



## Chaque talent compte-t-il ? La position des enfants issus de l'immigration dans les écoles belges

2012/9

18 | 12 | 2012



**PROF. DR. DIRK JACOBS**

PROFESSEUR DE SOCIOLOGIE À L'UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

### Introduction

Depuis quelques années, il ressort des enquêtes PISA (De Meyer & Warlop, 2010; Baye et alii, 2010) que la Belgique fait partie des pays présentant d'importantes différences entre les performances des élèves allochtones et des élèves non issus de l'immigration (Jacobs et alii, 2009; Jacobs & Rea, 2011). Les analyses PISA sont importantes parce qu'elles ont fait apparaître l'écart entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration, alors que cela se faisait rarement auparavant – en tout cas en Belgique francophone – dans les enquêtes belges. En outre, la possibilité de comparaison internationale et donc de *benchmarking* constitue un gros avantage des données PISA. L'OCDE, le « club des pays industrialisés démocratiques » a vigoureusement tiré la sonnette d'alarme parce que de bons résultats scolaires constituent une clé capitale de l'intégration dans la vie sociale. En Belgique, le contexte social détermine encore trop le choix et les résultats des études, ce qui entraîne un gaspillage de talent à grande échelle, notamment – mais pas uniquement – chez les élèves issus de l'immigration (Jacobs, Rea & Hanquinet, 2007 ; Jacobs, Rea, Teney, Callier & Lothaire, 2009). Des réformes s'imposent, car comme le souligne à juste titre l'OCDE, « ne rien faire coûtera infiniment plus cher que d'intervenir » (OCDE, 2006).

La série "Discussion Paper" de Itinera offre aux auteurs un forum leur permettant d'écrire un texte de discussion en leur nom propre. Le but est d'ouvrir un débat libre et éclairé. Le contenu ne lie que l'auteur et ne peut être attribué à l'Itinera Institute. Vous pouvez également participer au débat via le Blog Itinera ([www.itinerablog.org](http://www.itinerablog.org))

Le constat alarmant du rapport « Gaspillage de talents » rédigé pour le compte de la Fondation Roi Baudouin (Jacobs & Rea, 2012) est que dans notre pays, l'école continue d'être un lieu de reproduction des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1971). Il est apparu qu'un des groupes les plus vulnérables, tant du côté flamand que du côté francophone, était constitué d'élèves issus de l'immigration. Au lieu de fonctionner comme un « ascenseur social », l'école semble pour beaucoup d'élèves produire et renforcer les inégalités. Le type d'école fréquentée par un

élève exerce – en plus de certaines caractéristiques telles que le milieu social de l’élève – un impact important sur les résultats obtenus. Tant le système flamand que le système francophone d’enseignement se caractérisent par une forte différenciation/ségrégation, avec toutes les conséquences négatives qui en découlent. Cela explique pourquoi la Belgique, en dépit des nombreux efforts en matière de politique, présente finalement un tel écart de performances entre les élèves issus de l’immigration et les élèves sans lien avec l’histoire migratoire.

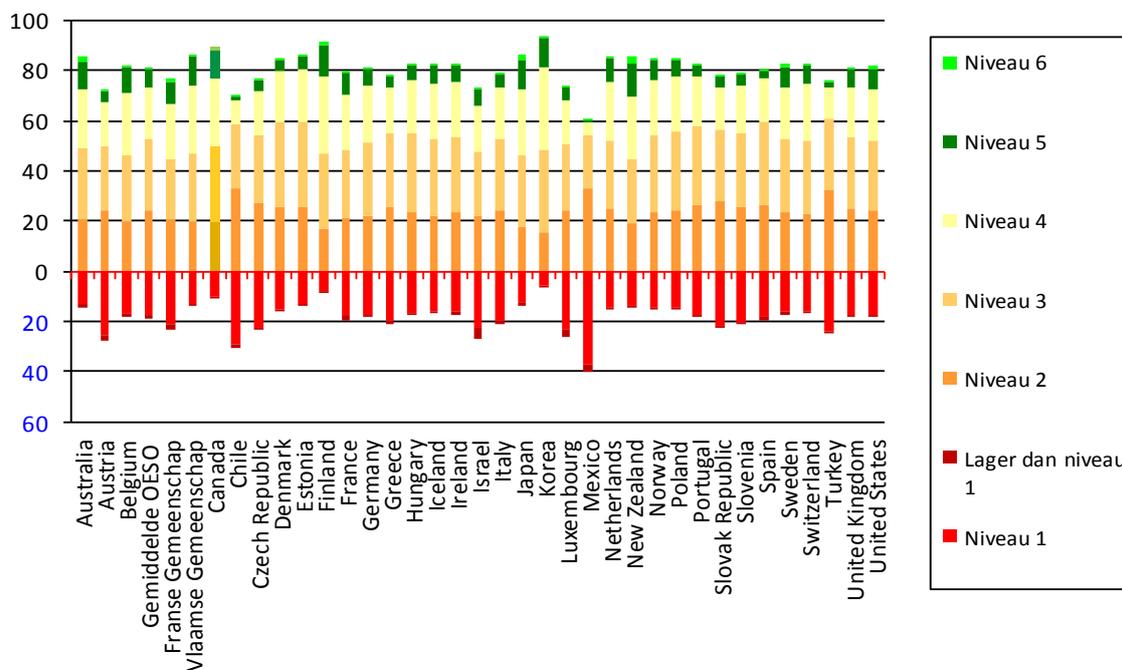
## 1. L'ascenseur social reste en panne

L'enquête PISA porte sur trois domaines importants : les mathématiques, la compréhension de l'écrit et les sciences. L'enquête PISA vise à évaluer dans quelle mesure les élèves de quinze ans – qui dans certains pays approchent de la fin de leur scolarité obligatoire – ont acquis les connaissances et le savoir-faire essentiels pour participer pleinement à la vie en société. Dans le présent document, nous nous arrêtons uniquement à la compréhension de l'écrit, le domaine de test qui était l'élément central de l'enquête PISA 2009. Pour les mathématiques et les sciences, nous renvoyons le lecteur aux rapports PISA généraux

(De Meyer & Warlop, 2010 ; Baye et alii, 2010) ou au rapport de la FRB (Jacobs & Rea, 2012).

La figure 1 montre la répartition par niveau de compétence en lecture – du niveau de compétence 0 (très mauvais) au niveau 6 (très bon) – pour les élèves de différents pays de l'OCDE. La zone rouge indique le nombre d'élèves qui n'atteignent pas le niveau de référence en lecture à 15 ans. Cette zone rouge problématique doit être la plus petite possible. La zone verte indique le nombre d'élèves qui obtiennent un niveau de lecture très élevé, plus élevé que celui qu'on attend d'un élève de 15 ans. Les zones jaune et orange représentent les niveaux de compétence que l'on attend normalement à l'âge de 15 ans.

Figure 1. Répartition par niveau de compétences en lecture pour les pays de l'OCDE (PISA 2009)

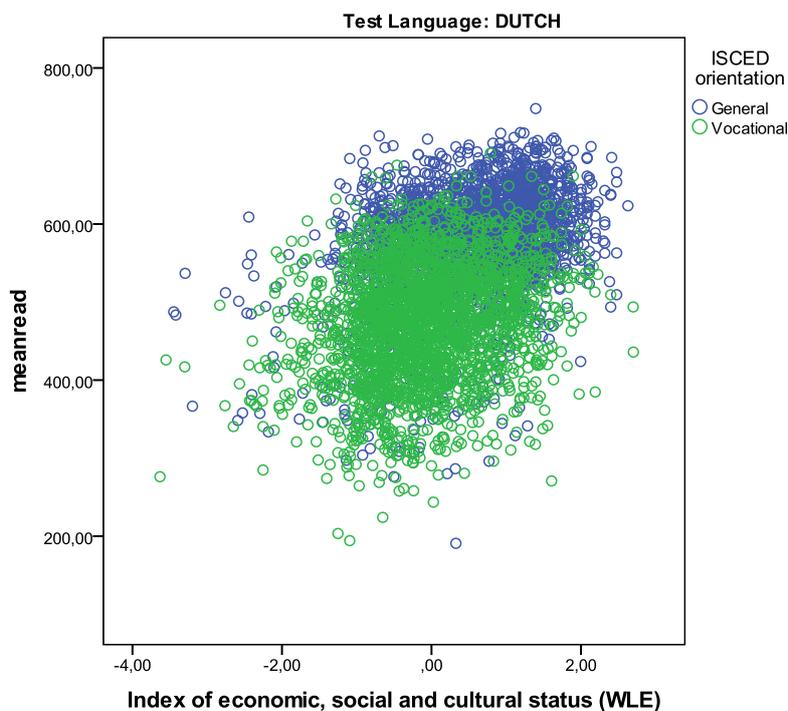


Nous pouvons constater que la Finlande parvient à la fois à assurer les meilleures performances scolaires et à limiter la proportion d'élèves qui réalisent des scores inacceptables (8,1 % n'atteignent pas le niveau deux, considéré comme le niveau de base). De même, la Communauté flamande parvient à produire des élèves qui réalisent des « performances brillantes », mais a encore du mal à limiter les dégâts parmi les élèves les plus faibles (13,4 % des élèves n'atteignent pas le niveau minimal). Par contre, la Communauté française est confrontée à un double défi : réussir à former une catégorie d'élèves très performants et assurer un niveau de connaissance minimale parmi les élèves les plus faibles (pas moins de 23,3 % des élèves atteignent un score trop bas). Comparativement, ce pourcentage d'élèves aux scores trop faibles

s'élève à 17,7 % aux États-Unis, à 19,7 % en France, à 21 % en Italie et à 24,5 % en Autriche et en Turquie. Ces chiffres sont donc préoccupants.

Il est clair qu'à plusieurs niveaux, le système scolaire fonctionne mieux du côté flamand que du côté francophone (voir les analyses Hirtt, 2008 ; De Grauwe & Van Parijs, 2011 ; Jacobs, 2011 ; Vandenberghe, 2011 ; Hindriks & Verschelde, 2011 ; Perelman et alii, 2011 ; Vandebroucke, 2011). La Communauté flamande commettrait cependant une erreur impardonnable si elle se satisfaisait de ses scores dans les enquêtes PISA par rapport à la Communauté française (et dans une perspective internationale). La Communauté flamande réalise en effet toujours un mauvais score sur le front de l'égalité des chances.

Figure 2: Nuage de points qui démontre une forte corrélation ( $r=0.420$ ,  $r^2=0.176$ ) entre les résultats des capacités de lecture et l'indice de statut socio-économique et culturel en Communauté Flamande, avec distinction en fonction de l'orientation scolaire (enseignement secondaire général ou professionnel/technique)

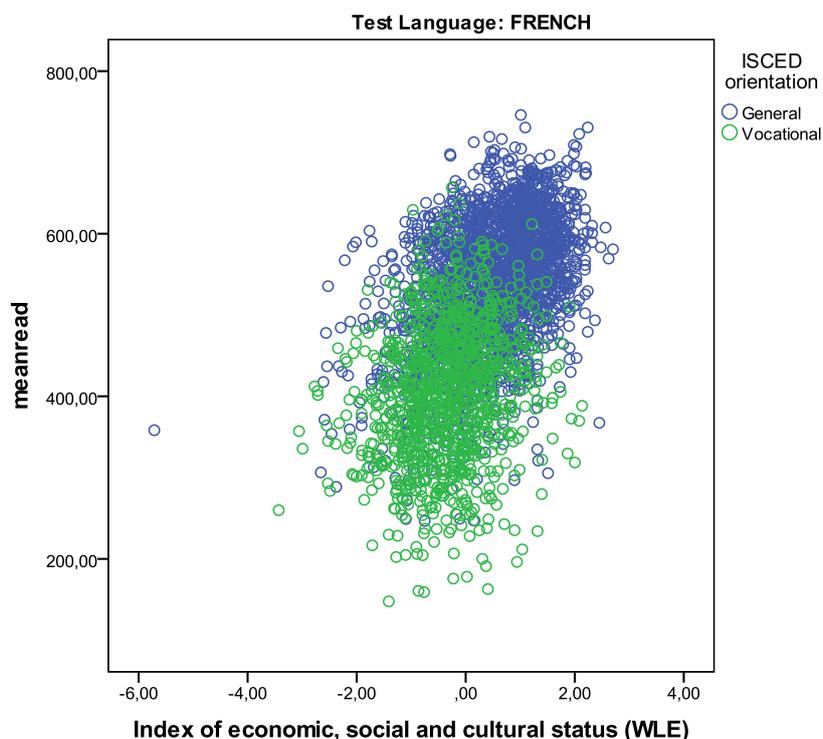


Le problème peut être visualisé au moyen du nuage de points de la figure 2. Chaque point représente un élève. L'axe horizontal représente la situation socioéconomique familiale des élèves. Plus on se trouve du côté gauche, plus un élève est pauvre et socialement vulnérable. Plus on se trouve du côté droit, plus l'élève est issu d'un milieu favorisé. L'axe vertical reproduit les résultats en lecture. Plus haut on se trouve, meilleur est le score obtenu au test PISA. Plus bas on se trouve, plus faibles sont les résultats du test. Nous pouvons voir qu'en Communauté flamande, il existe un lien important entre, d'une part, les résultats en lecture (axe vertical) et, d'autre part, la condition socioéconomique des parents des élèves (axe horizontal). Nous pou-

vons facilement tracer une diagonale du coin inférieur gauche au coin supérieur droit à travers ce nuage de points. Cela signifie que la situation socioéconomique familiale constitue un important indicateur des performances des élèves : les élèves issus d'un milieu plus favorisé ont une nette tendance à obtenir de meilleurs résultats au test PISA que les élèves issus d'un milieu défavorisé.

La figure 3 reproduit les mêmes données pour la Communauté française. Nous y constatons la même relation : plus le niveau socioéconomique des parents est élevé, meilleurs sont les résultats en lecture. L'effet est même un peu plus prononcé que du côté flamand. Nous retrouvons un même schéma pour les mathématiques et les sciences.

Figure 3: Nuage de points qui démontre une forte corrélation ( $r=0.500$ ,  $r^2=0.25$ ) entre les résultats des capacités de lecture et l'indice de statut socio-économique et culturel en Communauté Française, avec distinction en fonction de l'orientation scolaire (enseignement secondaire général ou professionnel/technique)



Dans d'autres pays, comme la Finlande par exemple, le lien entre la situation socioéconomique familiale et les résultats des tests est nettement moins prononcé. Certains systèmes éducatifs parviennent donc mieux que d'autres à neutraliser l'impact du milieu familial sur les performances d'apprentissage des enfants. À ce niveau, la Belgique obtient un résultat particulièrement médiocre dans les deux communautés.

Si l'école doit fonctionner comme ascenseur social – ce qui est le cas selon la logique méritocratique –, ce dernier est visiblement toujours en panne en Belgique. L'ascenseur reste bloqué pour beaucoup. Dans une économie de la connaissance comme la nôtre, cela conduit à un énorme gaspillage de capital humain et de talent.

Il est regrettable que des spéculations sur le degré d'hérédité biologique de l'intelligence et son impact sur la reproduction de l'inégalité sociale (Duyck & Anseel, 2012) entraînent des manœuvres de diversion à propos de cette pénible réalité, tout comme ce fut également le cas à propos de la controverse autour du livre *La Courbe de Bell* de Hernnstein & Murray (1994) aux États-Unis. Les enfants issus de la classe ouvrière et les enfants issus de l'immigration n'obtiennent pas, en moyenne, des scores inférieurs aux tests parce qu'ils y seraient génétiquement prédestinés, mais parce qu'ils disposent, à la maison, dans leur environnement et à l'école, de moins d'occasions et de stimulants pour développer leurs compétences. Ce n'est pas parce que dans une certaine littérature psychométrique, des auteurs tels que Richard Lynn parviennent à faire publier "racisme QI" (Lynn, 2002) et "sexisme QI" (Lynn, 1994 ; Irwing & Lynn, 2005) que nous devrions considérer ce genre d'argumentation comme scientifique et pertinente. Un élément typique de ce genre de littérature est

notamment l'utilisation de suppositions erronées à propos de l'hérédité au niveau d'un groupe ou de méta-analyses bancales au lieu d'opter pour des études ayant un profil d'enquête solide, comme l'a souligné à juste titre le psychologue Steve Blinkhorn dans la revue *Nature* en réaction à Irwing & Lynn (2005).

Un autre point de vue réactionnaire souvent entendu est que toute politique d'égalité des chances provoquerait un nivellement par le bas. Ce que nous pouvons entre-temps clairement affirmer, grâce aux données PISA internationales fournies par l'enquête, c'est qu'il n'y a pas de corrélation négative entre l'excellence et l'égalité des chances (Duru-Bellat et alii, 2004). Il ne s'agit pas de choisir entre, d'une part, un niveau de performance élevé et une sélection sévère (avec de grandes différences entre les élèves dont une grande partie atteint le sommet et les autres sont laissés pour compte) et, d'autre part, des chances égales d'enseignement combinées à une moyenne générale modérée (avec de petites différences entre élèves, mais à un niveau moyen moins élevé), comme on le pensait dans le passé. Au niveau international, la Finlande constitue à cet égard un bel exemple. La Finlande combine, par exemple, des moyennes élevées, un grand groupe de « top performers » et une proportion limitée d'élèves qui n'atteignent pas le niveau minimal requis. De plus, les écarts entre les élèves de différentes couches socioéconomiques sont moins prononcés que dans d'autres pays<sup>1</sup>. Ceci confirme le rôle essentiel de l'école comme facteur de reproduction ou de réduction des iné-

<sup>1</sup> La corrélation entre l'index socioéconomique et la lecture s'élève à 0.282 en Finlande, avec seulement 8 % de variance expliquée (alors que cette variance s'élève à plus du double, à savoir 17 % en Communauté flamande et à 25 % en Communauté française). À Macao (Chine), la corrélation s'élève à seulement 0.14 avec seulement 2 % de variance expliquée. C'est au Pérou que la corrélation est la plus élevée de tous les pays participant à l'enquête PISA ( $r=0.528$ , 28 % de variance expliquée).

galités. Le système scolaire est donc un élément déterminant.

Presque toutes les analyses internationales des résultats PISA et autres données comparables mettent en évidence l'impact du type de système scolaire. Elles montrent clairement l'importance du système scolaire dans la production des différences de performances : les systèmes unifiés (avec un même programme pour toutes les écoles) obtiennent de meilleurs résultats sur le plan de l'égalité des chances que les systèmes différenciés (avec un programme différent par type d'école). Dans les pays avec une orientation précoce vers des filières, comme c'est le cas en Belgique, les inégalités sociales sont nettement plus importantes (Dupriez, Dumay & Vause, 2008 ; Hindriks et alii, 2010). On constate aussi un lien entre l'ampleur des différences entre élèves (en fonction de la classe sociale) et la durée du programme de base commun (tronc commun) ; les différences sont d'autant plus marquées que le tronc commun est court (Duru-Bellat et alii, 2004 ; Schütz, Ursprung & Wössmann, 2008). Parallèlement, l'existence de différentes filières (comme la distinction entre enseignement général et qualifiant) n'améliore pas globalement les performances moyennes des élèves (Hanushek & Wössmann, 2006) et ne crée pas non plus toujours une élite mieux formée. Ce système ne semble donc pas vraiment faire des gagnants (dans la perspective d'une comparaison internationale), mais bien produire des victimes (à savoir les élèves issus des couches sociales inférieures qui restent en dessous de leur potentiel). Au fil du temps, l'inégalité entre les élèves augmente dans les systèmes avec *early tracking*, alors que le niveau de performance n'augmente pas (Hanushek & Wössmann, 2011). Dans les pays qui ont réformé leur enseignement pour retarder l'orientation vers des filières, l'impact du milieu familial sur les performances sco-

lares a diminué (Hindriks et alii, 2010).

Duyck & Anseel (2012) – qui n'ont jamais entrepris d'analyse de données sur cette thématique – brandissent volontiers un article de Rindermann & Ceci (2009), une étude unique de la littérature « *QI national* » controversée (dans laquelle on retrouve également Richard Lynn) pour remettre en doute ces solides constatations issues d'une longue tradition d'étude sociologique, économique et didactique (voir les études d'ensemble Van de Werfhorst & Mijs, 2010 ; Hanushek & Wössman, 2011). Dans ce cadre, il convient de souligner que l'article de Rindermann & Ceci (2009) cite en vrac plusieurs séries de données puis, après de nombreuses manipulations (notamment pour l'opérationnalisation de l'*early tracking*), sans que l'étude n'ait pour but spécifique de vérifier cet effet, arrive à la conclusion que l'*early tracking* entraînerait un score moyen supérieur au niveau du pays (sans étudier sérieusement l'impact sur la répartition). Pour une critique du genre de littérature issue de la tradition « *QI national* » dont fait partie l'article controversé de Rindermann & Ceci (2009), nous vous renvoyons aux économistes Hanushek & Wössman (2011).

Que savons-nous de la tradition d'étude sociologique, économique et didactique ? Les meilleurs résultats semblent être obtenus dans des systèmes scolaires qui, selon Mons (2007), peuvent être considérés comme faisant partie d'un « *modèle d'intégration individualisée* ». On retrouve surtout ces systèmes dans les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède, Norvège, Islande), qui ne pratiquent pas l'orientation précoce vers des filières (il n'y a pas de « *tracking* » ou alors à un stade ultérieur), se distinguent par un taux de redoublement très faible et appliquent de façon très limitée la séparation entre écoles et classes selon le niveau de compétence (on

trouve partout des élèves forts et des élèves faibles). Cela n'empêche pas une différenciation poussée au sein d'une classe par le biais d'un style d'enseignement individualisé (par exemple, accompagnement individualisé et travail en petits groupes différenciés) (Dupriez, Dumay & Vause, 2008). Ce système se distingue des trois autres modèles : le « modèle de séparation », le « modèle d'intégration uniforme » et le « modèle compréhensif » (Mons, 2007). Nous nous inspirons de l'article de Dupriez et alii (2008) pour décrire brièvement ces modèles.

Le « *modèle de séparation* » (présent en Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Suisse, au Luxembourg et, à un certain degré, en Belgique et aux Pays-Bas) se caractérise par une séparation précoce entre différentes filières (enseignement général ou qualifiant) après l'école primaire. L'orientation se fait selon un système en cascade en fonction des performances scolaires et on y recourt fréquemment au redoublement (dès l'école primaire).

Dans le « *modèle compréhensif* » (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Australie et Nouvelle-Zélande), il y a un tronc commun jusqu'à l'âge de seize ans. Une différenciation entre élèves est opérée au niveau des classes (les élèves plus forts et plus faibles sont dans des classes différentes) selon les performances par discipline spécifique. Il n'y a donc pas de différenciation au niveau des écoles et en tout cas, il n'y a pas de filières différentes (avec une distinction entre enseignement général ou qualifiant).

Le « *modèle d'intégration uniforme* » (France, Espagne et Portugal) conserve un tronc commun jusqu'à un certain âge, et c'est principalement le redoublement qui fonctionne comme mécanisme de différenciation entre élèves.

À ce propos, nous soulignons à nouveau l'étude intéressante de Dupriez et alii (2008) qui ont déterminé, à l'aide des données PISA 2003, le système le plus bénéfique pour les élèves les plus faibles<sup>2</sup>. Énumérons d'abord quelques caractéristiques de ces systèmes. Leur analyse exploratoire démontre avant tout que la ségrégation sociale (au niveau des écoles) est plus forte dans les modèles « de séparation » et « d'intégration uniforme ». En comparaison avec d'autres systèmes, le public des écoles présente plus souvent un profil socioéconomique spécifique (avec des écoles comptant surtout des enfants issus de la classe ouvrière, de la classe moyenne ou d'une élite). Une autre constatation est que, quand ils se trouvent dans un système « de séparation » ou « compréhensif », les élèves les plus faibles (qui obtiennent les moins bons scores aux tests PISA) ont une perception subjective beaucoup moins positive du climat disciplinaire de leur classe (fréquence d'interruptions, niveau de bruit, etc.). Dupriez et alii (2008) expliquent cette constatation ainsi : les élèves les plus faibles se retrouvent concentrés (dans le contexte de la classe) lorsqu'il est question de filières distinctes (comme dans le modèle de séparation) ou lorsqu'il est question de classes de différents niveaux (comme dans le modèle compréhensif). Une telle concentration d'élèves faibles génère davantage de problèmes disciplinaires. Un troisième constat concerne la confiance en soi. En général, les élèves les plus faibles sont moins confiants envers leurs performances scolaires que les élèves plus forts – ce qui n'est guère étonnant. L'écart, en termes de confiance en soi, est néanmoins plus réduit chez les élèves se trouvant dans un « système de séparation ». Dans des systèmes caractérisés par des écoles de composition hétérogène et un climat disciplinaire favorable (notamment dans le « modèle d'intégration

2 Par pays, les élèves les plus faibles sont identifiés à l'aide du 25<sup>e</sup> percentile des performances en mathématiques.

individualisée »), les élèves les plus faibles ont, par contre, beaucoup moins confiance en eux. Dupriez et alii (2008) voient donc confirmée la théorie sur l'effet « grand poisson-petit étang » (Marsh & Kit-Tai, 2003), devenue populaire dans la littérature sur les effets de la composition de classes : bien que la mixité des classes soit bénéfique pour les élèves les plus faibles en ce qui concerne le climat disciplinaire en classe, elle a également un impact psychologique négatif (car la propre faiblesse au niveau des performances scolaires apparaît plus clairement).

Focalisons-nous maintenant sur les performances des élèves les plus faibles dans les différents systèmes selon l'analyse de Dupriez, Dumay & Vause (2008). Le système le moins bénéfique est le « modèle d'intégration uniforme » (dominant en Europe du Sud) : les élèves les plus faibles y ont le plus souvent un niveau de compétence insuffisant. Ceci serait lié au fait que la stratégie de redoublement est inefficace. Dans le « modèle de séparation », les élèves les plus faibles obtiennent de meilleurs résultats, mais ils sont plus fortement touchés par le phénomène de stratification sociale : La reproduction de l'inégalité sociale (liée à la classe sociale) y est la plus marquée. Comme le signalent à juste titre Dupriez et al. (2008), ceci confirme les résultats d'autres analyses (Duru-Bellat & Suchaut, 2005) et met en évidence le fait que l'orientation scolaire précoce dépend fortement de la situation familiale en raison d'un processus d'auto-sélection (Bourdieu & Passeron, 1970). Nous pouvons donc conclure que le « modèle de séparation » et le « modèle d'intégration uniforme » sont – pour des raisons différentes – les systèmes les moins bénéfiques pour les élèves les plus faibles.

Au vu de ces résultats, il semble que nous devions avoir un intérêt particulier pour la façon dont les pays nordiques organisent leur système d'ensei-

gnement (le « modèle d'intégration individualisée »). Je partage toutefois l'opinion de Dupriez et alii (2008) lorsqu'ils écrivent qu'il est difficile d'importer purement et simplement un modèle étranger d'enseignement sans tenir compte des traditions nationales et des visions idéologiques sous-jacentes. Une réforme de l'enseignement doit bénéficier d'une vaste assise sociale. Pour mettre en place une politique d'égalité des chances efficace, de larges couches de la population doivent être convaincues de l'importance de faire fructifier tout le capital humain de manière optimale dans l'enseignement, quelle que soit l'origine des élèves concernés. On doit s'imprégner de l'idée qu'un bon enseignement est un droit pour tous les types d'élèves. Ce qui est en totale contradiction avec l'idée que l'accès aux « meilleures » écoles serait un privilège particulier réservé aux groupes les plus nantis ou les plus favorisés, et plus encore avec l'idée que l'existence d'importantes différences de qualité entre écoles est acceptable : chaque école devrait pouvoir fournir une qualité supérieure. Comme l'ont suffisamment illustré les contestations contre la régulation de l'égalité d'accès aux écoles via les récents décrets francophones d'inscription ou les débats à propos de la réforme de l'enseignement secondaire du côté flamand, il reste un long chemin à parcourir à ce niveau dans notre pays.

## La position des élèves issus de l'immigration

Dans le Tableau 1, nous distinguons trois catégories d'élèves selon leur situation migratoire : les élèves autochtones<sup>3</sup>, les élèves allochtones de deuxième génération<sup>4</sup> et les élèves immigrés<sup>5</sup>. Les « élèves immigrés » et les « élèves de deuxième génération » sont regroupés dans la catégorie plus générale des « élèves issus de l'immigration », et sont également appelés élèves d'origine étrangère. Dans le tableau, nous examinons le niveau de performance pour la lecture de ces trois groupes. Les niveaux 0 et 1 sont considérés comme réellement problématiques. Une personne qui se situe sous le niveau 2 court le risque de ne pas disposer, à la fin de son parcours scolaire, d'une compréhension suffisante de l'écrit. Ces élèves savent donc lire, mais éprouvent des difficultés à effectuer des tâches élémentaires de compréhension de l'écrit : localiser des informations précises, établir divers types de conclusions d'ordre inférieur, comprendre un passage bien délimité dans un texte et utiliser des connaissances extérieures pour l'interpréter (OCDE, 2007 : 134). La personne concernée aura beaucoup de mal à acquérir des connaissances par le biais de la lecture (OCDE, 2010b : 41). Ces problèmes, constatés à l'âge de quinze ans, risquent d'avoir de lourdes conséquences sur l'avenir personnel et professionnel de ces jeunes.

En Communauté française, il y a 17 % d'autochtones, 32 % d'élèves de deuxième génération et 40 % d'élèves immigrés qui ont un niveau trop

bas en lecture. En Communauté flamande, il y a des problèmes pour 11 % des autochtones, 32 % d'élèves de deuxième génération et 28 % d'élèves immigrés<sup>6</sup>.

Les schémas sont similaires pour les mathématiques et les sciences. Nous pouvons affirmer sans exagération qu'il s'agit de résultats alarmants. En dépit de la progression des élèves issus de l'immigration par rapport aux éditions précédentes de PISA, les acteurs de l'enseignement dans les deux Communautés doivent se rendre compte qu'une telle situation est intenable. Nous avons affaire ici à un énorme gaspillage de talent humain qu'une société, qui prétend évoluer vers une économie de la connaissance, ne peut se permettre. Pour une part substantielle de notre population scolaire, qui va atteindre l'âge adulte dans quelques années, notre système d'enseignement ne réussit pas suffisamment à garantir un niveau de compétences minimal. Les élèves concernés n'en seront pas les seules victimes. La société entière en paiera le prix.

3 Il s'agit d'élèves nés en Belgique ou à l'étranger et dont au moins un des parents est né en Belgique

4 Il s'agit d'élèves nés en Belgique et dont les deux parents sont nés à l'étranger.

5 Il s'agit d'élèves nés à l'étranger et dont les parents sont également nés à l'étranger

6 Ce résultat est toutefois influencé par le grand nombre d'élèves néerlandais parmi les élèves immigrés. Si nous ne les comptons pas, la différence avec la deuxième génération disparaît.

Tableau 1: Répartition des élèves en fonction du niveau de capacité de lecture selon l'origine en Communautés Française et Flamande

	Communauté Française			Communauté Flamande		
	Elèves allochtones	Deuxième génération	Nouveaux arrivants	Elèves allochtones	Deuxième génération	Nouveaux arrivants
Niveau 0	6,136% (SE=0,799)	12,686 % (SE=3,043)	18,398 % (SE=4,787)	2,225 % (SE=0,599)	11,214 % (SE=3,328)	6,587 % (SE=2,272)
Niveau 1	10,997 % (SE=0,911)	19,937 % (SE=2,866)	22,853 % (SE=3,507)	8,928 % (SE=0,998)	21,007 % (SE=4,646)	21,870 % (SE=4,121)
Niveau 2	19,363 % (SE=1,169)	25,367 % (SE=3,064)	25,206 % (SE=4,251)	18,992 % (SE=0,912)	30,109 % (SE=4,693)	30,094 % (SE=4,415)
Niveau 3	26,404 % (SE=1,436)	21,587 % (SE=2,811)	16,639 % (SE=3,227)	27,425 % (SE=1,126)	26,044 % (SE=3,563)	25,600 % (SE=4,326)
Niveau 4	25,911 % (SE=1,269)	15,723 % (SE=3,232)	11,706 % (SE=3,136)	28,805 % (SE=1,132)	9,289 % (SE=2,294)	11,467 % (SE=2,798)
Niveau 5	9,966 % (SE=1,035)	4,437 % (SE=1,447)	4,446 % (SE=1,671)	12,329 % (SE=0,838)	1,954 % (SE=1,212)	4,019 % (SE=1,348)
Niveau 6	1,223 % (SE=0,291)	0,263 % (SE=0,312)	0,752 % (SE=0,798)	1,295 % (SE=0,276)	0,384 % (SE=0,638)	0,363 % (SE=0,754)
Total	100 %	100 %	100%	100%	100%	100 %

Plusieurs facteurs expliquent l'écart des compétences scolaires entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration. Le principal facteur est indubitablement le statut socioéconomique des parents. La position socio-économique de la famille est (malheureusement) un indicateur puissant des résultats en mathématiques, en lecture et en sciences. Les élèves issus de l'immigration viennent souvent de familles se trouvant dans une situation socioéconomique moins favorable que les élèves autochtones et obtiennent donc des résultats moins élevés. Pourtant, ce facteur n'explique pas tout. La langue parlée à la maison, par exemple, joue aussi un rôle déterminant : les élèves qui, à la maison, parlent la langue enseignée à l'école obtiennent souvent de meilleurs résultats. L'orientation scolaire joue aussi un rôle : les enfants de parents peu qualifiés et d'immi-

grés sont surreprésentés dans l'enseignement qualifiant et sous-représentés dans les branches de l'enseignement général. Les élèves de l'enseignement qualifiant obtiennent des résultats plus faibles que ceux de l'enseignement général. Néanmoins, il y a une différence entre les prestations des élèves autochtones et celles des élèves issus de l'immigration dans les deux types d'enseignement.

Les variables dont nous venons de discuter ne sont pas « orthogonales » : elles sont associées. Il existe, par exemple, des liens entre le statut socioprofessionnel des parents et le type d'enseignement choisi par l'enfant en raison du processus sociologique de détermination sociale de l'orientation scolaire (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002 ; Duru-Bellat, 2003 ; Jacobs

& Rea, 2007). Les ouvriers envoient plus facilement leurs enfants dans l'enseignement qualifiant que les employés ayant bénéficié d'une formation supérieure. Dans une régression linéaire multiple (Tabachnick & Fidell, 2007), nous pouvons examiner l'effet d'une série de variables indépendantes (par exemple, la situation migratoire, le statut socioéconomique, le type d'enseignement, etc.) sur une variable dépendante (ici : les résultats en mathématiques, en lecture et en sciences) en maîtrisant l'effet des autres variables indépendantes dans le modèle. Cela nous permet d'isoler l'impact net de chaque variable. Dans le rapport de la FRB (Jacobs & Rea, 2011), une analyse de régression séquentielle a été effectuée pour vérifier quelles sont les variables « médiatrices » (Baron & Kenny, 1986 ; Frazier et alii, 2004) entre la situation migratoire et les scores aux épreuves PISA. La conclusion générale de l'analyse multivariée est similaire pour tous les élèves issus de l'immigration en Communauté française et pour les immigrés de deuxième génération en Communauté flamande : les écarts entre les résultats des élèves autochtones et ceux des élèves issus de l'immigration peuvent s'expliquer en grande partie – voire presque entièrement – par la position socioéconomique des parents et la langue parlée à la maison. Cette tendance ne concernait pas les immigrés en Communauté flamande, où d'autres facteurs semblent également peser dans la balance.

### 3. L'impact d'une orientation scolaire précoce et de la ségrégation dans l'enseignement

Dans les pays où la ségrégation scolaire est forte, le niveau de connaissance des élèves est davantage marqué par leur origine sociale que dans les pays où il y a davantage d'hétérogénéité sociale dans les écoles (Duru-Bellat et alii, 2004 ; Hanushek & Wössmann, 2006). En outre, une forte ségrégation sociale est liée à une proportion supérieure d'élèves qui n'atteignent pas le niveau de compétence minimal. Dans la figure 4, nous pouvons établir le lien entre le degré de ségrégation sociale dans un système scolaire – mesuré à l'aide de l'indice de Hutchens (2004) – et la proportion d'élèves dont la performance est trop faible<sup>7</sup>. Plus il y a de ségrégation sociale, plus il y a d'*underachievers*. Cela se confirme également en regardant les résultats d'une analyse de décomposition de variance des données PISA (Jacobs & Batista, 2012). Une partie de cet effet est la conséquence d'une orientation d'étude précoce ou tardive : dans les systèmes avec orientation précoce ('*early tracking*'), il y a davantage de ségrégation sociale (car les enfants de la classe ouvrière se retrouvent, de manière disproportionnée, plus souvent dans l'enseignement technique ou professionnel).

<sup>7</sup> Spearman's rho=0.537, p<0.05. L'indice Hutchens est le suivant:

$$H = \sum_{i=1}^S \left[ \left( \frac{p_i}{P} \right) - \sqrt{\frac{p_i}{P} \times \frac{r_i}{R}} \right]$$

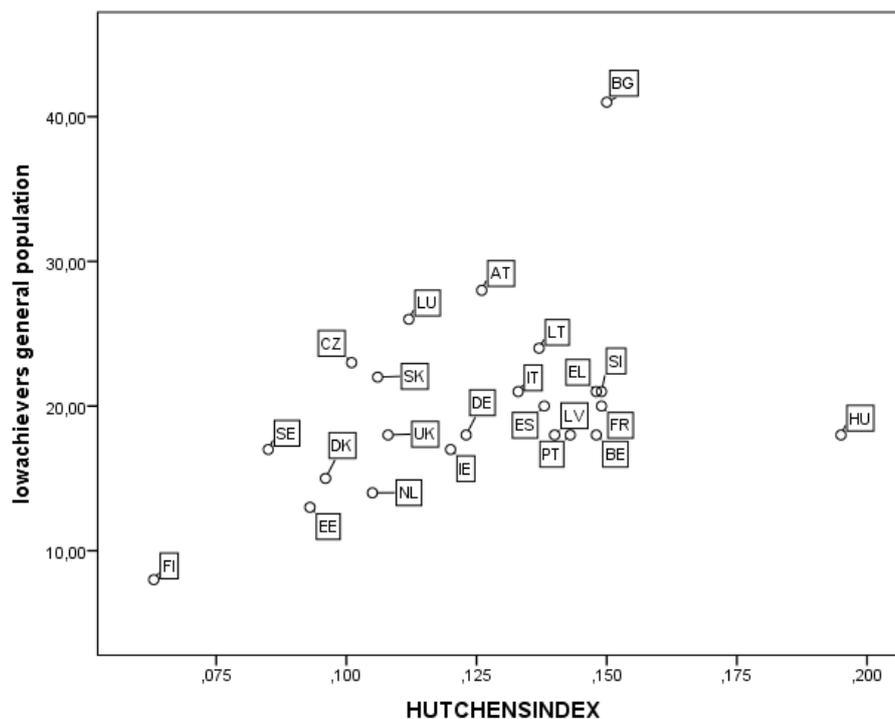
Le nombre d'enfants à l'école  $i=1, \dots, S$ , ayant une position sociale défavorisée (c.-à-d. inférieure à la moyenne nationale) est désigné par  $p_i$  et le nombre d'enfants à l'école  $i$  ayant une position sociale élevée est désigné par  $r_i$ .  $P$  et  $R$  donnent le nombre d'enfants dans l'ensemble du pays qui ont respectivement une position sociale défavorisée ou élevée.  $H$  peut avoir des valeurs comprises entre 0 (absence totale de ségrégation) et 1 (ségrégation totale).

L'analyse de l'impact de la réforme de l'enseignement en Pologne (Jakubowski et alii, 2010) a révélé qu'une orientation trop précoce vers l'enseignement professionnel entraîne globalement des scores inférieurs et une orientation plus tardive entraîne de meilleurs résultats.

Ce n'est un secret pour personne que le système scolaire belge se caractérise par une ségrégation très importante, tant du côté néerlandophone que du côté francophone (Hindriks et alii, 2010). À la ségrégation socioéconomique, liée à la classe sociale à laquelle appartiennent les parents, s'ajoute de plus en plus une ségrégation

ethnique liée à l'origine nationale des parents. Ce dernier phénomène est surtout le résultat d'un processus de désertion des écoles de certains quartiers urbains par les élèves belges. Nous constatons également ce processus dans d'autres pays qui présentent un système scolaire similaire. Mais la ségrégation ethnique recouvre largement la ségrégation socioéconomique, particulièrement dans les zones de concentration urbaine. La récente politique d'inscription dans les écoles s'efforce de pallier à ce problème, mais dans le contexte de la liberté de choix des parents et de leurs stratégies différentes, elle représente un véritable défi.

Figure 4: Proportion des élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 de compétence minimale sur l'échelle PISA 2009 et l'indice Hutchens de ségrégation sociale



À l'aide des données PISA, nous pouvons étudier certains aspects de la problématique de l'absence d'une mixité sociale (et ethnique). Les élèves issus de l'immigration fréquentent plus souvent des écoles qui accueillent une population socioéconomiquement défavorisée. Ces écoles sont généralement bien équipées en ressources éducatives (manuels, ordinateurs, Internet, logiciel, matériel audiovisuel, etc.). Le problème de leurs faibles scores ne se situe donc pas à ce niveau-là. Ces écoles disposent de ressources pédagogiques de même qualité que d'autres établissements. Elles présentent même souvent un ratio enseignants/élèves plus favorable que d'autres écoles grâce à la politique d'égalité des chances dans l'enseignement. Néanmoins, en Belgique, les élèves issus de l'immigration fréquentent plus souvent des écoles où le directeur de l'établissement se plaint d'un manque de personnel qualifié pour des cours spécifiques. Attirer et garder des enseignants qualifiés semble aussi être un défi important. La composition de la population scolaire et la présence (ou l'absence) de personnel enseignant qualifié semblent être deux facteurs intimement liés. Dans les écoles accueillant de nombreux élèves issus de l'immigration, les directeurs se plaignent plus souvent de la difficulté de maintenir le niveau d'instruction à cause de l'importante rotation des enseignants et de la difficulté d'avoir (ou de maintenir) dans l'école les compétences nécessaires pour bien enseigner certaines matières.

Nous estimons que la ségrégation « académique », socioéconomique et ethnique dans l'enseignement (et les caractéristiques des différents corps enseignants qui y sont liées) constitue l'un des éléments clés de la problématique de l'inégalité des chances en Belgique. Nous allons nous concentrer à présent sur cette thématique du manque de mixité sociale. À cet effet, nous allons d'abord aborder cette question à partir

d'un point de vue comparatif international. Dans ce cadre, nous revenons sur quelques points abordés au premier chapitre (où nous avons déjà abordé sommairement le phénomène de reproduction de l'inégalité sociale dans le système scolaire).

Dans les pays nordiques dotés d'un « modèle d'intégration individualisée », il n'y a guère de différences entre les écoles. La variance entre les élèves se situe plutôt au sein même des écoles. En d'autres termes, il y a des élèves forts et faibles dans toutes les écoles des pays nordiques. En revanche, dans les pays qui possèdent un « modèle de séparation », il y a proportionnellement moins de différences entre les élèves inscrits dans la même école. C'est assurément le cas en Belgique. Par contre, la variance dans les scores des élèves *entre* les écoles est beaucoup plus grande. En d'autres termes, les écoles ont un public très homogène en termes de performances scolaires. La plupart des élèves qui fréquentent une même école ont des résultats similaires (ils sont soit faibles, moyens ou forts). Il y a donc des écoles avec des « élèves faibles », des écoles avec des « élèves moyens » et des écoles avec des « élèves forts », parce qu'il y a dans chaque école distincte une concentration d'un même type d'élèves du point de vue des performances. Dans le contexte belge, ce phénomène est également lié à notre « système en cascade » et au changement d'école (et d'orientation) des élèves qui doivent recommencer leur année. Certaines écoles ont la réputation d'être la dernière (et la plus basse) option.

Il existe différentes stratégies pour gérer l'hétérogénéité des performances d'apprentissage (Dupriez et al., 2008) dans les différents systèmes d'enseignement. L'hétérogénéité sera toujours présente dans les performances d'apprentissage, car il y a bel et bien des élèves plus forts

et des élèves plus faibles. Il convient maintenant de savoir comment gérer cette situation. Dans le « modèle de séparation », on préfère orienter les élèves vers des filières spécifiques (par exemple, enseignement général ou enseignement qualifiant), en séparant les élèves selon leurs compétences. Par ailleurs, à l'intérieur des filières (enseignement général ou enseignement qualifiant), il peut aussi exister des distinctions entre écoles en raison du libre choix des parents ou de la politique d'inscription des écoles. Certaines écoles attirent des élèves plus forts que d'autres écoles d'un même type d'enseignement. Une école a la réputation – justifiée ou non – d'être plus difficile qu'une autre, ce qui peut attirer un certain type d'élèves. En revanche, dans le « modèle d'intégration individualisée », on préfère garder tous les élèves ensemble, sans les diriger vers des filières et des écoles spécifiques.

Le choix d'un modèle serait anodin si ce choix (comment gérer l'hétérogénéité des performances scolaires : séparer les élèves plus faibles et les élèves plus forts ou les garder ensemble ?) avait un effet neutre en termes d'égalité des chances. Dans un pays optant pour le « modèle de séparation », on devrait alors trouver autant d'élèves appartenant aux classes sociales aisées et défavorisées dans les différentes filières et les différents types d'école. Cela indiquerait que les élèves seraient orientés uniquement sur la base de leurs performances scolaires et il s'agirait uniquement d'une ségrégation « académique ». Mais nous devons constater que cette neutralité du système n'est qu'une illusion. En Belgique, les écoles qui réalisent de faibles niveaux de performances scolaires sont aussi celles où se concentrent, de manière disproportionnée, des enfants issus de classes sociales défavorisées. Cette situation est due au « modèle de séparation » appliqué dans le système d'enseignement belge, dans lequel l'orientation scolaire pré-

coce (enseignement général ou qualifiant) est fortement corrélée à l'appartenance sociale de la famille (les familles ouvrières, par exemple, auront plus – trop – facilement tendance à diriger leurs enfants vers l'enseignement qualifiant). Une étude flamande a récemment détaillé cette inégalité sociale lors du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire (Boone & Van Houtte, 2011).

Cette imbrication entre statut socioéconomique et orientation scolaire peut être illustrée comme dans les nuages de points présentés précédemment (figures 2 et 3), qui démontrent la relation entre la classe socioéconomique et les prestations scolaires ; nous veillons également à la distinction entre l'enseignement général et l'enseignement qualifiant. Chaque point représente un élève. Les points de couleur verte représentent les élèves de l'enseignement technique ou professionnel. Les points de couleur bleue représentent les élèves de l'enseignement général. L'axe X (axe horizontal) indique la condition socioéconomique des parents. Plus le point est sur la gauche, plus l'élève est défavorisé. Plus le point est sur la droite, plus l'élève est favorisé. Lorsque nous passons de gauche à droite (des élèves défavorisés vers les élèves favorisés), nous constatons que le nombre d'élèves qui se trouvent dans l'enseignement général augmente. Nous constatons également que les points bleus sont plus hauts dans la figure, ce qui signifie que les élèves de l'enseignement général obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves PISA. Ce dernier élément n'est en soi pas très étonnant dans la mesure où la barre des compétences académiques est souvent fixée plus haut dans l'enseignement général que dans l'enseignement qualifiant.

La sélection de ceux qui sont dotés de plus de capitaux économiques, sociaux et culturels renforce les mécanismes sélectifs d'agrégation

(rester entre familles de même niveau socioéconomique et donc opter pour une école déterminée pour les enfants) et de ségrégation (freiner l'accès pour certains groupes défavorisés). Les familles hautement qualifiées aux moyens financiers importants essaient volontairement d'inscrire leurs enfants dans des écoles spécifiques où elles espèrent trouver d'autres familles du même niveau socioéconomique. Les familles ouvrières peuvent préférer des écoles « pour des gens comme nous » par crainte que leurs enfants ne se sentent pas à leur aise dans une école accueillant surtout des enfants de classes sociales plus élevées. Ainsi, malgré la politique d'inscription visant à garantir l'égalité des chances, la ségrégation sociale perdure. Pour promouvoir la mixité sociale, il faut avant tout effacer les barrières entre enseignement général et enseignement technique et professionnel (et rompre ainsi la logique de cascade), car c'est là que réside le nœud du problème dans l'enseignement secondaire<sup>8</sup>.

Duyck & Anseel (2012) affirment qu'une évaluation psychométrique précise pourrait entraîner une meilleure orientation scolaire et ont également une confiance presque aveugle dans les tests QI, qui doivent, selon eux, être mis en œuvre le plus tôt possible. La valeur des instruments psychométriques ne doit pas être rejetée, même s'il y a également dans la psychologie une importante controverse sur la signification précise et les possibilités d'opérationnalisation du concept d'intelligence. Il convient toutefois de souligner que l'application de tests cognitifs pour obtenir un filtrage précoce des élèves selon les niveaux de compétence inhérents présumés implique un énorme risque de « prédiction qui se réalise ». Les enfants qui, en raison de facteurs

liés à leur environnement, vivent un parcours d'apprentissage ralenti, alors qu'ils possèdent peut-être un grand potentiel cognitif, sont ainsi condamnés d'avance à certains objectifs d'apprentissage. En procédant de la sorte, nous risquons d'ancrer structurellement la reproduction de l'inégalité sociale via l'enseignement. C'est précisément pour donner aux élèves le temps et l'espace nécessaires pour découvrir et développer leurs intérêts et leurs talents, avant de fixer des choix qui détermineront leur vie future, qu'une orientation scolaire plus tardive s'impose après un premier degré vaste et varié.

Au problème de l'orientation scolaire prématurée s'ajoute la problématique de la composition scolaire en fonction du profil socioéconomique et ethnique. Augmenter la mixité sociale dans les écoles peut être un but en soi pour des raisons de citoyenneté – mettre les jeunes en contact avec d'autres jeunes d'origines sociales différentes –, mais cela a également une importance dans le contexte de la politique d'égalité des chances. En effet, les écoles produisent des résultats différents en fonction de l'afflux d'élèves. Pour l'expliquer, concentrons-nous d'abord sur le lien entre le niveau socioéconomique moyen des élèves par école et les résultats moyens par école.

Avec la figure 5 (Communauté française) et la figure 6 (Communauté flamande), nous pouvons facilement illustrer le lien problématique entre les caractéristiques socioéconomiques de la population scolaire et les performances moyennes en mathématiques (par école). Chaque point de la figure représente une école. L'axe horizontal indique la valeur moyenne de la population d'élèves de l'école sur l'indice socioéconomique. Plus on va vers la gauche, plus il y a d'enfants d'ouvriers. Plus on va vers la droite, plus les enfants sont issus de classes plus élevées. Au centre, on retrouve des écoles avec des élèves

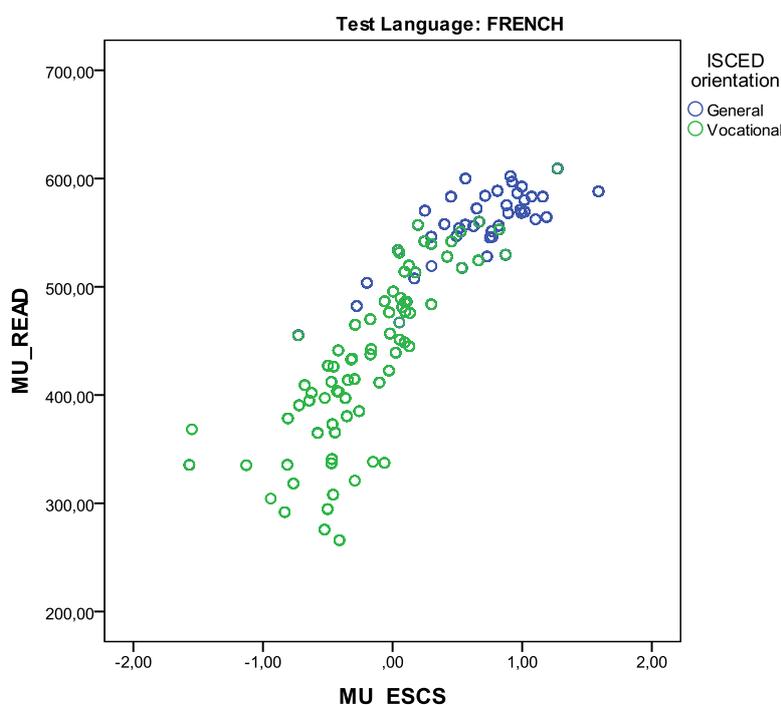
<sup>8</sup> L'analyse multi-niveaux illustrée dans le récent manuel d'analyse des données PISA (OCDE, 2009c) sur le cas belge, est intéressante dans ce cadre.

des classes moyennes ou des écoles présentant une bonne mixité de toutes les classes sociales. L'axe vertical indique le score moyen en lecture par école. Les points bleus représentent l'enseignement général et les points verts l'enseignement qualifiant.

Du côté flamand et du côté francophone, nous constatons que les écoles de l'enseignement général sont surreprésentées dans le quadrant supérieur droit : ces écoles ont un public plus aisé et une moyenne plus élevée en lecture. Par contre, les écoles de l'enseignement qualifiant sont surreprésentées au centre et dans le quadrant inférieur gauche. Nous pouvons aisément en conclure que les écoles les moins bien posi-

tionnées au niveau de l'indice socioéconomique réalisent des performances moyennes plus faibles en lecture que celles qui comptent un public plus aisé. Cette corrélation importante est liée aux effets pervers du « modèle de séparation » appliqué dans les deux Communautés linguistiques, dans lequel les enfants des classes sociales plus défavorisées sont trop rapidement orientés (ou attirés) vers l'enseignement qualifiant. Vient s'ajouter à cela, également dans les écoles de l'enseignement général entre elles et les écoles de l'enseignement qualifiant entre elles, une sorte de hiérarchie implicite dont tiennent compte les parents et les enfants lors de l'inscription ou du changement d'école.

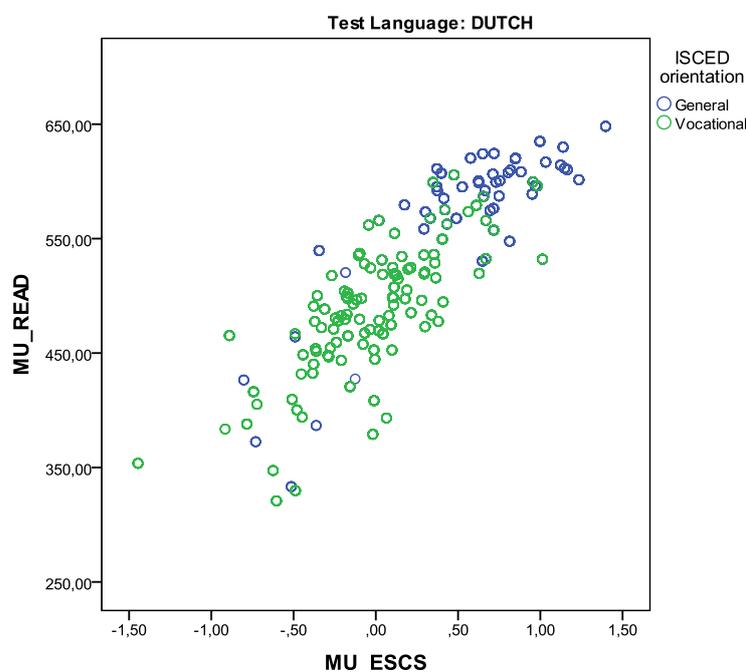
Figure 5: Indice socio-économique moyen des écoles en Communauté Française et moyenne des prestations en lecture par école



Il y a donc un lien entre le profil socioéconomique de la population scolaire et le niveau de performance global d'une école. Les analyses multi-niveaux aident à déterminer l'impact précis de la fréquentation d'une école spécifique sur les performances scolaires, indépendamment des caractéristiques individuelles qui exercent aussi une influence. En effet, la position socioéconomique individuelle, mais aussi et surtout le type d'école que l'on fréquente, ont un impact important. Les précédentes analyses multi-niveaux des données PISA et d'autres fichiers de données ont déjà démontré à plusieurs reprises que dans certains pays, il y a effectivement une influence typique liée à la composition de l'école, indépendamment des facteurs individuels. Des élèves

ayant des caractéristiques sociodémographiques similaires (essentiellement en ce qui concerne la position de classe sociale) obtiennent, en moyenne, des résultats différents selon la composition de la population de l'école qu'ils fréquentent. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un processus déterministe (le phénomène ne se manifeste pas pour tous les individus), mais d'une tendance probabiliste (le phénomène se manifeste plus fréquemment dans un groupe particulier par rapport à un autre groupe spécifique), l'école fréquentée exerce tout de même un impact évident sur les performances scolaires (en raison des caractéristiques des autres élèves qui fréquentent l'école).

Figure 6: Indice socio-économique moyen des écoles en Communauté Flamande et moyenne des prestations en lecture par école



Nous expliquons l'influence de la composition à l'aide d'un exemple concernant deux élèves hypothétiques qui sont caractérisés par une même position de classe sociale. Ils sont tous deux issus de la classe ouvrière, mais fréquentent deux écoles différentes. L'école A est caractérisée par une population homogène, avec une majorité d'élèves issus de la classe ouvrière. L'école B présente également une population très homogène, mais majoritairement composée d'élèves issus de classes sociales supérieures. Dans plusieurs pays, les analyses multi-niveaux démontrent que l'élève qui se trouve dans l'école B a une forte probabilité de réaliser un score supérieur à celui de l'élève qui se trouve dans l'école A. La Belgique est l'un des pays où ce phénomène est très présent.

Dans une analyse de régression multi-niveaux des données PISA, le rapport de la FRB (Jacobs & Rea, 2011) a démontré que l'impact de l'indice socioéconomique moyen sur le niveau de l'école est nettement supérieur à la position socioéconomique de l'individu. Cette influence contextuelle est souvent théoriquement considérée comme le résultat d'un « effet de pairs » (*peer group effect*) ou d'un « effet de composition scolaire », c.-à-d. l'influence mutuelle exercée par les élèves sur leurs camarades de classe. Mais cet effet est difficile à établir, parce que l'influence contextuelle peut également être lié aux caractéristiques logistiques et pédagogiques des écoles<sup>9</sup> (Dumas & Dupriez, 2004). Il existe en effet une forte cor-

rélation entre la politique de l'école et les caractéristiques de l'équipe pédagogique d'une part et la composition de la population des élèves d'autre part (Opdenakker & Van Damme, 2001). La composition de l'école pourrait donc n'être qu'un effet apparent lié en fait à d'autres caractéristiques de l'école (Willms, 1992 ; Jacobs, 2011).

L'OCDE (2007) et des auteurs comme Baker et alii (2002) ont établi que les écoles qui comptent une plus grande proportion d'élèves issus des classes sociales supérieures sont souvent caractérisées par un moins grand nombre de problèmes disciplinaires, par de meilleurs rapports entre élèves et enseignants et par des enseignants plus motivés, qui ont moins tendance à quitter rapidement ce type d'école. Dans les écoles situées dans les quartiers défavorisés de nos villes, le renouvellement des enseignants est très important. Les jeunes enseignants qui y débent leur carrière et y apprennent le métier quittent généralement l'école après quelques années lorsqu'ils ont l'opportunité d'aller enseigner ailleurs (par exemple, pour se rapprocher de leur domicile). Il est donc difficile de garantir une continuité et de construire une dynamique avec l'équipe pédagogique. Le problème pourrait donc avant tout être lié au type d'enseignants par école (qui attirer dans le corps enseignant et surtout, qui garder ?), et pas exclusivement aux caractéristiques de la population scolaire (voir également Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2005). Ce point sera examiné en détail dans une future enquête (voir Jacobs, 2011).

Si cette hypothèse se confirme, il faudra réfléchir à la manière de procéder au recrutement des enseignants dans les écoles. Comment pouvons-nous garantir que les meilleurs enseignants se retrouvent (et restent) dans les écoles les plus difficiles où leur talent est davantage nécessaire ? Il

9 Il ne s'agit pas des seuls problèmes d'interprétation. Avec les données PISA, nous ne pouvons pas évaluer dans quelle mesure les performances antérieures et la motivation dans le passé ont déterminé le choix en faveur de telle ou telle école. Pour l'évaluer, il faudrait disposer d'enquêtes longitudinales qui suivent le parcours des étudiants tout au long de leur scolarité. À notre connaissance, ce genre d'études n'existe pas en Belgique francophone. Du côté néerlandophone, il y a le projet « Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs » de l'équipe Van Damme à la KULeuven (Van Damme et alii, 2004).

semble en effet qu'une part importante des enseignants dynamiques optent pour les écoles « plus faciles » dès qu'ils en ont l'occasion. On ne peut naturellement pas le leur reprocher car leur salaire y est identique et leur travail tout aussi important. Peut-être devons-nous justement oser nous opposer à cette application assez simpliste du principe « à travail égal salaire égal ». Est-ce bien normal que les enseignants aient le même revenu alors que leurs conditions de travail, leurs défis et le niveau de stress diffèrent fondamentalement d'une école à l'autre ?

## 4. Conclusion

La Communauté française et la Communauté flamande sont confrontées à l'important défi qui consiste à assurer l'égalité des chances pour les élèves issus de familles défavorisées et garantir un niveau de performances acceptable pour les élèves issus de l'immigration. Sur ces points, nous sommes encore loin du compte. Des comparaisons internationales nous démontrent que nous ne sommes pas forcément confrontés à un choix entre égalité des chances d'un côté et excellence de l'autre. La Finlande prouve depuis des années qu'il est possible de limiter l'inégalité des chances liée à la situation socioéconomique, d'assurer dans une relativement large mesure la mixité sociale dans les écoles, de garantir un niveau minimal de connaissance à presque tous les étudiants, d'avoir une moyenne de performances en tête des classements internationaux et de faire exceller les étudiants les plus talentueux, et tout ceci en même temps. En Pologne, une réforme structurelle de l'enseignement secondaire – pour retarder l'orientation scolaire vers des filières – a produit des résultats remarquables (Jakubowski et alii, 2010). Il n'y a donc aucune raison d'être défaitiste. La réalisation d'un sys-

tème éducatif méritocratique et équitable n'est pas un fantasme. Les expériences de la Pologne et de la Finlande témoignent de l'effet des actions publiques. Des actions politiques agissant sur les facteurs institutionnels donnent assez rapidement les premiers résultats tangibles, même s'il s'agit d'un travail de longue haleine. Il n'y a pas de raison de penser que le système différencié et ségrégué tel que nous le connaissons aujourd'hui en Belgique soit le seul qui permette à une élite socioéconomique d'assurer la meilleure éducation à ses enfants.

Il ne fait aucun doute que la démocratisation de l'enseignement nécessite encore de nombreux efforts en Communauté française et en Communauté flamande. Une véritable progression demande peut-être, et surtout, un réflexe de solidarité de la part des groupes les plus privilégiés de notre société. Par ailleurs, un enseignement de qualité est un bien commun qui exige évidemment aussi sens civique et actions collectives. On ne peut pas réduire la question de l'accès à un enseignement performant à une concurrence entre les familles et élèves qui luttent pour accéder à quelques « bonnes » écoles. Il est de l'intérêt de tous que toutes les écoles offrent un enseignement de haute qualité. Accroître le niveau d'enseignement de tous les enfants constitue logiquement un bien commun et procure en fin de compte une valeur ajoutée dont l'ensemble de la nation et tout le système économique bénéficieront. Ce sont des portes ouvertes qui, manifestement, doivent encore être enfoncées.

La ségrégation scolaire est extrêmement prononcée en Belgique, tant du côté francophone que du côté néerlandophone. Cette ségrégation scolaire est un important facteur dans la reproduction des inégalités sociales. La ségrégation socioéconomique exerce un impact négatif considérable sur les performances scolaires des

élèves. À cela s'ajoute l'effet négatif de la ségrégation ethnique. Une plus grande mixité sociale dans nos écoles est déjà en soi une bonne chose pour des raisons de citoyenneté (création de nouveaux réseaux sociaux, apprentissage du vivre ensemble, etc.), mais elle est également essentielle pour assurer une plus grande égalité des chances pour les enfants de toutes les classes sociales, sans que cela ne porte préjudice aux élèves des classes les plus favorisées.

L'absence de mixité sociale n'est qu'un facteur – certes crucial – parmi une multitude de phénomènes qui sont à l'origine des différents mécanismes qui empêchent l'école de jouer correctement son rôle d'ascenseur social. Toutes sortes d'efforts parallèles et complémentaires, tant au niveau des méthodes pédagogiques, des mentalités des acteurs sur le terrain qu'au niveau des investissements financiers et humains, sont nécessaires pour améliorer la qualité de notre système d'enseignement dans son ensemble. La première étape indispensable de ce processus consiste toutefois à changer les mentalités, et à partager le « sens de l'urgence » selon lequel la qualité de l'enseignement doit être améliorée dans toutes nos écoles et pour tous nos élèves. Nous ne pouvons pas nous permettre de laisser systématiquement inexploité le talent de certains groupes de la société.

Pour une croissance économique  
et une protection sociale durables

## Referenties

- AGIRDAG, O., VAN HOUTTE, M. & VAN AVERMAET, P. (2012) "Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture", *European Sociological Review*, forthcoming.
- BAKER, D., GOESLING, B. & LETENDRE, G. (2002), "Socio-economic Status, School Quality and National Economic Development: A Crossnational Analysis of the 'Heyneman-Loxley Effect' on Mathematics and Science Achievement", *Comparative Education Review* 46 (3): 291-312.
- BARON, R. & KENNY, D. (1986) "The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations", *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6): 1173-1182.
- BAYE, A., DEMONTY, I., LAFONTAINE, D., MATOUL, A., & MONSEUR, C. (2010). « La lecture à 15 ans Premiers résultats de PISA 2009 ». *Les Cahiers des Sciences de l'éducation*, 31.
- BLINKHORN, S. (2005) «Intelligence. A gender bender», *Nature*, (438) : 31-32.
- BOONE, S & VAN HOUTTE, M. (2011) *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs : een onderzoek naar de oriënteringspraktijk*. Brussel : Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- CLOTFELTER, C., LADD, H. & VIGDOR, J. (2005) "Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers", *Economics of Education Review*. (24): 377-392.
- COHEN, J., WEST, S., COHEN, P. & AIKEN, L. (2002) *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (2011) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.
- DEMEYER, I. & WARLOP, N. (2010) *PISA. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.
- DOWNEY, D. (2008) « Black/White differences in School Performance: The Oppositional Culture Explanation », *Annual Review of Sociology*, 34: 107-126.
- DRONKERS, J. & LEVELS, M. (2007) "Do School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in Mathematics Achievement of Immigrant Students?", *Educational Research and Evaluation*, 13 (5): 435-462.
- DUMAY, X. & DUPRIEZ, V. (2007) « Does the School Composition Effect Matter ? Some Methodological and Conceptual Considerations », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°60. Louvain-La-Neuve: UCL.
- DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (2002) *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Collin.

- DURU-BELLAT M. (2003) « Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école », *Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (4) : 571-594.
- DURU-BELLAT, M., MONS, N. & SUCHAUT, B. (2004) *Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs : quelques enseignements de l'enquête PISA. Note 04/02 de l'Institut de Recherche sur l'Education. Dijon : IREDU.*
- DURU-BELLAT, M. & SUCHAUT, B. (2005) « Organization and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems : What PISA Tells Us », *European Educational Research Journal*, 4 (3): 181-194.
- DUPRIEZ, V., DUMAY, X. & VAUSE, A. (2008) « How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity ? », *Comparative Education Review*, 52 (2): 245-273.
- DUYCK, W. & ANSEEL, F. (2012) "Gelijke kansen, gelijke kinderen, gelijke klassen? Early tracking in het onderwijs", *Itinera Discussion Paper. Brussel: Itinera.*
- EACEA (2009) *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles: Eurydice.*
- FRAZIER, P., TIX, A. & BARRON, K. (2004) « Testing Moderator and Mediator Effects in Counseling Psychology Research », *Journal of Counseling Psychology*, 51 (1): 115-134.
- GELMAN, A. & HILL, J. (2007) *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models. Cambridge: Cambridge University Press.*
- GINSBURGH, V. & WEBER, S. (2006) « La dynamique des langues en Belgique », *Regards Economiques*, nr.42, juin 2006.
- GUIISO, L., MONTE, F., SAPIENZA, P. & ZINGALES, L. (2008). "Culture, Gender, and Math." *Science*, 320 (5880): 1164-1165
- HANUSHEK, E. & WOESSMANN, L. (2006) "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries", *Economic Journal*, 116: C63-C76.
- HANUSHEK, E. & WOESSMANN, L. (2011) "The Economics of International Differences in Educational Achievement", *Handbook of the Economics of Education*, Volume 3: 91-200.
- HECK, R., THOMAS, S. & TABATA, L. (2010) *Multilevel and Longitudinal Modeling with IBM SPSS. New York/London: Routledge.*
- HERNSTEIN, R. & MURRAY, C. (1994) *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life. New York: the Free Press.*
- HINDRIKS, J., VERSCHELDE, M., RAYP, G. & SCHOORS, K. (2010) *Ability Tracking, Social segregation and educational opportunity: evidence from Belgium, Working Paper, Universiteit Gent.*
- HINDRIKS, J. & VERSCHELDE, M. (2011) « Examining the educational gap between Flemish and French-speaking schools » in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.

HIRTT, N. (2006) Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale. Bruxelles : Bruxelles : Appel pour une école démocratique (Aped).

HIRTT, N. (2008) Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ? Bruxelles : Appel pour une école démocratique (Aped).

HUTCHENS, R. (2004) « One measure of segregation ». *International Economic Review* 45 (2) : 555-578.

IRWING, P. & LYNN, R (2005) "Sex differences in means and variability on the progressive matrices in university students: A meta-analysis". *British Journal of Psychology*, 96, 505-524.

JACOBS, D., REA, A. & HANQUINET, L. (2007) Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

JACOBS, D. & REA, A. (2007) "Les jeunes Bruxellois, entre diversité et adversité. Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles", *Brussels Studies*. La revue scientifique électronique pour les recherches sur Bruxelles, N°8, 3 septembre 2007.

JACOBS, D., REA, A., TENEY, C., CALLIER, L. & LOTHAIRE, S. (2009) L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

JACOBS, D. (2011) "Comparing performance of the Flemish and Francophone educational

systems" in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?, Brussels: Re-Bel Initiative.

JACOBS, D. & BATISTA, S. (2012) Examining Results for the Core EU-indicators of Immigrant Integration: Focus on Education, Research report for the expert meeting of the EU National Contact Points on Integration, Budapest, September 2012.

JAKUBOWSKI, M., PATRINOS, H. PORTA, E & WISNIEWSKI, J. (2010) The Impact of the 1999 Education Reform in Poland. Policy Research Working Paper, World Bank, Human Development Network, Education Team.

LAFONTAINE, D. et al. (2003) "Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000 », *Cahiers de Service de Pédagogie expérimentale*, n°13-14.

LEVELS, M. & DRONKERS, J. (2008) "Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin", *Ethnic and Racial Studies*, 31 (8) : 1404-1425

LEVELS, M., DRONKERS, J. & KRAAYKAMP, G. (2008) "Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance", *American Sociological Review*, 73: 835-853.

LIU, O., WILSON, M. & PAEK, I. (2008) « A Multidimensional Rasch analysis of gender differences in PISA mathematics », *Journal of Applied Measurement*, 9 (1): 18-35.

LYNN, R. (1994) "Sex differences in intelligence and brain sizes: a paradox resolved", *Personality and individual differences*, 17 (2): 257-271.

LYNN, R. (2002) "Skin Color and Intelligence in African Americans", *Population and Environment*, 23 (4): 365-375.

MARSH, H. & KIT-TAI, H. (2003) « Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept : A Cross-Cultural (26-Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools », *American Psychologist*. 58: 364-376.

MONS, N. (2007) *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses Universitaires de France.

OCDE (2006) *Compétences en sciences, lecture et mathématiques: le cadre d'évaluation de PISA 2006*. Paris : OCDE.

OCDE (2007) *Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 1 : Analyse des résultats. Version préliminaire abrégée*. Paris : OCDE.

OECD (2006) *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2007) *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.

OECD (2009a) *Take the test: Sample Questions from OECD's PISA Assessments*. Paris: OECD.

OECD (2009b) *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

OECD (2009c) *PISA Data analysis manual. SPSS second edition*. Paris: OECD.

OECD (2010a) *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

OECD (2010b) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Paris: OECD.

OPDENAKKER, M-C. & VAN DAMME, J. (2006) "Differences between Secondary Schools: A Study about School Context, Group Composition, School Practice, and School Effects with Special Attention to Public and Catholic Schools", *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1): 87-117.

PERELMAN, S., PESTIEAU, P. & SANTIN, D. (2011) "Why is the performance of Flemish and French speaking students so different? A stochastic frontier approach" in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.

PEUGH, J. & ENDERS, C. (2005) "Using the SPSS Mixed Procedure to Fit Cross-Sectional and Longitudinal Multilevel Model", *Educational and Psychological Measurement*, 65 (5): 717-741.

RINDERMAN, H. & CECI, S. (2009) "Educational Policy and Country Outcomes in International Cognitive Competence Studies", *Perspectives on Psychological Science*, 4 (6): 551-577.

SCHUETZ, G., URSPRUNG, H.W. & WOESSMANN, L. (2008) "Education policy and

equality of opportunity", *Kyklos* 61 (2): 279–308.  
SPELKE, E. (2005) "Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science?" *American Psychologist*, December, 60(9): 950-958.

TABACHNICK, B. & FIDELL, L. (2007) *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition. Boston: Pierson.

VANDENBERGHE, V. (2011) "Inter-regional educational discrepancies in Belgium. How to combat them?" in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.

VANDENBROUCKE, F. (2011) "Aspiration is the key for educational achievement" in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) *E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?*, Brussels: Re-Bel Initiative.

VAN DAMME, J., VAN LANDEGHEM, G., DE FRAINE, B., OPDENAKKER, M.-C. & ONGHENA, P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.

VAN DE WERFHORST, H. & MIJS, J. (2010) "Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective", *Annual Review of Sociology*, 36: 407-428.

VAN LANGEN, A., BOSKER, R. & DEKKERS, H. (2006) "Exploring cross-national differences in gender gaps in education", *Educational Research and Evaluation*, 12 (2): 155-177.

VAN ROBAEYS, B., VRANKEN, J., PERRIN, N. & MARTINIELLO, M. (2007) *De kleur van armoede. Armoede bij personen van buitenlandse herkomst*. Leuven: Acco.

WILLMS, J. (1992) *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. London: Falmer Press.