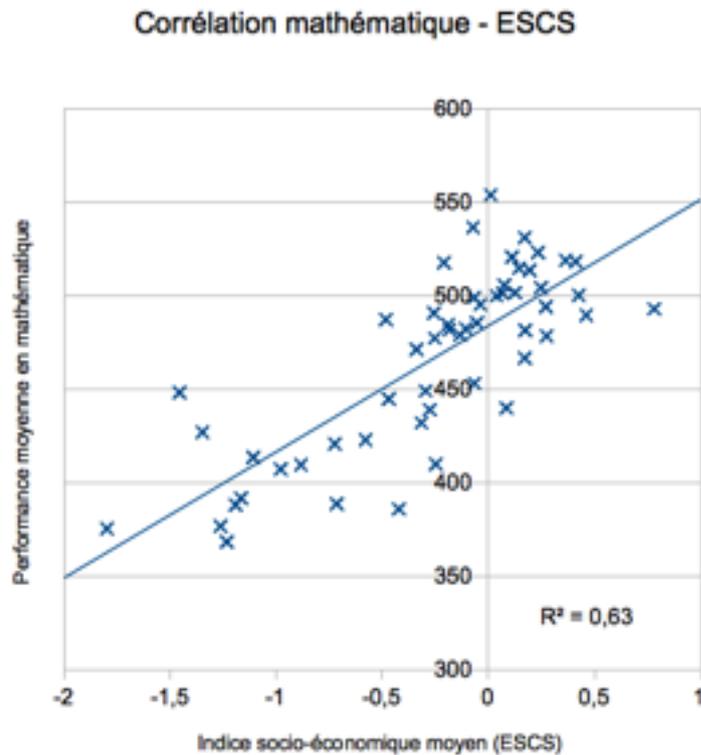
<sup>32</sup> Le petit carré central représente la Belgique. Nous avons omis le Qatar, les Emirats arabes, Shanghai, Macao, le Luxembourg, le Vietnam et le Liechtenstein parce que, pour diverses raisons, leurs PIB/habitant sont trop peu significatifs de la richesse nationale réelle. Par exemple, pour Shanghai, le PIB/hab indiqué dans PISA est celui de la Chine. Mais le score PISA de Shanghai peut difficilement être considéré comme représentatif de la Chine.

Graphique 3



Pareillement, le score moyen des pays est très sensible au niveau moyen de l'indice social, économique et culturel (ESCS) des élèves avec, là encore un coefficient de détermination de 0,63 (voir graphique 4).

Graphique 4



En un mot comme en cent, la résilience est une mesure très sensible au niveau de richesse (donc de performance scolaire moyenne) des pays. Elle recèle sans doute aussi une information sur l'équité (combien de pauvres parviennent à « s'en sortir »), d'où sa corrélation avec les indicateurs classiques d'inégalité sociale dans l'enseignement, mais elle n'a de valeur à ce titre que si l'on compare des pays ayant des niveaux moyens de richesse et de performance scolaire comparables. Elle ne peut donc en aucun cas prétendre remplacer les indicateurs classiques.

## Conclusions sur la mesure de l'équité

Nous avons d'abord montré que la poursuite de l'équité (réduire les inégalités sociales de performances) et de l'efficacité (augmenter les performances moyennes) étaient deux objectifs parfaitement distincts. Il n'y a pas de corrélation entre les indicateurs d'équité et les performances moyennes et la « loi » selon laquelle tout ce qui améliore les performances moyennes serait automatiquement bon pour les plus pauvres est fausse. Il n'y a donc aucune raison d'opposer la poursuite de l'équité et la poursuite de performances moyennes élevées. Ces deux objectifs relèvent de politiques éducatives distinctes.

Nous avons ensuite établi que les indicateurs d'équité proposés par Van den Broeck (résilience et performances des 5% les plus faibles) ne sont pas en contradiction flagrante avec les indicateurs classiques, mais qu'ils ne constituent pas de bons indicateurs d'équité : en effet, ce qu'ils mesurent, est un effet combiné des performances moyennes et de l'inégalité. Avec ces indicateurs, une haute performance moyenne peut « camoufler » une grande inégalité : c'est précisément ce qui se passe pour la Flandre.

### 3. Quelle réforme de l'enseignement ?

Finalement, Van den Broeck en arrive à la question qui est au centre des débats actuels sur l'enseignement en Flandre : vaut-il mieux conserver une sélection (« *tracking* ») précoce, comme c'est le cas actuellement en Belgique, ou au contraire prolonger la durée du « tronc commun », comme cela se pratique par exemple dans les pays nordiques ?

Il y a deux aspects à cette question, celui de l'équité et celui de l'efficacité. Le « *tracking* » tardif est-il favorable à une réduction des inégalités sociales dans l'enseignement, ainsi que le soutiennent généralement les experts et ceux qui luttent pour une démocratisation de l'enseignement ? Ne risque-t-il pas de conduire à un nivellement par le bas et une baisse des performances moyennes, comme le craignent leurs opposants ?

#### *Tracking* et équité

Voyons ce que dit Van den Broeck de la première de ces deux questions. Nous nous permettrons de citer assez longuement son article :

« Tout d'abord, les données indiquent sans conteste que le *tracking* tardif est effectivement associé à une faible dispersion des performances et, surtout, avec un plus faible impact des prestations (pente) ainsi que d'une plus faible liaison entre prestations et statut socio-économique (variance expliquée). La corrélation entre l'âge de l'orientation et ces deux mesures de l'inégalité se situe aux alentours de 0,30 à 0,40. Avec un *tracking* tardif on obtient donc ce que l'on vise, à savoir une homogénéisation. Mais puisque nous savons désormais que ces mesures ne nous disent pas vraiment grand chose quant aux chances réelles que les enfants reçoivent de l'école, la question cruciale est de connaître l'effet du *tracking* sur les deux nouvelles mesures<sup>33</sup>. Et là, il apparaît que cet effet est pour ainsi dire inexistant. (...) Les partisans du *tracking* tardif n'emportent donc pas ce point, car il ne résout pas le problème de l'inégalité sociale ou, plus exactement, on réduit un peu les écarts entre classes sociales, mais le niveau des plus faibles ne remonte pas pour autant ».

C'était donc là le point d'aboutissement de toute la construction précédente, sur la supposée qualité respective des indicateurs d'équité ! Van den Broeck sachant fort bien que les indicateurs « classiques » d'inégalité sociale sont tous favorables à une sélection plus tardive, avait besoin de les remplacer par d'autres indicateurs pour « prouver » que les défenseurs de cette sélection tardive se trompent. Malheureusement pour lui, nous venons de montrer en détail, non seulement que les indicateurs classiques sont parfaitement valides, mais que les deux prétendus « nouveaux indicateurs d'inégalité » ne peuvent absolument pas prétendre à ce titre.

A titre d'exemple, si l'on considère les 19 systèmes éducatifs d'Europe occidentale, le coefficient de corrélation entre l'âge de la première sélection et notre indice global d'inégalité sociale s'élève à  $r = -0,42$ . Il n'y a donc pas de toute possibilité : plus cet âge est élevé, plus l'inégalité est faible. D'ailleurs, l'âge de la première sélection ne constitue qu'une mesure imparfaite du « *tracking* ». Il faudrait aussi prendre en compte son ampleur : combien d'élèves sont relégués vers des filières moins « nobles » ? Dans notre étude de janvier 2014, nous avons ainsi utilisé une autre variable que l'âge de la première sélection : le pourcentage d'élèves qui, à 15 ans, ne fréquentent plus la filière majoritaire. Dans ce cas, nous obtenions un coefficient de corrélation encore plus grand :  $r = 0,55$  (c'est-à-dire  $R^2 = 0,30$ , soit 30% de la variance expliquée).

#### « Tracking » et efficacité

Quoi qu'il en soit, les choses vont mal pour Van den Broeck puisque même ses propres (mauvais) indicateurs d'équité ne permettent pas de déconseiller une sélection tardive. A ce stade, il ne lui reste donc plus qu'un ultime espoir : tenter de montrer que cette orientation tardive serait néfaste

---

<sup>33</sup> C'est-à-dire la résilience et le score des 5% les plus faibles, note de NH.

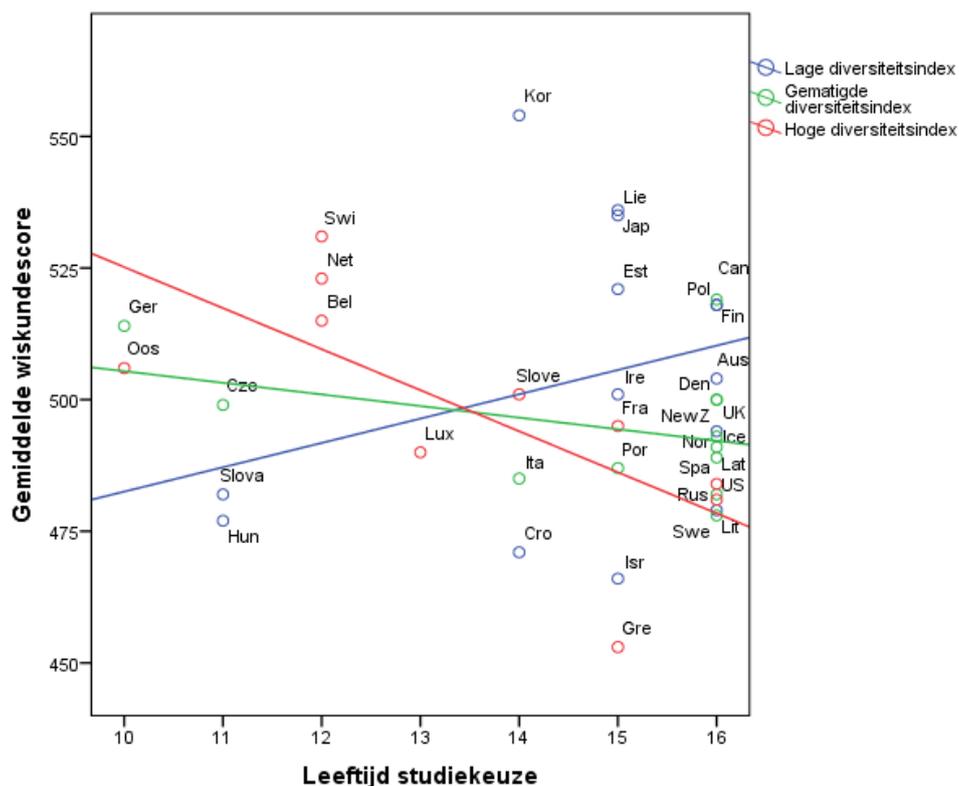
pour les performances moyennes. Pas facile, car en comparant ces deux variables pour l'ensemble des pays ayant participé à PISA 2012, il n'obtient qu'une corrélation insignifiante : l'âge du *tracking* semble n'avoir aucun impact sur le niveau de performance moyen. Qu'à cela ne tienne, quand la réalité ne colle pas avec nos convictions, il n'y a qu'à arranger la réalité. Il s'attache donc à tenter de répartir ces pays en sous-catégories, dans l'espoir d'y trouver un groupe (contenant la Flandre ou la Belgique, bien entendu) dans lequel on observerait une relation négative entre les performances moyennes et l'âge de la première sélection.

Il commence par réduire l'échantillon aux seuls pays membres de l'OCDE. C'est une pratique tout à fait légitime de sélectionner des groupes de pays homogènes et nous l'avons d'ailleurs fait nous-même en centrant notre étude de janvier 2014 sur les seuls pays d'Europe occidentale.

Cependant, on se souviendra que, plus haut, lorsqu'il s'agissait de mesurer la pertinence de la résilience comme indicateur d'inégalité, Van den Broeck n'avait pas eu cette prudence. C'est toujours un peu gênant de voir un chercheur ajuster son échantillon d'une mesure à l'autre, en fonction des résultats escomptés... Cela devient encore plus gênant lorsqu'on constate qu'en fait de « pays membres de l'OCDE », il en supprime trois (Turquie, Mexique, Chili) et en ajoute cinq qui ne sont pas membres de l'OCDE (Croatie, Lituanie, Russie, Lettonie, Liechtenstein) sans la moindre justification. Bref, son analyse porte sur 36 pays, dont 31 membres de l'OCDE, et non sur les 34 pays membres de l'OCDE annoncés.

Ensuite il met au point un « indice de diversité » qui mesure le pourcentage d'enfants allochtones parlant une langue différente de celle de l'école et ayant un indice socio-économique faible. Il veut donc tester l'hypothèse selon laquelle les pays qui ont, comme la Belgique, un fort pourcentage d'élèves pauvres issus de l'immigration, auraient intérêt à pratiquer une ségrégation précoce, non pas pour réduire les inégalités (celles-ci en pâtiront de toute façon, cela est démontré une fois pour toutes) mais pour favoriser un score moyen plus élevé. Van den Broeck divise alors ses 36 pays en « trois groupes de taille égale » selon l'indice de diversité. Nous avons mis des guillemets à « trois groupes de taille égale » car, vérification faite (et sauf erreur dans les couleurs du graphique), il semble que ces trois groupes comptent respectivement 14, 12 et 10 pays. Le plus petit groupe étant celui de la Belgique.

**Graphique 5**  
Corrélation entre l'âge du « tracking » et les performances moyennes



Le graphique 5, extrait de l'article de Van den Broeck, montre les droites de régression liant la performance moyenne et l'âge de la première sélection pour ces trois groupes de pays.

Nous prions le lecteur de nous excuser de l'avoir entraîné dans tous ces détails, mais c'était la seule façon de lui montrer par quelles contorsions a dû passer Van den Broeck pour arriver, finalement, à dénicher un groupe de dix malheureux pays, Belgique comprise, où les performances moyennes sont corrélées négativement avec l'âge du premier « tracking ».

Ça n'est tout simplement pas sérieux. Il n'est pas admissible de prétendre tirer des conclusions générales à partir d'aussi petits groupes de pays, choisis d'une façon si arbitraire. Dans les dix pays du groupe « fort indice de diversité », trois pays font grimper la droite sur la gauche (Belgique, Suisse, Pays Bas) et trois pays la font chuter à droite (USA, Grèce, Espagne). Retirez l'un de ces pays et les conclusions changent du tout au tout.

Cette démonstration ne démontre donc rien du tout et le fait essentiel reste : l'âge de la sélection ne permet absolument pas de prédire les performances moyennes. Si l'on considère l'ensemble des pays ayant participé à PISA 2012, le coefficient de corrélation entre l'âge du premier « *tracking* » et les performances moyennes en mathématiques vaut  $r = -0.025$ , autant dire rien du tout. Si l'on se limite aux seuls pays membres de l'OCDE, il passe à  $r = +0.021$  (positif !). Et si l'on prend les 36 pays arbitrairement retenus par Van den Broeck, on a  $r = -0.024$ . Dans les trois cas, les coefficients sont si proches de zéro que l'on doit conclure à un effet nul de l'âge de sélection sur les performances moyennes. D'ailleurs, la pente de la droite de régression correspondante est quasiment nulle : -0,28 points/année pour le dernier de ces trois échantillons. Cela veut dire que, en moyenne, le fait de sélectionner un an plus tard fait « chuter » les points moyens de... 0,28. Voilà, au mieux, l'objet de l'inquiétude de ceux qui, en Flandre, craignent un nivellement par le bas si l'on reporte l'âge de la sélection d'un ou deux ans : une perte de 0,28 points sur une échelle de 0 à 1000 dont la moyenne est 500 et l'écart-type 100 ! Et encore, cette prédiction est-elle très douteuse puisqu'elle ne parvient à expliquer que  $R^2 = 0,0006 = 0,06\%$  de la variance des performances moyennes des pays.

## Au-delà des statistiques, nos conclusions finales

Il est grand temps pour nous de quitter ces trop maigres nuages de points statistiques et de redescendre sur terre, d'en revenir à l'école.

Van den Broeck s'est désespérément acharné à montrer que l'orientation tardive n'est pas un gage d'équité et encore moins d'efficacité. Si sa démonstration est bancal, son acharnement est néanmoins compréhensible sous un aspect : dans les milieux politiques belges, francophones comme néerlandophones, même à l'OCDE, cette officine du capitalisme mondial, l'âge du « *tracking* » est avancé comme le levier par excellence pour jouer sur les inégalités et l'échec scolaire.

Au risque d'en surprendre plus d'un, nous tenons à indiquer que nous ne partageons pas cette position à la mode. Nous avons toujours été d'avis — et notre dernière étude sur les données PISA nous renforce dans cette conviction — que la cause des inégalités sociales dans l'enseignement belge et ailleurs réside dans un ensemble complexe de facteurs structurels et pédagogiques. La ségrégation des élèves par une sélection précoce est l'un d'entre eux. Mais ce n'est certainement pas le seul et probablement pas le principal. Dans notre étude de janvier, nous avons ainsi pu identifier quatre facteurs structurels de ségrégation : la filiarisation (*tracking*), les réseaux, le libre marché scolaire et la pratique intensive du redoublement. De tous ces facteurs, c'est assurément le marché scolaire qui s'avérerait le plus important et le plus caractéristique pour notre pays. Mais nous ne nions ni ne minimisons l'impact potentiel des pratiques pédagogiques.

Rappelons aussi que notre combat pour l'égalité sociale dans l'éducation ne nous a jamais conduit à fermer les yeux sur le niveau de performance global de l'école. Nous savons par exemple que si la Flandre peut s'enorgueillir de performances moyennes en mathématiques nettement meilleures que celles de la Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est pour une bonne part parce que les

programmes de mathématique y sont rédigés avec une rigueur et une clarté infiniment supérieure à ce qui existe en Communauté française de Belgique ; parce que la Flandre a échappé, jusqu'à présent, aux dérives insensées de l' « approche par compétences ». Mais c'est aussi, bien sûr, parce que les professeurs et instituteurs flamands ont l'occasion de travailler dans des conditions nettement meilleures : un élève flamand « coûte » 20% de plus par an au contribuable qu'un élève francophone. Cependant, l'observation de ces différences donne justement toute son importance au constat que les systèmes d'enseignement belges, flamand et francophone, ont en commun d'être parmi les plus inégalitaires au monde et de partager quelques caractéristiques qui sont précisément associées, statistiquement, avec le degré d'inégalité : une totale liberté de choix des parents, une grande liberté d'offre d'enseignement, la sélection à l'âge de 12 ans et la pratique intensive du redoublement.

C'est une constante erreur, dans le chef des défenseurs d'une école ségrégative, de croire que les partisans de l'école démocratique seraient disposés à se satisfaire d'un « nivellement par le bas ». Alors mettons les choses au point une fois pour toutes : oui, nous pensons que l'école souffre de laxisme et d'un manque d'exigence face au travail et à l'effort ; oui, nous croyons que des bases essentielles ne sont pas acquises à temps ni fixées suffisamment, notamment à l'école primaire ; non, nous n'acceptons pas qu'on supprime ou réduise le temps de travail des élèves sous prétexte que tous ne sont pas égaux face aux devoirs ; oui, nous critiquons le fait que les programmes d'histoire, de maths, de sciences, de littérature... ont été dramatiquement appauvris ; oui, nous voyons avec effroi le niveau cognitif des élèves chuter depuis des lustres. Voilà, c'est dit.

Par exemple, bien que conscients de l'inefficacité du redoublement comme moyen de remédiation, nous n'avons jamais été favorables à des politiques qui se contenteraient d'interdire le redoublement ou de combattre seulement la « culture » du redoublement. Car si les taux élevés de redoublement reflètent assurément des pratiques de sélection, ils sont aussi le signe d'un écart réel et profond entre les attentes justifiées des enseignants et les niveaux souvent désespérément pauvres atteints par leurs élèves. L'expérience de suppression administrative du redoublement entre la première et la deuxième secondaire en FWB n'a conduit qu'à un renforcement de la sélection sociale.

Pareillement, nous ne prônons pas une prolongation pure et simple, du jour au lendemain, de la durée du tronc commun. Nous sommes professeurs, nous voyons comment cela se passe dans les classes et nous savons donc qu'il serait bien difficile de maintenir jusqu'à 16 ans, dans la même filière, tous les élèves qui sont *aujourd'hui* en première secondaire. Notre programme, c'est une école commune, de la maternelle jusqu'à 16 ans. Sa construction doit donc logiquement commencer à la maternelle, puis s'étendre progressivement, en une dizaine d'années, jusqu'au terme du tronc commun (16 ans), puis jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire.<sup>34</sup>

L'école commune, c'est donc bien plus que le « *tracking* » à 16 ans.

L'école commune, c'est d'abord une école que fréquentent, en commun, tous les enfants d'une communauté (village, ville, quartier), en veillant toutefois à garantir suffisamment de mixité sociale, fut-ce au prix d'une certaine mobilité des élèves. Cette école est une institution publique avant d'être un service rendu aux parents. Il n'appartient pas à ceux-ci de « trouver » une « bonne » école. Il appartient au contraire aux pouvoirs publics de garantir une bonne école à tous.<sup>35</sup> Dans cet esprit, il n'y a évidemment pas de place pour des réseaux concurrents, qu'ils soient confessionnels ou non.

L'école commune c'est aussi celle où tous les enfants progressent en commun. Progresser, cela veut dire, *primo*, être mis face à des défis élevés et des exigences de travail rigoureuses et

---

<sup>34</sup> C'est d'ailleurs une des grandes erreurs du décret inscription en Communauté française de Belgique, d'avoir voulu réglementer le marché scolaire à partir de 12 ans, alors que c'est justement l'âge où, dans le système actuel, on entre dans une école qui se spécialise dans l'enseignement général ou dans l'enseignement qualifiant.

<sup>35</sup> Aujourd'hui on a la liberté de choisir son école, mais pas le droit d'être sûr d'en trouver une. Nous voulons renverser les choses : assurer le droit d'avoir une école, associé à la liberté de la refuser et d'en chercher ou de s'en faire proposer une autre.

contrôlées. Cela veut dire, *secundo*, pouvoir travailler dans un environnement qui favorise les apprentissages : locaux agréables, propres et lumineux, atmosphère de travail calme et studieuse, pauses régulières et réellement détendantes. Cela veut dire, *tertio*, que toute difficulté, toute lacune, devra être repérée et qu'il faudra y répondre, sans attendre que les écarts se creusent. Cela veut dire, *quarto*, que les enseignants doivent disposer des moyens pédagogiques mais surtout du temps pour répondre à ce challenge. L'étude STAR a montré que ce sont les enfants des milieux populaires qui bénéficient le plus d'une réduction drastique du nombre d'élèves par classe dans les premières années d'enseignement.

L'école commune est encore celle qui assure la mise en commun des savoirs théoriques et pratiques, de la culture humaniste et de la culture technologique, de la philosophie et du jardinage, des mathématiques et de la menuiserie, de l'histoire et de la robotique. Parce qu'une vraie société démocratique aura besoin de citoyens capables d'appréhender le monde dans *toutes* ses dimensions. Cela implique non seulement une refonte des programmes dans l'esprit d'une formation générale et polytechnique, mais aussi du temps, beaucoup de temps. Du temps de cours, du temps de travail individuel, du temps pour découvrir, essayer, concevoir, discuter, critiquer, planifier, réaliser... Bref, l'école commune, c'est l'école ouverte, ouverte tous les jours, ouverte sur la vie sociale, ouverte sur des pratiques multiples, ouverte sur son environnement.

Et puis enfin, si l'on fait tout cela à partir de 5 ans, si l'on refinance l'école et qu'on encadre suffisamment les élèves, si l'on améliore les programmes, si l'on tempère fortement le libre marché scolaire et qu'on supprime les réseaux, alors il sera aussi possible de poursuivre sur cette bonne voie et de prolonger ce petit miracle politico-pédagogique jusqu'à l'âge de 16 ans. Il faudra bien ça, et encore bien au-delà, pour faire de tous ces enfants des citoyens capables de penser le monde avec leur propre tête.

Voilà comment nous, à l'Apéd, nous comprenons la défense d'un « *tracking* tardif » : une philosophie éducative et non un dictat résultant d'un calcul statistique. Peut-être aurions nous dû commencer par là ?

Nico Hirtt

Montreal, le 25 mars 2014