



Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA

**Une comparaison entre la Communauté
française et la Communauté flamande**



Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA

**Une comparaison entre la Communauté
française et la Communauté flamande**

Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande

Cette publication est également disponible en néerlandais sous le titre:
*“Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België volgens de PISA-
studie: vergelijking tussen de Franse Gemeenschap en de Vlaamse Gemeenschap”*

Une publication de la Fondation Roi Baudouin
Rue Brederode, 21 à 1000 Bruxelles

Auteurs:

Groupe d'Etudes sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME)
Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles:
> Dirk Jacobs, chargé de cours
> Andrea Rea, directeur du GERME, chargé de cours
> Laurie Hanquinet, aspirante FNRS

Coordination pour la Fondation Roi Baudouin:

Françoise Pissart, directrice
Benoît Fontaine, conseiller de programme
Anne Bruwier, assistante

Photos: Veer.com, Frank Toussaint, PhotoAlto
Graphisme: Kaligram

Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site www.kbs-frb.be
Cette publication peut être commandée (gratuitement) sur notre site www.kbs-frb.be, ou
auprès de notre centre de contact: tél. +32-70-233 728, fax. +32-70-233 727

Dépôt légal: D/2007/2848/08
ISBN-13: 978-2-87212-513-5
EAN: 9782872125135

Mars 2007

Avec le soutien de la Loterie Nationale

Etude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin par:

> le Groupe d'Études sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME)

> Institut de Sociologie

> Université Libre de Bruxelles

Auteurs:

Dirk JACOBS, chargé de cours

Andrea REA, directeur du GERME, chargé de cours

Laurie HANQUINET, aspirante FNRS

Mars 2007

Table des matières

Avant-propos.....	p. 5
Introduction.....	p. 7
1. Une comparaison entre trois catégories d'élèves	p. 9
2. Résultats moyens selon la situation migratoire pour toute la Belgique	p. 11
3. Répartition des différents groupes selon les niveaux de compétence pour toute la Belgique	p. 15
4. Résultats moyens en Communautés flamande et française	p. 17
5. Répartition des différents groupes selon les niveaux de compétence en Communautés flamande et française	p. 29
6. Les écarts entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration en mathématiques et en lecture selon le genre, le statut socioéconomique, la langue parlée à la maison et le type d'enseignement	p. 31
7. Y a-t-il vraiment des différences selon la situation migratoire? Analyse multivariée.....	p. 41
Conclusion	p. 47
Bibliographie.....	p. 49
Synthèse	p. 50
Summary	p. 52

Avant-propos

Dans le cadre de son programme 'Intégration et Migration', la Fondation Roi Baudouin s'est fixé comme objectif de contribuer à l'intégration des personnes issues de l'immigration.

A cet égard, les compétences scolaires des élèves issus de l'immigration sont sans conteste un facteur-clef pour une intégration réussie. Or, une étude internationale publiée par l'OCDE en mai 2006 sur base des données PISA a mis en lumière des écarts de performance très importants entre ces élèves et les élèves sans lien avec l'histoire migratoire. Ce constat a été observé en Belgique aussi, avec des nuances selon les Communautés.

Les raisons avancées pour expliquer les différences de résultats entre les élèves 'autochtones' et les élèves d'origine étrangère ont, davantage en Communauté flamande qu'en Communauté française, suscité de nombreux débats, souvent passionnés. C'est pourquoi la Fondation Roi Baudouin a demandé à une équipe de chercheurs de l'Université Libre de Bruxelles qui, déjà, se penchait sur cette question – les professeurs Dirk Jacobs et Andrea Rea et la chercheuse Laurie Hanquinet – d'approfondir l'analyse afin d'objectiver la situation.

Quels sont les messages principaux qui se dégagent de leur rapport? Ils peuvent être résumés en trois idées:

- > La démocratisation de l'enseignement reste un défi qui nécessite de mobiliser tous les acteurs compétents;
- > Le statut socioéconomique et la langue parlée à la maison sont deux facteurs très importants à l'origine de l'écart entre 'autochtones' et 'élèves issus de l'immigration';
- > Même si l'on isole le facteur socioéconomique, la langue parlée à la maison et le type d'enseignement suivi, les 'élèves issus de l'immigration' se retrouvent toujours dans une situation plus défavorable.

Ce troisième constat, combiné au précédent, interpelle tout autant qu'il bouscule le regard jusqu'ici posé sur cette situation. Par conséquent, après l'indispensable validation scientifique des facteurs qui l'expliquent, il est tout aussi important de diffuser ces résultats auprès de la communauté éducative (directeurs d'écoles, responsables des réseaux, décideurs politiques, responsables associatifs...) et de susciter le débat et la prise de décision au sujet des mesures concrètes à prendre.

Dans une première étape, tel était l'objectif du séminaire que la Fondation Roi Baudouin, la Fondation Bernheim et la Fondation Evens ont conjointement organisé le 6 décembre 2006 sous le titre 'Réussite scolaire des jeunes d'origine étrangère. Identification des facteurs critiques de succès dans un contexte européen'¹. Cette démarche d'information devra être poursuivie, en espérant qu'elle suscite des actions concrètes, auxquelles la Fondation apportera sa contribution, et des décisions politiques.

Le but de la Fondation n'est bien sûr pas de déclencher des effets contre-productifs comme celui d'une possible stigmatisation de certains groupes, mais bien de prendre à bras le corps une problématique qui pourrait à long terme s'avérer lourde de conséquences si rien n'est entrepris.

Nous remercions chaleureusement les auteurs pour leur analyse fouillée et rigoureuse.

¹ Une synthèse du séminaire est disponible sur www.kbs-frb.be



Introduction

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (“Programme for International Student Assessment” en anglais), mieux connu sous son acronyme PISA, est un projet mené par l’Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)² conçu pour faciliter une comparaison internationale des performances des élèves âgés de 15 ans. PISA est l’un des projets internationaux les plus ambitieux jamais entrepris dans le domaine de l’éducation. La première évaluation liée à ce programme a eu lieu en 2000, la seconde en 2003 et une troisième évaluation était en cours en 2006. Environ 272,000 élèves dans 41 pays ont participé au PISA 2003, l’enquête la plus récente dont les données sont actuellement disponibles. La Belgique y a également participé³.

L’enquête PISA porte sur quatre domaines: des épreuves en mathématiques, en compréhension de l’écrit (lecture), en sciences et en résolution de problèmes. Le PISA vise à évaluer dans quelle mesure les élèves de 15 ans - qui, dans certains pays, approchent de la fin de leur scolarisation obligatoire - ont acquis les connaissances et les savoir-faire essentiels pour participer pleinement dans la société. En Belgique, l’étude PISA de 2003 a mobilisé 8796 élèves de 15 ans dans 277 écoles: en Communauté flamande, l’échantillon comprenait 5059 élèves, en Communauté française, 2958 élèves et, en Communauté germanophone, 779 élèves.

Le rapport “Where immigrant students succeed” de l’OCDE, sorti en mai 2006, essaie d’analyser, en se basant sur les données de l’enquête PISA 2003, plus en détails les résultats des élèves issus de l’immigration dans 17 pays (ou territoires) comptant une large population d’immigrés. Selon le rapport, préparé pour l’OCDE par Petra Stanat and Gayle Christensen du Max Planck Institute for Human Development à Berlin, les systèmes éducatifs dans de nombreux pays de l’OCDE servent mal les enfants d’origine étrangère. Le rapport démontre qu’avoir une grande population d’immigrés n’implique pas automatiquement que les performances des élèves d’origine étrangère soient plus faibles ni que le niveau général de performances soit d’emblée plus problématique. Dans plusieurs pays, une grande partie des enfants issus de l’immigration accusent néanmoins un manque de solides compétences de base en mathématiques et en lecture.

La Belgique est un des pays où les écarts de performances entre les élèves issus de l’immigration et les élèves sans liens avec l’histoire migratoire sont très importants. Le problème est grave et l’OCDE insiste justement sur le fait qu’il sera infiniment plus coûteux de ne rien faire que d’agir. En Belgique, certaines personnes ont critiqué les conclusions du rapport de l’OCDE avec l’argument que l’analyse dans le rapport ne tiendrait pas suffisamment compte des facteurs socioéconomiques (Hirtt 2006). Cette critique est pourtant injustifiée: le rapport a bel et bien pris en compte les facteurs socioéconomiques dans plusieurs de ses analyses.

² L’Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, en anglais OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development) est une organisation internationale de pays développés, qui ont en commun un système de gouvernement démocratique et une économie de marché. Son siège est à Paris.

³ Des équipes des universités de Liège (prof. Dominique Lafontaine) et de Gand (prof. Luc Van de Poele) sont responsables de la récolte des données PISA en Belgique. Les auteurs de ce rapport n’ont pas de liens avec le projet PISA. Insistons sur les grands efforts que les responsables PISA ont investis dans la récolte des données et la préparation de la base de données dont nous profitons pour nos propres analyses.

⁴ Nous avons préparé cette étude afin de faire une présentation lors d'une journée d'étude co-organisée par la Fondation Roi Baudouin, le 6 décembre 2006 à Bruxelles.

Dans cette contribution, nous examinons de plus près les résultats de l'enquête PISA pour la Belgique, en comparant surtout la situation des élèves "issus de l'immigration" avec celle des élèves dits "autochtones". L'accent est mis sur l'analyse différenciée des données pour la Communauté flamande et pour la Communauté française, vu qu'elles connaissent une autonomie quasi totale en matière d'enseignement. L'exercice que nous avons entamé à la demande de la Fondation Roi Baudouin⁴ est globalement une réplique des analyses pour la Belgique de l'étude OCDE "Where immigrant students succeed", tout en questionnant certains choix dans ce rapport. Annonçons d'ores et déjà que notre analyse secondaire confirmera les conclusions du rapport OCDE. La Belgique - tant du côté néerlandophone que du côté francophone - est bel et bien confrontée à un problème très sérieux en ce qui concerne les compétences scolaires d'une grande partie des élèves issus de l'immigration. Ce problème n'est pas uniquement lié à la position socioéconomique défavorisée avérée des groupes issus de l'immigration. Il nécessite donc des politiques ciblées.

Insistons sur quelques remarques techniques préalables. Bien que les élèves aient été sondés sur quatre matières différentes dans l'enquête PISA, nous nous concentrerons, dans ce document, sur les résultats en mathématiques et, dans une moindre mesure, en lecture. Pour nos calculs, nous avons strictement suivi dans ce rapport la procédure des "plausibles values" (prenant en considération les caractéristiques des tests avec questions en rotation), comme suggérée par le manuel de l'OCDE (2005). Cette procédure complexe est importante pour éviter une sous-estimation des erreurs-types. Ce procédé permet des analyses plus rigoureuses et permet, par exemple, de juger plus adéquatement si les différences constatées entre groupes spécifiques dans l'échantillon, ou encore les coefficients de régression dans une régression linéaire multiple, sont significatives. Toute personne qui voudrait utiliser les données PISA, qui sont librement et gratuitement disponibles⁵, doit impérativement effectuer les analyses itératives sur base des "plausibles values", en utilisant les procédures appropriées. Par ailleurs, nous avons dans un même souci méthodologique pondéré les résultats avec la pondération "student weight" (voir manuel OCDE, 2005).

⁵ <http://www.pisa.oecd.org>

1. Une comparaison entre trois catégories d'élèves

Dans le rapport “Where immigrant students succeed” (OECD, 2006), l’OCDE distingue trois catégories d’élèves selon leur ‘situation migratoire’. Dans cette contribution, nous allons reprendre une catégorisation similaire⁶. D’abord, nous distinguons les “élèves autochtones” (en anglais: ‘native students’), nés en Belgique et qui ont au moins un de leurs parents nés en Belgique ou nés à l’étranger avec au moins un parent né en Belgique. Ensuite, il y a les “élèves de deuxième génération”, nés en Belgique mais dont les parents sont nés dans un autre pays. Finalement, nous différencions les “élèves immigrés”, non nés en Belgique et dont les parents sont aussi nés dans un autre pays. Les deux dernières catégories, “élèves immigrés” et “élèves de la deuxième génération”, sont considérées comme faisant partie de la catégorie plus générale des personnes dites “issues de l’immigration” ou “d’origine étrangère”.

Il s’agit de catégories sociales, ou des groupes nominaux, qui sont le fruit d’une démarche de classification dans le cadre d’une analyse sociologique. Cette catégorisation ne correspond pas forcément à l’identité subjective des personnes (le groupe de référence pour l’individu lui-même). Les répondants ont été classifiés indépendamment par les chercheurs selon des critères objectifs (ici: le pays de naissance du répondant et le pays de naissance de ses parents). Chaque analyse sociologique de type quantitatif nécessite une telle démarche de classification étroite qui nécessite des choix opérationnels sans équivoque. Bien sûr, une telle démarche ne correspondant pas toujours aux identités vécues subjectivement, la terminologie utilisée - ici “autochtone” et “personne issue de l’immigration” - peut susciter des sentiments d’embarras. D’autres classifications alternatives sont évidemment possibles. Sans vouloir imposer des identités, nous devons néanmoins utiliser une opérationnalisation sans ambiguïtés quant à la classification.

⁶ Nous utiliserons ici une terminologie proche à celle qui a été utilisée dans le rapport “Where immigrant students succeed” (OCDE, 2006). Il faut néanmoins noter que, dans la base de données PISA 2003 et dans le “PISA 2003 Data Analysis Manual”, d’autres termes ont été utilisés pour désigner les mêmes groupes, ce qui peut susciter une certaine confusion.

Tableau 1. Répartition ajustée⁷ des élèves selon leur origine dans l’échantillon

		autochtone	2 ^e génération	immigré	Total
Communauté flamande	Effectif	4572	185	141	4898
	% dans communauté	93,3	3,8	2,9	100
Communauté française	Effectif	2377	282	239	2898
	% dans communauté	82,0	9,7	8,2	100
Communauté germanophone	Effectif	4572	185	141	4898
	% dans communauté	93,3	3,8	2,9	100
Total	Effectif	7584	486	497	8567
	% dans communauté	88,5	5,7	5,8	100

⁷ L’origine de 2,6% des élèves est inconnue (3,2% en Flandre et 2% en Communauté française). Ils ne sont pas repris dans le tableau.

Examinons maintenant d'un peu plus près l'échantillon belge de la recherche PISA: les élèves dits "autochtones" représentent la très grande majorité de l'échantillon belge (88,5%) de l'enquête. C'est encore plus flagrant dans le sous-échantillon flamand (93,3%). Si l'on regarde, dans tableau 1, la répartition des élèves selon leur origine dans les trois communautés, cela apparaît clairement. Néanmoins, les effectifs des personnes issues de l'immigration sont encore suffisamment importants pour permettre une analyse générale de la situation des élèves d'origine étrangère - en tout cas si on ne réalise pas d'analyses plus détaillées distinguant des pays d'origine spécifiques.

Dans la suite de l'analyse, nous allons nous concentrer prioritairement sur les élèves d'origine étrangère, comparés aux élèves "autochtones", dans les écoles de la Communauté flamande et de la Communauté française. Parmi les élèves issus de l'immigration, les origines sont diverses et les pays limitrophes sont bien représentés: nombreux sont les élèves d'origine néerlandaise parmi les élèves issus de l'immigration du côté flamand (17,7% des élèves issus de l'immigration ont un père néerlandais) et d'origine française du côté francophone (22% des élèves issus de l'immigration ont un père français). Parmi les personnes issues de pays non membres de l'Union Européenne actuelle, celles d'origine marocaine et turque sont les plus représentées. Parmi les Flamands d'origine étrangère, il y a 14,6% d'élèves issus de l'immigration avec un père marocain et 28,6% avec un père turc. En Belgique francophone, 17,1% des élèves issus de l'immigration ont un père marocain et 9,5% ont un père turc.

Répetons que nous ne ferons pas de distinction très approfondie selon l'origine nationale des parents par la suite. Nous utiliserons de manière privilégiée les trois catégories analytiques 'élèves autochtones', 'élèves de la deuxième génération' et 'élèves immigrés'. Les effectifs des sous-groupes selon l'origine nationale sont souvent trop petits pour admettre des analyses fiables à un niveau plus détaillé, surtout dans une démarche d'analyse multivariée. Evidemment, l'utilisation nécessaire des catégories analytiques (constituées d'origines nationales assez diverses) constitue un handicap important pour l'interprétation des résultats. Si, dans l'avenir, l'on veut s'attacher à la situation des élèves issus de l'immigration en fonction de leur nationalité spécifique, il faudra augmenter leurs effectifs dans l'échantillon des recherches PISA (par ex.: personnes issues de l'immigration marocaine). Ceci est, en réalité, fort souhaitable. Une autre option - mais de second choix - est de coupler différentes origines dans des catégories plus larges (par exemple en distinguant les élèves originaires d'un autre pays UE et les élèves originaires de pays tiers). Nous y reviendrons. Examinons d'abord les résultats moyens pour nos trois catégories analytiques, les élèves autochtones, les élèves immigrés et les élèves de la deuxième génération.

2. Résultats moyens selon la situation migratoire pour toute la Belgique

Les élèves ont été invités à résoudre une série de questions en mathématiques. En voici un exemple (encore simple):

“Jean veut envoyer à un ami deux courriers pesant respectivement 40 et 80 grammes. D’après les tarifs postaux zedlandais, déterminez s’il est meilleur marché d’expédier les deux courriers sous forme d’un envoi unique ou de deux envois séparés. Montrez votre calcul du prix dans l’un et l’autre cas” (OCDE, 2003: 69).

Pour les amateurs, voici les tarifs postaux zedlandais: le tarif est de 0.69 zeds pour 40 grammes, 1.02 zeds pour 80 grammes et 1.75 zeds pour 120 grammes⁸.

La logique des questions utilisées dans les tests en mathématiques est expliquée en détails dans le rapport “Cadre d’évaluation de PISA 2003” (OCDE, 2003). Dans ce rapport, figurent également les justifications des tests en lecture, des tests en sciences et des tests sur la capacité de résoudre des problèmes.

Les résultats⁹ en maths des “élèves autochtones” pour toute la Belgique sont, en moyenne, de 545,50 points (erreur type 2,5), ceux des élèves de la deuxième génération sont de 453,82 points (erreur type 7,6) et ceux des élèves immigrés de 436,52 points (erreur type 10,8).

Tableau 2. Résultats (moyennes) en mathématiques pour toute la Belgique selon l’origine

Autochtones	545,499 (SE 2,489)
2 ^e génération	453,817 (SE 7,562)
Immigrés	436,522 (SE 10,800)

Il y a donc un écart entre les élèves autochtones et les élèves de la deuxième génération de 92 points. Cette différence est statistiquement significative¹⁰. Il y a également un écart statistiquement significatif entre les élèves autochtones et les élèves immigrés de 109 points. La différence entre élèves immigrés et élèves de la deuxième génération n’est, par contre, pas statistiquement significative - mais on verra plus tard, quand nous distinguerons les moyennes selon les communautés linguistiques, que ce résultat est un peu trompeur.

Insistons sur le fait que les écarts entre les élèves autochtones et les élèves issus de l’immigration en mathématiques sont les plus élevés en Belgique, comparés à tous les autres pays qui ont participé à l’enquête PISA (OCDE, 2006: 33). Afin de faciliter la comparaison internationale, les scores des tests ont d’ailleurs été calibrés par l’OCDE afin qu’un score de 500 représente le score moyen de tous les pays qui sont membres de l’OCDE. Les élèves autochtones en Belgique ont donc clairement un score plus important que la moyenne de l’OCDE; la Belgique occupe même la troisième place en mathématiques parmi les pays OCDE participants. A noter que les scores des élèves autochtones varient néanmoins

⁸ Il est donc moins cher d’envoyer deux colis que d’envoyer un seul colis...

⁹ La moyenne et l’erreur-type sont chaque fois calculées selon la procédure élaborée dans le PISA 2003 Data Analysis Manual (2005) pour les ‘valeurs plausibles’.

¹⁰ Pour évaluer si une différence est significative, on divise la différence entre les deux termes par la racine carrée de la somme des carrés des erreurs-types. Si la valeur absolue du nombre obtenu est plus grande qu’1.96, la différence est alors significative (à un niveau de 0.05).

¹¹ La différence entre les deux communautés est nettement moins flagrante, comme nous l'observerons plus tard.

¹² Dans 110 cas, nous n'avons pas les données sur leur âge d'arrivée en Belgique. Ils obtiennent un score en mathématiques de 390,479 (SE = 26,9).

considérablement selon la Communauté. Nous y reviendrons plus tard. Par comparaison, les élèves issus de l'immigration en Belgique ont un score beaucoup plus faible que la moyenne de l'OCDE. Pour les élèves de la deuxième génération¹¹, on trouve des résultats plus mauvais uniquement en Allemagne et au Danemark. Pour les élèves immigrés, c'est seulement en Suède que des scores inférieurs existent (OCDE, 2006: 38).

On pourrait introduire une distinction au sein de la catégorie d'"élèves immigrés", distinction qui n'a pas été faite dans le rapport de l'OCDE (2006) mais qui nous semble être pertinente. La plupart des arrivants avant l'âge de 6 ans ont probablement effectué la totalité du parcours scolaire belge. Ce groupe, souvent désigné dans la littérature sous l'appellation de "la génération 1,5", pourrait être considéré comme fort semblable au groupe de la deuxième génération. La situation des élèves fluctue effectivement grandement si l'on différencie ceux qui sont arrivés en Belgique avant 6 ans (170 élèves dans l'échantillon) et ceux qui sont arrivés après 6 ans (217 élèves dans l'échantillon¹²). Les premiers ont un résultat bien supérieur aux seconds: 479,772 (SE = 7,8) par rapport à 438,465 (SE = 9,7). La différence est statistiquement significative.

Avant d'aller plus loin dans l'analyse des résultats en mathématiques, que nous privilégions dans cette contribution, mentionnons à titre d'informations les résultats des élèves dans les autres matières. Les scores en moyenne sont repris dans le tableau 3. Globalement, les scores en sciences et en résolution des problèmes suivent la même tendance que ceux en mathématiques. Nous n'allons pas trop nous attarder sur les scores concernant ces deux domaines. Insistons simplement sur le fait que la différence entre les autochtones et les deux catégories d'élèves issues de l'immigration est toujours significative. Il n'y a pas de différence significative entre les moyennes de la deuxième génération et les immigrés - mais à nouveau ce résultat est trompeur parce qu'il y a un effet d'interaction avec les communautés linguistiques.

Tableau 3. Résultats (moyennes) des élèves en sciences, en résolution des problèmes et en lecture selon leur origine pour toute la Belgique

	Sciences	Résolution des problèmes	Lecture
Autochtones	523,965 (SE 2,572)	540,163 (SE 2,472)	523,076 (SE 2,732)
2 ^e génération	434,676 (SE 7,676)	444,939 (SE 7,477)	439,402 (SE 7,515)
Immigrés	416,264 (SE 10,547)	447,172 (SE 8,531)	406,555 (SE 11,878)

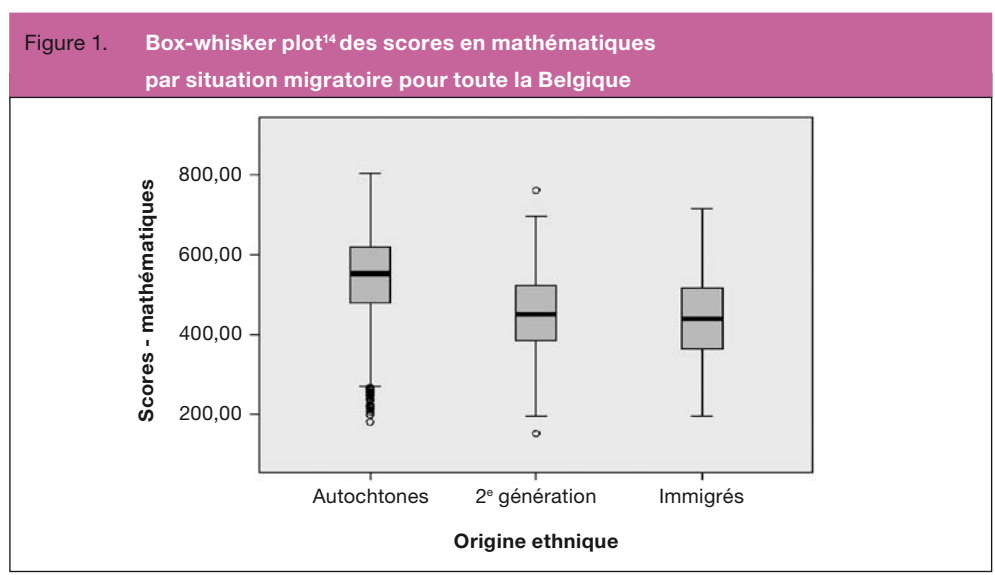
Par colonne, toutes les différences sont significatives sauf celles mentionnées par un crochet

Arrêtons-nous maintenant quelques instants sur les résultats en lecture, étant donné leurs fluctuations plus spécifiques. Les tests en lecture comprenaient les dimensions suivantes: (1) trouver de l'information dans un texte, (2) comprendre globalement un texte, (3) développer une interprétation d'un texte, (4) réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer et (5) réfléchir sur la forme d'un texte et l'évaluer¹³. Il y a un écart de 84 points entre les élèves autochtones et les élèves de la deuxième génération. Cette différence est significative. Il y a également un écart significatif entre les élèves autochtones et les élèves immigrés de 117 points. La différence entre les élèves de deuxième génération et les élèves immigrés est, pour la lecture, également significative au niveau belge.

Notons, en outre, que les écarts entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration en lecture en Belgique sont les plus élevés de tous les pays participant à l'enquête PISA. Les élèves autochtones ont un bon score pour la lecture (5^e place sur 17 pays OCDE), mais la compétence des élèves immigrés est la plus faible de tous les pays et les élèves de deuxième génération traînent également derrière les élèves de même origine d'autres pays OCDE (12^e place sur 17) (OCDE, 2006: 39). Nous reviendrons sur les différences selon les Communautés par la suite.

Peut-être encore plus intéressante que les écarts au niveau des moyennes est la répartition des différents groupes d'élèves selon les niveaux de compétence, que nous examinerons de plus près pour les mathématiques et la lecture dans la section suivante. Les figures 1 à 4 permettent déjà de visualiser la distribution des scores d'élèves à l'aide de boîtes à moustaches (*box-whiskers plots*). Les moyennes peuvent dissimuler la diversité au sein des groupes. Comme on peut le constater dans les figures, il y a évidemment des élèves qui ont de bons scores et des élèves qui ont de mauvais scores au sein de tous les groupes. En général, les scores des élèves autochtones sont néanmoins clairement plus élevés que les scores des élèves issus de l'immigration.

¹³ Consultez le rapport "Cadre d'évaluation de PISA 2003" (OCDE, 2003) pour de plus amples informations.



¹⁴ On repère sur la boîte à moustaches (*box-whiskers plot*) la valeur du 1^{er} quartile (25% des effectifs), correspondant au trait inférieur de la boîte, la valeur du 2^e quartile (50% des effectifs), représentée par un trait horizontal à l'intérieur de la boîte et la valeur du 3^e quartile (75% des effectifs), correspondant au trait supérieur de la boîte. Les 2 'moustaches' inférieures et supérieures délimitent les valeurs adjacentes. Les valeurs dites extrêmes (*outliers*) - identifiées à partir de l'écart interquartile - sont individualisées et représentées par des marqueurs (cercle ou étoile).

Figure 2. **Box-whisker plot des scores en sciences par situation migratoire pour toute la Belgique**

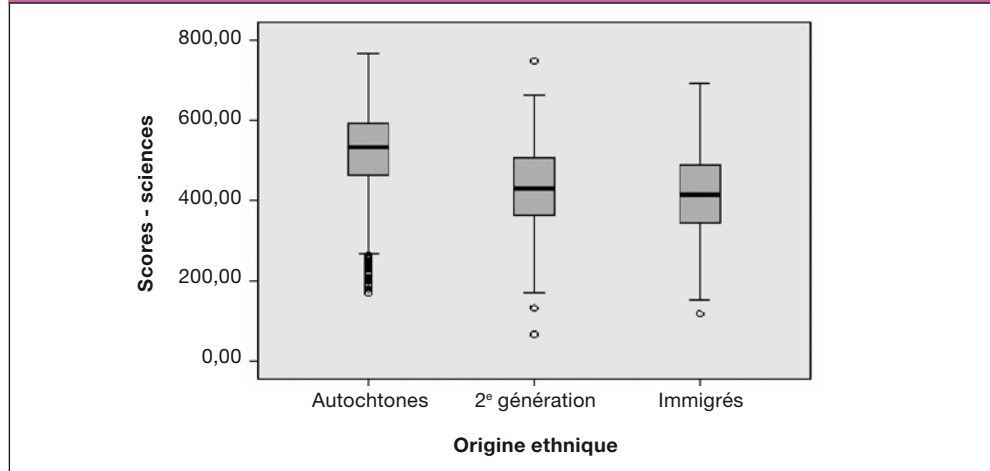


Figure 3. **Box-whisker plot des scores en résolution de problèmes par situation migratoire pour toute la Belgique**

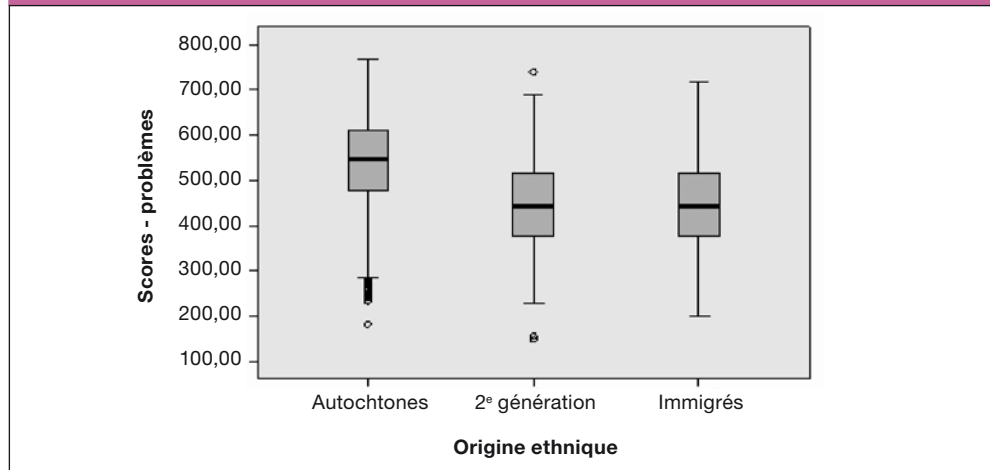
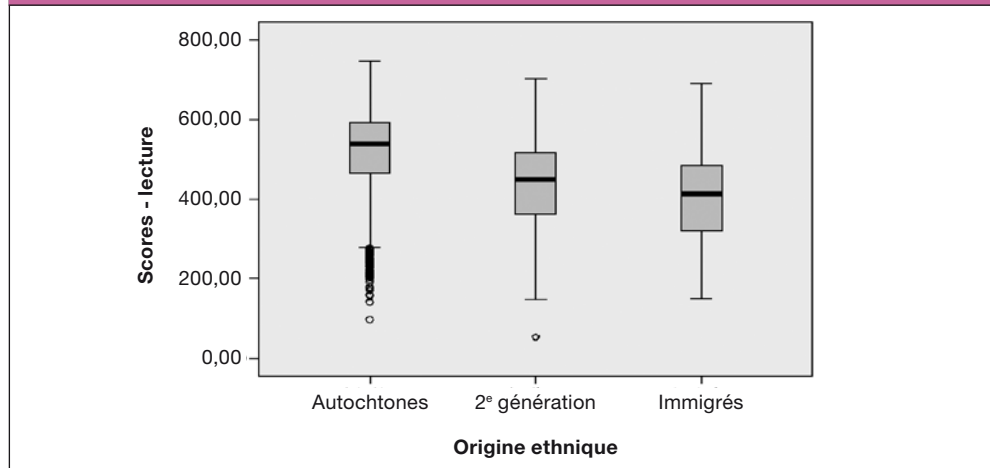


Figure 4. **Box-whisker plot des scores en lecture par situation migratoire pour toute la Belgique**



3. Répartition des différents groupes selon les niveaux de compétence pour toute la Belgique

Examinons plus en profondeur la répartition des différents groupes d'élèves selon les niveaux de compétence en mathématiques et en lecture. L'OCDE a établi une échelle de 6 niveaux de performance en fonction des résultats obtenus. Dans le cas des mathématiques, le 1^{er} niveau débute à 358 points (en-dessous se situe le niveau 0); l'échelle se poursuit jusqu'à 668 qui marque l'entrée dans le 6^e niveau, chaque niveau étant séparé par 62 points. Le premier niveau correspond à des situations concrètes et explicites, des instructions directes et des questions clairement définies. Plus on monte sur l'échelle, plus l'on doit être capable d'abstraction, de raisonnement, d'interprétation et d'argumentation. Le sixième niveau implique l'aptitude à développer des raisonnements et opérations mathématiques abstraits et complexes¹⁵. Les niveaux 0 et 1 (en-dessous de 420) sont considérés comme vraiment problématiques. Toutes les personnes qui se trouvent en-dessous du niveau 2 risquent de ne pas maîtriser suffisamment les mathématiques à la fin de leur carrière scolaire, avec des conséquences négatives sur leur devenir scolaire et professionnel. Regardons dès lors quelle est la répartition des élèves sur cette échelle en fonction de leur situation migratoire. 11, 37 % des autochtones ont un niveau trop faible en mathématiques par rapport à 38,18 % des élèves de la 2^e génération et à 43,61 % des élèves immigrés. Les résultats sont donc particulièrement déconcertants pour les élèves issus de l'immigration.

La différenciation de compétences acquises selon la situation migratoire apparaît clairement aussi si l'on compare la proportion d'élèves qui ont un niveau très faible (niveau 0 et 1) en lecture. Alors que 12,7 % des autochtones ne dépassent pas le premier niveau, les deuxièmes générations et les immigrés ayant un très faible niveau correspondent respectivement à 36,6 % et 48,8 % de leur catégorie. Insistons sur ce dernier résultat: plus d'un élève sur trois de la deuxième génération et environ un adolescent immigré sur deux a donc de réels problèmes en lecture. Ces problèmes, décelés à l'âge de 15 ans, risquent d'avoir des incidences conséquentes sur la formation et l'insertion professionnelle future.

¹⁵ Pour plus d'informations, voir le rapport de l'OCDE (2006: 31).

Tableau 4. Répartition des trois groupes d'origine en fonction du niveau en mathématiques pour toute la Belgique (pourcentages et erreurs types)



	Autochtones	2^e génération	Immigrés
Niveau 0	3,997 % (SE=0,448)	17,445 % (SE=2,519)	24,992 % (SE=4,627)
Niveau 1	7,370 % (SE=0,548)	20,732 % (SE=2,016)	18,621 % (SE=2,693)
Niveau 2	15,180 % (SE=0,690)	23,101 % (SE=2,408)	21,233 % (SE=2,959)
Niveau 3	20,791 % (SE=0,752)	19,047 % (SE=3,060)	17,898 % (SE=2,729)
Niveau 4	22,932 % (SE=0,678)	11,917 % (SE=2,383)	10,003 % (SE=2,090)
Niveau 5	19,492 % (SE=0,798)	6,048 % (SE=1,749)	5,971 % (SE=1,449)
Niveau 6	10,238 % (SE=0,554)	1,710 % (SE=0,823)	1,282 % (SE=0,590)
Total	100 %	100 %	100 %

4. Résultats moyens en Communautés flamande et française

Après avoir analysé les données PISA pour toute la Belgique, il est grand temps maintenant de les comparer au niveau des Communautés française et flamande où l'on peut remarquer des différences importantes en termes de comportements. Cette différenciation est importante à réaliser, étant donné les approches distinctes des deux Communautés face à l'enseignement; les systèmes scolaires en Communauté flamande et française sont réellement scindés. Rappelons que cette comparaison se fera principalement autour des mathématiques.

Les scores (et les écarts) en mathématiques évoluent différemment selon les Communautés, comme on peut le constater dans le tableau 5. L'écart entre autochtones et deuxièmes générations est nettement plus marqué en Communauté flamande: il y a 122 points d'écart entre les élèves autochtones et les élèves de deuxième génération en Communauté flamande alors que l'écart est de 56 en Communauté française. Les différences entre les élèves autochtones et les élèves de la deuxième génération sont chaque fois statistiquement significatives. Les différences entre la moyenne des autochtones et la moyenne des immigrés sont également significatives pour chaque Communauté. Curieusement, en Communauté flamande, les résultats des élèves immigrés sont plus élevés que ceux des élèves de la deuxième génération alors qu'en Communauté française, le rapport s'inverse. Dans les deux cas, les différences entre les deuxièmes générations et les immigrés sont statistiquement significatives (un phénomène qui restait caché au niveau belge).

Tableau 5. Résultats moyens des élèves en mathématiques par origine et Communautés

	Communauté française		Communauté flamande
Autochtones	513,887 (SE 4,3)		566,819 (SE 2,8)
2 ^e génération	458,374 (SE 9,6)		444,967 (SE 10,7)
Immigrés	419,447 (SE 14,4)		471,517 (SE 10)

Par colonne, toutes les différences entre groupes (situation migratoire) sont significatives. De plus, le trait indique s'il y a une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales (entre les Communautés).



Mis à part les élèves de la deuxième génération, les résultats moyens en mathématiques sont d'ailleurs en général plus élevés en Flandre qu'en Belgique francophone, et ceci de façon significative. Les résultats sont meilleurs en Flandre mais, comme nous l'avons déjà mentionné, les écarts entre les différents types d'élèves (selon l'origine) y sont cependant plus importants. Répétons que les politiques d'enseignement sont très différentes en Flandre et en Communauté française; par conséquent, leur classement réciproque au niveau international est distinct.

La Flandre a ainsi les meilleurs résultats par rapport à tous les autres pays en ce qui concerne les autochtones; la Communauté française ne peut pas se targuer d'une aussi bonne place: elle se situe en queue de peloton avec 514 points avant le Luxembourg, la Norvège, les USA et la Russie.

L'écart entre les deuxièmes générations des deux côtés de la Belgique est faible et non significatif; le classement de ces élèves selon la Communauté ne varie dès lors pas beaucoup par rapport à celui de la Belgique. Par contre, concernant les immigrés, l'écart entre les Communautés est significatif. Les immigrés ont des meilleurs résultats en Flandre qu'en Belgique francophone. Au niveau international, la Flandre se situe à la 7^e place, ex aequo avec les Pays-Bas, alors que la Communauté française occupe la dernière place.



A titre d'information, les tableaux 6 et 7 montrent les résultats en sciences et en résolution de problèmes, différenciés par communauté linguistique. A nouveau, les scores des autochtones et des immigrés sont beaucoup plus élevés dans la Communauté flamande que dans la Communauté française. La différence est significative du point de vue statistique. Bien que la Communauté française semble à première vue avoir des meilleurs résultats, la différence de scores entre les Communautés n'est pas significative du point de vue statistique en ce qui concerne les élèves de la deuxième génération.

Tableau 6. Résultats moyens des élèves en sciences par origine et Communautés

	Communauté française		Communauté flamande
Autochtones	499,596 (SE=4,548)		540,488 (SE=2,790)
2 ^e génération	439,567 (SE=9,836)		425,227 (SE=11,194)
Immigrés	400,504 (SE=14,219)		448,190 (SE=9,973)

Par colonne, toutes les différences entre groupes (situation migratoire) sont significatives sauf celle mentionnée par un crochet. De plus, le trait indique s'il y a une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales (entre les Communautés).

Tableau 7. Résultats moyens des élèves en résolution de problèmes par origine et Communautés

	Communauté française		Communauté flamande
Autochtones	511,967 (SE=4,139)		559,172 (SE=2,809)
2 ^e génération	449,439 (SE=9,678)		436,189 (SE=10,815)
Immigrés	433,383 (SE=11,320)		475,300 (SE=10,444)

Par colonne, toutes les différences entre groupes (situation migratoire) sont significatives sauf celle mentionnée par un crochet. De plus, le trait indique s'il y a une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales (entre les Communautés).

Attardons-nous un peu plus sur les résultats relatifs à la lecture. Toutes les différences au sein des Communautés du tableau 8 sont significatives, à l'exception de l'écart entre immigrés et deuxièmes générations en Communauté flamande. En Flandre, les élèves issus de l'immigration ont sans différenciation des résultats plus faibles que les autochtones, alors qu'en Belgique francophone, il y a également une distinction entre les deuxièmes générations et les immigrés.

Au niveau international, en matière de lecture, les places de la Flandre et de la Belgique francophone sont encore bien différentes. Concernant les autochtones, la Communauté flamande est première alors que la Communauté française est avant-dernière. Par contre, les élèves de seconde génération des deux côtés de la Belgique ont des résultats très semblables en queue de peloton au niveau international: seuls quelques pays tels que la Russie, l'Allemagne et l'Autriche ont des résultats plus mauvais. Enfin, les immigrés 'francophones' ont les plus mauvais résultats par rapport à tous les autres pays alors que les immigrés 'néerlandophones' occupent la dixième place.

Tableau 8. Résultats moyens des élèves en lecture par origine et Communautés

	Communauté française	Communauté flamande
Autochtones	494,093 (SE=4,775)	542,585 (SE=3,004)
2 ^e génération	439,240 (SE=10,359)	439,555 (SE=10,243)
Immigrés	385,260 (SE=15,830)	449,913 (SE=10,602)

Par colonne, toutes les différences entre groupes (situation migratoire) sont significatives sauf celle mentionnée par un crochet. De plus, le trait indique s'il y a une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales (entre les Communautés).

Nous l'avons déjà noté, les immigrés sont une catégorie large dans laquelle on peut différencier les nouveaux arrivants avant 6 ans et après 6 ans. Introduisons cette différenciation pour les épreuves en mathématiques dans le tableau 9.

Tableau 9. Résultats moyens des élèves immigrés en mathématiques par Communauté en fonction de leur âge d'arrivée

Immigrés	Communauté française	Communauté flamande
Immigrés avant 6 ans	468,990 (SE 11,2; n=70)	496,494 (SE 13,5; n=47)
Immigrés après 6 ans	431,200 (SE 12,5; n=105)	452,211 (SE 15,3; n=64)
Date d'immigration inconnue	363,932 (SE 27,3; n=64)	473,820 (SE 22,3; n=30)

Tableau 10. Résultats moyens des élèves immigrés en lecture par Communauté en fonction de leur âge d'arrivée

Immigrés	Communauté française	Communauté flamande
Immigrés avant 6 ans	445.133 (SE=15,578) (n=70)	492.017 (SE=19,887) (n=47)
Immigrés après 6 ans	396,413 (SE=14,455) (n=105)	427.471 (SE=17,395) (n=64)
Date d'immigration inconnue	321.840 (SE=27,452) (n=64)	433.705 (SE=21,977) (n=30)

Comme précédemment pour toute la Belgique, on remarque qu'il y a une différence relativement importante en fonction de l'arrivée en Belgique dans les deux Communautés. Ceux qui ont immigré avant (ou à) l'âge de 6, "la génération 1,5", ont un meilleur résultat que ceux qui ont immigré après l'âge de 6. Cet écart est d'ailleurs un peu plus grand en Flandre qu'en Belgique francophone (44,783 par rapport à 37,79). Répétons dans tableau 10 le même exercice pour la lecture. Nous remarquons à nouveau qu'il y a bien une différence significative entre ceux arrivés avant l'âge de 6 ans et ceux qui sont arrivés après et cette différence s'observe en faveur des premiers. Signalons, qu'en contrôlant les résultats des immigrés en maths et en lecture pour l'âge d'arrivée, la différence entre les Communautés n'est maintenant plus significative¹⁶.

Enfin, nous voudrions évaluer l'effet de la provenance sur les moyennes en mathématiques et en lecture. Pour pallier les faibles effectifs, nous avons dû respecter la stratégie de l'OCDE consistant à regrouper les pays en ensembles de pays (ex.: pays du Maghreb, etc.) quand il n'y avait pas plus de 30 personnes par origine nationale. Le critère utilisé pour attribuer une personne à un groupe d'origine spécifique est le pays de naissance de la mère. En outre, nous avons dû regrouper les immigrés et les deuxièmes générations sous la catégorie plus générale 'issus de l'immigration'. Comme on peut le constater dans le tableau 11, les autochtones ont, dans les deux Communautés, le meilleur résultat de tous les groupes. En Communauté française, les meilleurs scores après les autochtones sont ceux des personnes issues des pays de l'Europe de l'Est, qui ne sont d'ailleurs pas statistiquement différents de ceux des autochtones. Les plus mauvais élèves sont les 'Français'¹⁷. En Communauté flamande, les pays de l'Europe de l'Est se trouvent en 3^{ème} position après les Pays-Bas. Les 'Hollandais' et les 'Européens de l'Est' ont en Flandre néanmoins toujours une moyenne significativement plus faible que la moyenne des autochtones. Les moins bons sont les 'Turcs'. Les deux Communautés ne divergent pas réellement, si ce n'est au niveau des autochtones.

¹⁶ Ceci est dû au grand nombre d'élèves immigrés dont l'âge d'arrivée est inconnu. Ce groupe a des meilleurs résultats en Flandre qu'en Belgique francophone, ce qui explique qu'il y avait une différence significative auparavant.

¹⁷ Nous utilisons des apostrophes parce qu'il peut s'agir de personnes qui ont la nationalité belge.

Tableau 11. Résultats moyens des élèves en mathématiques par groupe d'origine (Critère: pays de naissance de la mère)

<i>Autochtone ou 'issu de l'immigration'?</i>	Communauté française	Communauté flamande
Autochtones	513,887 (SE=4,3)	566,819 (SE=2,8)
Pays africains (pas Maghreb)	428,666 (SE=17,94) (n=54)	453,510 (SE=21,07) (n=21)
Pays du Maghreb	434,529 (SE=11,32) (n=84)	452,139 (SE=14,18) (n=51)
Autres pays de l'UE	476,812 (SE=11,05) (n=121)	468,297 (SE=15,81) (n=33)
Autres pays	437,816 (SE=18,69) (n=81)	456,772 (SE=19,02) (n=69)
Pays de l'Europe de l'Est	508,557 (SE=25,12) (n=17)	478,545 (SE=33,69) (n=10)
France	409,874 (SE=26,15) (n=113)	Dans catégorie autres pays UE
Pays-Bas	Dans catégorie autres pays UE	521,056 (SE=13,91) (n=54)
Turquie	430,997 (SE=25,81) (n=49)	414,439 (SE=12,06) (n=87)

Le surlignement en gras signifie que les moyennes des personnes issues de l'immigration sont significativement différentes de celles des autochtones. Le trait indique une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales.

Si l'on découpe la provenance en deux catégories 'les pays européens'¹⁸ et 'les pays non-européens', une différence significative apparaît dans le tableau 12 entre les deux Communautés, pour les Européens, mais pas pour les non-Européens. Ceci est probablement dû aux résultats fort distincts des Néerlandais (en Communauté flamande) et des Français en (Communauté française). Les scores des Européens et des non-Européens sont significativement différents du côté flamand mais ne le sont pas du côté francophone.

¹⁸ Dans la catégorie 'pays européens', se trouvent les pays UE (avant 2004) et les pays de l'Europe de l'Est.

Tableau 12. Résultats moyens des élèves en mathématiques par groupe d'origine (Critère: pays de naissance de la mère)

<i>Autochtone ou 'issu de l'immigration'?</i>	Communauté française	Communauté flamande
Autochtones	513,887 (SE=4,3)	566,819 (SE=2,8)
Pays européens	446,734 (SE=15,86) (n=251)	500,427 (SE=9,28) (n=97)
2 ^e génération	479,754 (SE=12,51) (n=113)	509,633 (SE=24,86) (n=24)
Immigrés	419,935 (SE=21,69) (n=138)	497,422 (SE=9,54) (n=73)
Pays non-européens	433,715 (SE=10,58) (n=268)	438,632 (SE=9,56) (n=228)
2 ^e génération	443,400 (SE=11,54) (n=167)	436,963 (SE=11,15) (n=160)
Immigrés	418,775 (SE=14,68) (n=101)	442,599 (SE=14,37) (n=68)

Attention: le crochet indique ici qu'il y a une différence significative entre la deuxième génération et les immigrés. L'absence d'un crochet veut dire qu'il n'y pas de différence statistiquement significative entre la deuxième génération et les immigrés. Le trait indique une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales (les communautés).

Examinons maintenant dans quelle mesure la présence des 'Néerlandais' et des 'Français' est une source importante de variation des résultats dans les Communautés et doit être prise en compte dans l'interprétation des données. Comme nous l'avons signalé, parmi les élèves immigrés et de deuxième génération, il y a une proportion non négligeable d'élèves d'origine néerlandaise dans l'échantillon pour la Flandre (63 personnes) et d'élèves d'origine française dans l'échantillon pour la Communauté française (134 personnes). Nous nous sommes dès lors demandés dans quelle mesure la présence de ces personnes issues de pays proches géographiquement et culturellement pouvait influencer les résultats globaux.

Comme le montre le tableau 13, comparé au tableau 5, la contribution de ces populations aux résultats globaux varie selon la Communauté. En Communauté française, l'absence des personnes originaires de la France ne semble pas vraiment modifier les résultats en ce qui concerne la deuxième génération. Par contre, les résultats pour les immigrés semblent s'améliorer et ceci est dû aux faibles résultats des 'Français' en général (qui sont maintenant biffés de l'analyse et se retrouvaient surtout dans la catégorie des 'immigrés'). Par contre, en Flandre, les résultats s'affaiblissent clairement pour les immigrés (et légèrement pour les deuxièmes générations) quand nous excluons les personnes originaires des Pays-Bas de l'analyse. De plus, la différence entre deuxièmes générations et immigrés est dans les deux cas devenue non significative alors qu'auparavant, elle l'était au niveau des Communautés.

Tableau 13. Résultats moyens des élèves en mathématiques par groupe d'origine et Communautés sans prendre en compte les élèves d'origine française et néerlandaise

	Communauté française	Communauté flamande
Autochtones	513,887 (SE 4,3)	566,819 (SE 2,8)
2 ^e génération	456,873 (SE 10,6 - n=251)	438,401 (SE 10,4 - n=176)
Immigrés	433,690 (SE 12,9 - n=136)	446,146 (SE 12,2 - n=87)

Par colonne, toutes les différences sont significatives sauf celles mentionnées par un crochet.

Ces éléments démontrent donc que les 'Néerlandais' ont des meilleurs résultats que les autres élèves d'origine étrangère en Flandre et se trouvent surtout parmi les immigrés, ce qui explique en grande partie pourquoi les immigrés ('Néerlandais' inclus) avaient de meilleurs scores que les secondes générations en Flandre dans le tableau 5. Parallèlement, les meilleurs scores en Communauté française des élèves de la deuxième génération, comparés aux élèves immigrés, induisaient un constat trompeur dû à la présence des 'Français' (qui ont des faibles résultats et se retrouvent également surtout dans la catégorie des immigrés).

On aurait pu croire à une exception flamande, vu que dans tous les pays, excepté en Allemagne et en Nouvelle Zélande, les scores des immigrés sont plus faibles que ceux des deuxièmes générations. Cependant, il n'en est rien: si l'on retire de l'échantillon les Néerlandais, il n'y a plus de différences significatives entre les immigrés et les secondes générations. Lors de la présentation à la presse des résultats PISA pour la Flandre, le ministre flamand de l'enseignement Frank Vandenbroucke avait déjà avancé l'hypothèse selon laquelle le constat général tiré des données PISA – à savoir que les immigrés avaient des meilleurs résultats en mathématiques que les élèves de la deuxième génération en Flandre – pouvait être dû à la composition différentielle des groupes des élèves de deuxième génération et des élèves immigrés (Vandenbroucke, 2006). Nous venons de démontrer que ceci est effectivement le cas. L'OCDE tend d'ailleurs à avancer le même argument de composition particulière des sous-échantillons pour l'Allemagne et la Nouvelle Zélande (OCDE, 2006: 32) et l'avait également suggéré pour la Flandre (Schleicher, 2006: 5).

Ceci étant dit, reste néanmoins le constat important du tableau 13 selon lequel les élèves de la deuxième génération n'ont pas un score moyen significativement plus fort que les élèves immigrés, tant dans la Communauté flamande que dans la Communauté française¹⁹. Les deux systèmes scolaires belges restent dès lors toujours confrontés à un défi important en ce qui concerne une meilleure intégration de la deuxième génération. Logiquement on s'attendrait à des meilleurs scores des élèves de la deuxième génération comparés aux élèves immigrés. Vu les données, ce n'est certainement pas le cas en Flandre mais on ne peut pas être certain non plus que ce soit le cas en Belgique francophone.

¹⁹ A première vue, la moyenne des élèves de la deuxième génération est plus élevée que la moyenne des élèves immigrés en Communauté française. La moyenne des élèves de la deuxième génération semble être plus faible que la moyenne des élèves immigrés en Communauté flamande. Il est important de rappeler que, dans aucun des deux cas, les différences ne sont significatives du point de vue statistique. Elles peuvent donc être le résultat du hasard.

En outre, on peut à nouveau différencier les immigrés arrivés avant l'âge de six ans et ceux arrivés après à partir des échantillons modifiés (retrait des 'Français' et des 'Néerlandais'). Les résultats du tableau 14 sont assez similaires aux résultats du tableau 9, mise à part une relative chute des résultats de ceux arrivés après l'âge de six ans en Communauté flamande. Ceux qui ont immigré avant (ou à) l'âge de 6, "la génération 1,5", ont, dans les deux Communautés, un meilleur résultat que ceux qui ont immigré après l'âge de 6. Notons que, dans un raisonnement analogue à celui sur la composition des catégories, nous ne pouvons cependant pas exclure que cette différence ne soit pas en partie due à une composition particulière des deux groupes.

Tableau 14. Résultats moyens des élèves immigrés en mathématiques en fonction de l'âge d'arrivée en Communautés flamande et française (sans prendre en compte les élèves d'origine française et néerlandaise)

Immigrés (sans Néerlandais et Français)	Communauté française	Communauté flamande
Immigrés avant 6 ans	467,504 (SE 12,1; n=56)	486,828 (SE 17,2; n=36)
Immigrés après 6 ans	420,208 (SE 17,1; n=61)	426,775 (SE 18,1; n=45)
Date d'immigration inconnue	384,602 (SE 29,5; n=19)	362,358 (SE 30,2; n=6)

Les différences entre immigrés avant 6 ans et après 6 ans sont significatives.

Répetons rapidement le même exercice - plus partiel cette fois - pour la lecture. Quelle est l'importance de la provenance nationale des élèves? Examinons cette question à l'aide des données qui se trouvent dans le tableau 15.

Tableau 15. Résultats moyens des élèves en lecture
par groupe d'origine (Critère: pays de naissance de la mère)

Autochtone ou 'issu de l'immigration'?	Communauté française	Communauté flamande
Autochtones	494,093 (SE=4,775)	542,585 (SE=3,004)
Pays africains (pas Maghreb)	414,835 (SE=21,98) (n=54)	442,624 (SE=24,66) (n=21)
Pays du Maghreb	411,024 (SE=15,03) (n=84)	460,947 (SE=15,55) (n=51)
Autres pays de l'UE	452,961 (SE=14,69) (n=121)	450,615 (SE=15,14) (n=33)
Autres pays	412,718 (SE=21,53) (n=81)	431,106 (SE=18,12) (n=69)
Pays de l'Europe de l'Est	487,692 (SE=30) (n=17)	442,339 (SE=36,64) (n=10)
France	373,814 (SE=28,43) (n=113)	Dans catégorie 'autres pays UE'
Pays-Bas	Dans catégorie 'autres pays UE'	502,514 (SE=22,75) (n=54)
Turquie	402,951 (SE=30,10) (n=49)	408,157 (SE=13,89) (n=87)

Le surlignement en gras signifie que les moyennes sont significativement différentes de celles des autochtones. Le trait indique une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales.

A nouveau, les autochtones belgo-belges ont les meilleurs résultats pour les deux Communautés. En Belgique francophone, ce sont à nouveau les personnes issues des pays de l'Europe de l'Est qui ont les meilleurs scores parmi les gens issus de l'immigration. Il n'y a d'ailleurs pas de différence significative entre les autochtones et ces derniers. Les moins bons résultats en lecture sont, encore une fois, réalisés par les 'Français', bien qu'il s'agit de leur langue maternelle. En Flandre, les Néerlandais établissent à nouveau les meilleurs scores en lecture parmi les gens issus de l'immigration mais il n'y a d'ailleurs pas non plus de différence significative avec les autochtones flamands. La moins bonne position est occupée encore une fois par les 'Turcs'. Les belgo-belges flamands ont significativement des meilleurs résultats que les belgo-belges francophones. Les différences entre les différents groupes issus de l'immigration ne sont pas significatives entre les deux Communautés, à l'exception du cas des 'Maghrébins'. Le résultat est ici assez surprenant: les 'Maghrébins' ont des meilleurs scores en lecture en Flandre qu'en Belgique francophone²⁰.

²⁰ Nous avons vérifié à plusieurs reprises si on n'était pas confronté à une inversion erronée des données de notre part mais ceci n'est pas le cas. La différence semble donc être réelle. Nous n'avons pas d'explication pour ce constat contre-intuitif (vu que le français est une langue officielle dans les pays du Maghreb). Peut-être - mais nous ne sommes pas capables de vérifier ceci avec les données dont nous disposons - s'agit-il d'un effet positif résultant des politiques ciblées du côté flamand (qui n'existent pas du côté francophone)?

La présence des populations d'origine française et néerlandaise a un pouvoir non négligeable de variation sur les résultats en lecture comme en mathématiques. Regardons alors les scores quand on les enlève de l'échantillon (cf. tableau 16). Comparés au tableau 8, en Communauté française, les résultats du tableau 16 ne changent pas réellement, si ce n'est la différence entre les immigrés et les deuxièmes générations qui n'est plus significative. Les 'Français' ont donc des résultats faibles en lecture en Communauté française. Ceci est frappant, vu que le Français est la langue maternelle de ce groupe. Hirtt (2006) suggère qu'il s'agit "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" (Hirtt, 2006: 11). Nous ne sommes pas en mesure de vérifier cette hypothèse avec les données PISA dont nous disposons. En Flandre, le résultat s'affaiblit pour les immigrés de 28 points: les 'Néerlandais', par leurs bons résultats moyens en lecture, maintiennent relativement hauts les résultats des immigrés pour la Flandre. Les constats sont donc similaires à ceux que nous avons rencontrés pour les épreuves en mathématiques.

Tableau 16. Résultats moyens des élèves en lecture par groupe d'origine et Communautés sans prendre en compte les élèves d'origine française et néerlandaise

	Communauté française	Communauté flamande
Autochtones	494.093 (SE=4,775)	542,585 (SE=3,004)
2 ^e génération	437.174 (SE=11,538) (n=251)	433.577 (SE=10,058) (n=176)
Immigrés	401.259 (SE=15,987) (n=136)	422.010 (SE=15,703) (n=87)

Par colonne, toutes les différences sont significatives sauf celles mentionnées par un crochet.

Peu de surprises également, quand on fait un découpage de la provenance en deux catégories 'les pays européens'²¹ et 'les pays non-européens'. Il y a une différence significative dans le tableau 17 entre les deux Communautés en ce qui concerne les Européens, mais pas pour les non-Européens. Ceci est à nouveau dû aux résultats fort distincts des Néerlandais (en Communauté flamande) et des Français (en Communauté française). Encore une fois, les scores des Européens et des non-Européens sont significativement différents du côté flamand mais ne le sont pas du côté francophone.

²¹ Dans la catégorie 'pays européens', se trouvent les pays UE (avant 2004) et les pays de l'Europe de l'Est.

Tableau 17. Résultats moyens des élèves en lecture
par groupe d'origine (Critère: pays de naissance de la mère)

<i>Autochtone ou 'issu de l'immigration'?</i>	Communauté française	Communauté flamande
Autochtones	494,093 (SE=4,775)	542,585 (SE=3,004)
Pays européens	417,218 (SE=18,56) (n=251)	480,571 (SE=11,80) (n=97)
2 ^e génération	459,497 (SE=15,19) (n=113)	490,222 (SE=22,53) (n=24)
Immigrés	382,905 (SE=22,86) (n=138)	477,420 (SE=13,42) (n=73)
Pays non-européens	410,914 (SE=11,93) (n=268)	428,992 (SE=8,93) (n=228)
2 ^e génération	425,443 (SE=12,89) (n=167)	433,109 (SE=10,76) (n=160)
Immigrés	388,503 (SE=16,30) (n=101)	419,208 (SE=17,93) (n=68)

Attention: le crochet indique ici qu'il y a une différence significative entre la deuxième génération et les immigrés. L'absence d'un crochet veut dire qu'il n'y pas de différence statistiquement significative entre la deuxième génération et les immigrés. Le trait indique une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales (les Communautés).



5. Répartition des différents groupes selon les niveaux de compétence en Communautés flamande et française

Les niveaux de performance fluctuent également entre les deux Communautés. Les niveaux 0 et 1 (en-dessous d'un score de 420 en mathématiques) sont considérés comme vraiment problématiques. Répétons que toutes les personnes qui se trouvent en-dessous de niveau 2 risquent de ne pas maîtriser suffisamment les mathématiques à la fin de leur carrière scolaire, avec des conséquences sur leur devenir scolaire et professionnel. En Communauté française, les autochtones, les deuxièmes générations et les immigrés ayant un niveau faible (inférieur ou égal au niveau 1) en mathématiques représentent respectivement 17,47 %, 36,08 % et 50,57 % de leur catégorie. En Flandre, ces pourcentages deviennent 7,26 % pour les autochtones, 42,28 % pour la deuxième génération et 29,22 % pour les immigrés. Le pourcentage des élèves immigrés en Flandre, ayant un score faible en mathématiques, - peu élevé par rapport à la Belgique francophone - est sans doute dû en grande partie à la présence des Néerlandais, présence qui joue un effet de trompe-l'œil.

Insistons sur les résultats, vu leur importance. Dix-sept élèves belgo-belges sur cent du côté francophone et sept élèves belgo-belges sur cent du côté flamand ont des compétences très limitées en mathématiques. Trente-six élèves de la deuxième génération sur cent du côté francophone et quarante-deux élèves de la deuxième génération sur cent du côté flamand ont des réels problèmes en mathématiques. La moitié des élèves immigrés en Communauté française et vingt-neuf élèves immigrés sur cent en Communauté flamande sont défaillants en mathématiques. Toutes ces personnes risquent de ne pas maîtriser suffisamment les mathématiques à la fin de leur carrière scolaire et d'en subir les conséquences pour leur insertion professionnelle.

Signalons néanmoins que, de l'autre côté, il y a également des étudiants qui ont des résultats brillants (niveau 6) en mathématiques. En Communauté française, il s'agit de 5,3% des élèves autochtones, de 1,3% des élèves de la deuxième génération et de 0,9% d'élèves immigrés. En Communauté flamande, il s'agit de 13,5% d'élèves autochtones, de 2,5% d'élèves de la deuxième génération et de 1,8% d'élèves immigrés.

Tableau 18. Répartition des élèves par niveau en mathématiques selon l'origine en Communautés française et flamande

	Communauté française			Communauté flamande		
	Autochtones	2 ^e génération	Immigrés	Autochtones	2 ^e génération	Immigrés
Niveau 0	6,858 % (SE=0,942)	15,446 % (SE=3,165)	30,644 % (SE=6,192)	2,078 % (SE=0,467)	21,291 % (SE=3,927)	13,402 % (SE=4,337)
Niveau 1	10,609 % (SE=1,013)	20,631 % (SE=2,439)	19,931 % (SE=3,523)	5,178 % (SE=0,581)	20,994 % (SE=3,227)	15,818 % (SE=3,770)
Niveau 2	19,427 % (SE=1,114)	22,105 % (SE=2,864)	20,526 % (SE=4,018)	12,311 % (SE=0,734)	24,988 % (SE=4,204)	22,753 % (SE=3,568)
Niveau 3	23,304 % (SE=1,235)	20,810 % (SE=3,350)	14,188 % (SE=2,984)	19,093 % (SE=0,914)	15,571 % (SE=4,473)	25,761 % (SE=5,614)
Niveau 4	21,211 % (SE=1,304)	13,407 % (SE=2,947)	7,847 % (SE=2,423)	24,085 % (SE=0,862)	9,096 % (SE=3,243)	14,329 % (SE=3,868)
Niveau 5	13,235 % (SE=0,996)	6,299 % (SE=2,049)	5,926 % (SE=2,004)	23,708 % (SE=1,020)	5,582 % (SE=2,239)	6,062 % (SE=2,322)
Niveau 6	5,354 % (SE=0,883)	1,303 % (SE=1,037)	0,939 % (SE=0,663)	13,545 % (SE=0,734)	2,478 % (SE=1,382)	1,875 % (SE=1,136)
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Mentionnons également la distribution des performances en ce qui concerne la lecture dans les deux Communautés. Les résultats sont à nouveau très interpellants. En Communauté française, les autochtones ayant un niveau faible en lecture, représentent 19,4% de leur catégorie. En Flandre, ce pourcentage devient 8,3% pour les Belgo-belges. En ce qui concerne les élèves de deuxième génération, il y a des défaillances importantes parmi 35,4% des élèves en Communauté française et parmi 38,6% des élèves en Communauté flamande. Parmi les élèves immigrés en Communauté française, 56% a un niveau très faible en lecture, contre 34,1% d'élèves immigrés en Communauté flamande.

6. Les écarts entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration en mathématiques et en lecture selon le genre, le statut socioéconomique, la langue parlée à la maison et le type d'enseignement

Préparons maintenant l'analyse multivariée des différences entre autochtones et élèves issus de l'immigration²², en examinant les moyennes pour les différents groupes et le lien avec d'autres variables socio-démographiques. Commençons avec le genre et les épreuves en mathématiques (cf. tableau 19) et en lecture (cf. tableau 20). En ce qui concerne les mathématiques, les différences de résultats entre les hommes et les femmes de même origine ne sont pas significatives au niveau des Communautés, exceptée la différence entre les hommes et les femmes autochtones en Communauté flamande. Les femmes autochtones ont en effet des résultats moins bons (559,241) par rapport aux hommes (574,105) et cette différence est significative.

La différence entre filles et garçons est également significative du côté flamand parmi les autochtones en ce qui concerne la lecture, mais ici ce sont les filles qui ont des meilleurs résultats. D'ailleurs, en Communauté française, il y a dans toutes les catégories une différence entre hommes et femmes en ce qui concerne la lecture: les filles ont, pour chaque groupe d'origine différente, un meilleur résultat en lecture.

Il est difficile dès lors d'évaluer en profondeur l'impact du genre sur les résultats en mathématiques et en lecture en fonction de l'origine et nous voudrions éviter de nous lancer dans un débat - bien qu'intéressant - sur la possibilité de compétences spécifiques aux hommes et aux femmes et/ou la possibilité d'un effet d'interaction selon les Communautés (par exemple dû à des différences dans les pratiques pédagogiques au niveau des modèles de rôle et l'idéologie du genre).

²² Une analyse de régression linéaire multiple nous aidera à évaluer les sources de l'écart entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration.

Tableau 19. Résultats moyens des élèves en mathématiques selon l'origine et le genre en Communautés française et flamande

Maths	Communauté française		Communauté flamande	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Autochtones	511,548 (SE=4,695)	515,986 (SE=6,646)	559,241 (SE=3,246)	574,105 (SE=4,554)
2 ^e génération	457,505 (SE=12,013)	459,193 (SE=11,475)	436,388 (SE=11,242)	454,793 (SE=15,888)
Immigrés	421,234 (SE=17,530)	418,493 (SE=17,229)	458,518 (SE=14,568)	483,488 (SE=11,365)

Le trait indique une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales.

Tableau 20. Résultats moyens des élèves en lecture selon l'origine et le genre en Communautés française et flamande

Lecture	Communauté française		Communauté flamande	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Autochtones	515,325 (SE=5,265)	475,041 (SE=7,035)	557,075 (SE=3,324)	528,652 (SE=4,487)
2 ^e génération	463,236 (SE=13,680)	416,639 (SE=12,552)	453,918 (SE=11,796)	423,105 (SE=16,894)
Immigrés	418,012 (SE=20,502)	367,777 (SE=18,106)	463,840 (SE=15,317)	437,086 (SE=13,228)

Le trait indique une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales.

A l'inverse, les données PISA nous permettent de discuter plus en détails de l'impact de la langue parlée à la maison en fonction de l'origine. Pour évaluer cet effet potentiel, nous avons procédé différemment que dans le rapport de l'OCDE (2006). Dans le rapport OCDE, on a introduit une distinction entre les élèves qui parlent une des langues nationales (ou un dialecte) à la maison d'un côté²³ et les élèves qui parlent une autre langue à la maison de l'autre côté. Il nous semble important d'utiliser une autre procédure. Nous avons d'abord vérifié s'il y a une différence entre ceux qui parlent la langue du test à la maison²⁴ et ceux qui ne parlent pas cette langue à la maison ou y parlent un dialecte. En conséquence, les Flamands qui vivent en Belgique francophone (et fréquentent une école francophone) et les francophones qui vivent en Flandre (et fréquentent une école néerlandophone) ont, par exemple, été mis dans la catégorie 'autre' dans notre démarche.

²³ En Belgique, il s'agit donc du néerlandais, du français ou de l'allemand, y compris les dialectes attachés.

²⁴ Il s'agit donc du néerlandais quand l'élève se trouve dans une école flamande et du français quand l'élève se trouve dans une école francophone.

Tableau 21. Résultats moyens des élèves en lecture selon l'origine et la langue parlée à la maison en Communautés française et flamande

Maths	Communauté française		Communauté flamande	
	Langue du test	Autre	Langue du test	Autre
Autochtones	519,234 (SE=4,190)	477,955 (SE=14,693)	572,571 563,868	(SE=3,230) (SE=4,706)
2 ^e génération	464,407 (SE=13,059)	478,446 (SE=14,554)	504,021 (SE=17,511)	438,285 (SE=15,522)
Immigrés	421,915 (SE=19,998)	409,768 (SE=15,450)	499,987 (SE=10,357)	446,582 (SE=17,796)

Lecture	Communauté française		Communauté flamande	
	Langue du test	Autre	Langue du test	Autre
Autochtones	500,595 (SE=4,481)	448,650 (SE=16,131)	548,950 (SE=3,348)	538,171 (SE=4,550)
2 ^e génération	452,640 (SE=14,840)	449,845 (SE=18,756)	500,283 (SE=19,469)	428,423 (SE=13,913)
Immigrés	386,735 (SE=22,609)	381,842 (SE=20,943)	480,421 (SE=15,511)	430,548 (SE=20,924)

Le trait indique une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales (en ce qui concerne la langue parlée à la maison).

Passons aux résultats. Nous constatons que même si les élèves issus de l'immigration parlent la langue du test à la maison, ils gardent toujours des scores plus faibles que les autochtones. Les différences sont, chaque fois, significatives. Les écarts en performances entre autochtones et élèves issus de l'immigration ne sont donc pas totalement à attribuer à des différences linguistiques.

Nous observons également que, parmi ceux qui parlent une autre langue à la maison que la langue du test en Communauté flamande, les écarts entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration restent significatives. Par contre, en Communauté française, il n'y a pas de différence significative entre les scores en mathématiques et en lecture des autochtones et des élèves de la deuxième génération. La différence reste néanmoins significative en ce qui concerne les autochtones et les primo-arrivants.

Le tableau nous enseigne d'ailleurs que la maîtrise de la langue de la région joue un rôle différent dans l'explication des écarts entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration en Flandre ainsi qu'en Belgique francophone. En Communauté française, les Belgo-belges qui parlent le français à la maison ont une meilleure moyenne que les Belgo-belges qui y parlent une autre langue, en mathématiques comme en lecture. Il n'y a, par contre, pas de différence significative, au sein des groupes d'élèves de la deuxième génération et d'élèves "primo-arrivants" (immigrés), entre ceux qui parlent le français à la maison et ceux qui ne le parlent pas à la maison. En Communauté flamande, par contre, des écarts significatifs persistent entre ceux qui parlent le néerlandais à la maison et ceux qui y parlent une autre langue (ou un dialecte), ceci à la fois au sein des secondes générations et des immigrés, pour ce qui est des résultats en mathématiques. En ce qui concerne la lecture, cette différence reste uniquement significative pour les deuxièmes générations (mais est presque significative pour les primo-arrivants).

On pourrait avancer différentes tentatives d'hypothèses pour expliquer l'impact différentiel de la langue parlée à la maison pour les élèves issus de l'immigration dans les deux communautés linguistiques. Premièrement, dans les médias télévisuels, le français est largement plus utilisé en Communauté française que le néerlandais en Communauté flamande: ainsi, dans la première, la plupart des films, téléfilms et séries sont doublés en français alors que, dans la seconde, le sous-titrage est nettement plus fréquent. Cette pratique a sans doute des effets positifs quant au maniement d'autres langues, mais la conséquence est également que l'audience est moins exposée au néerlandais. On pourrait donc postuler que les élèves issus de l'immigration sont plus en contact avec le français en Belgique francophone (ce qui facilite l'apprentissage du français) qu'avec le néerlandais en Flandre (ce qui entrave l'apprentissage du néerlandais). Deuxièmement, le néerlandais standardisé est une langue relativement moins présente dans la vie quotidienne que le français standardisé: les dialectes flamands sont plus courants comparés à l'utilisation des dialectes wallons en Communauté française. L'accoutumance à une langue peut se faire plus difficilement pour des personnes issues de l'immigration si celle-ci est plus changeante dans les interactions quotidiennes (c'est qui est plus le cas en Flandre qu'en Belgique francophone). Enfin, parmi les personnes issues de l'immigration, une partie non négligeable provient de pays où le français est usuellement parlé (ex.: le Maghreb, l'Afrique sub-saharienne), ce qui pourrait expliquer une plus grande proximité avec cette langue qu'avec le néerlandais - mais cette hypothèse ne pourrait s'appliquer qu'à une tranche limitée de la population d'origine étrangère.

Tableau 22. Résultats moyens des élèves en mathématiques selon l'origine et la langue parlée à la maison (en incluant le dialecte dans la catégorie "langue du test")

Maths	Communauté française		Communauté flamande	
	Langue du test plus dialecte	Autre	Langue du test plus dialecte	Autre
Autochtones	519,133 (SE=4,157)	472,660 (SE=18,238)	571,820 (SE=2,852)	531,167 (SE=13,370)
2 ^e génération	464,407 (SE=13,059)	478,446 (SE=14,554)	508,640 (SE=17,595)	435,338 (SE=15,270)
Immigrés	421,915 (SE=19,998)	409,768 (SE=15,450)	498,987 (SE=10,024)	444,346 (SE=18,419)

Lecture	Communauté française		Communauté flamande	
	Langue du test plus dialecte	Autre	Langue du test plus dialecte	Autre
Autochtones	500,330 (SE=4,502)	447,144 (SE=19,098)	547,600 (SE=2,999)	513,390 (SE=12,339)
2 ^e génération	452,640 (SE=14,840)	449,845 (SE=18,756)	503,031 (SE=19,327)	426,254 (SE=13,862)
Immigrés	386,735 (SE=22,609)	381,842 (SE=20,943)	479,537 (SE=16,103)	428,409 (SE=21,890)

Le trait indique une différence statistiquement significative entre deux cases horizontales (en ce qui concerne la langue parlée à la maison).

Modifions encore notre stratégie d'analyse dans le tableau 22. Mettons cette fois-ci ceux qui parlent un dialecte à la maison dans la même catégorie que ceux qui parlent la langue standardisée à la maison. En Communauté française, le fait de parler le français (ou un dialecte wallon) à la maison ne différencie à nouveau que les autochtones. En général, les scores n'ont guère changé suite à la modification de l'endroit où se trouvent les personnes qui parlent un dialecte. En Flandre, les résultats restent également largement inchangés. Il y a néanmoins maintenant un écart significatif entre les Belgo-belges en Flandre qui parlent le néerlandais ou un dialecte flamande à la maison d'un côté et les belgo-belges qui y parlent une autre langue de l'autre côté. Les résultats de ceux qui parlent le néerlandais ou un dialecte flamand ne se sont pas vraiment modifiés; par contre, ceux des 'autres' ont chuté. On peut en déduire que le fait de parler un dialecte chez soi n'altère pas les compétences en mathématiques ni en lecture, contrairement à ce qu'on pourrait intuitivement penser. On assiste d'ailleurs uniquement à cet effet en Flandre parce que l'utilisation des dialectes à la maison y est beaucoup plus répandue (8,7%) que du côté francophone où l'utilisation des dialectes wallons à la maison est négligeable (selon les données PISA en tout cas).

Passons maintenant à la distinction selon le type d'enseignement: enseignement général ou enseignement qualifiant (enseignement technique et professionnel). Le type d'enseignement est, comme on aurait pu s'y attendre, un réel facteur de différenciation des résultats.

Il y a, pour toutes les origines, une différence significative en mathématiques et en lecture entre ceux qui suivent l'enseignement général et ceux qui suivent un enseignement qualifiant, excepté pour les immigrés en Flandre. En même temps, pour les deux types d'enseignement, les écarts entre les élèves autochtones d'un côté et les élèves issus de l'immigration (deuxièmes générations et nouveaux arrivants confondus) de l'autre côté restent significatifs; le problème reste donc récurrent partout. Néanmoins, sauf pour les résultats en mathématiques dans l'enseignement qualifiant de la Communauté flamande et pour les résultats en lecture dans l'enseignement général de la Communauté française, les différences entre les élèves de deuxième génération et les élèves nouveaux arrivants ne sont plus significatives.

Signalons encore le constat préoccupant selon lequel les élèves de la deuxième génération et les élèves nouveaux arrivants dans l'enseignement qualifiant francophone ont une moyenne (!) qui est plus faible que le seuil de base 'acceptable' de 420 points en mathématiques. Ceci est également le cas pour les élèves de la deuxième génération dans l'enseignement qualifiant néerlandophone. La moyenne des élèves issus de l'immigration dans l'enseignement qualifiant francophone se trouve également en-dessous du seuil de base 'acceptable' de 407 points en lecture.

Tableau 23. Résultats moyens des élèves en mathématiques selon l'origine et le type d'enseignement en Belgique néerlandophone et francophone

Maths	Communauté française		Communauté flamande	
	Général	Qualifiant	Général	Qualifiant
Autochtones	561,252 (SE=3,696)	440,096 (SE=5,102)	622,546 (SE=2,259)	512,578 (SE=3,039)
2 ^e génération	516,646 (SE=11,234)	391,956 (SE=8,481)	502,327 (SE=15,526)	412,857 (SE=8,736)
Immigrés	479,529 (SE=17,307)	376,197 (SE=19,227)	488,467 (SE=14,892)	456,423 (SE=15,850)
Lecture	Communauté française		Communauté flamande	
	Général	Qualifiant	Général	Qualifiant
Autochtones	541,360 (SE=3,588)	420,458 (SE=6,601)	592,857 (SE=2,160)	494,626 (SE=3,244)
2 ^e génération	498,757 (SE=10,544)	371,403 (SE=11,717)	494,400 (SE=16,819)	408,852 (SE=8,672)
Immigrés	450,610 (SE=20,879)	338,218 (SE=20,008)	468,149 (SE=18,146)	433,676 (SE=13,134)

Les traits reliant deux cases horizontales indiquent que l'écart entre les types d'enseignement est significatif. Tous les écarts significatifs par colonne (entre les autochtones d'un côté et les 2^e générations et les immigrés de l'autre côté, ou entre les deuxièmes générations et les immigrés) sont marqués en gras.

Pour terminer cette section, examinons le lien important avec la position socioéconomique des parents. Le lien entre cette position et les résultats en mathématiques (sans prendre en compte l'origine des jeunes) est clair puisque, dans les figures 5 et 6, une diagonale peut facilement être tracée au milieu du nuage de points. Plus le niveau socioéconomique augmente, plus les résultats en mathématiques sont élevés. Pour donner une idée de ce qui se cache derrière l'index socioéconomique qui est utilisé ici, il est dérivé des trois variables indicatrices de l'origine familiale: (1) l'index du plus haut niveau d'éducation parentale en nombre d'années, (2) l'index du plus haut statut professionnel des parents et (3) l'index des ressources éducatives et culturelles de la famille (nombre de livres à la maison, un endroit pour étudier, des œuvres d'art, un dictionnaire, etc.) (voir OECD, 2006: 167).

Figure 5. Nuage de points indiquant la forte corrélation ($r=0.503$) entre les résultats en mathématiques et l'index du statut socioéconomique et culturel en Communauté flamande

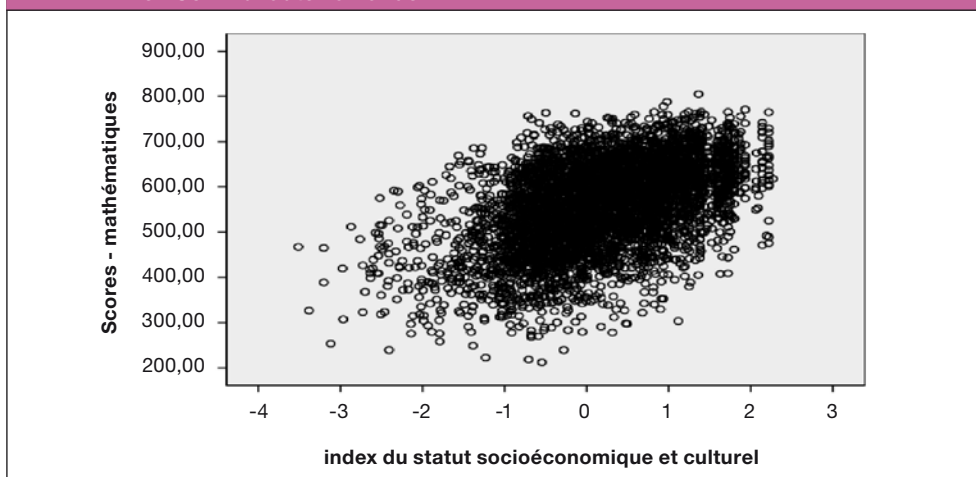
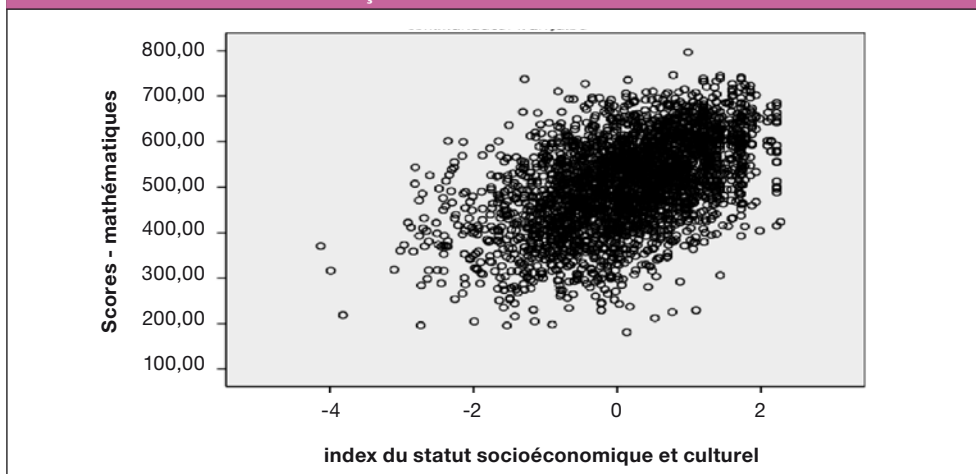


Figure 6. Nuage de points indiquant la forte corrélation ($r=0.521$) entre les résultats en mathématiques et l'index du statut socioéconomique et culturel en Communauté française



Les figures 5 et 6 montrent la relation entre la position socioéconomique (l'axe horizontal) et le score en mathématiques (l'axe vertical). Dans les deux Communautés, la relation est claire: au plus on est issu d'une famille avec un statut socioéconomique élevé, au plus on obtiendra des scores élevés en mathématiques. L'intelligence est évidemment distribuée de façon similaire dans toutes les couches de la société - les enfants pauvres ne sont pas moins intelligents que les enfants riches - donc ces figures démontrent encore une fois que notre société et notre système d'enseignement sont toujours confrontés au défi de la démocratisation de l'enseignement.

Nous savons que les élèves issus de l'immigration se trouvent plus souvent dans des situations socioéconomiques moins favorables. C'est donc sans aucun doute un facteur important à la base des écarts entre autochtones et élèves issus de l'immigration. Mais prendre en considération le positionnement social fait-il disparaître totalement les différences? Examinons ceci préalablement en utilisant l'analyse bivariée et l'indicateur de la profession exercée par les parents²⁵, avant de passer à une régression linéaire multiple dans la section suivante.

²⁵ On utilise le plus haut statut professionnel des deux parents.

Tableau 24. Résultats moyens des élèves en mathématiques selon l'origine et le statut socioéconomique des parents en Belgique néerlandophone et francophone

Communauté française				
	<i>White collar high skilled</i>	<i>White collar low skilled</i>	<i>Blue collar high skilled</i>	<i>Blue collar low skilled</i>
Autochtones	544,673 (SE 4,54)	493,729 (SE 5,51)	461,790 (SE 9,26)	448,176 (SE 8,44)
2 ^e génération	505,110 (SE 10,28)	467,728 (SE 18,58)	436,639 (SE 18,36)	404,924 (SE 14,58)
Immigrés	478,775 (SE 15,95)	406,527 (SE 18,75)	408,815 (SE 25,49)	379,757 (SE 17,82)

Communauté flamande				
	<i>White collar high skilled</i>	<i>White collar low skilled</i>	<i>Blue collar high skilled</i>	<i>Blue collar low skilled</i>
Autochtones	593,378 (SE 2,35)	545,463 (SE 4,95)	515,450 (SE 5,98)	498,959 (SE 8,64)
2 ^e génération	510,386 (SE 20,34)	446,176 (SE 25,72)	435,919 (SE 15,43)	418,021 (SE 11,88)
Immigrés	505,274 (SE 9,60)	492,190 (SE 21,48)	457,450 (SE 21,40)	432,893 (SE 21,48)

Les moyennes mises en gras pour les autochtones signifient qu'elles sont statistiquement différentes des moyennes des élèves de deuxième génération et des élèves immigrés. S'il y a d'autres différences significatives, elles sont symbolisées par les crochets.

Sans entrer trop dans les détails, le tableau 24 montre trois choses. D'abord, toutes origines confondues, les enfants d'employés ont des scores plus forts en mathématiques que les enfants d'ouvriers. Deuxième constatation, dans le même groupe socio-professionnel, les écarts persistent entre autochtones et nouveaux arrivants (la catégorie 'immigrés'). Les écarts entre les autochtones et les immigrés ne sont donc pas totalement à attribuer aux différences socioéconomiques. Troisième constatation, en Flandre, la différence entre autochtones et les élèves de la deuxième génération persiste dans chaque groupe socio-professionnel. En Communauté française, elle persiste dans le groupe le plus 'élevé' et dans le groupe le plus 'bas' sur l'échelle sociale mais elle n'est plus significative au sein des groupes intermédiaires.

Si les données indiquent que les écarts entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration sont partiellement liés au statut socioéconomique, certains prétendent que les écarts en mathématiques selon l'origine ne sont presque que le fruit des différences socioéconomiques (Hirtt, 2006). Dans la section suivante, nous allons à l'aide d'une régression linéaire multiple démontrer que d'autres facteurs que le statut socioéconomique sont aussi à prendre en considération, mais que contrôler l'effet de plusieurs variables indépendantes ne fait toujours pas disparaître totalement les écarts entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration.



7. Y a-t-il vraiment des différences selon la situation migratoire?

Analyse multivariée

Les variables que nous venons de discuter ne sont pas orthogonales: elles sont associées. Il existe, par exemple, des liens entre le statut socio-professionnel des parents et le type d'enseignement des enfants à cause du processus sociologique de la détermination sociale de l'orientation scolaire. Dans une régression linéaire multiple - comme dans une analyse de variance multiple - on peut examiner l'effet de chaque variable d'une série de variables indépendantes (par exemple situation migratoire, statut socioéconomique, type d'enseignement, etc.) sur une variable dépendante (ici: les résultats en mathématiques), en contrôlant l'effet des autres variables indépendantes dans le modèle.

Nous procéderons ici en utilisant une régression hiérarchique (ou séquentielle): nous entrerons les variables indépendantes dans un ordre déterminé par nous selon un raisonnement préétabli. Nous commençons avec l'introduction de la situation migratoire (des *dummies* indiquant si une personne est un élève de la deuxième génération (ou pas) ou un élève immigré (ou pas) dans un premier modèle. Ensuite nous entrons d'autres variables dans les modèles suivants, en examinant dans quelle mesure elles ajoutent à la prédiction de la variable dépendante (les résultats en mathématiques), au-delà des variables déjà dans l'équation. En fait, ce que nous voulons faire est vérifier si les variables concernant l'origine (ethnique)... immigrée ou non gardent un effet statistiquement significatif (ou pas) sur les résultats en mathématiques, en contrôlant d'autres variables indépendantes qui seront introduites dans le modèle de régression.

Les coefficients de régression (les "B") dans les tableaux suivants présentent chaque fois la pente de la ligne de régression, quand toutes les autres variables indépendantes (déjà introduites dans le modèle) sont maintenues constantes. Ils indiquent l'influence de la variable indépendante sur la variable dépendante, après correction de l'influence d'autres variables indépendantes. Nous allons en premier lieu nous attarder sur les cinq modèles mis au jour en Flandre (tableaux 25 et 25bis).

Le premier modèle (tableau 25) sonde l'effet de la situation migratoire sur les résultats en mathématiques, sans prendre aucune autre variable en compte. La variable de référence correspond aux autochtones. On remarque que le fait d'être de 2^{ème} génération ou immigré a un impact négatif sur les résultats en mathématiques en Flandre - on avait évidemment déjà établi ceci dans tableau 5. Si on est un élève de la deuxième génération, on a (en moyenne) 98,32 points de moins en mathématiques qu'un élève autochtone. Si on est un élève immigré, on a (en moyenne) 90,06 points de moins dans les épreuves en mathématiques²⁶. Ces variables indiquant la situation migratoire d'un élève expliquent 4 % de la variance totale dans les scores en mathématiques de tous les élèves.

²⁶ A noter que nous avons utilisé la procédure de "list case deletion" pour les valeurs manquantes. Tous les cas pour lesquels on manquait de données concernant une des variables à introduire dans l'un des cinq modèles, ont été supprimés. Ceci explique la différence avec les données présentées dans le tableau 5.

Tableau 25. Modèles de régression linéaire pour la Flandre

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
2 ^e génération	-98,32	14,85	-70,74	13,74	-64,70	13,09	-38,03	12,54
Immigrés (réf. autochtones)	-90,06	11,31	-69,56	10,30	-70,58	10,02	-49,709	10,60
Éducation parents			9,37	0,68	4,07	0,66	4,073	0,66
Profession parents					1,76	0,13	1,77	0,13
Langue du test (ou dialecte)							44,09	9,20
R²	0.04		0.11		0.19		0.20	

Si la valeur de B est en **gras**, elle est significative.

Le deuxième modèle prend également en compte le niveau d'instruction des parents (en fonction du nombre d'années d'études). L'influence de cette variable est positive: pour chaque année supplémentaire d'études des parents, il y a une augmentation de 9,37 points en mathématiques pour leur enfant. Ainsi, plus les parents ont un niveau d'études élevé (10 ans par exemple), plus leurs enfants auront un bon score en mathématiques (une augmentation avec 93,7 points). On peut remarquer que les valeurs de l'origine ont diminué mais restent importantes (et statistiquement significatives). Prenant en considération le niveau d'instruction des parents - en gardant ceci constant -, les élèves de la deuxième génération ont toujours 70,74 points de moins en mathématiques que les élèves autochtones. Les élèves immigrés ont un score qui est plus faible de 69,56 points par rapport aux scores des élèves autochtones, en gardant constant le niveau d'instruction des parents. Dans le modèle deux, 11% de la variance totale est expliquée.

Dans le troisième modèle, nous avons ajouté la profession des parents, un autre indicateur du statut socioéconomique. Celle-ci a un effet positif peu élevé mais significatif sur les résultats en mathématiques (une augmentation de 1,76 points en mathématiques par niveau professionnel des parents). Le relativement faible impact de cette variable est dû au fait que la profession des parents est, en grande partie, expliquée par le niveau d'instruction, qui est déjà présent dans le modèle. On prêterait attention au fait que les effets des variables de l'origine restent significativement importants. Après avoir tenu compte de variables relatives au statut socioéconomique, l'origine joue donc toujours un rôle (-64,70 et -70,58). Enfin, 19 % des différences en mathématiques sont expliqués par ce modèle.

Une autre variable qui peut également exercer une influence sur les résultats en mathématiques - et qui pourrait être à l'origine des écarts entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration - est la langue parlée à la maison²⁷ (modèle 4). On peut voir que cette variable a un certain effet positif (44,09 points en mathématiques supplémentaires si l'on parle la langue ou le dialecte de la région): si l'on parle la langue ou le dialecte de la région, on a plus de chances d'avoir de meilleurs scores en mathématiques. Les valeurs B des deuxièmes générations et des immigrés ont plus nettement diminué mais sont toujours loin d'être négligeables (-38,03 et -49,709) et restent statistiquement significatives. La variance totale expliquée est de 20 %. Elle n'a donc pas beaucoup augmenté du fait que l'influence de la langue est déjà présente dans les variables de l'origine. Ce dernier explique également leur diminution.

²⁷ Nous avons choisi ici d'utiliser une variable qui fait la distinction entre ceux qui parlent la langue du test à la maison (ou un dialecte proche de cette langue) d'un côté et ceux qui ne la parlent pas de l'autre côté. Le rapport de l'OCDE (2006) a utilisé une variable qui fait la distinction entre ceux qui parlent une des langues nationales (ou un dialecte) d'un côté et ceux qui parlent une autre langue de l'autre côté. Ceci explique les différences (minimales) de nos résultats, comparés à ceux de l'OCDE.

Tableau 25bis. Modèles de régression linéaire pour la Flandre (suite)

Modèle 5		
	B	SE
2 ^e génération (réf. autochtones)	-44,858	11.19
Immigrés (réf. autochtones)	-53,026	10.96
Éducation parents (PARED)	1,537	0,57
Profession parents (HISEI)	0,858	0,11
Langue du test (ou dialecte)	53,445	7,81
Enseignement qualifiant (réf. général)	-91,361	3,65
R²	0.41	

Si la valeur de B est en **gras**, elle est significative.

Le dernier et cinquième modèle (présenté dans le tableau 25bis) considère également l'effet que peut avoir l'enseignement qualifiant par rapport à l'enseignement général. L'enseignement qualifiant a un impact négatif sur le niveau en mathématiques (-91,361). Il permet par ailleurs de faire monter la variance expliquée à 41 %. Cependant, les effets des variables de l'origine restent toujours sensiblement importants (-44,858 et -53,026). Ceci indique qu'il y a un écart entre élèves autochtones et issus de l'immigration tant dans l'enseignement qualifiant que dans l'enseignement général.

On peut conclure de ces cinq modèles qu'en Flandre, l'impact de l'origine n'est pas complètement absorbé par le statut socioéconomique ni d'ailleurs par la langue parlée à la maison. Il y a bel et bien une différence entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration en ce qui concerne les performances en mathématiques, différence qui dépasse les dissemblances socioéconomiques.

Regardons maintenant, à titre de comparaison, ce qu'il se passe en Communauté française, pour laquelle nous avons également testé cinq modèles (tableaux 26 et 27). La logique d'interprétation reste inchangée; nous n'allons donc pas la répéter en détails. Le premier modèle nous indique, comme nous le savons déjà, que les deux variables de l'origine ont un impact négatif sur les résultats en mathématiques. Le fait d'être un "nouveau arrivant" est d'ailleurs plus 'préjudiciable' que le fait d'être de la deuxième génération concernant les résultats en mathématiques (92,5 points en moins pour les immigrés par rapport aux autochtones et -45.1 points pour les deuxièmes générations). La variance expliquée par ce modèle est de 6 %.

Le deuxième modèle contient également la variable du niveau d'instruction des parents (valeur significative de 7,11 par année d'études supplémentaire) qui réduit l'impact de variables de l'origine ethnique. La variable de la deuxième génération a diminué d'un peu moins de la moitié puisqu'elle passe de - 45,1 à -26,09. La variable 'immigrés' perd aussi environ 20 points. Ce modèle explique 11 % de la variance.

Le troisième modèle inclut la profession des parents. Comme en Communauté flamande, l'effet de celle-ci est significatif et induit une légère baisse des trois autres variables déjà dans le modèle. Par contre, ce modèle explique jusqu'à 18 % des différences entre élèves.

Dans le quatrième modèle, est considérée en outre la langue parlée au foyer (ou le dialecte). Celle-ci a un impact positif et significatif sur les performances en mathématiques (16,51). Un élève réussit statistiquement mieux s'il parle à la maison la langue ou un dialecte de la région. Cependant, l'effet est moindre qu'en Flandre. Ceci rejoint ce que nous avons déjà dit sur l'impact de la langue selon les Communautés. Le fait de parler une autre langue (ou dialecte) que la langue officielle de la Communauté entrave moins les résultats des élèves en Communauté française. Nous avons déjà avancé plusieurs hypothèses pour expliquer cette différence entre Communautés. Ceci étant dit, on remarque également que les variables de l'origine chutent encore légèrement. La variable 'immigrés' semble néanmoins garder un effet propre plus marqué que celui des 2^{èmes} générations suite à l'introduction dans le modèle des variables relatives à l'éducation et la profession des parents et à la langue parlée à la maison.

Tableau 26. Modèles de régression linéaire pour la Communauté française

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
2 ^e génération	-45,1	9,46	-26,09	9,12	-22,02	8,69	-18,17	8,67
Immigrés (réf. autochtones)	-92,5	11,31	-79,10	14,42	-69,13	13,39	-65,44	13,89
Éducation parents			7,11	0,84	3,0	0,74	2,99	0,74
Profession parents					1,82	0,19	1,81	0,19
Langue du test (ou dialecte)							16,51	9,78
R ²	0.06		0.11		0.18		0.19	

Si la valeur de B est en **gras**, elle est significative.

Tableau 27. Modèles de régression linéaire pour la Communauté française (suite)

Modèle 5		
	B	SE
2 ^e génération (réf. autochtones)	-31,558	9,07
Immigrés (réf. autochtones)	-50,842	13,62
Éducation parents (PARED)	0,935	0,69
Profession parents (HISEI)	0,900	0,13
Langue du test (ou dialecte)	16,604	7,75
Enseignement qualifiant (réf. général)	-99,107	6,10
R²	0.39	

Si la valeur de B est en **gras**, elle est significative.

Pour terminer, ajoutons au modèle à nouveau la variable relative à l'enseignement qualifiant (tableau 27). Cette variable a un effet négatif important (-99,107) et augmente, comme en Flandre, la variance expliquée de façon considérable (39 %). Les deux variables de l'origine ethnique restent cependant significatives. Par contre, le niveau d'éducation des parents n'a plus un effet significatif, ce qui indique ici qu'il y a dans le fait d'être dans un enseignement qualifiant (par rapport au général) un effet de trajectoire. Comme nous le savons, en Belgique le niveau socioéconomique des parents conditionne fortement le 'choix' d'orientation et ceci s'est reflété ici dans nos résultats d'analyse²⁸.

En Communauté française comme en Communauté flamande la conclusion générale de l'analyse multivariée est similaire: il y a encore d'autres facteurs qui sont à la base de l'écart entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration que les facteurs socioéconomiques et la langue parlée à la maison.

Une piste qui mériterait certainement d'être explorée dans l'avenir est l'hypothèse qu'une grande concentration d'élèves issus de l'immigration ait un impact sur les scores. Une seconde piste serait l'accès différentiel d'élèves d'origine spécifique aux écoles qui ont une bonne réputation. Il serait d'ailleurs également intéressant d'explorer si certaines écoles sont mieux capables d'assurer l'égalité de chances de différents groupes sociaux et ethniques que d'autres. Ce genre d'analyse nécessitera sans doute une analyse multi-niveau (*multilevel analysis*) des données PISA²⁹.

²⁸ Nous sommes convaincus que cet effet de trajectoire joue également un rôle en Communauté flamande mais, dans les résultats de l'analyse de régression pour la Flandre, ceci ne provoque apparemment pas la perte de signification (du point de vue statistique) du coefficient sur l'enseignement des parents.

²⁹ Il reste néanmoins à vérifier si les effectifs d'élèves issus de l'immigration dans les différents types d'écoles facilitent une telle analyse. En outre, les données concernant la composition des écoles que les élèves fréquentent, sont, dans la base de données PISA, des estimations de la part des directions d'écoles, ce qui pourrait avoir introduit un biais.

Des chercheurs de l'ULg constatent qu'après la Pologne, "la Communauté française est le système éducatif où le recrutement social des établissements a l'impact le plus marqué" (Lafontaine D. *et al.*, 2003: 183). Ceci signifie, par exemple, qu'un enfant d'ouvrier aura plus de chances d'être performant en lecture s'il est dans un établissement scolaire où le niveau économique moyen est supérieur à celui de ses parents. Si notre système scolaire n'est pas moins égalitaire que celui de nos voisins européens, il semble bien que "les écoles agissent chez nous comme des 'catalyseurs de différenciation sociale' qui exacerbent, par le biais des regroupements d'élèves, les effets des inégalités sociales de départ" (Lafontaine D. *et al.*, 2003: 183). Cette donnée vient alimenter l'hypothèse de la forte différenciation du système scolaire belge sur la base des établissements.

Enfin, n'excluons pas la possibilité d'effets négatifs du racisme et de la discrimination sur les performances des élèves, ni des phénomènes inconscients comme l'effet Pygmalion³⁰, qu'on ne peut pas vérifier avec les données PISA.

³⁰ L'effet Pygmalion est une prophétie auto-réalisante: l'enseignant effectue des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et contribue inconsciemment à les voir effectivement se réaliser (par exemple, en traitant l'élève de façon différente que d'autres élèves).

Conclusion

Le constat qu'il y a lieu d'établir au terme de cette analyse des données PISA est peu confortant pour les systèmes éducatifs de notre pays: l'école continue d'être un lieu d'inégalités. Tout au long de ce document, nous avons insisté sur la dimension plurielle de ces inégalités. Il est important de rappeler les sources multiples des écarts constatés entre élèves parce que ce sujet souvent passionnel peut ouvrir la porte à des idéologies parfois douteuses.

Lorsqu'on analyse les faibles performances scolaires des jeunes issus de l'immigration, comme l'a *justement* fait l'OCDE, la prudence est de rigueur parce que certains pourraient y voir des indices d'une infériorité consubstantielle à cette population et y trouver une occasion de les rejeter de la société d'accueil. Pour se prémunir de ces réactions, certains cherchent à rejeter complètement toute explication des écarts de performances fondée sur l'origine ethnique et à trouver dans la position socioéconomique des parents de ces jeunes la raison principale de l'inégalité (Hirtt, 2006). Notre analyse des données fournit une explication plus complexe, renvoyant à une multiplicité causale.

Nous l'avons vu, l'origine sociale des élèves, établie sur la base du niveau d'instruction et sur la profession des parents, explique une part des écarts observés. Comme cela a été établi depuis des décennies, l'école continue de transformer des inégalités sociales en inégalités scolaires. Cependant, le statut socioéconomique, malgré le rôle très important qu'il joue, n'absorbe pas les effets des autres facteurs. Ainsi, la langue parlée à la maison constitue un autre facteur déterminant, influençant grandement l'écart existant entre élèves, et notamment entre élèves autochtones et issus de l'immigration. Le type d'enseignement (général ou qualifiant) intervient également dans la distribution des résultats. Celui-ci est à la fois une cause et une conséquence pour les élèves de l'enseignement qualifiant. Néanmoins, si nous contrôlons ces trois facteurs, le statut socioéconomique, la langue parlée à la maison et le type d'enseignement, les élèves issus de l'immigration se trouvent toujours dans une situation défavorable. Dès lors, la réflexion doit être ouverte sur les facteurs liés à l'origine ethnique et nationale qui seraient sources d'inégalités, en écartant les arguments pernicious qu'ils aient attrait à la biologie ('inférieurs') ou à l'incompatibilité culturelle ('trop différents pour s'intégrer').

Mais ce débat doit également viser les systèmes scolaires belges et leurs interactions avec les jeunes d'origine étrangère. La Belgique est, il est vrai, particulière de ce point de vue puisqu'elle possède deux systèmes éducatifs autonomes (flamands et francophones) bien qu'ayant gardé une structure relativement semblable. On l'a vu, les résultats moyens en mathématiques sont globalement meilleurs en Flandre mais les écarts entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration y sont cependant plus prégnants. Leur classement réciproque au niveau international est distinct. La Flandre a ainsi les meilleurs résultats par rapport à tous les autres pays en ce qui concerne les autochtones; la Communauté française ne peut pas se targuer d'une aussi bonne place: elle se situe en queue de peloton. Les écarts entre les deuxièmes générations des deux côtés de la Belgique sont faibles; le classement de ces élèves selon la Communauté ne varie dès lors pas beaucoup par rapport à celui de la Belgique.

Par contre, concernant les immigrés, la Flandre se situe dans le top 10, alors que la Communauté française occupe la dernière place. La lecture induit des comportements légèrement différents mais les résultats restent quand même globalement meilleurs en Flandre.

La comparaison des écarts entre autochtones laisse aussi apparaître le rôle de l'institution scolaire comme facteur de production d'inégalités. Les enquêtes PISA mettent bien en exergue le poids du système scolaire dans la production des différentiels de performances, les systèmes unifiés obtenant de meilleurs résultats que les systèmes différenciés. Les systèmes d'enseignement belges semblent fonctionner de manière différenciée et produisent des performances scolaires très contrastées. A partir du moment où l'on élimine comme facteur explicatif de ces écarts conséquents entre les élèves autochtones dans l'enseignement flamand et ceux de l'enseignement francophone l'explication reposant sur l'origine socioéconomique, seule une explication fondée sur l'éducation entendue, comme les objectifs pédagogiques, la pédagogie, la satisfaction des enseignants, ou encore tout autre facteur relevant du projet pédagogique permettrait de relever les sources de ces différences qui ne seront pas sans incidences sur l'insertion sur le marché de l'emploi. La communautarisation de l'enseignement a conduit à une ignorance réciproque des systèmes d'enseignement et à supprimer les études scientifiques comparées au sein de la Belgique. Or, chaque enseignement a des spécificités propres et chacun devrait pouvoir tirer parti des points positifs l'un de l'autre mais aussi, grâce à une pensée en miroir, jeter un regard critique sur ses propres failles. L'objectif de la démocratisation des études nécessite un travail d'envergure dans toutes les parties de la Belgique.

Bibliographie

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

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.

OCDE (2003) *Cadre d'évaluation de PISA 2003 - Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*. Paris: OCDE.

OECD (2005) *PISA 2003. Data analysis manual. SPSS users*. Paris: OECD.

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

SCHLEICHER, A. (2006) *Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Policy brief for Belgium - Flemish community*. Perstekst 15 mei 2006, OECD.

VANDEBROUCKE, F. (2006) *Toelichting bij de Vlaamse resultaten in 'Where immigrant students succeed - a comparative review of performance and engagement in PISA 2003'*. Perstekst 15 mei 2006. Brussel: Ministerie van Onderwijs.

Les auteurs

Dirk JACOBS (°1971) est chargé de cours à l'Université Libre de Bruxelles. Il est licencié en sociologie (Université de Gand, 1993) et docteur en sciences sociales (Université d'Utrecht, 1998). Il a travaillé dans le passé comme chargé de recherches du Fonds de la Recherche Scientifique - Flandre (FWO) à la KULeuven et comme chargé de cours à la KUBrussel et la VUB (Vesalius College). Il est actuellement attaché au Groupe d'Etudes sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME) de l'Institut de Sociologie à l'ULB.

Laurie HANQUINET (°1983) est aspirante au FNRS. Elle est licenciée en sociologie (ULB, 2005). Elle est attachée au Groupe d'Etudes sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME) de l'Institut de Sociologie à l'ULB.

Andrea REA (°1959) est chargé de cours à l'Université Libre de Bruxelles. Il est licencié en sciences sociales (ULB, 1982) et docteur en sciences sociales (ULB, 2000). Il est directeur du Groupe d'Etudes sur l'Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion (GERME) de l'Institut de Sociologie à l'ULB.

Performances des élèves issus de l’immigration en Belgique selon l’étude PISA.

Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande

Synthèse

Quelles informations et quelles explications peut-on tirer des performances des élèves belges, francophones et flamands, issus de l’immigration à partir des données de l’étude PISA (OCDE)? A la demande de la Fondation Roi Baudouin, Andréa Réa, professeur à l’Institut de Sociologie de l’ULB et directeur du Groupe d’Etudes sur l’Ethnicité, le Racisme, les Migrations et l’Exclusion (GERME) et Dirk Jacobs, chargé de cours à l’Institut de Sociologie de l’ULB, ont isolé le facteur socioéconomique des résultats de l’enquête PISA pour évaluer entre autres le poids des paramètres socioéconomiques dans les résultats scolaires des enfants d’origine étrangère.

Lorsqu’on examine les scores moyens en mathématique pour les deux communautés, on constate qu’il y a dans les deux cas des écarts importants entre autochtones et élèves issus de l’immigration. Il existe également des différences entre élèves de la deuxième génération et les nouveaux arrivants.

En Communauté française, on observe la même tendance que dans les autres pays étudiés: la deuxième génération fait mieux que les nouveaux arrivants. Si l’on fait une distinction parmi les nouveaux arrivants, ce que l’OCDE n’a pas fait, on constate d’ailleurs que les immigrés qui sont arrivés avant l’âge de six ans (et ont donc parcouru uniquement le système scolaire belge) ont de meilleurs résultats que les nouveaux arrivants, ayant rejoint la Belgique plus tard dans leur vie.

En ce qui concerne la Communauté flamande, on constate un phénomène étrange: la deuxième génération a un score plus faible que les nouveaux arrivants. Cependant, après analyse, on se rend compte que l’influence des groupes d’élèves issus des Pays-Bas et qui poussent à la hausse les résultats des “immigrés nouveaux arrivants”, explique cette exception flamande.

La répartition des différents groupes d’élèves selon les niveaux de compétence en maths est plus révélatrice encore. Un niveau de compétence 2 est considéré comme le minimum pour pouvoir fonctionner convenablement dans la vie professionnelle future en ce qui concerne les maths. En Communauté Française, 17% des élèves autochtones se trouvent en-dessous de ce niveau, 36% des élèves de la deuxième génération et 50% des nouveaux arrivants. En Communauté Flamande, ces chiffres sont respectivement de 7% pour les autochtones, 42% pour les élèves de la deuxième génération et 29% pour les nouveaux arrivants. Toutes ces personnes risquent de ne pas maîtriser suffisamment les mathématiques à la fin de leur carrière scolaire et d’en subir des conséquences dans leur vie professionnelle.

Une série de constats peuvent être dégagés de l'analyse des différences entre autochtones et élèves issus de l'immigration à l'aide d'analyse multivariée, en croisant les moyennes avec différentes variables socio-démographiques:

- > il n'y a pas de différences significatives entre filles et garçons parmi les élèves issus de l'immigration;
- > la langue parlée à la maison peut-elle expliquer les différences? On constate que les élèves qui parlent la langue du test à la maison ont de meilleurs résultats que ceux qui parlent une autre langue. On remarque également que, même si des élèves issus de l'immigration parlent la même langue que les autochtones à la maison, ils ont toujours des scores plus faibles que les autochtones;
- > en ce qui concerne les différentes catégories d'enseignement, les élèves de l'enseignement de qualification (technique et professionnel) ont des scores significativement plus faibles que ceux de l'enseignement général. Les différences entre autochtones et élèves issus de l'immigration persistent néanmoins dans tous les types d'enseignement;
- > la position socioéconomique de la famille a une influence claire également: dans les deux communautés, plus on est issu d'une famille avec un statut socioéconomique élevé, plus on obtiendra des scores élevés en maths. L'intelligence étant évidemment distribuée de façon similaire dans toutes les couches de la société (les enfants pauvres ne sont bien sûr pas moins intelligents que les enfants riches), ces figures démontrent donc encore une fois que notre société et notre système d'enseignement sont toujours confrontés au défi de la démocratisation de l'enseignement. Ce facteur est-il le plus déterminant? En se basant sur l'indicateur de la profession exercée par les parents, on relève trois éléments. Tout d'abord, les enfants d'employés, toutes origines confondues, ont des scores plus forts en maths que les enfants d'ouvriers. Deuxième constatation: dans le même groupe socio-professionnel, les écarts persistent entre autochtones et nouveaux arrivants. Enfin, en Flandre, la différence entre autochtones et les élèves de la deuxième génération persiste dans chaque groupe socio-professionnel tandis que, du côté francophone, elle persiste dans les groupes supérieurs et inférieurs sur l'échelle sociale mais elle n'est plus significative parmi les groupes intermédiaires.

La conclusion? La Belgique a encore beaucoup d'efforts à faire en ce qui concerne la démocratisation de son enseignement qui ne sert actuellement plus suffisamment d'ascenseur social. La langue parlée à la maison et la position socioéconomique des parents (profession et niveau d'éducation) n'expliquent qu'une partie des différences entre autochtones et élèves issus de l'immigration. Il y a donc encore d'autres facteurs qui jouent et il existe bel et bien une problématique spécifique en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration.

Performances des élèves issus de l’immigration en Belgique selon l’étude PISA.

Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande

Summary

Based on the PISA research results (OECD), what can be learnt from the performance of Belgian French- and Flemish-speaking pupils, of immigrant families? At the request of the King Baudouin Foundation, Andrea Réa, Professor at the Institute of Sociology at the ULB (Université Libre de Bruxelles), and Director of the Study Group on Ethnicity, Racism, Migration and Exclusion (GERME) and Dirk Jacobs, lecturer at the ULB Institute of Sociology, isolated the socio-economic factor from the PISA results in order to evaluate the influence of socio-economic and other factors in the school results of foreign-born children.

When one examines average scores for the two communities, one observes important differences between autochthons and immigrant children. Differences are also observed between second-generation pupils and newly arrived pupils.

In the French Community, similar trends to those found in other countries are observed: the second generation does better than the newcomers. If one looks at data within the newcomers, which the OECD has not done, it can be seen that children who arrived before the age of six (and who have thus only been schooled in the Belgian school system) have better results than children who arrived in Belgium when they were older.

In the Flemish Community, a strange phenomenon is observed: the second generation has a lower score than the newcomers. After further analysis, one notes the influence of pupils who have come from the Netherlands who inflated the results of the group of “newly arrived immigrants”.

When the different groups are examined in function of the levels of ability in maths, the findings are even more revealing. Level 2 is considered to be the minimum level of competence in maths in order to be able to function appropriately in working life. In the French Community, 17% of autochthon pupils are below this level, 36% of second-generation immigrant pupils and 50% of newcomers. In the Flemish Community, these figures are respectively 7% for the autochthons, 42% for second-generation pupils and 29% for newcomers. All of these students are at risk of not mastering mathematics by the end of their school career and of suffering the consequences of in their working lives.

A number of remarks can be made on the basis of multivariate analyses that looked at the differences between autochthons and pupils from immigrant families and cross-analysing the averages with various socio-demographic variables:

- > There are no significant differences between boys and girls from immigrant families;
- > It was noted that pupils who also spoke at home the language of the test had better results than those who spoke a different language at home. It was also observed that, even where pupils from immigrant families spoke the same language as the autochthons at home, their results were still lower than those of the autochthons;
- > With regard to the different types of schooling, pupils in vocational or technical education had significantly lower scores than those in general education. The differences between autochthons and pupils from immigrant families nevertheless persist across all types of education;
- > The socio-economic position of the family also has a clear influence: in both communities of Belgium, the more one is from a higher socio-economic level, the better the maths results obtained. Intelligence obviously being distributed similarly across all strata of society (poor children not being any less intelligent than rich ones), these figures show once more that our society and our system of education are still confronted with the challenge of the democratisation of education. Is this the most decisive factor? Based on the parents' profession, one can distinguish three elements. Firstly, the children of employees, whatever their origin, have higher scores in maths than children of manual workers. Secondly, within the same socio-professional group, the differences remain between autochthons and newcomers. Thirdly, in Flanders, the difference between autochthons and second-generation pupils persists in every socio-professional group, whilst in the French-speaking part of Belgium the difference remains in the highest and lowest groups, but is no longer significant in the intermediate groups.

What conclusions may be drawn? Belgium still has to make a considerable effort with regard to the democratisation of its education, which does not currently favour social mobility. The language spoken at home and the socio-economic group of the parents (profession and educational level) can only partially explain the differences between autochthons and pupils from immigrant families. There are thus other factors at play and there is a specific problem with regard to pupils from immigrant families.

Fondation Roi Baudouin

Agir ensemble pour une société meilleure

www.kbs-frb.be

La Fondation Roi Baudouin soutient des projets et des citoyens qui s'engagent pour une société meilleure. Nous voulons contribuer de manière durable à davantage de justice, de démocratie et de respect de la diversité.

La Fondation Roi Baudouin est indépendante et pluraliste. Nous opérons depuis Bruxelles et agissons au niveau belge, européen et international. En Belgique, la Fondation mène aussi bien des projets locaux que régionaux et fédéraux. Elle a vu le jour en 1976, à l'occasion des vingt-cinq ans de l'accession au trône du Roi Baudouin.

Pour atteindre notre objectif, nous combinons plusieurs méthodes de travail. Nous soutenons des projets de tiers, nous développons nos propres projets, nous organisons des ateliers et des tables rondes avec des experts et des citoyens, nous mettons sur pied des groupes de réflexion sur des enjeux actuels et futurs, nous rassemblons autour d'une même table des personnes aux visions très différentes, nous diffusons nos résultats au moyen de publications (gratuites),... La Fondation Roi Baudouin collabore avec des autorités publiques, des associations, des ONG, des centres de recherche, des entreprises et d'autres fondations. Nous avons conclu un partenariat stratégique avec le European Policy Centre, une cellule de réflexion basée à Bruxelles.

Nos activités sont regroupées autour des thèmes suivants:

Migration & société multiculturelle - favoriser l'intégration et la cohabitation multiculturelle en Belgique et en Europe

Pauvreté & justice sociale - détecter de nouvelles formes d'injustice sociale et de pauvreté; soutenir des projets qui renforcent la solidarité intergénérationnelle

Société civile & engagement citoyen - stimuler l'engagement citoyen; promouvoir les valeurs démocratiques auprès des jeunes; appuyer des projets de quartier

Santé - encourager un mode de vie sain; contribuer à un système de soins de santé accessible et socialement accepté

Philanthropie - contribuer à un développement efficace de la philanthropie en Belgique et en Europe

Balkans - protéger les droits de minorités et de victimes de la traite des êtres humains; mettre sur pied un système de visas pour étudiants

Afrique centrale - soutenir des projets de prévention du sida et de prise en charge de malades du sida

Le Conseil d'administration de la Fondation Roi Baudouin trace les lignes de force de la politique à mener. Celle-ci est mise en oeuvre par une soixantaine de collaborateurs - hommes et femmes, d'origine belge et étrangère, wallons, flamands et bruxellois.

Les dépenses annuelles de la Fondation sont de quelque 40 millions d'euros. Outre notre propre capital et l'importante dotation de la Loterie Nationale, il existe aussi des fonds de personnes, d'associations et d'entreprises. La Fondation Roi Baudouin reçoit également des dons et des legs.

Vous trouverez de plus amples informations sur nos projets et nos publications sur le site www.kbs-frb.be

Une e-news vous tiendra informé(e). Vous pouvez adresser vos questions à info@kbs-frb.be ou au 070-233 728.

Fondation Roi Baudouin, rue Brederode 21, B-1000 Bruxelles

Tél. +32-2-511 18 40, fax +32-2-511 52 21

Les dons de 30 euros minimum versés sur notre compte 000-0000004-04 sont déductibles fiscalement.



