

## Handicap culturel, mauvaise intégration, ou ségrégation sociale ?

Nico Hirtt  
Appel pour une école démocratique  
juin 2006

### Résumé:

*En Belgique, les tests PISA révèlent des écarts entre élèves autochtones et allochtones qui sont plus élevés qu'ailleurs. Notre étude démontre que cette situation découle principalement du statut social des élèves issus de l'immigration et que les facteurs proprement ethniques, culturels ou linguistiques sont faibles (en Flandre) ou négligeables (en Communauté française de Belgique). Ceci a des implications cruciales quant aux politiques à mettre en oeuvre pour s'attaquer à la position peu enviable de notre pays dans les statistiques internationales.*

-----

Dans un rapport<sup>1</sup> publié à la mi-mai 2006, l'OCDE s'est penchée sur les compétences scolaires des élèves issus de l'immigration, telles qu'elles ressortent de la vaste étude internationale PISA 2003<sup>2</sup>. Ce document montre que *“de nombreux pays développés ne parviennent pas à aider les enfants issus de l'immigration à s'intégrer dans la société par l'instruction. (...) Ces enfants accusent (souvent) un retard scolaire de plus de deux ans par rapport à leurs camarades autochtones”*. Certains pays sont spécialement montrés du doigt dans le rapport de l'OCDE et parmi eux la Belgique. En effet, nous faisons partie des régions du monde où, *“parmi les enfants immigrés de la deuxième génération qui ont effectué toute leur scolarité dans le pays d'accueil, plus d'un tiers affiche des performances inférieures au niveau d'aptitude de base (en) mathématiques”*. Il apparaît aussi que, de tous les pays de l'OCDE, c'est en Belgique que l'écart entre les résultats des enfants allochtones et celui des enfants autochtones est le plus élevé. Avec cependant une subtile différence selon les communautés : la Flandre est “championne” pour les écarts entre autochtones (nés en Belgique et ayant au moins un parent également né en Belgique) et enfants de “deuxième génération” (nés en Belgique, de parents étrangers), alors que nos deux communautés partagent le record mondial pour les écarts entre enfants autochtones et enfants de “première génération” (nés à l'étranger).

Si ce rapport est passé relativement inaperçu en Communauté française — où la classe politique dominante semble davantage préoccupée par l'avenir des courses de Formule 1 et par les scandales politico-financiers que par les problèmes d'enseignement — ils ont en revanche fait grand bruit au nord de notre pays, où le ministre Vandembroucke a même fait diffuser, le jour de la publi-

---

<sup>1</sup> *Where Immigrant Students Succeed — A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD, Paris, juin 2006. ISBN 91-64-023607

<sup>2</sup> *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*. Rappelons que l'enquête PISA porte sur les élèves âgés de 15 ans, dans les pays membres de l'OCDE et quelques autres pays participants.

cation du rapport OCDE, une note reprenant l'essentiel des leçons qui s'en dégagent pour la Flandre<sup>3</sup>.

Dans certains milieux flamands de gauche, bouleversés par la récente série de meurtres et d'agressions racistes, le rapport de l'OCDE a été accueilli comme une nouvelle preuve d'une "xénophobie typiquement flamande". Au contraire, dans les milieux proches du gouvernement, ces résultats semblaient venir conforter l'idée que les importants écarts de résultats aux tests PISA s'expliqueraient au moins en partie par les mauvais scores des élèves issus de l'immigration. Ceux-ci souffriraient d'un "handicap culturel et linguistique", résultat de leur "mauvaise intégration" dans la société flamande. Ainsi, le ministre et les autorités éducatives de Flandre continuent-ils d'affirmer que "*l'enseignement flamand est l'un des meilleurs du monde*"<sup>4</sup>, puisque les résultats moyens y sont excellents. Pour réduire les écarts entre les meilleurs et les moins bons, il suffirait donc d'assurer une meilleure "intégration culturelle" des populations immigrées : par exemple en conditionnant l'octroi d'aides sociales ou l'accès aux logements sociaux à l'apprentissage préalable du néerlandais.

Dans ce concert de silences (au Sud) et d'accablancements feints ou sincères (au Nord), personne n'a estimé devoir s'interroger sur la pertinence des conclusions de l'OCDE. Or, le rapport du centre de réflexion stratégique du capitalisme mondial souffre pourtant d'importantes lacunes. Malgré son caractère volumineux (234 pages), ce document se contente en effet d'effectuer des comparaisons globales entre les élèves autochtones et ceux issus de l'immigration.

Le principal défaut de cette méthode, c'est que l'on compare deux populations (autochtones et immigrés), sans se demander si une telle comparaison est pertinente pour le caractère étudié (les résultats en math ou en lecture par exemple). Les différences observées sont-elles réellement liées à l'origine nationale ou ne sont-elles que le reflet de variables cachées, liées par exemple au statut social ? Prenons un exemple, pour mieux faire comprendre le problème : si l'on comparait les résultats aux tests PISA des élèves qui possèdent un coûteux iPod Apple dernier cri avec ceux des élèves qui utilisent un vulgaire lecteur MP3 de fabrication taïwanaise, on observerait sans aucun doute de meilleurs résultats, en math et en lecture, pour les premiers. Est-ce à dire que la qualité sonore du matériel à la pomme favoriserait le fonctionnement des neurones ? Non bien sûr. Mais il se fait que le coût de l'iPod le réserve généralement à des jeunes d'un certain niveau social. Ceux-là même qui, par des mécanismes de ségrégation que nous avons déjà longuement expliqués dans d'autres articles, sont aussi les plus enclins à obtenir de bons résultats scolaires. Ne pourrait-il pas en être ainsi avec les résultats des enfants issus de l'immigration ? En lisant le rapport de l'OCDE, nous avons en tout cas des raisons d'être prudent puisque, suite à notre enquête de 1996 en province du Hainaut<sup>5</sup>, nous avons déjà montré que les inégalités de réussite scolaire entre enfants autochtones et enfants issus de l'immigration méditerranéenne ou du tiers-monde disparaissaient lorsqu'on comparait les élèves à origine sociale égale.

Enfin, le groupe des immigrés est traité, dans le rapport OCDE, comme un groupe homogène. Les seules ventilations opérées concernent les élèves de première et de seconde génération. A une petite exception près, aucun des multiples tableaux et graphiques proposés par l'OCDE ne fait de distinction selon la nationalité des populations immigrées. Or, une telle ventilation réserve de fortes surprises dans le cas de la Belgique...

---

<sup>3</sup> Frank Vandebroucke, *Toelichting bij de Vlaamse resultaten in "Where immigrant students succeed"*, 15 mai 2006.

<sup>4</sup> Frank Vandenbroecke, *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in geijke kansen*, Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009.

<sup>5</sup> N. Hirtt, J.P. Kerckhofs, *Inégaux devant l'école — Enquête en province du Hainaut sur les déterminants de l'inégalité scolaire*, Aped, Bruxelles, 1997.

## 1. Composition de la population scolaire d'origine étrangère

L'enquête PISA fournit plusieurs indicateurs relatifs à l'origine nationale ou culturelle des élèves. Le premier, l'un des deux plus utilisés dans le rapport de l'OCDE, est un classement en trois catégories :

1. **autochtones** (en anglais : "**native students**") : élèves nés en Belgique et dont au moins un des parents est également né en Belgique.
2. "**élèves de deuxième génération**" : élèves nés en Belgique mais dont les deux parents sont nés à l'étranger.
3. "**élèves de première génération**" : élèves nés à l'étranger, de parents également nés à l'étranger.

Les catégories 2 et 3 représentent ce que l'on a coutume d'appeler les allochtones ou "élèves issus de l'immigration"<sup>6</sup>. Voici comment se répartissent<sup>7</sup> les élèves de l'échantillon PISA 2003, pour chacune de nos communautés, en fonction de leur statut d'immigration<sup>8</sup> :

Composition des échantillons belges de l'enquête PISA 2003, selon le statut d'immigration				
	Communauté française		Communauté flamande	
	brut	normalisé	brut	normalisé
Autochtones	79,8 %	<b>81,7 %</b>	90,4 %	<b>93,2 %</b>
Deuxième génération	9,5 %	<b>9,7 %</b>	3,7 %	<b>3,8 %</b>
Première génération	8,4 %	<b>8,6 %</b>	2,8 %	<b>2,9 %</b>
Inconnu	2,3 %	—	3,0 %	—
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

On observe une nette différence : alors que l'échantillon de la Communauté française compte plus de 18% d'élèves issus de l'immigration (première ou deuxième génération), ils ne sont que 6,7 % dans l'échantillon flamand, soit 2,7 fois moins.

<sup>6</sup> Remarquons que les termes "première génération" et "deuxième génération" sont utilisés ici, par l'OCDE, dans un sens différent de celui qu'on avait coutume de leur accorder jusque là. Habituellement, l'expression "immigrés de première génération" désignait ceux qui étaient nés en Belgique de parents nés à l'étranger et qui constituaient ainsi la "première génération née ici". Dans le document de l'OCDE et dans le présent article l'expression désigne la "première génération scolarisée ici".

<sup>7</sup> Les résultats "bruts" fournissent les taux de réponses tels qu'ils apparaissent dans PISA, y compris les réponses nulles ou incomplètes ("Inconnu"). Les résultats "normalisés" ont été calculés en ne tenant pas compte des élèves pour lesquels les données n'étaient pas disponibles.

<sup>8</sup> Sauf mention contraire, tous les tableaux et graphiques du présent article ont été produits par l'auteur, en exploitant directement la base de données PISA 2003 (et non les rapports de synthèse produits par l'OCDE). Il s'agit pour l'essentiel de résultats inédits. La base PISA 2003 est disponible librement sur le site internet de l'OCDE, mais nécessite l'utilisation d'un logiciel de traitement statistique de haut niveau pour être exploitée. Nous utilisons le puissant logiciel libre "R", téléchargeable à l'adresse suivante: <http://www.R-project.org>.

On pourrait se demander dans quelle mesure les échantillons PISA sont représentatifs des populations scolaires réelles. La réponse à cette question est difficile, parce que les statistiques de population scolaire publiées par les deux Communautés ne reprennent pas d'information directement comparable avec le classement de l'OCDE. En revanche, ces statistiques<sup>9</sup> nous renseignent quant à la nationalité des élèves. On apprend ainsi que, parmi les élèves francophones, 11,5 % sont de nationalité étrangère, alors qu'ils ne sont que 4,4% du côté flamand. On retrouve donc un rapport semblable à celui observé ci-dessus avec, proportionnellement, 2,6 fois plus d'étrangers dans l'enseignement francophone que dans l'enseignement flamand.

L'enquête PISA, elle, ne fournit pas d'indication sur la nationalité des élèves, par contre on y trouve la mention du pays (ou de la région) de naissance des deux parents et de l'élève. Cette donnée n'a guère été exploitée dans le rapport de l'OCDE<sup>10</sup>. Dans le tableau suivant nous indiquons, pour chaque communauté, la composition des échantillons PISA selon le pays de naissance du père (pour les autochtones seulement, donc quand les deux parents sont nés à l'étranger)<sup>11</sup>.

<b>Répartition des élèves allochtones (1e et 2e génération) selon l'origine nationale</b>		
Pays de naissance du père	Communauté française	Communauté flamande
France	4,0%	(dans UE)
Pays Bas	(dans UE)	1,2%
Autres pays de l'UE	4,0%	0,6%
Europe de l'Est	0,6%	0,3%
Turquie	1,7%	1,9%
Maghreb	3,1%	1,0%
Afrique (autres)	2,0%	0,4%
Divers	2,8%	1,4%
<b>Total allochtones</b>	<b>18,3%</b>	<b>6,8%</b>
Autochtones	81,7%	93,2%

On est d'emblée frappé par le fait que les Français (en communauté française) et les Néerlandais (en communauté flamande) constituent une part importante des élèves allochtones (environ un sur cinq). Les élèves originaires d'un pays européen représentent 47% des élèves issus de l'immigration en Communauté Française, 30% en Flandre. Nous voilà assez loin de la vision simpliste et trop courante, qui ne perçoit de l'immigration que sa facette "colorée" : Turcs, Marocains et Africains, y compris ceux qui sont nés en Belgique, ne représentent que 6,8% des effectifs de l'échantillon PISA en Communauté française. Et à peine 2,8% en communauté flamande, dans cette région que le *Vlaams Belang* et ceux qui — par peur ou par opportunisme — reprennent son discours raciste, disent envahie par l'immigration musulmane...

<sup>9</sup> Pour la Communauté flamande: *Statistisch jaarboek van het Onderwijs, Schooljaar 2004-2005*. Pour la Communauté française: *Enseignement en chiffres, 2003-2004*.

<sup>10</sup> Sans doute parce que plusieurs pays, comme la France, ont choisi de ne pas détailler les nationalités, ce qui rend cette variable peu utilisable dans leur cas.

<sup>11</sup> Certains élèves, classés "autochtones", ont également un père étranger. Puisqu'il suffit, dans la classification PISA, que l'un des parents soit né en Belgique pour être considéré comme autochtone. Dans le tableau que nous présentons, seuls les élèves allochtones au sens PISA sont repris comme tels.

Une comparaison avec les données statistiques officielles des deux Communautés permet de montrer que l'échantillon PISA n'a certainement pas sous-estimé l'immigration maghrébine, turque ou africaine. Dans le tableau ci-dessous, nous ne considérons que les élèves allochtones et comparons la répartition des pays de naissance de leurs pères avec la répartition réelle des nationalités des élèves, telle qu'elle apparaît dans les statistiques de population scolaire.

<b>Comparaison entre les allochtones de l'échantillon PISA et les élèves étrangers dans les statistiques de population scolaire</b>				
	Communauté française		Communauté flamande	
	Naissance père (Allochtones PISA)	Nationalité élève (Pop. scolaire)	Naissance père (Allochtones PISA)	Nationalité élève (Pop. scolaire)
France	22,1%	29,3%	(dans UE)	(dans UE)
Pays-Bas	(dans UE)	(dans UE)	17,7%	29,6%
Autres pays UE	21,8%	26,7%	8,5%	12,2%
Europe de l'Est	3,5%	6,9%	3,7%	13,7%
Turquie	9,5%	4,3%	28,6%	7,0%
Maghreb	17,2%	13,4%	14,6%	13,1%
Afrique (autres)	10,9%	12,0%	6,2%	6,5%
Divers	15,1%	7,3%	20,7%	17,9%
<b>Total allochtones</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

On notera également que les élèves d'origine turque semblent sur-représentés dans les tests PISA, et ce pour les deux communautés. Nous n'avons pu vérifier si cette impression est correcte et témoigne réellement d'un problème d'échantillonnage ou si l'écart s'expliquerait par un taux particulièrement élevé de naturalisations belges parmi les immigrants d'origine turque.

Dans la note diffusée par le Ministre Vandebroucke, celui-ci émet l'hypothèse que les résultats de sa région pourraient s'expliquer en partie par le fait que le classement "allochtones/autochtones" de l'OCDE est quelque peu restrictif puisque seuls les élèves ayant deux parents nés à l'étranger sont considérés comme allochtones. Vandebroucke : *"Un jeune de 15 ans, ayant des racines turques, né en Flandre d'un père né en Turquie et d'une mère d'origine turque, mais née en Flandre, est considéré comme autochtone dans cette étude. Mais dans le contexte flamand nous ne considérons normalement pas ces élèves comme des autochtones (...) En d'autres mots, le groupe des autochtones dans l'étude PISA est un groupe diversifié, alors que le groupe des allochtones est défini de façon plus stricte que nous ne le faisons en contexte flamand"*. Cet argument est surprenant, car même si la classification de l'OCDE est effectivement peu courante, elle est néanmoins la même pour tous les pays étudiés et nous ne voyons donc pas comment elle pourrait rendre compte du piètre score relatif de la Flandre. Par acquit de conscience, nous avons néanmoins examiné combien d'enfants "autochtones", selon la classification OCDE (donc issus d'un père ou d'une mère né(e) en Belgique), avaient malgré tout un parent né à l'étranger. En Communauté française, 21% des autochtones ont un père ou une mère né(e) à l'étranger. Il s'agit le plus souvent d'un parent Français (6,2%) ou d'un autre pays de l'Union européenne (7,1%), plus rarement d'un parent Africain (3,6%). En revanche, il est exceptionnel de trouver un élève autochtone ayant un parent né en Turquie (0,3%) ou dans un pays maghrébin (0,7%). En Communauté flamande, ces situations sont encore plus marginales puisque 93% des élèves autochtones ont deux parents nés en Belgique. Les autres ont généralement un père ou une mère hollandais(e) (1,7%) ou européen(ne) (2,4%). Par contre, la situation évoquée par le ministre dans son exemple (une maman née en Belgique et un papa né en Turquie, ou le contraire) concerne seulement 0,4% des autochtones de l'échantillon (et 0,1% pour les Maghrébins). On entre là dans des effectifs tellement insignifiants qu'ils n'ont aucune incidence statistiquement vérifiable. Ce n'est donc certainement pas

dans les choix de classification PISA que l'on pourra trouver l'explication des médiocres résultats de la Belgique.

Enfin, le dernier indicateur d'origine culturelle ou nationale fourni par l'enquête PISA est la langue maternelle.

<b>Répartition des élèves de l'échantillon PISA 2003 selon leur langue maternelle</b>		
	Communauté française	Communauté flamande
Français (ou wallon)	<b>93,7 %</b>	2,0 %
Néerlandais (ou flamand)	0,4 %	<b>94,4 %</b>
Allemand	0,5 %	0,1 %
Anglais	0,1 %	0,3 %
Autre langue d'un pays de l'UE	2,7 %	0,3 %
Arabe	1,3 %	0,4 %
Turc	1,0 %	1,5 %
Langue d'un pays de l'Est	0,3 %	0,1 %
Autres	0,0 %	0,8 %

Sans surprise la première langue étrangère parlée par les élèves des écoles de Flandre est le français : des francophones de Bruxelles ou de sa périphérie préfèrent parfois scolariser leurs enfants dans des écoles néerlandophones et il subsiste également une assez nombreuse bourgeoisie francophone dans des villes comme Anvers et Gand. En Communauté française ce sont les "autres langues de l'UE" qui dominent : on y trouvera sans doute en première place l'italien. L'arabe n'est la langue maternelle que pour 1,3% des jeunes en Communauté française et à peine 0,45% en Flandre, où il est largement supplanté par le turc (1,53%).<sup>12</sup>

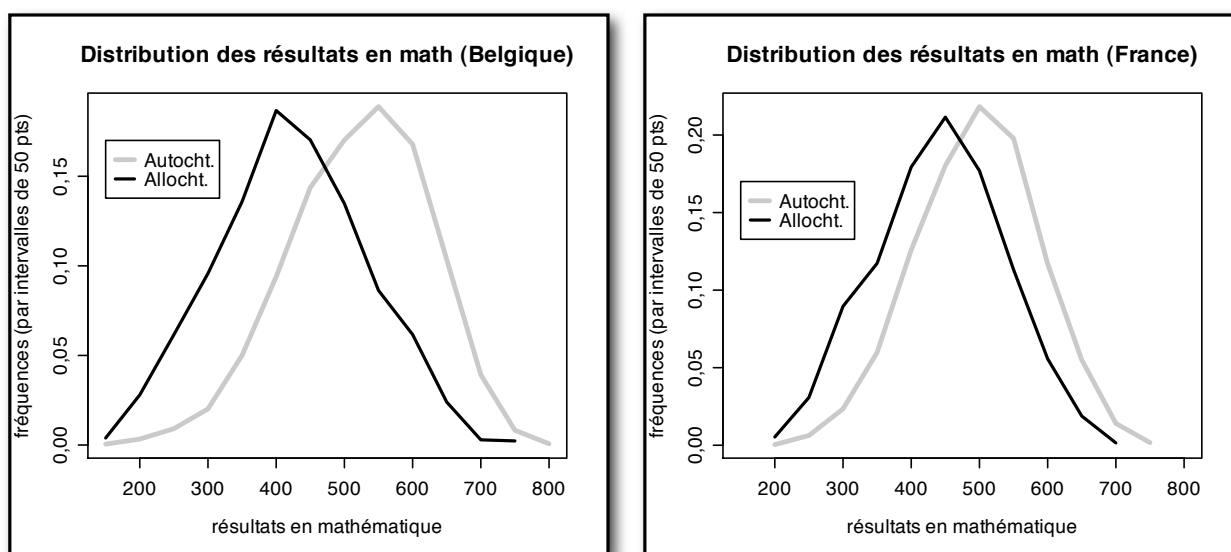
---

<sup>12</sup> La mention "Arabe" est rare. La plupart des Maghrébins optent pour "autre", car leur langue maternelle n'est pas l'arabe mais le marocain.

## 2. Impact brut de l'origine nationale sur quelques indicateurs de réussite scolaire

Lorsque l'on compare les résultats des élèves autochtones et allochtones aux tests de compétences PISA, il apparaît une inégalité sensible dans tous les pays. Mais c'est en Belgique que cet écart est le plus élevé.

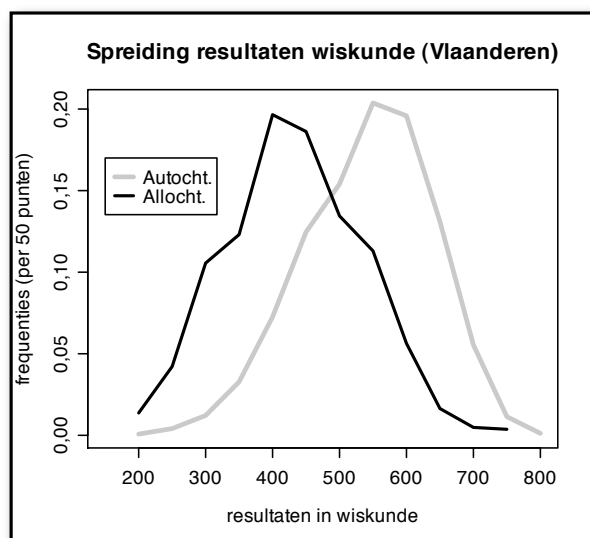
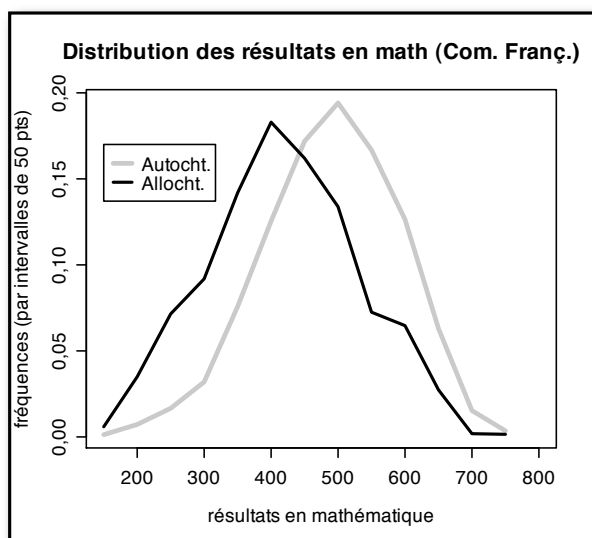
Nous pouvons illustrer cela au moyen de graphiques de distribution, comme ceux proposés ci-dessous, où nous comparons la Belgique avec la France. Dans ces graphiques, l'axe horizontal représente les points en mathématique (tels qu'ils sont calculés sur base des tests PISA), alors que la hauteur de la courbe indique le nombre d'élèves ayant obtenu les points correspondants. Nous reproduisons, sur chaque graphique, la courbe de distribution pour les élèves autochtones (en gris) et celle des allochtones (en noir).



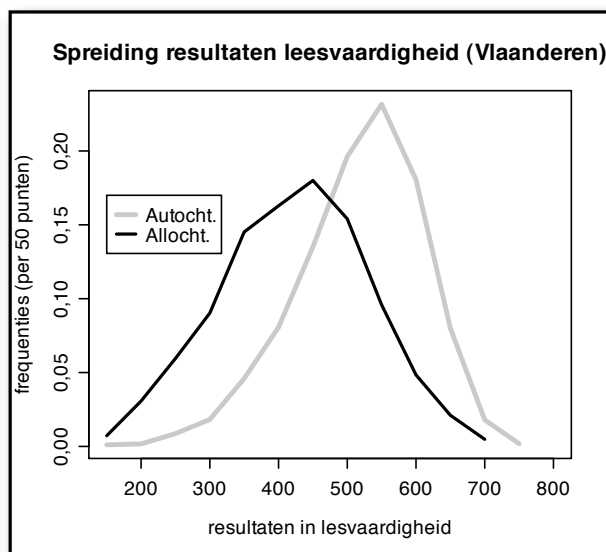
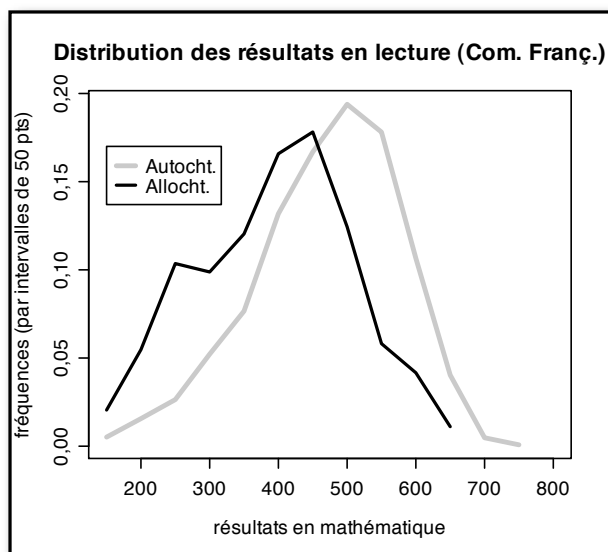
On constate que ces deux courbes sont beaucoup plus proches en France (graphique de droite) qu'en Belgique (graphique de gauche). Cela signifie que les écarts de résultats entre autochtones et allochtones sont nettement plus élevés chez nous que chez nos voisins du sud. En Belgique, le résultat le plus fréquent<sup>13</sup> pour les élèves autochtones se situe vers 570 points, alors qu'il est inférieur à 400 points pour les allochtones, soit un écart de l'ordre de 170 points. En revanche, en France, cet écart n'atteint pas 50 points.

Dans la deuxième série de graphiques, ci-dessous, nous effectuons cette fois une comparaison entre les deux communautés de Belgique.

<sup>13</sup> Cette valeur correspond au sommet de la courbe et est appelée "mode" ou "valeur modale" de la distribution statistique. Il ne faut pas la confondre avec la moyenne, même si ces deux valeurs peuvent être proches dans le cas de distributions relativement symétriques, comme c'est le cas ici.



On constate que c'est bien en Flandre (graphique de droite) que l'écart entre autochtones et allochtones est le plus élevé : il y atteint plus de 200 points. On notera également que la courbe des élèves autochtones flamands atteint son maximum à près de 600 points, beaucoup plus à droite que la courbe des autochtones en Communauté française. C'est ce qui fait dire au ministre flamand de l'éducation, Frank Vandenbroucke, que son système d'enseignement est *"l'un des plus performants au monde"*. Pour nuancer ce jugement, nous vous invitons à lire l'annexe intitulée : « Que mesurent réellement les tests "PISA" ? »

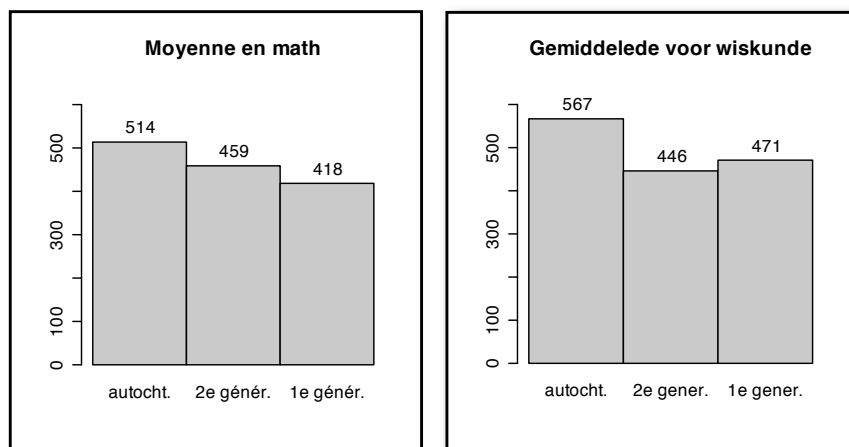


Si nous observons les résultats aux tests de compétence en lecture, les courbes de distribution présentent la même disposition relative, avec toutefois deux différences. Premièrement, les courbes des élèves issus de l'immigration sont moins hautes et plus étalées, plus étirées en largeur, particulièrement en Flandre. Cela signifie que les écarts au sein du groupe des élèves allochtones sont plus élevés en lecture qu'en mathématique. D'autre part, on voit que le décalage entre les courbes des autochtones et des allochtones est légèrement moins important en lecture qu'en mathématique. C'est l'un des résultats les plus étonnants, également souligné par le rapport de l'OCDE et par la note du ministre Vandenbroucke. Les migrants obtiennent (proportionnellement) de meilleurs résultats en lecture (flamande) qu'en mathématique. Sans doute ce constat est-il à mettre en lien avec le type de tests de mathématique proposés dans l'enquête PISA: des tests qui



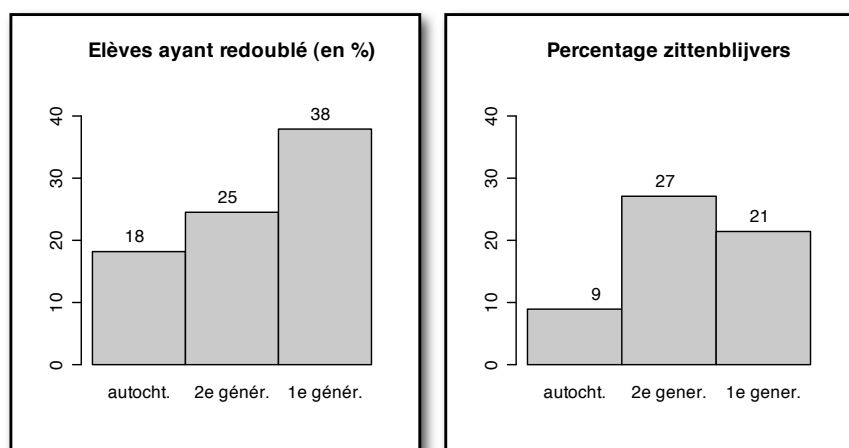
font très largement appel à la compréhension de situations de la vie courante (décrites dans des textes parfois assez longs et complexes, forcément rédigés en langue française ou néerlandaise) et relativement peu au langage mathématique. Il se pourrait que, dans ces tests, on cumule les difficultés de lecture et les difficultés propres aux compétences mathématiques.

Au lieu de présenter des courbes de distribution, on peut évidemment se contenter de calculer des valeurs moyennes pour chaque groupe. On peut également distinguer les élèves de première génération de ceux de la seconde génération. On retrouve alors les données et graphiques publiés dans le rapport de l'OCDE<sup>14</sup>.



Remarquez, pour la Flandre, que les élèves de première génération (nés à l'étranger) obtiennent de meilleurs résultats que les élèves de deuxième génération (nés en Belgique et ayant donc accompli toute leur scolarité chez nous). Ce point a intrigué les auteurs du rapport de l'OCDE, mais nous en apporterons une explication toute simple un peu plus loin.

Ces résultats en mathématique et en lecture sont à peu près les seuls indicateurs proposés dans le rapport de l'OCDE. Pourtant il y en a d'autres, et qui sont bel et bien disponibles dans l'étude PISA. Ainsi peut-on comparer les élèves en matière de taux de redoublements.

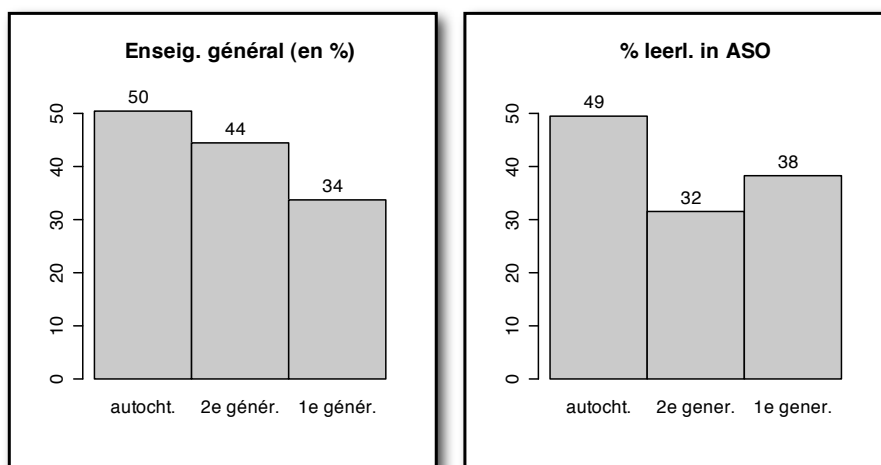


On remarque : 1) que les redoublements sont nettement plus fréquents en Communauté française qu'en Flandre, au moins pour les autochtones et les allochtones de première génération; 2) que,

<sup>14</sup> Désormais, sauf mention contraire, les double graphiques en français et en néerlandais représenteront toujours les résultats des communautés française (à gauche) et flamande (à droite).

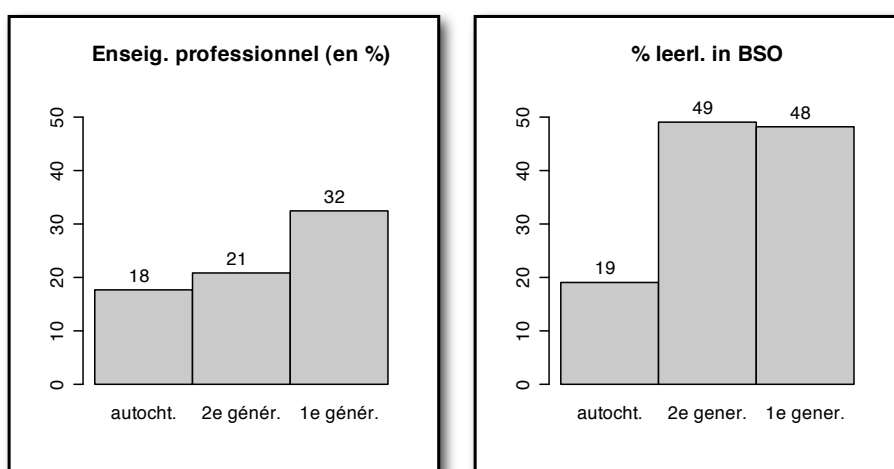
dans chaque communauté, les élèves issus de l'immigration ont beaucoup plus souvent redoublé que les élèves autochtones; 3) qu'en Flandre on retrouve l'anomalie déjà mentionnée : le taux de redoublement des élèves de première génération est inférieur à celui des élèves de seconde génération; 4) que c'est en Flandre qu'on observe l'écart le plus importante entre autochtones et allochtones de deuxième génération.

Un autre indicateur intéressant est l'orientation des élèves. Dans un système d'enseignement divisé en filières fortement hiérarchisées et où règne une sévère sélection "méritocratique", ceci est sans doute l'un des critères les plus pertinents pour évaluer la réussite scolaire.



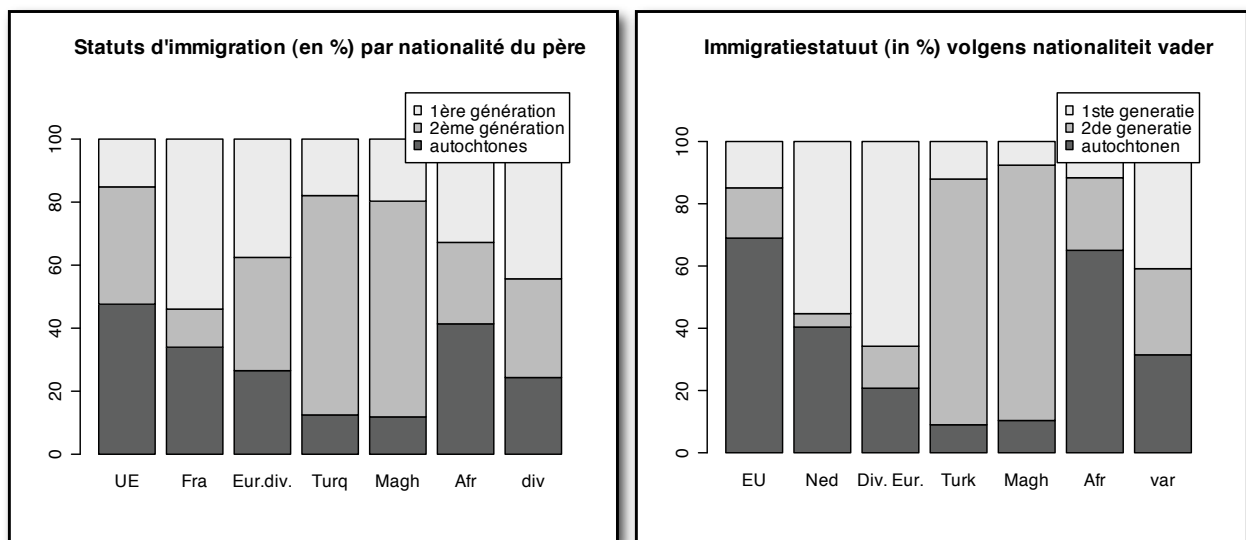
Le taux de maintien dans l'enseignement général à l'âge de 15 ans est à peu près égal à 50% pour les élèves autochtones, quelle que soit la communauté. Par contre, ce taux chute fortement s'agissant des élèves allochtones. Le taux le plus bas étant observé chez les élèves de deuxième génération en Flandre. A nouveau, on observe cette "anomalie flamande", exceptionnelle dans les comparaisons internationales, d'enfants de deuxième génération faisant moins bien que ceux de première génération.

Inversement, le taux d'orientation vers l'enseignement professionnel est plus élevé chez les élèves issus de l'immigration et, concernant la Flandre, particulièrement chez ceux de la deuxième génération.



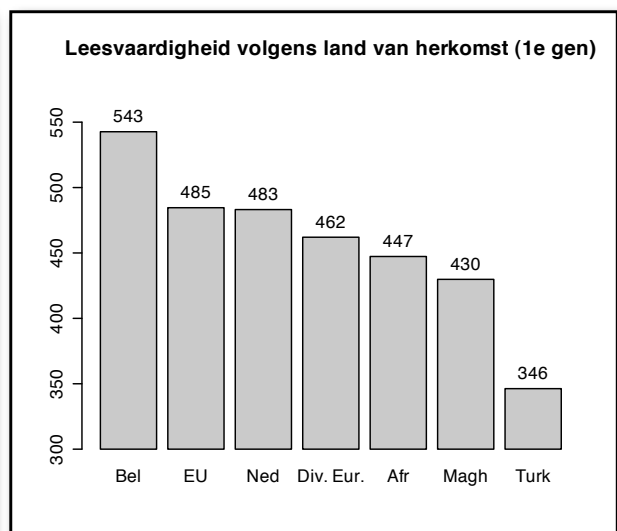
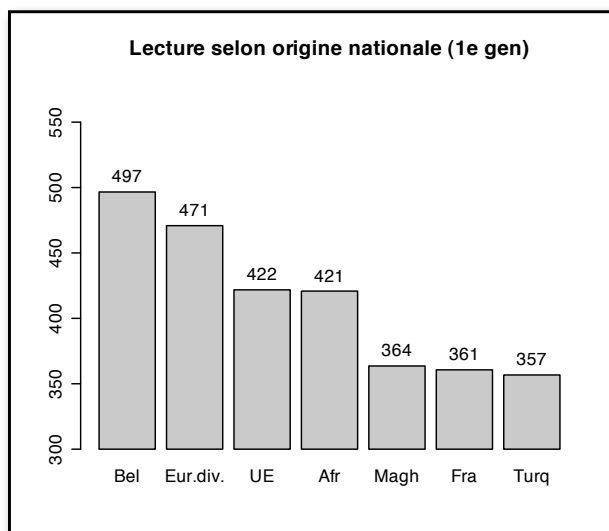
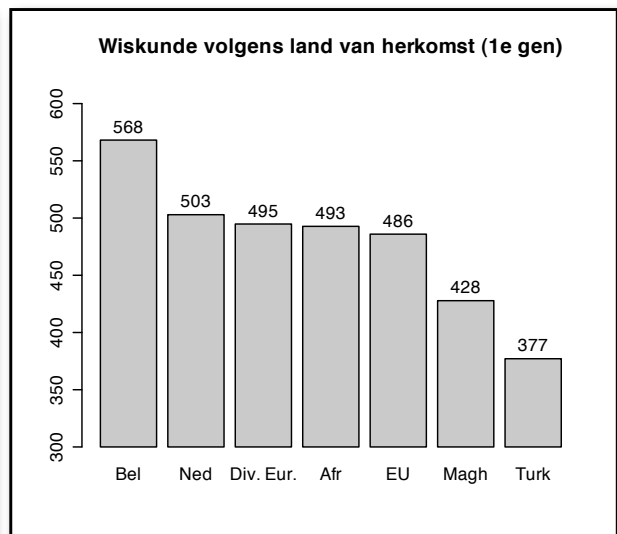
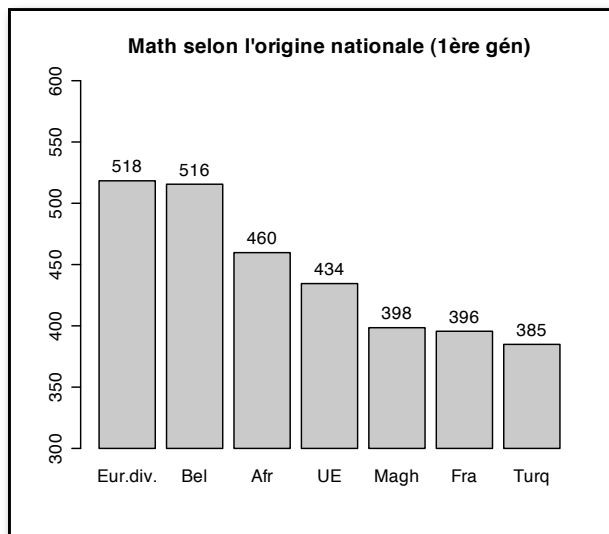
Ces résultats-là, vous ne les trouverez pas dans le rapport que vient de publier l'OCDE. C'est bien normal: chaque pays a un système éducatif organisé sur un mode différent, ce qui rend les comparaisons difficiles, voire impossibles.

De même, tous les pays n'ont-ils pas prévu de ventiler les nationalités ou les langues maternelles des élèves de façon aussi détaillée que la Belgique, ou simplement de façon comparable. C'est pourquoi vous ne trouverez pas d'avantage de données précises, par nationalité ou par langue maternelle, dans le rapport OCDE. Or, c'est là que les choses deviennent pourtant réellement intéressantes. En effet, on ne peut guère comparer le problème que pose la réussite scolaire d'élèves d'origine maghrébine avec celui d'élèves hollandais en Flandre, ou français en Communauté française. Voyons tout d'abord comment les élèves des différentes origines nationales se répartissent selon le statut d'immigration (autochtones, deuxième génération ou première génération).



Le graphique nous montre diverses particularités intéressantes. Premièrement, les élèves d'origine turque ou maghrébine appartiennent en majorité à la deuxième génération : ils sont généralement nés en Belgique et ont donc effectué toute leur scolarité ici. Au contraire, les "divers Europe" (pays de l'Est essentiellement) et les "divers" (sans doute surtout des pays asiatiques) comptent davantage d'élèves de première génération : c'est là que se trouve l'immigration récente. Enfin, on remarque, au nord comme au sud, une situation atypique pour les nationalités frontalières : les jeunes d'origine française en Communauté française, et les jeunes d'origine hollandaise en Communauté flamande, n'appartiennent que rarement à la catégorie "2e génération". Ils sont soit autochtones (nés en Belgique d'une mère belge et d'un père français ou hollandais) soit catalogués comme "1ère génération". En réalité, dans ce cas, il ne s'agit sans doute pas de jeunes immigrés, mais plus probablement de jeunes étrangers habitant près de la frontière, qui s'inscrivent dans une école belge en espérant y trouver un enseignement plus "facile" ou plus "adapté", notamment dans les filières de qualification, parce qu'ils rencontrent de grandes difficultés scolaires dans leur pays d'origine.

Cette hypothèse va se trouver attestée par les résultats moyens des élèves de première génération, en mathématique et en lecture :

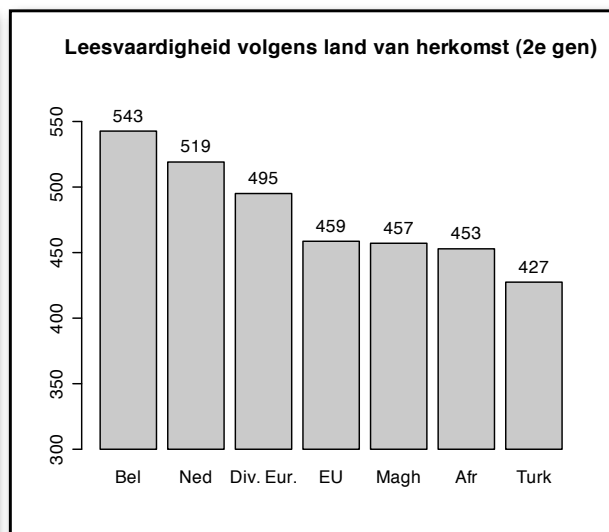
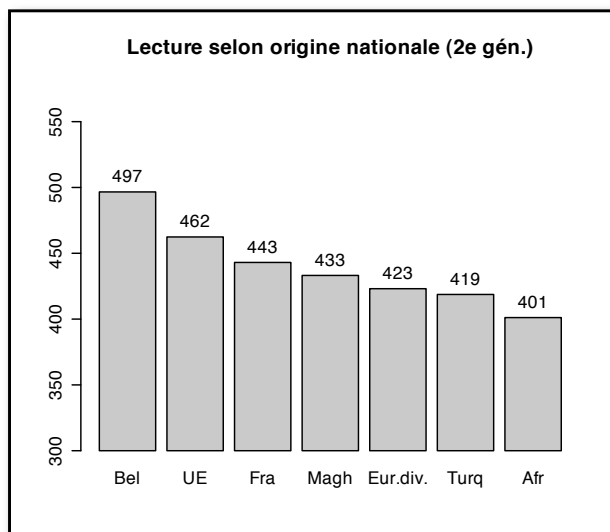
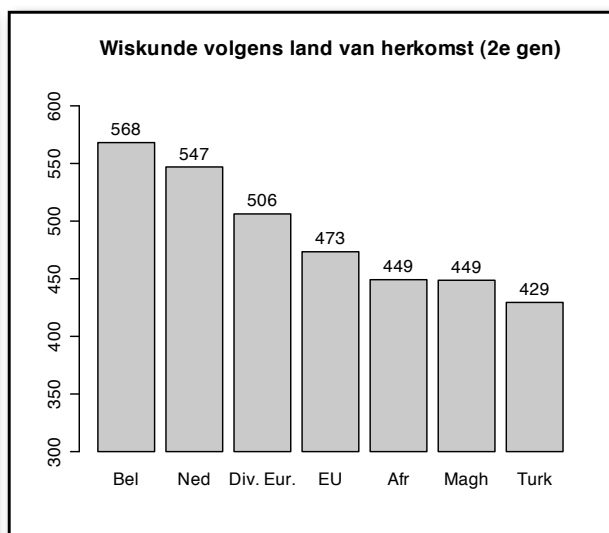
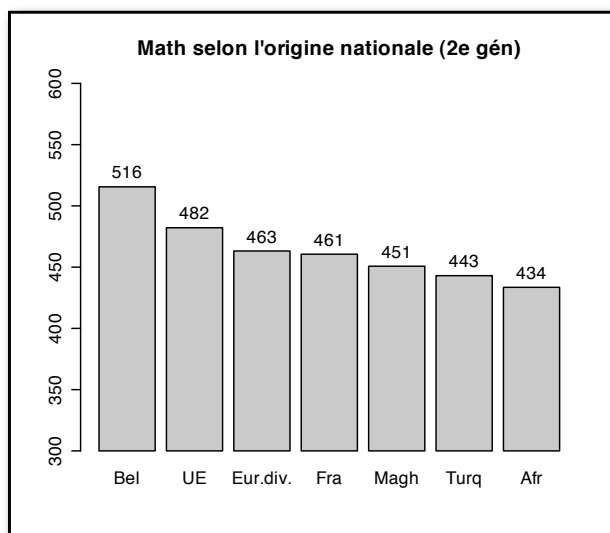


*Elèves de première génération (et élèves autochtones belges)*

Remarquons d'abord, en Communauté française, le très mauvais score des élèves d'origine française, qui confirme notre hypothèse. Le constat est moins net pour les Néerlandais de Flandre, même si l'on note tout de même un écart important entre ceux-ci et les jeunes Flamands de souche. La différence s'explique sans doute par le fait qu'il existe également, dans le nord de la Belgique, une importante immigration "fiscale" : de riches familles hollandaises s'installent par exemple dans la verdoyante banlieue de villas au nord d'Anvers (comme la commune de Brasschaat) afin d'échapper à l'impôt dans leur pays d'origine où ils continuent d'exercer leur profession. Leurs enfants, qui jouissent du meilleur encadrement qui soit, ne sont pas ceux qui viennent gonfler les effectifs des écoles professionnelles d'Anvers, mais ils sont pourtant catalogués comme "immigrés de première génération". Le phénomène réciproque ne semble pas exister (du moins pas dans les mêmes proportions) à la frontière française du Royaume.

Il est également intéressant de noter qu'en Communauté française, les jeunes "divers Europe" de première génération, font d'aussi bons scores en mathématique que les jeunes autochtones. C'est un phénomène que les professeurs de mathématique connaissent bien s'il leur est arrivé d'accueillir des jeunes arrivant par exemple de Pologne ou de Roumanie. Leurs bases en mathématique s'avèrent souvent meilleures que celles des élèves belges (malgré la difficulté de la langue qui, dans le cas des tests PISA, constitue pourtant un handicap important).

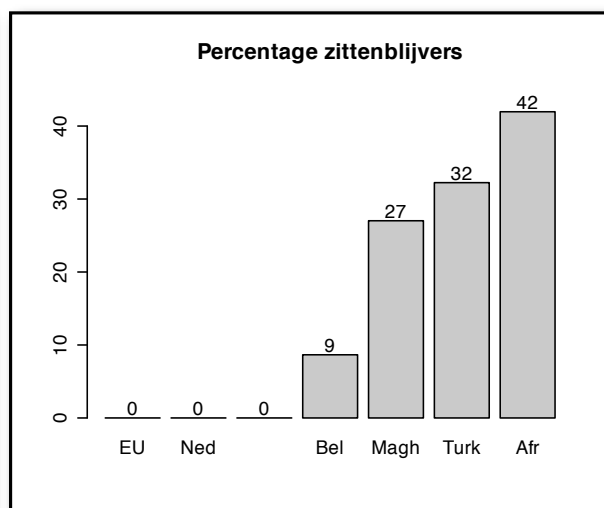
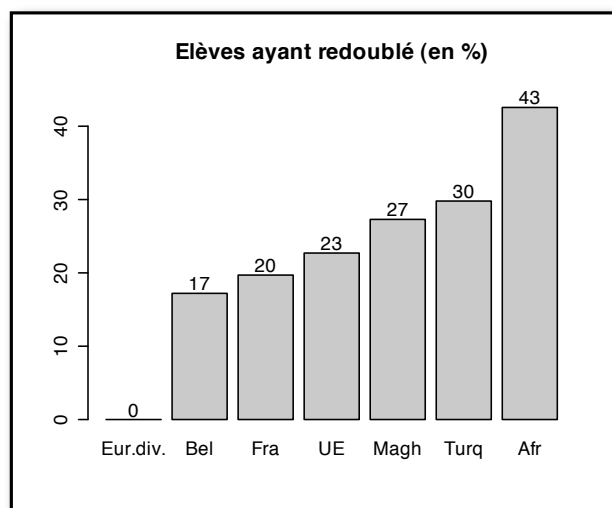
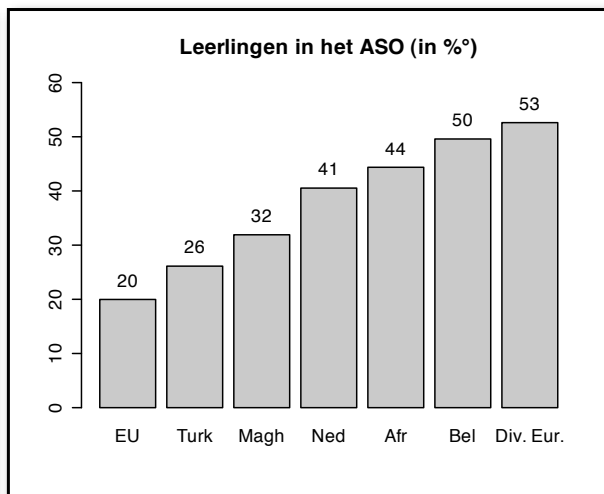
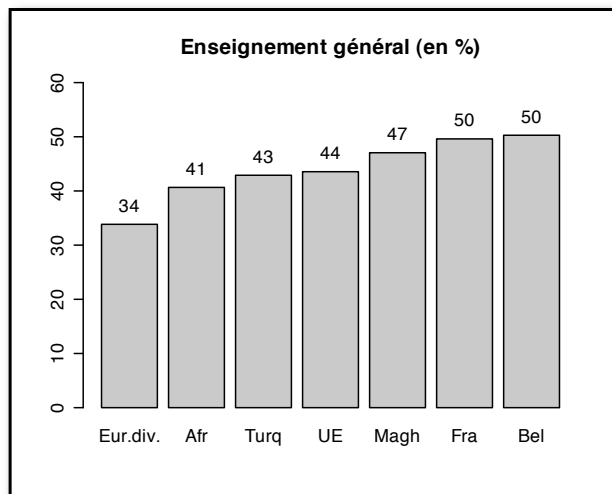
Pour finir, voici les résultats des élèves de deuxième génération (et des autochtones à titre de comparaison), beaucoup plus intéressants pour l'évaluation de nos systèmes éducatifs, puisqu'ils concernent des jeunes ayant effectué toute leur scolarité en Belgique.



*Elèves de deuxième génération (et élèves autochtones belges)*

A voir les quatre derniers graphiques ci-dessus, on ne peut manquer d'être frappé par la constance des résultats. Que ce soit en lecture ou en mathématique, en Communauté flamande ou française, les ressortissants de pays européens obtiennent presque systématiquement les meilleurs résultats, alors que les élèves originaires de pays du tiers-monde (Turquie, Maghreb, Afrique) se situent aux dernières places.

Le même constat s'impose lorsqu'on examine d'autres indicateurs que les tests de compétence de l'enquête PISA. Voyons par exemple ce que nous apprennent les taux de maintien dans l'enseignement général ou les taux de redoublements (voir les graphiques ci-dessous).



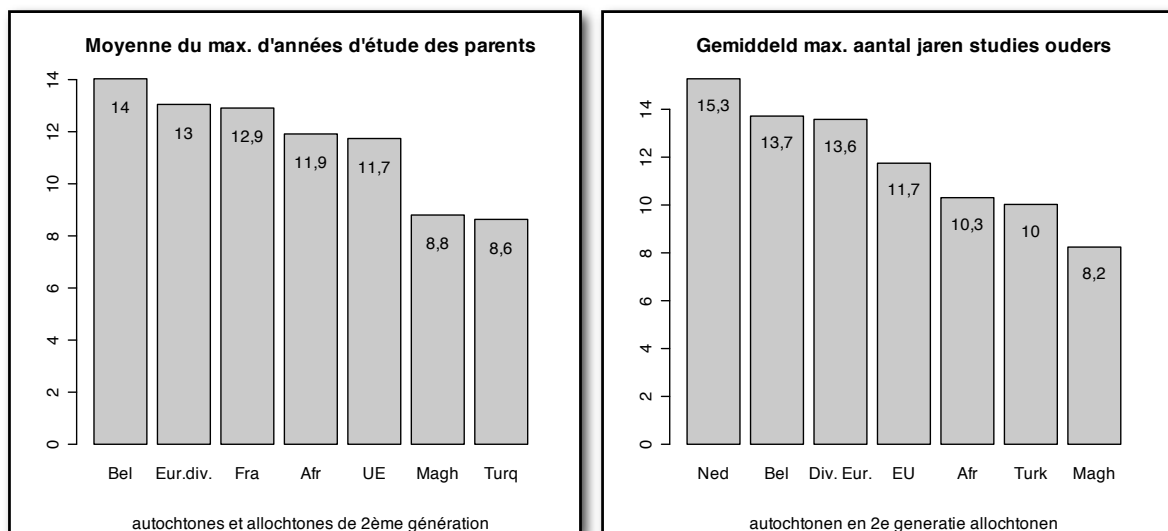
*Elèves de deuxième génération (et élèves autochtones belges)*

Les élèves d'origine africaine, turque ou maghrébine se maintiennent globalement moins dans l'enseignement général que les élèves autochtones. La comparaison est moins nette avec les ressortissants d'autres pays européens. En revanche, dans le cas des taux de redoublement, le fossé devient flagrant. Pourquoi en est-il ainsi ? N'oublions pas qu'il s'agit ici de jeunes qui sont tous nés en Belgique et qui ont donc tous accompli l'entièreté de leur trajectoire scolaire chez nous. Alors qu'est-ce qui les différencie ? A quel moment et par quels mécanismes les fils et les filles de Marocains, de Turcs ou de Congolais échouent-ils, alors que les petits Belges et les enfants d'Espagnols ou de Polonais continuent sans échecs ?

On ne peut évidemment s'empêcher d'imaginer que l'origine sociale joue un rôle ici. Mais peut-on le mesurer ? Et comment ?

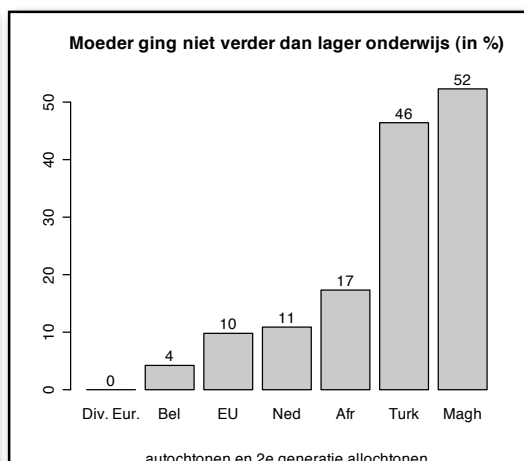
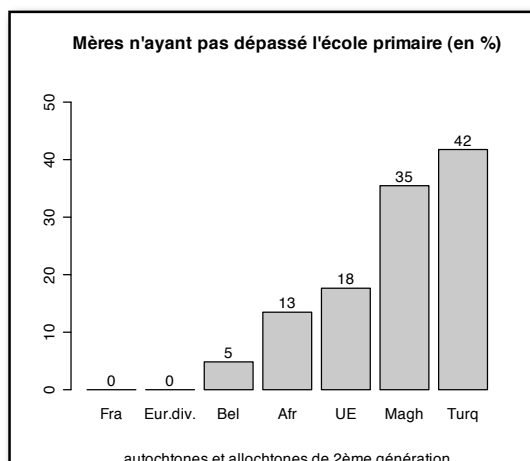
### 3. Immigration et appartenance sociale

Personne ne contestera que les élèves issus de l'immigration sont aussi ceux qui appartiennent aux classes sociales les plus pauvres. En revanche, il est plus difficile de se faire une idée correcte de l'ampleur de cette réalité. Une première façon de l'appréhender est d'interroger la base de données PISA quant au niveau d'études des parents. Il y a de multiples façons de mesurer et d'exprimer cette variable. Nous en proposons deux ci-dessous. Dans la première série de graphiques, nous indiquons le nombre moyen d'années d'étude pour le parent ayant accompli les études les plus longues (donc, lorsque les données pour les deux parents sont connues, on retient celui dont le niveau d'étude est le plus élevé).

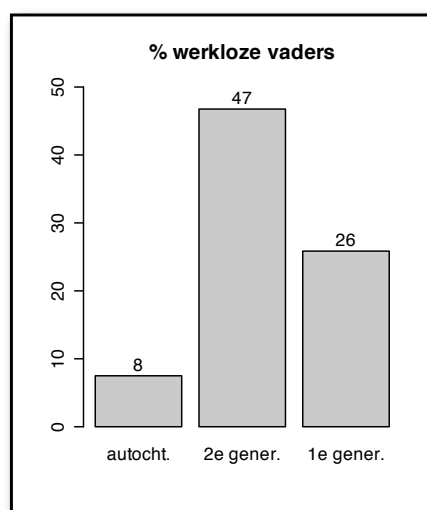
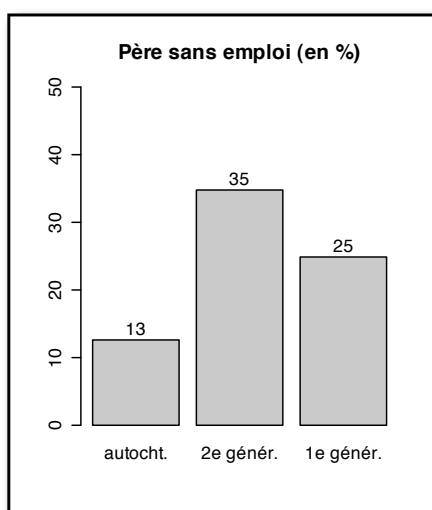


Il est frappant de constater à quel point l'ordre des nationalités d'origine dans ces graphiques recoupe celui observé dans les pages précédentes, où l'on mesurait la réussite scolaire.

Dans la série de graphiques suivante, nous examinons combien d'élèves ont une mère n'ayant pas dépassé le niveau de l'école primaire. Ici, on observe bien la sur-représentation extrême des familles d'origine turque ou maghrébine dans ces milieux au capital scolaire très restreint. On remarque aussi que c'est en Flandre que le niveau de scolarisation des mères de ces élèves-là est le plus faible : à peu près une mère d'élève turc ou maghrébin sur deux n'y a pas dépassé l'école primaire.



Un deuxième critère de statut social est l'accès à l'emploi. Le graphique suivant indique quel pourcentage d'élèves ont un père sans emploi.



Plusieurs choses méritent d'être soulignées dans ce graphique. Premièrement, on observe que les pères de familles immigrées sont plus souvent en défaut d'emploi que les autochtones. Deuxièmement, que les enfants de deuxième génération (souvent d'origine maghrébine ou turque, rappelons-le) ont plus souvent un père sans emploi que les enfants de première génération. Enfin, troisièmement, on constate que c'est en Flandre (où les taux de chômage sont pourtant les plus faibles) que la discrimination à l'emploi est la plus forte.

A partir de trois indicateurs — le niveau d'étude des parents, le métier des parents, le niveau de possessions matérielles à domicile — les concepteurs de PISA ont construit un indice synthétique appelé indice "ESCS" ("economic, social and cultural scale"). Celui-ci peut prendre une valeur positive (pour les plus "riches") ou négative (pour les plus "pauvres")<sup>15</sup>.

Voici les valeurs moyennes de l'indice ESCS, pour les autochtones et pour les élèves allochtones de deuxième génération, selon leur origine nationale. Les pays d'origine ont été classés par valeurs d'indice décroissantes.

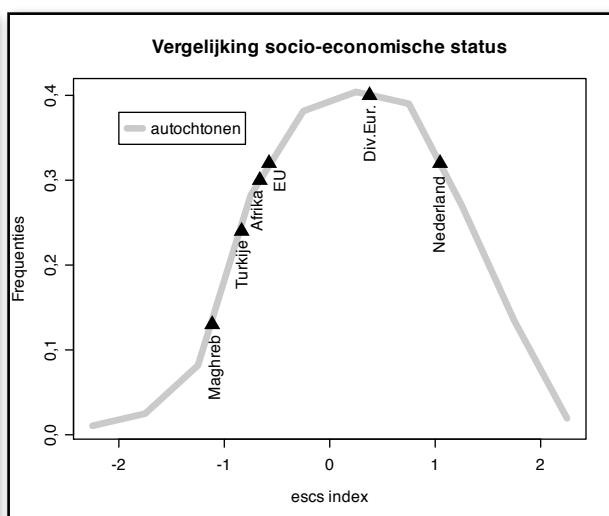
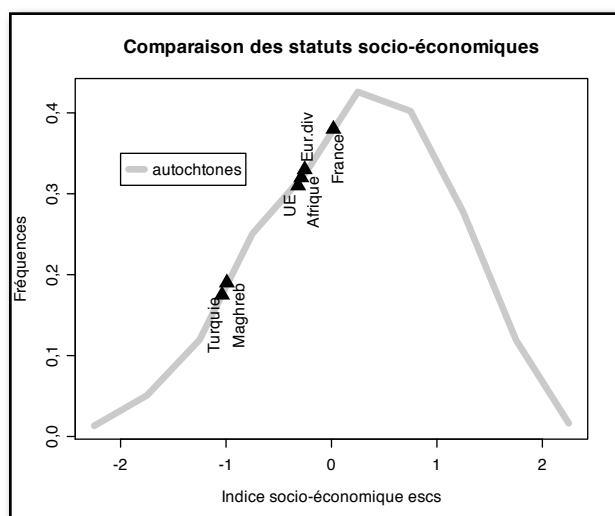
<sup>15</sup> L'indice ESCS est normalisé de façon à ce que sa valeur moyenne, pour l'ensemble des pays de l'OCDE, soit égale à zéro, et son écart type égal à l'unité.



Valeur moyenne de l'indice socio-économique (ESCS), selon l'origine nationale (élèves de deuxième génération et autochtones)			
Communauté française		Communauté flamande	
<b>Autochtones</b>	<b>0,237</b>	Pays-Bas	1,046
France	0,018	<b>Autochtones</b>	<b>0,263</b>
Europe divers	-0,254	Europe divers	0,377
Afrique	-0,286	EU	-0,576
UE	-0,316	Afrique	-0,664
Maghreb	-0,992	Turquie	-0,836
Turquie	-1,038	Maghreb	-1,115

Voilà des chiffres qui confirment dans les grandes lignes nos impressions, tout en apportant quelques surprises. Tout d'abord, au bas du tableau, on trouve bien les élèves d'origine maghrébine et turque avec des indices socio-économiques moyens très faibles (proches de -1), mais pas les Africains de la Communauté française qui appartiennent, en moyenne, à des couches sociales un peu plus élevées (-0,3). D'autre part, en haut du tableau cette fois, on voit caracoler loin en tête les Hollandais de Flandre (indice +1), ce qui semble confirmer notre thèse précédente sur les "immigrés fiscaux".

Pour mieux comprendre ce que représentent ces niveaux ESCS, il est intéressant de comparer la position moyenne des allochtones sur l'échelle socio-économique avec la façon dont s'y distribuent les autochtones. C'est ce que nous faisons dans les deux graphiques suivants : la courbe grise représente la distribution des élèves autochtones selon l'indice ESCS; les points (triangles noirs) indiquent le niveau ESCS moyen des élèves de chaque origine nationale.



On voit combien les élèves d'origine turque et maghrébine se situent au niveau des couches les plus pauvres des populations scolaires. En Flandre, le niveau ESCS moyen des élèves de deuxième génération d'origine maghrébine n'est que de -1,1. Parmi eux, à peu près la moitié (47,9% très exactement) se situent en dessous de -1,1 et l'autre moitié (52,1%) est au-dessus. Or, si l'on considère les élèves flamands autochtones, on peut calculer que 95,1% se situent au-dessus (et souvent loin au-dessus) du niveau ESCS -1,1. Ainsi, seuls 4,9% des élèves autochtones

flamands partagent le niveau social de la moitié la plus pauvre des allochtones maghrébins de Flandre.<sup>16</sup>

Il faut donc conclure que les élèves allochtones — turcs et maghrébins particulièrement — ne proviennent pas de milieux “un peu plus pauvres” que les autochtones. Ils appartiennent généralement aux couches de l’extrême pauvreté. C’est donc à cette aune-là qu’il convient de mesurer leurs prestations scolaires.

---

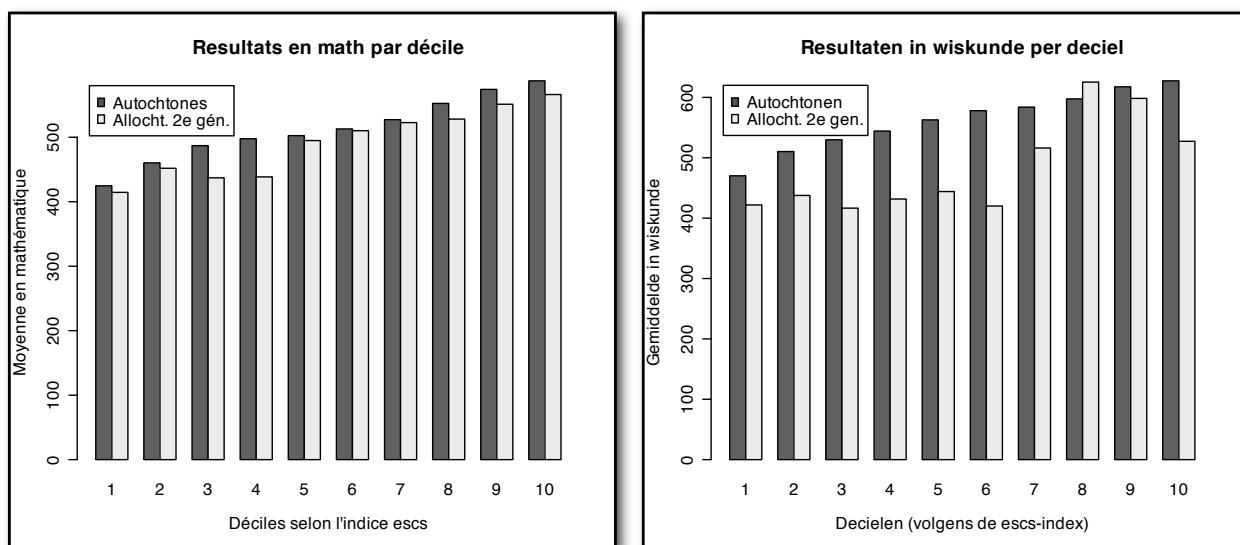
<sup>16</sup> Ces résultats doivent évidemment toujours être pris avec prudence, eu égard à l’effectif réduit des échantillons : la population PISA ne compte que 52 élèves allochtones d’origine maghrébine en Flandre et guère plus d’origine turque en Communauté française.

#### 4. Les allochtones font-ils moins bien... que les autres pauvres ?

Ce que montre le rapport de l'OCDE dont nous sommes partis, ce que nous avons également largement illustré dans notre point 2, c'est que les élèves allochtones (et en particulier ceux de 2e génération, d'origine turque ou maghrébine) réussissent moins bien que les jeunes allochtones et que cet écart est particulièrement élevé en Belgique. Mais cette information n'en est pas une. A vrai dire, le contraire aurait été étonnant. Notre pays, la Belgique, est l'un de ceux où les inégalités sociales devant l'école sont les plus criantes (toutes communautés confondues). Nulle part au monde, du moins dans le monde riche des pays membres de l'OCDE, la ségrégation sociale des élèves en filières ou en niveaux d'enseignement distincts ne frappe aussi durement que dans les écoles de Flandre, de Bruxelles et de Wallonie.<sup>17</sup> Dans ces conditions, faut-il s'étonner si les plus pauvres parmi les pauvres, ce que sont la plupart des allochtones de deuxième génération, se retrouvent au bas de la hiérarchie des résultats scolaires ?

La question pertinente à poser n'est donc pas : "Les jeunes issus de l'immigration réussissent-ils, en moyenne, plus ou moins bien que les jeunes Belges ?"; mais plutôt : "réussissent-ils plus ou moins bien que les jeunes Belges *de même origine sociale* ?". L'hypothèse que nous voulons tester est que les mauvais résultats des élèves allochtones (de deuxième génération) pourraient s'expliquer principalement par leur statut social et non par leur appartenance ethnique ou linguistique.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons commencé par comparer les résultats en mathématique des autochtones et des allochtones, pour chaque décile socio-économique. Voici ce que nous obtenons.

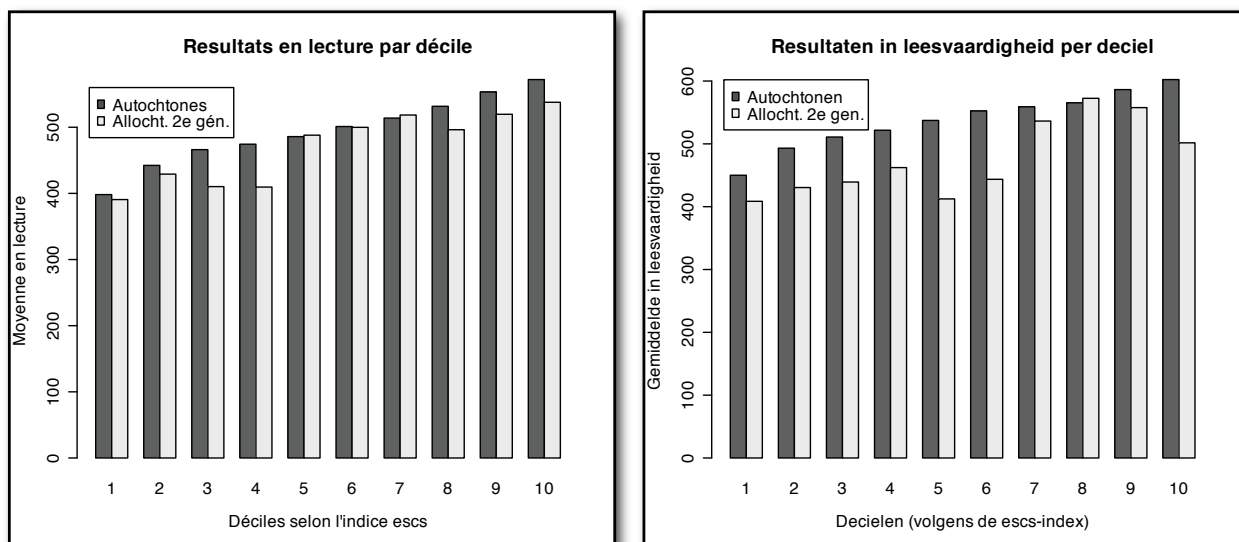


La différence est nette entre la Communauté française et la Flandre. Dans le premier cas (graphique de gauche), notre hypothèse semble d'emblée assez bien vérifiée. A origine sociale égale, les écarts de résultats entre autochtones et allochtones s'estompent. Un élève autochtone francophone, appartenant au premier ou au deuxième décile, a des résultats plus proches de ceux d'un allochtone issu des mêmes déciles que de ceux d'un autochtone d'une catégorie sociale plus élevée. En d'autres mots, les niveaux de réussite moyens en mathématique sont déterminés essentiellement par le statut social et très peu (sauf dans les 3e et 4e déciles) par l'origine nationale. On

<sup>17</sup> Lire, à ce sujet, notre premier article de la série "PISA 2003" : Nico Hirtt, "Les inégalités sociales dans l'enseignement en Belgique", L'école démocratique n°22, avril-juin 2005. Disponible en ligne à l'adresse : [http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id\\_article=261](http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=261)

peut calculer que l'écart moyen entre autochtones et allochtones (de deuxième génération) pour les scores de mathématique est de 95 points en Communauté française. Or, à décile ESCS équivalent, cet écart n'est plus que de 21 points (en moyenne). Cela signifie que le statut d'immigration n'intervient que pour 22% dans la détermination des écarts moyens, contre 78% qui sont liés à l'origine sociale.

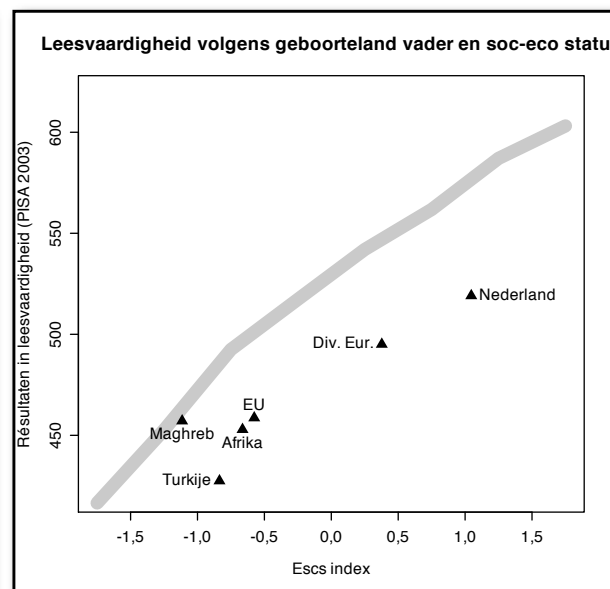
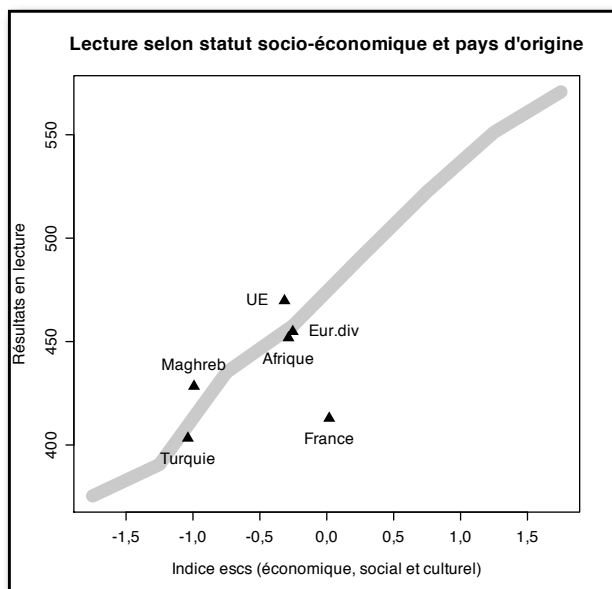
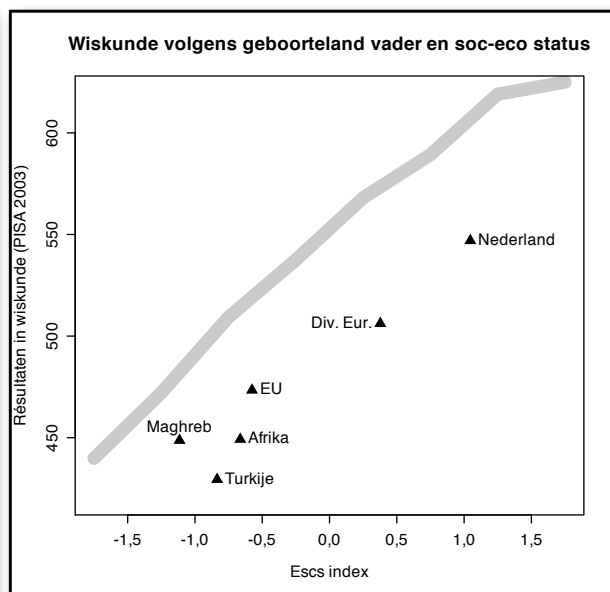
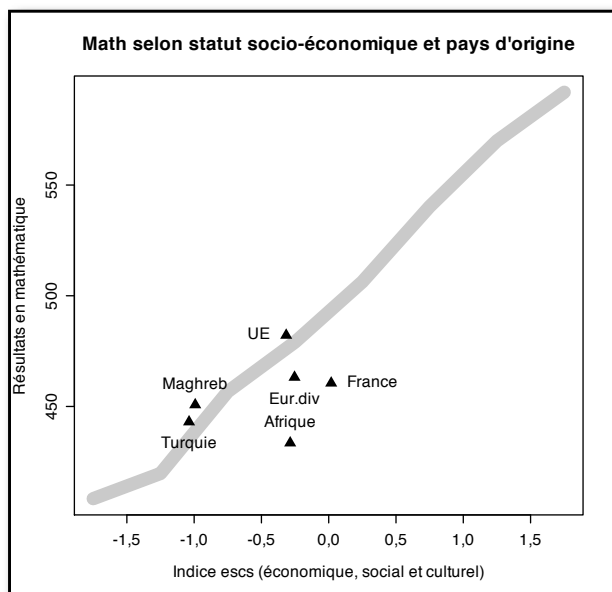
Mais l'image est tout à fait différente pour la Communauté flamande. Ici, les écarts entre autochtones et allochtones de même origine sociale demeurent très importants, surtout dans les classes moyennes (du 3e au 6e décile). Et les pourcentages s'inversent. 82% des écarts moyens entre autochtones et allochtones semblent ici liés au statut d'immigration, contre 18% seulement qui s'expliqueraient par l'origine sociale.



Si nous remplaçons les points en mathématique par les résultats en lecture, nous obtenons une image fort semblable à la précédente. Mais à y regarder de plus près, on remarque néanmoins que les écarts en Communauté flamande semblent avoir légèrement diminué. Les calculs confirment cette impression: cette fois la moyenne des écarts entre allochtones et autochtones de mêmes déciles n'atteint plus que 67% de l'écart moyen. En d'autres mots, l'origine sociale explique cette fois 33% des différences de prestation entre autochtones et élèves issus de l'immigration.

Le principal défaut de la méthode précédente est d'amalgamer l'ensemble des élèves de 2e génération. Or, nous avons déjà vu combien le détail par nationalité peut être surprenant. En fait, la quasi-totalité des élèves d'origine maghrébine ou turque se situent dans la partie extrême gauche de ces graphiques, dans le tout premier décile. Les autres déciles ont des effectifs faibles, voir insignifiants. Il nous faudra donc aller examiner de plus près ce premier décile...

Dès que nous voulons effectuer des comparaisons plus fines, par nationalité (ou par origine nationale), il n'est plus question de diviser les allochtones en déciles : le nombre d'individus concernés dans chaque nationalité serait beaucoup trop petit pour être statistiquement significatif. Nous avons donc eu recours à une autre méthode. Dans les graphiques qui suivent, la ligne grise indique le niveau moyen obtenu (en math ou en lecture) par l'ensemble des élèves (essentiellement autochtones) selon leur niveau ESCS. Quant aux points (triangles noirs), ils indiquent la position des élèves allochtones de chaque nationalité sur le même système d'axe : indice ESCS moyen et score moyen en mathématique (ou en lecture). Lorsque l'un de ces points se situe à peu près sur la ligne grise, cela signifie que les élèves allochtones correspondants obtiennent des résultats équivalents à ceux des élèves autochtones de même origine sociale qu'eux. En revanche, lorsqu'un point se situe nettement sous la ligne grise, cela signifie que les élèves allochtones font moins bien que les "Belges" ayant le même statut socio-économique.



Commençons par les résultats pour la Communauté française (graphiques de gauche). Pour la plupart des élèves allochtones — en particulier ceux issus d'un pays maghrébin, de Turquie ou d'un pays européen (hormis la France) — notre hypothèse se vérifie parfaitement : les résultats en mathématique et en lecture sont à peu près au niveau que l'on obtient pour les autres élèves ayant le même indice ESCS. La seule véritable exception concerne les élèves d'origine africaine, mais uniquement pour les résultats en mathématique. Le cas des élèves originaires de France, dont les points se situent loin en dessous du niveau moyen, est difficile à interpréter. Ces graphiques concernent la deuxième génération et ces "Français"-là sont donc nés en Belgique (de parents Français). Contrairement au cas des élèves français de première génération, on ne saurait cette fois expliquer le faible niveau de résultats par les antécédants scolaires en France. Quoiqu'il en soit, il ne s'agit là que de 7% de l'ensemble des allochtones de 2e génération (alors qu'ils sont 38% de Français dans la première génération).

Tout ceci signifie que, selon ces indicateurs-là (compétences en math et lecture, telles que mesurées par les tests PISA), on ne peut guère parler, en Communauté française, d'une inégalité scolaire directement liée à l'origine ethnique, nationale ou culturelle, et qui viendrait s'ajouter aux inégalités scolaires d'origine sociale.

La situation est à nouveau différente dans le cas de la Flandre. Seuls les élèves d'origine maghrébine y obtiennent des résultats équivalents (en lecture) ou proches (en mathématiques) de ceux des autochtones de même niveau social. Les autres allochtones se situent nettement sous le niveau moyen (à origine sociale égale). Et même si, ici aussi, on devra laisser de côté le cas des Néerlandais (curieusement similaire à celui des Français au sud), force est de constater qu'il semble bien y avoir, en Flandre, des mécanismes de ségrégation scolaire liés à l'origine ethnique ou nationale et qui viennent s'ajouter aux inégalités d'origine sociale.

Mais peut-on mesurer plus précisément l'impact respectif des deux formes d'inégalité, socio-économique d'une part, ethnique ou culturelle de l'autre ? La réponse est oui. Voici comment nous avons procédé.

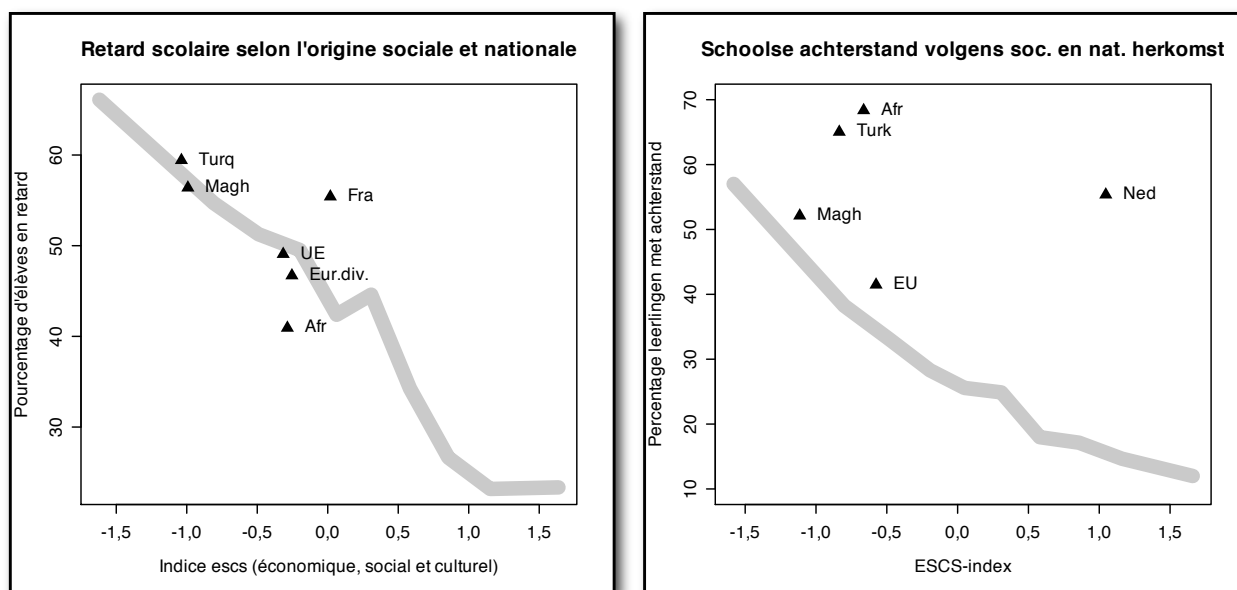
En mathématique, l'écart moyen entre les élèves autochtones et les élèves allochtones maghrébins de seconde génération est de 63 points en Communauté française. Si nous considérons maintenant, non plus l'ensemble des élèves, mais uniquement ceux ayant un indice socio-économique (ESCS) inférieur à -0,8 (ce qui est le cas de 50% des élèves d'origine maghrébine), alors on constate que l'écart entre autochtones et allochtones de deuxième génération se réduit à seulement 6 points. En d'autres mots, on peut dire que, pour ces 50% d'élèves maghrébins-là (les plus pauvres), leurs faibles résultats en mathématiques (par rapport au niveau moyen de la Communauté française) s'expliquent pour 10% seulement par des facteurs liés à leur origine nationale (langue, religion, aspect physique,...) et pour 90% par leur appartenance sociale (études et profession des parents, niveau de richesse...). Si l'on resserre encore la sélection, en prenant un indice ESCS inférieur à -1,0, les résultats des allochtones maghrébins passent même 5 points au-dessus de ceux des autochtones. Vous retrouvez ces deux constats sur la première ligne, à droite, de ce tableau. Les autres éléments du tableau reprennent le même raisonnement, pour la lecture, pour les allochtones d'origine turque et pour la Communauté flamande. Les deux dernières lignes du tableau indiquent le pourcentage de l'effectif concerné par le niveau ESCS sélectionné.

		Ecart entre allochtones turcs et autochtones			Ecart entre allochtones maghrébins et autochtones		
		Tous	escs < -0.8	escs < -1	Tous	escs < -0.8	escs < -1
Com. française	Math	- 71	- 18	- 21	- 63	- 6	+ 5
	Lecture	- 76	- 8	- 1	- 62	- 2	0
Com. flamande	Math	- 137	- 57	- 39	- 118	- 26	- 22
	Lecture	-115	- 60	- 49	- 85	-11	-9
Pourcentage de l'effectif d'allochtones (2e génération) concerné							
Communauté française		100%	54%	41%	100%	50%	41%
Communauté flamande		100%	45%	37%	100%	61%	54%

Concentrons-nous sur les résultats de la Communauté flamande. On observe par exemple que l'écart en mathématique, qui est de 137 points en moyenne pour les "Turcs" et de 118 points pour les "Maghrébins", se réduit à 39 et 22 points respectivement lorsqu'on compare les élèves à origine sociale égale. En d'autres mots, pour ces couches sociales-là (qui représentent respectivement 37% et 54% des allochtones concernés), il subsiste un facteur d'inégalité lié strictement à l'origine nationale, mais il ne représente que 28% (Turcs) à 18% (Maghrébins) de l'écart moyen par rapport aux autochtones. Le reste (72% et 82%) s'explique par l'appartenance socio-économique des allochtones. En lecture, les résultats sont un peu plus contrastés, mais la tendance demeure semblable.

Cette dichotomie entre Turcs et Marocains — les deux principales nationalités d'origine des immigrants de Flandre, si l'on excepte les Hollandais — se retrouve si l'on examine d'autres indicateurs que les résultats PISA en mathématique ou en lecture.

Regardons par exemple l'avancement dans la carrière scolaire. Les tests PISA 2003 portaient sur des élèves nés en 1987 (et qui avaient donc entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois au moment des tests, en avril 2003)<sup>18</sup>. Ces élèves devaient, en principe, se trouver dans leur 10e année d'étude, c'est-à-dire en quatrième année de l'enseignement secondaire<sup>19</sup>. Mais bien évidemment, en raison d'échecs scolaires ou d'une entrée tardive en 1e primaire, nombre d'entre eux n'étaient pas encore en 4e. Les graphiques reprennent le principe des comparaisons précédentes, seulement l'indicateur de réussite scolaire n'est plus le résultat en mathématique ou en lecture, mais le pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le 4e secondaire. Pour les autochtones, la ligne grise indique comment ce pourcentage évolue avec l'origine sociale. Les allochtones (de deuxième génération) sont représentés par un point, selon les deux axes : pourcentage de retard scolaire et origine sociale.



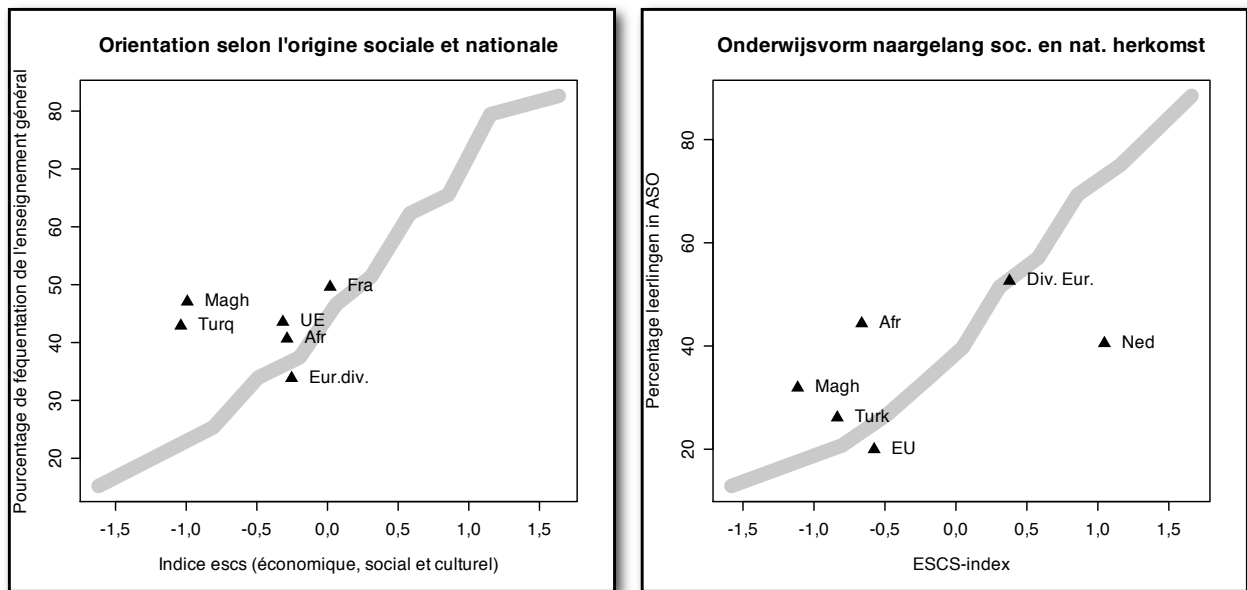
On retrouve bien les tendances précédentes. En Communauté française (graphique de gauche), les allochtones (Français exceptés) présentent des taux de retard scolaire à peu près équivalents à ceux des autochtones de même origine sociale. En revanche, en Flandre, ce constat ne se vérifie que pour les Maghrébins et les ressortissants d'un pays membre de l'UE (sauf les Pays-Bas). Pour les élèves issus de parents turcs ou africains, on observe un retard scolaire nettement supérieur à celui des Flamands de souche, même à origine sociale identique. Et ce sont, une fois de plus, les élèves d'origine Néerlandaise qui accusent l'écart le plus important.

Notre dernier indicateur est sans doute le plus important. Il s'agit du taux de maintien dans l'enseignement général. En effet, dans un système d'enseignement caractérisé par une forte hiérarchisation des filières (enseignement général, technique et professionnel) et par un puissant système de sélection "en cascade", l'orientation scolaire constitue un critère de réussite extrêmement important. Elle traduit en effet les évaluations faites par les enseignants eux-mêmes et qui s'expriment, via les décisions des conseils de classe, par des sanctions de réussite, d'échec ou de réorientation

<sup>18</sup> OCDE, *PISA 2003, Technical report*, Paris, 2005, ISBN 92-64-01053-X

<sup>19</sup> Le système d'enseignement belge compte six années d'école primaire et six années d'enseignement secondaire, de la "première" à la "sixième" (et non l'inverse, comme en France ou au Luxembourg).

(les “formules B”)<sup>20</sup>. Voici donc, toujours sur le même principe d’un classement par origine sociale, les pourcentages d’élèves qui fréquentent toujours l’enseignement général à l’âge de 15 ans.

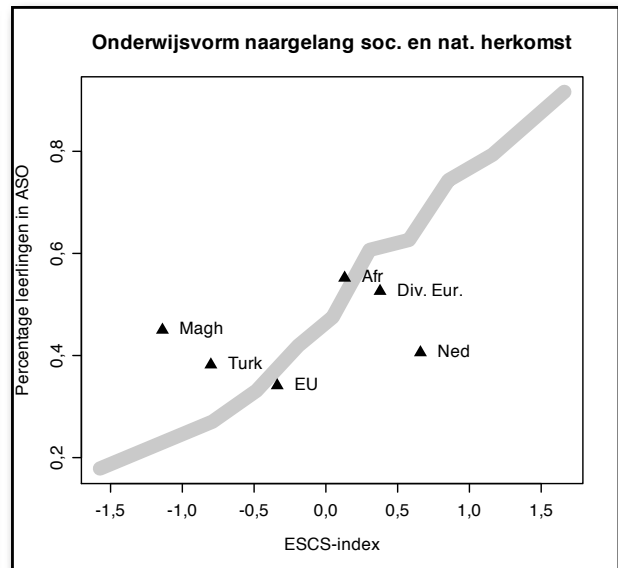
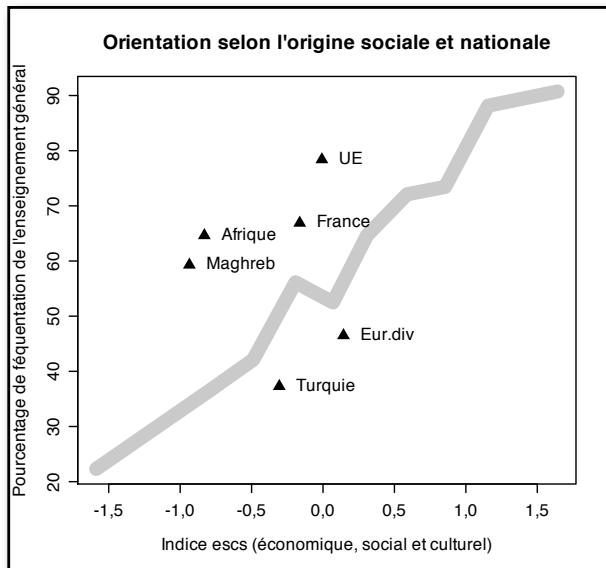


Surprise ! Cette fois, dans les deux communautés linguistiques, les allochtones (à l’exception des Hollandais) font aussi bien, et même souvent mieux que les autochtones (à origine sociale égale). En particulier, les Maghrébins (dans les deux communautés), les Turcs (en Communauté française) et les Africains (en Flandre) se maintiennent davantage dans l’enseignement général que leurs condisciples autochtones de même statut socio-économique.

On pourrait cependant estimer que ce résultat est biaisé. En effet, les élèves qui ont du retard scolaire ont aussi davantage de probabilité de fréquenter l’enseignement général que les élèves plus avancés dans leurs études. Dans ce cas, le maintien dans l’enseignement général n’est évidemment plus un signe de réussite scolaire, mais d’échec. Or, les allochtones présentent davantage de retard scolaire que les autres. Nous avons donc repris cette analyse en la limitant aux élèves n’ayant pas encouru de retard scolaire.

<sup>20</sup> Dans l’enseignement secondaire, au terme de chaque année scolaire, les conseils de classe (composés des professeurs et du chef d’établissement) doivent se prononcer sur la réussite des élèves. Trois décisions sont possibles. La “formule A” qui autorise le passage dans l’année supérieure. La “formule B” qui autorise également ce passage, mais en excluant l’élève de certains filières ou “options” particulières (par exemple l’enseignement général ou les “options” scientifiques...) et la “formule C” qui implique l’échec et l’obligation de recommencer l’année.





*(Uniquement les élèves n ayant pas de retard scolaire)*

Comme on le voit, cette restriction ne modifie fondamentalement les choses que pour les Néerlandais et les Français. Pour les Turcs, Maghrébins et Africains, le constat demeure : à origine sociale égale, ces allochtones-là se maintiennent au moins aussi bien dans l'enseignement général que les autochtones.

## Conclusions

Dans un premier temps, notre étude a confirmé le constat du rapport de l'OCDE. En moyenne, les résultats scolaires des élèves allochtones sont systématiquement moins bons que ceux des élèves autochtones et ce, quel que soit l'indicateur utilisé pour mesurer la réussite scolaire : scores aux tests de mathématique ou de lecture PISA, taux de redoublement ou de retard scolaire, taux de maintien dans l'enseignement général.

Cependant, notre étude révèle aussi ce que chacun pressentait: les élèves allochtones appartiennent aux couches sociales les plus démunies. Dès lors, on s'interroge : leur résultats sont-ils plus que la conséquence inévitable d'un système éducatif caractérisé par une forte ségrégation sociale ? La question pertinente devient donc : peut-on déterminer la part respective des facteurs socio-économiques d'une part, linguistiques, culturels ou ethniques d'autre part, dans la discrimination scolaire des allochtones ? Pour répondre affirmativement à cette question, il nous a fallu entrer dans le détail des nationalités d'origine des élèves.

Notre étude montre, premièrement, qu'il faut se garder d'amalgamer les allochtones. **L'analyse de la situation des élèves néerlandais en Flandre, des élèves français en Wallonie, doit être dissociée de celle des jeunes d'origine turque ou maghrébine.** Les premiers constituent un échantillon biaisé; ils sont souvent scolarisés chez nous précisément parce qu'ils ont des difficultés scolaires (et non l'inverse), mais leur grand nombre tend à faire chuter fortement les scores moyens des allochtones. La prise en compte de l'origine nationale précise permet aussi d'expliquer l'apparente anomalie des résultats de Flandre, où les allochtones de deuxième génération réussissent moins bien que ceux de première génération.

Deuxièmement, nous observons une différence sensible entre les deux communautés linguistiques de Belgique. En Communauté française, la situation relative des élèves d'origine turque ou maghrébine n'est guère différente de celle des allochtones appartenant au même niveau socio-économique. En d'autres mots, **dans l'enseignement francophone, les déterminants socio-économiques suffisent à rendre compte pleinement des résultats scolaires des enfants issus de l'immigration, sans qu'il soit nécessaire d'imaginer l'action supplémentaire de facteurs spécifiquement liés à l'origine nationale.** Ceci confirme pleinement la conclusion que nous avons déjà formulée, voici dix ans, sur base de notre enquête en province du Hainaut.

Du côté néerlandophone, il faut nuancer ce constat. En Flandre, il subsiste manifestement un effet propre à l'origine nationale et indépendant de l'origine sociale. Mais on observe aussi que cet effet est très variable, selon les nationalités. **Pour les jeunes Flamands d'origine maghrébine, les facteurs liés à l'origine nationale expliquent 10 à 20 % de leur écart par rapport à la moyenne flamande aux tests PISA. Les 80 à 90% restants s'expliquent par leur appartenance sociale<sup>21</sup>. Chez les jeunes d'origine turque, l'effet propre à cette origine grimpe à 30 ou 40%.** L'explication de cette différence entre Turcs et Maghrébins doit peut-être être cherchée dans une analyse plus fine de l'origine sociale. Les jeunes Flamands d'origine turque sont souvent les enfants de travailleurs immigrés venus (se faire) exploiter (dans) les mines de charbon limbourgeoises. Ces charbonnages sont désormais fermés, faisant de la province du Limbourg la plus pauvre de Flandre. On peut donc s'interroger : les résultats des jeunes d'origine turque restent-ils proportionnellement aussi mauvais lorsqu'on les compare à ceux de jeunes autochtones

---

<sup>21</sup> Ces pourcentages portent évidemment sur les populations globales. Cela ne signifie pas que l'écart entre deux individus, respectivement maghrébin et autochtone, trouverait toujours 80% de son explication dans les facteurs socio-économiques. De multiples différences entre individus sont "gommées" par la comparaison entre groupes. Mais ces différences-là existent aussi bien à l'intérieur de chaque sous-groupe, allochtones et autochtones.

limbourgeois ? En d'autres mots, est-ce bien l'origine turque qui agit ici ou est-ce plutôt l'origine limbourgeoise ? La base de données PISA ne permet malheureusement pas de répondre à cette question puisque l'on ignore où sont implantées les écoles ayant participé à l'enquête. Il est donc impossible de sélectionner les élèves autochtones limbourgeois.

Enfin, troisième constatation importante, l'impact des facteurs d'origine culturelle et ethnique est très sensible au choix des indicateurs de réussite scolaire, particulièrement en Flandre. Pour les allochtones de Flandre, cet impact est maximal lorsqu'on mesure la réussite scolaire au moyen du niveau de compétence PISA en mathématique. Il est moins important et/ou plus focalisé sur certaines origines nationales lorsqu'on utilise les compétences PISA en lecture ou les taux de retard scolaire. En revanche, **l'impact net du statut d'immigration (hors origine sociale) disparaît, même en Flandre, lorsqu'on mesure le niveau de réussite scolaire au moyen du taux de maintien dans l'enseignement général.** Peut-être ces constats s'expliquent-ils en partie par la nature très particulière des tests PISA. L'approche par "compétences" qui y est privilégiée conduit, particulièrement dans les tests de mathématique, à une surévaluation du niveau de compréhension du contexte par rapport à la mobilisation de réelles compétences disciplinaires. Une question de mathématique PISA, ce sont d'abord trois ou quatre paragraphes de "mise en situation", de description laborieuse d'un contexte concret, avant d'en arriver à la question proprement dite, où il faudra mettre en oeuvre quelques (modestes) savoirs mathématiques. La réponse correcte est donc conditionnée par des compétences en compréhension de la lecture, mais aussi par le courage de lire ces longues explications avant d'envisager même de répondre. On peut donc raisonnablement se demander si les tests de mathématique ne mesurent pas davantage ces compétences en lecture et cette assiduité, cette volonté de "bien faire le test", plutôt qu'un véritable niveau en mathématique.

Quoi qu'il en soit, notre étude a clairement établi que les facteurs propres à l'origine ethnique, culturelle, nationale, linguistique... des élèves allochtones sont toujours secondaires — et souvent négligeables — par rapport aux facteurs socio-économiques. Ceci ne signifie nullement qu'il n'y aurait pas de discrimination à l'égard des jeunes allochtones. Au contraire, ils en subissent au moins deux. Premièrement, les jeunes issus de l'immigration (et leurs parents) sont discriminés sur le plan social et économique : dans l'accès au logement, dans l'accès à l'emploi, dans l'accès à certaines aides sociales,... Deuxièmement, ils subissent, tout comme les jeunes autochtones issus des familles les plus pauvres, une discrimination à l'école. Par ses structures, son mode de fonctionnement, ses moyens d'encadrement insuffisants, ses programmes souvent peu lisibles... l'enseignement tend à reproduire les inégalités sociales en les transformant en inégalités de niveau et d'orientation scolaires.

Enfin, il n'est pas exclu que, dans le cas de la Flandre, une discrimination scolaire propre aux immigrés, mais de moindre importance, vienne s'ajouter aux deux précédentes. Pour l'explication de cet impact culturel ou ethnique net résiduel, on en est réduit aux conjectures. L'explication courante et trop facile de la singularité flamande réside dans l'invocation du fossé linguistique : il est évidemment plus difficile pour un jeune d'origine marocaine d'apprendre le néerlandais que le français. Mais cette thèse ne tient que difficilement la route pour un jeune d'origine turque... Sans doute faut-il plutôt aller chercher l'explication dans le comportement des chefs d'établissement : dans l'enquête PISA, deux tiers d'entre eux reconnaissent en effet pratiquer une certaine "sélection" des élèves à l'inscription "sur base de la religion".

Les jeunes allochtones ne sont ni des handicapés linguistiques, ni des déficients culturels. Ils souffrent avant tout, comme tous les enfants du peuple, d'un manque cruel d'encadrement à l'école, d'une ségrégation systématique vers des écoles ghettos et d'une orientation massive vers des filières de relégation dès les premières années de l'enseignement secondaire. La solution à la réalité inadmissible mise en lumière par le rapport de l'OCDE ne réside donc certainement pas dans le renforcement de politiques dites "d'intégration", qui stigmatisent injustement les racines culturelles des allochtones; elle ne réside pas non plus exclusivement, ni même principalement, dans des politiques d'apprentissage de la langue locale. La solution doit être cherchée à deux niveaux. D'abord

hors de l'école, dans des politiques qui garantissent les droits sociaux fondamentaux, comme le droit au logement décent et à l'emploi stable. Deuxièmement à l'intérieur de l'école, en s'attaquant courageusement aux facteurs qui expliquent le très haut niveau d'inégalité et de ségrégation sociale dans l'enseignement belge, qu'il soit francophone ou flamand : le sous-financement de l'enseignement primaire, la sélection hiérarchisante et trop précoce dans l'enseignement secondaire et l'organisation de l'enseignement en un vaste libre marché, dominé par la concurrence et la ségrégation sociale.

Pour contacter l'auteur : [nico.hirtt@ecoledemocratique.org](mailto:nico.hirtt@ecoledemocratique.org)

Cet article est disponible au format PDF sur le site [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org)

## Annexe 1

### Que mesurent réellement les tests “PISA” ?

Le but annoncé par les initiateurs de l'étude internationale PISA est d'évaluer, non des connaissances, mais plutôt des “compétences”<sup>10</sup>. La principale motivation officielle de ce choix est d'obtenir des résultats qui soient aussi indépendants que possible des particularités des programmes de cours de chaque pays. Mais il y a une autre motivation, qui n'est pas explicitement formulée car beaucoup plus idéologique, et qui tient au fait que l'enquête PISA émane de l'OCDE, ce grand “think-tank” du capitalisme international. Cet organisme plaide, depuis plus de dix ans, en faveur d'une réforme profonde des systèmes d'enseignement en vue de mieux les adapter aux demandes économiques actuelles : flexibilité, adaptabilité, différenciation, instrumentalisation en fonction des besoins pratiques de l'industrie, etc. L'un des axes de cette “nouvelle politique éducative” est de réserver les savoirs abstraits de haut niveau — comme le calcul algébrique ou le calcul différentiel en mathématique — à ceux qui en auront réellement besoin et de concentrer les efforts d'instruction du plus grand nombre sur l'acquisition de “compétences de base” (arithmétique, capacité de lecture, sens de l'initiative, capacité de résoudre des problèmes,...), qui pourront être exploitées de manière flexible dans un environnement de production en perpétuelle mutation. L'objectif de l'OCDE — et la teneur des rapports qu'elle publie sur base des résultats de l'enquête le prouve abondamment — était de disposer d'un thermomètre lui permettant de distribuer les bonnes et les mauvaises notes aux élèves-Etats, selon leur diligence ou leur réticence à mettre en oeuvre sa politique d'enseignement.

Dès lors, si les “points” que fournit PISA en mathématique, par exemple, mesurent assurément certaines compétences propres à cette discipline, ils laissent aussi de côté des pans entiers de ce qui devrait constituer une bonne formation mathématique. Et puisque, d'une part, les pays n'avancent pas au même rythme dans la mise en adéquation de leur enseignement avec les recommandations de l'OCDE et que, d'autre part, ils conservent, au niveau des programmes, des particularités nationales fortes, on ne peut pas vraiment considérer qu'ils soient égaux devant les tests PISA. C'est un peu comme si, pour comparer les pays sur le plan des performances sportives, on se limitait à une épreuve de pétanque... En d'autres mots, les classements de pays suivant leurs résultats moyens aux tests PISA ne nous apprennent pas grand-chose, car ils ne permettent pas de faire la part entre ce qui résulte réellement d'une efficacité plus ou moins grande des systèmes d'enseignement (sur le plan pédagogique, structurel ou budgétaire) et ce qui témoigne davantage des spécificités des programmes ou de leur conformité avec les visions éducatives professées par l'OCDE.

Alors, à la poubelle, PISA ? Pas si vite ! Si les comparaisons entre les moyennes des pays ne sont guère significatives des performances nationales en mathématiques, on peut en revanche supposer que les élèves d'un même pays devraient, quant à eux, être égaux devant les tests. Du moins, si l'enseignement de ce pays est organisé de façon démocratique, égalitaire. Dès lors, PISA s'avère un puissant outil pour qui veut comparer les pays, non sur le plan de l'efficacité moyenne des systèmes éducatifs, mais sur le plan de leur équité. D'autre part, au-delà des tests de compétences et des points qu'ils produisent, PISA est aussi une formidable base de données sur les caractéristiques sociales et culturelles des élèves ainsi que sur les pratiques pédagogiques des établissements scolaires.