



EMPLOI &
SÉCURITÉ SOCIALE



LOGEMENT



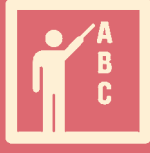
SANTÉ



STATUTS DE SÉJOUR
& MIGRATIONS



INSTITUTIONS



ENSEIGNEMENT



VIE QUOTIDIENNE



VIVRE ENSEMBLE



ENSEIGNEMENT

notre parcours à l'école

objectifs

- Prendre conscience de nos représentations de l'école
- Découvrir les facilités et difficultés du parcours scolaire de chacun
- Comprendre les premiers mécanismes d'une école inégalitaire

matériel

FOURNI

Néant

FOURNI, A DUPLIQUER

- A4 avec au recto un pense bête avec les niveaux scolaires dans l'enseignement ordinaire et au verso des symboles (à reproduire autant de fois que nécessaire et à découper)
- Modèle de flèche en A3 (à reproduire en autant d'exemplaires que de participants)

A SE PROCURER

- Photolangage, images très diverses, abstraites et concrètes, ne portant pas nécessairement sur le thème de l'école, par exemple, celui de Yapaka www.yapaka.be/page/photolangage
- Colle, ciseaux
- Bandelettes de 2 couleurs
- Affiches
- Marqueurs
- Ruban à dessin ou pastilles repositionnables

A SE PROCURER, A DUPLIQUER

Néant

ANNEXE

- 1 Analyse des différents facteurs qui influencent la réussite scolaire, synthèse réalisée par SA Goffinet d'une étude du Germe, Journal de l'alpha 167-168, 2009, pp. 62-69
 - 2 Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire ?, Nico Hirtt Journal de l'alpha 167-168, 2009, pp. 49-61
-

SITES A CONSULTER

Le pacte en résumé : www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/07/Guide-PARENTSetELEVES_lastOne.pdf

Ligue des droits de l'enfant : «Tout ce que vous n'avez jamais voulu savoir sur le Pacte d'Excellence» www.youtube.com/watch?v=y2v_lhYGQZk

déroulement

- L'animateur dispose les photos sur le sol et invite chaque participant à en choisir une :

Choisissez une photo qui vous évoque l'école.

- Chacun présente sa photo et explique au grand groupe pourquoi il l'a choisie.
- Au fur et à mesure des présentations, on colle les photos sur une affiche.
- L'animateur donne à chacun une flèche :

Cette flèche représente votre parcours scolaire. Les chiffres se rapportent aux âges : de 3 ans à un peu plus de 18 ans.

Sur la table, les petits rectangles de couleurs représentent les niveaux de l'enseignement ordinaire et spécialisé.

Les symboles figurent certaines étapes d'un parcours scolaire :

- un rondpoint signifie un redoublement
- un diplôme
- un sens interdit indique un abandon quel qu'il soit
- une carte de Belgique signifie que vous avez étudié en Belgique.
- une carte du monde signifie que vous avez étudié dans un autre pays.

Complétez la flèche de votre parcours scolaire en collant les rectangles et les symboles au bon endroit.

Il se peut que certains participants ne se rappellent plus l'ensemble de leur parcours, surtout si ce dernier a été chaotique : il leur suffira d'indiquer ce dont ils se souviennent.

- Lorsque les participants ont terminé leur flèche, l'animateur leur propose de travailler en sous-groupes :

Chacun de vous explique sa flèche, son parcours scolaire, aux autres membres de son sous-groupe.

Ensuite, collez vos flèches sur un panneau commun.

Considérez le parcours de chacun et repérez :

1. ce qui a aidé (stimulé, encouragé, soutenu...) chacun dans son parcours scolaire. Notez ces éléments sur des bandelettes d'une couleur ;
2. ce qui au contraire a entravé ces différents parcours scolaires. Notez ces éléments sur des bandelettes d'une autre couleur ;
3. les questions que les récits soulèvent. Notez-les sur une affiche.

- Lorsque les sous-groupes ont terminé leur travail, l'animateur les invite à se remettre en cercle pour la plénière.
- Un sous-groupe présente une bandelette évoquant ce qui a facilité le parcours de ses membres.
- L'animateur demande aux autres sous-groupes si une ou plusieurs de leurs bandelettes mentionnent un ou des éléments semblables. On les colle sur une affiche.
- On poursuit le travail de la même façon jusqu'à ce que toutes les bandelettes des éléments facilitateurs soient présentées.
- On examine les éléments en vue d'établir des catégories. On attribue un titre à chaque catégorie. Par exemple :

Ce qui aide dans le parcours scolaire

Les relations entre les familles et l'école

- la confiance mutuelle
- des relations profs-parents nouées au plus tôt, sans attendre qu'un problème survienne
- la possibilité de communiquer par téléphone
- des entretiens individuels, personnalisés, de manière à garantir la confidentialité et l'efficacité de la rencontre

Des soutiens pour l'élève

- la détection et la notification rapides des problèmes
- Une remédiation qui ne stigmatise pas
- Des encouragements : le bic vert qui souligne ce que l'on a appris
- ...

- On passe ensuite aux éléments qui ont freiné, entravé, bloqué le parcours scolaire en procédant de la même manière.
- On se penche enfin sur les questions.
- Réunis en sous-groupes, les participants composent deux affiches :

Parmi tous les facteurs de réussite scolaire, écrivez sur une affiche les cinq qui vous paraissent les plus importants.

Sur la deuxième affiche, vous écrirez les cinq causes, les plus importantes pour vous ; de l'échec scolaire

S'il n'y a pas de scripteur dans chaque sous-groupe, l'animateur note les idées. Veillez à ce qu'il n'y ait pas plus de quatre ou cinq participants par sous-groupe. Si le groupe est réduit, on peut évidemment faire cet exercice en plénière.

- Un sous-groupe présente son travail et les autres participants réagissent en soulevant les points communs et les différences par rapport à leur propre réflexion.

Pour un groupe oral débutant, on conseille d'utiliser les premières animations de la mallette «Enseignement», afin de familiariser les participants avec le système scolaire. WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE/ENSEIGNEMENT

propositions de prolongement

Ces propositions sont destinées à des groupes avancés à l'oral et à l'écrit :

- Comparer nos facteurs de réussite avec ce qui figure dans le Pacte en résumé.
- Comparer avec les objectifs de l'enseignement www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_036.pdf article 6, p.5
- Rédiger des recommandations à l'usage de la ministre, des enseignants, des parents...



EMPLOI & SÉCURITÉ SOCIALE



LOGEMENT



SANTÉ



STATUTS DE SÉJOUR & MIGRATIONS



INSTITUTIONS



ENSEIGNEMENT



VIE QUOTIDIENNE



VIVRE ENSEMBLE



les annexes

annexe ➔ 1 Journal de l'alpha 167-168

- Analyse des différents facteurs qui influencent la réussite scolaire
Synthèse réalisée par SA Goffinet d'une étude du Germe, Journal de l'alpha 167-168, 2009, pp. 62-69
- Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire ?
Nico Hirtt, Journal de l'alpha 167-168, 2009, pp. 49-61

notre parcours à l'école



Analyse des différents facteurs qui influencent la réussite scolaire

Où dans quelle mesure le facteur 'origine migratoire' est-il un facteur pertinent pour expliquer les différences de performances entre élèves ?

Des chercheurs du GERME (Groupe d'Études sur l'Éthnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion) de l'Institut de Sociologie de l'ULB ont effectué une étude statistique à partir des données de l'enquête PISA pour déterminer quels sont les facteurs qui expliquent les différences importantes de résultats entre élèves que l'on observe dans notre pays. Cette analyse montre que si l'école continue d'être un lieu d'inégalités, les écarts constatés entre élèves ont une origine multiple. Voyons cela d'un peu plus près...

Le propos de l'étude, comme l'indique le titre de la publication dans laquelle les résultats sont rapportés (voir encadré), est d'analyser, dans les deux communautés, les performances des élèves issus de l'immigration à partir des résultats de l'enquête PISA 2006. Selon cette étude, la Belgique est un des pays où les écarts de performances entre les élèves issus de l'immigration et les élèves sans lien avec l'histoire migratoire sont très importants. Cette situation n'a pourtant rien d'inéluctable puisque, s'il est vrai que dans de nombreux pays les résultats de enfants d'origine étrangère sont inférieurs à ceux des enfants autochtones, dans d'autres pays les performances des élèves issus de l'immigration ne sont pas significativement¹ plus faibles que celles des enfants nés de parent(s) natif(s) du pays.²

1. Ce terme indique qu'un résultat donné à une valeur statistique, c'est-à-dire qu'il indique quelque chose sur la réalité observée.

2. Autrement dit, dans ces pays, le niveau global des performances n'apparaît pas d'être comme plus problématique que dans les autres pays (ceci pour contourner l'argument selon lequel la situation de ce second groupe de pays serait due à un ritournellement par le biais).

Dans un premier temps, les auteurs s'attachent à comparer les résultats entre ces trois catégories 'ethniques'. Sans entrer dans les détails, on peut dire qu'ils observent une tendance générale qui indique que les résultats des élèves autochtones sont significativement meilleurs que ceux de la deuxième génération, eux-mêmes meilleurs que ceux des immigrés. En Communauté française, 17,5% des autochtones, 30,1% des deuxième générations et 50,6% des immigrés ont un niveau problématique en mathématiques tel que défini par l'OCDE (voir encadré). En lecture, les résultats sont relativement semblables. Ainsi, respectivement 19,4%, 35,4% et 56% des élèves ne dépassent pas le niveau 1. Ces médiocres résultats témoignent - est-ce encore nécessaire de le dire ? - de l'inefficacité de notre système scolaire pour une part importante des élèves et de son caractère profondément inégalitaire.

Les niveaux de performances selon l'OCDE

Pour présenter les résultats des élèves aux tests PISA, l'OCDE a établi une échelle de 6 niveaux de performances. Dans le cas des mathématiques, le 1^{er} niveau débute à un score de 358 points (en dessous se situe le niveau 0) et s'étend jusqu'à 420 points. Le score moyen pour tous les pays membres de l'OCDE a été établi arbitrairement à 500 pour permettre les comparaisons*. Le 1^{er} niveau correspond à des situations concrètes et explicites, des instructions directes et des questions clairement définies. Plus on monte sur l'échelle, plus on doit être capable d'abstraction, de raisonnement, d'interprétation et d'argumentation. Les niveaux 0 et 1 sont considérés comme vraiment problématiques. Toutes les personnes qui se trouvent en-dessous du niveau 2 risquent en effet de ne pas maîtriser suffisamment les compétences minimales à la fin de leur cursus scolaire, avec des conséquences négatives sur leur devenir professionnel. Pour la lecture, le seuil critique a été établi à 407 points.

* C'est-à-dire que les scores des tests ont été calibrés de telle sorte que 500 représente le score moyen.

Les auteurs ont également pris soin de diviser la catégorie 'immigrés' en deux sous-catégories, l'une regroupant les élèves arrivés avant l'âge de 6 ans en Belgique (ayant effectué la totalité de leur par-

cours scolaire en Belgique) et l'autre regroupant les enfants arrivés en Belgique après cet âge (n'ayant donc effectué qu'une scolarité partielle en Belgique). Cette distinction paraît en effet pertinente dans la mesure où les élèves appartenant à la première sous-catégorie ont obtenu des résultats supérieurs (score moyen de 469 points en mathématiques et 445 en lecture en Communauté française) à ceux appartenant à la deuxième (score moyen de 431 points en mathématiques et 396 en lecture, soit juste au-dessus du niveau critique pour les mathématiques mais en-dessous pour la lecture³), ce qui inviterait, conjointement avec ce qui précède, à conclure que les résultats aux tests PISA sont globalement meilleurs quand la durée de séjour familial de l'élève en Belgique est plus longue, le terme 'familial' indiquant qu'il s'agit non seulement de la durée de séjour de l'élève lui-même mais aussi de celle de ses parents.

Intervention d'autres facteurs

L'analyse factorielle menée par les auteurs s'intéresse au lien entre différents facteurs sociodémographiques et la répartition des résultats des élèves à l'enquête PISA selon leur origine migratoire. En d'autres termes, les auteurs essaient, par cette analyse, de voir si en analysant conjointement le facteur 'origine migratoire' et un autre facteur (genre, langue parlée à la maison, filière d'enseignement et statut socio-économique des parents), on observe une corrélation significative entre les résultats des élèves répartis dans les catégories construites à partir de ces deux variables.

La langue parlée à la maison

Après avoir écarté la variable 'genre' pour son caractère non significatif et/ou la difficulté d'interpréter son incidence dans les différences de résultats liés à l'origine migratoire, les auteurs s'attachent à montrer que même lorsque la langue parlée à la maison est la langue du test, les élèves issus de l'immigration gardent toujours des scores plus faibles que les élèves autochtones, tant en lecture qu'en mathématiques. Ils en concluent que les écarts en performances entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration ne sont donc pas totalement à attribuer à des

3. Et il s'agit d'une moyenne!

Situation migratoire des élèves et résultats à l'enquête PISA

Avant d'aller plus loin, précisons les trois catégories que les auteurs ont reprises à l'OCDE sur la situation migratoire des élèves et qui ont servi de base à leur analyse. Il y a d'abord les 'élèves autochtones', 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. Et enfin, troisième catégorie, les 'élèves immigrés', non nés en Belgique et dont les parents sont également nés dans un autre pays.

DIRK JACOBS, Andrea REA et Laurie HANQUINNEI (Groupe d'Études sur l'Éthnicité, le Racisme, les Migrations et l'Exclusion - GERME/ULB), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*, Fondation Roi Baudouin, mars 2007, 56 p.

Cette étude est disponible gratuitement sur demande à la Fondation Roi Baudouin.

Par tel : 070 233 728

Via le site :

www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=193678&langType=2080

Elle est également téléchargeable à partir de cette page du site.

différences linguistiques. Par contre, lorsque les autochtones parlent une autre langue à la maison que la langue du test, leurs résultats sont comparables à ceux des élèves de 2^{ème} génération parlant une autre langue à la maison, mais sont tous deux supérieurs à ceux des élèves immigrés.

La filière d'enseignement

Passant à la répartition des résultats selon le type d'enseignement (enseignement général et enseignement qualifiant), les auteurs observent que le type d'enseignement constitue un réel facteur de différenciation. Il y a en effet pour toutes les origines (du point de vue migratoire) une différence significative au niveau des résultats en mathématiques et en lecture selon la filière suivie. Qui plus est, les élèves de deuxième génération et les élèves immigrés se trouvent dans l'enseignement général obtiennent de meilleurs scores que les élèves autochtones se trouvant dans l'enseignement qualifiant, ce qui donne à la variable 'filiale d'enseignement' un poids non négligeable dans l'explication des performances des élèves. Ceci nous semble pouvoir être également formulé de la manière suivante : notre enseignement, par son organisation en filières, est largement impliqué dans la reproduction des inégalités entre élèves.

Et comme si ce n'était pas suffisant, quand on regarde le classement des élèves selon les 6 niveaux établis par l'OCDE, on constate que les élèves de deuxième génération et les élèves nouveaux arrivés (la catégorie 'immigrés') qui sont dans l'enseignement qualifiant obtiennent en moyenne un résultat qui est inférieur (de 28 points pour les élèves de 2^{ème} génération et de 44 points pour les immigrés) au seuil de base de 420 points établi par l'OCDE pour les mathématiques, et inférieur également (de 36 points pour les élèves de 2^{ème} génération et de 69 points pour les élèves immigrés) au seuil de base de 407 points établi pour la lecture.

La position socioéconomique des parents

Comme pour d'autres auteurs, le lien entre cette position et les résultats en mathématiques⁴ est clair pour les chercheurs du GERME. Plus le niveau socio-

économique⁵ augmente, plus les résultats en mathématiques sont élevés. Sachant que les élèves issus de l'immigration se trouvent plus souvent que les élèves autochtones dans des situations socioéconomiques moins favorables, les auteurs se demandent si la variable socioéconomique suffirait (ou suffirait presque) à elle seule à expliquer les écarts observés entre les élèves⁶. Dans ce cas, la variable 'origine migratoire' ne ferait qu'occulter la variable décisive, à savoir la variable socioéconomique. Autrement dit, prendre en considération le positionnement social fait-il disparaître totalement les différences observées au niveau de l'origine migratoire ?

A ce propos, le tableau 1 (*ci-contre*) montre trois choses. Première constatation, dans une même catégorie d'origine migratoire, les enfants d'employés ont des scores meilleurs en mathématiques que les enfants d'ouvriers, et au sein de ces catégories, les enfants des travailleurs qualifiés ont de meilleurs scores que ceux des travailleurs non qualifiés (sauf exception mineure en ce qui concerne les immigrés : les enfants d'ouvriers qualifiés obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux des employés peu/ non qualifiés). Deuxième constatation, dans la même groupe socioprofessionnel, les écarts persistent entre autochtones et 2^{ème} génération d'une part, et entre 2^{ème} génération et immigrés d'autre part. Troisième constatation, ces écarts ne sont significatifs qu'aux extrêmes de l'échelle socioprofessionnelle ; au niveau des groupes intermédiaires, ils ne le sont qu'entre autochtones et immigrés et, pour les employés peu/non qualifiés, également entre la 2^{ème} génération et les immigrés.

Poids des différents facteurs explicatifs

A l'aide d'un outil statistique appelé 'régression linéaire multiple' (tableau 2 p. 66), les auteurs vont à présent

5. L'index socioéconomique utilisé ici est dérivé de trois variables : le plus haut niveau d'éducation parentale en nombre d'années de scolarité (celui du père ou celui de la mère), le plus haut statut professionnel des parents et les ressources éducatives et culturelles de la famille (nombre de livres présents à la maison, existence d'un endroit où l'enfant peut étudier, possession d'ouvrages d'art, de dictaphones, etc.).

6. Comme le fait par exemple Nico Hirt dans *Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale*. Apud, juin 2006. Document téléchargeable à la page : www.statso.org/ship.php?article329

Tableau 1

Résultats moyens des élèves en mathématiques selon l'origine et le statut socioéconomique des parents

| | Cols blancs* | | Cols bleus* | |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Haute qualification | Basse qualification | Haute qualification | Basse qualification |
| Autochtones | 544,7 ** | 493,7 | 461,8 | 448,2 ** |
| 2 ^{ème} génération | 505,1 | 467,7 | 436,6 | 404,9 |
| Immigrés | 478,8 | 406,5 | 408,8 | 379,8 |

* Les cols blancs désignent les employés (en référence à la chemise blanche) et les cols bleus les ouvriers (en référence au bleu de travail).
 ** 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 des crochets.

contrôler l'effet des différentes variables pour déterminer leur poids respectif. Pour ce faire, ils examinent pour chacune des variables dans quelle mesure elle ajoute à la prédiction de la variable 'résultats des élèves en mathématiques', c'est-à-dire dans quelle mesure elle contribue à expliquer les différences observées entre les élèves. Leur but est ici de vérifier si la variable 'origine migratoire' garde ou non, après introduction contrôlée d'autres variables, un effet statistiquement significatif sur les résultats des élèves. En cas de réponse positive, cela signifierait que cette variable a bien un statut de 'variable explicative' qui ne peut être totalement absorbé par une ou plusieurs autre(s) variable(s).

La première variable à être isolée est la situation migratoire qui, comme nous l'avons vu, est significativement corrélée aux différences de résultats issus de l'enquête PISA. Mais plus précisément (analyse en régression linéaire permet de déterminer que l'origine migratoire des élèves explique 6% de la variance totale observée dans les scores en mathématiques de tous les élèves.

Au niveau de la seconde variable, le niveau d'instruction des parents (nombre d'années d'études), les auteurs observent que l'influence de cette variable est positive puisque pour chaque année supplémentaire d'études des parents, il y a une augmentation des résultats de leur enfant. Ensemble des deux variables (situation migratoire et niveau d'instruction des parents) expliquent 11% des différences de résultats entre élèves.

La troisième variable à être introduite dans l'analyse est la profession des parents dont l'analyse confirme l'effet significatif venant s'ajouter à l'effet des variables précédentes. L'effet conjugué de ces trois premières variables est à présent de 18% quant à leur part d'explication dans les différences de performances observées.

Une quatrième variable pouvant également exercer une influence sur les résultats est la langue parlée à la maison, ce que vérifie effectivement l'analyse de régression linéaire. L'apport de cette variable à l'explication des différences de résultats est cependant relativement faible (on en est maintenant à 19% de la variance qui est expliquée). Cette faible augmentation de pourcentage s'explique par le fait que l'influence de la langue est déjà largement présente dans la variable 'origine migratoire', c'est-à-dire que ces deux variables sont fortement corrélées.

La cinquième variable introduite dans l'analyse est la filière d'enseignement suivie par les élèves. L'introduction de cette variable montre que la fréquentation de l'enseignement qualifiant est fortement liée aux résultats obtenus par les élèves et fait monter considérablement l'effet conjugué des différentes variables puisqu'on passe d'un coup de 19 à 39% de la variance qui est expliquée.

Dans l'analyse par régression linéaire multiple, les auteurs ont aussi pu déterminer le poids que perd progressivement la variable 'origine migratoire des élèves'

Tableau 2

Modèles de régression linéaire : calcul du coefficient de régression*

| | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 | Modèle 4 | Modèle 5 |
|---|----------------------|----------------------------------|------------------------|---------------------------|------------------------|
| Variable ajoutée | Situation migratoire | Niveau d'instruction des parents | Profession des parents | Langue parlée à la maison | Filière d'enseignement |
| Deuxième génération | -45,10 | -26,09 | -22,02 | -18,17 | -31,56 |
| Immigrés (ref. autochtones) | -92,50 | -79,10 | -69,13 | -65,44 | -50,84 |
| Education des parents | | 7,11 | 3,00 | 2,99 | 0,94 |
| Profession des parents | | | 1,82 | 1,81 | 0,90 |
| Langue parlée à la maison | | | | 16,51 | 16,60 |
| Enseignement qualifiant (ref. ens. général) | | | | | -99,11 |
| Part de la variance expliquée** | 6% | 11% | 18% | 19% | 39% |

* Toutes les valeurs de régression calculées ici sont statistiquement significatives, à l'exception de la valeur 0,94 relative à l'éducation des parents dans le modèle 5.

** La variance représente la dispersion des individus dans une population donnée. Ici, la variance représente donc la dispersion des résultats des élèves aux épreuves PISA de mathématiques et le pourcentage indique dans quelle mesure les différents modèles sont capables d'expliquer ces différences.

au cours de l'introduction des quatre autres variables par le recours à un instrument de mesure appelé 'coefficient de régression'. Ce coefficient de régression indique l'influence d'une variable explicative sur la variable à expliquer, après contrôle de l'influence des autres variables explicatives. Par cette technique, on cherche à voir si des différences apparaissent entre les scores des élèves lorsque varie uniquement le positionnement des élèves par rapport à leur situation migratoire, soit lorsque leur positionnement sur les autres variables est maintenu constant.

Les résultats de l'analyse menée selon ce procédé statistique montrent que l'influence de la variable 'origine ethnique' n'est pas annihilée par l'introduction des autres variables et que sa valeur explicative reste significative. Ainsi, le coefficient de régression passe, pour les élèves immigrés (en référence aux élèves autochtones) de -92,5 quand n'est prise en compte que la variable 'origine' à -50,84 lorsque sont également prises en compte les autres variables. Ce

qui signifie que les élèves immigrés ont toujours 51 points de moins aux tests PISA en mathématiques que les élèves autochtones, toutes choses étant égales par ailleurs (le positionnement étant identique au niveau de l'instruction et du statut professionnel des parents, de la langue parlée à la maison et de la filière d'enseignement suivie). Ces chiffres sont respectivement de -45,1 et -31,51 pour les élèves de 2^{ème} génération, toujours en référence aux élèves autochtones.

L'analyse montre aussi que le niveau d'éducation et le niveau du statut professionnel, et plus particulièrement le premier des deux, sont fortement liés à l'orientation dans les différentes filières de l'enseignement. Le niveau d'instruction des parents n'a même plus d'effet significatif dès lors que l'on introduit la variable 'filière d'enseignement suivie par l'élève', ce qui indique qu'il y a dans le fait d'être dans telle ou telle filière de l'enseignement un 'effet de trajectoire', le choix de la filière d'enseignement étant fortement déterminé par le statut socioéconomique des parents.

Prendre en compte d'autres facteurs ?

Les différences de résultats entre élèves ne sont pas totalement expliquées par les facteurs introduits dans l'analyse par régression linéaire multiple puisque 'seulement' 39% de la variance est expliquée par la conjonction de ces facteurs. Ce qui montre qu'au-delà des différences individuelles, il doit encore y avoir d'autres facteurs qui sont à la base des écarts observés dans les performances des élèves. Sachant «qu'après la Pologne, la Communauté française a le système éducatif où le recrutement social des établissements a l'impact le plus marqué [...], les écoles agissant chez nous comme des catalyseurs de différenciation sociale qui exacerbent, par le biais des regroupements d'élèves, les effets des inégalités sociales de départ»⁷, plusieurs pistes mériteraient, selon les auteurs, d'être explorées dans l'avenir. Une première piste serait de vérifier l'hypothèse selon laquelle une grande concentration d'élèves issus de l'immigration⁸ dans certaines écoles – autrement dit le manque de mixité sociale et culturelle dans les écoles – a un impact sur les scores. Une seconde piste qui mériterait d'être explorée serait l'accès différencié d'élèves d'origine spécifique aux écoles qui ont une bonne réputation. Et une troisième piste consisterait à vérifier si certaines écoles sont davantage capables d'assurer l'égalité entre les différents groupes sociaux et ethniques que d'autres.

Ensuite, l'enquête PISA, par sa mise en œuvre simultanée dans différents pays, permet de mettre en évidence le rôle des systèmes scolaires dans les différences de performances selon qu'ils sont ou non unifiés (organisés en tronc commun ou en filières hiérarchisées), les pays ayant organisé leur enseignement en système unifié obtenant de meilleurs résultats que ceux l'ayant organisé en système différencié. Notre système scolaire est parmi ceux qui

7. Dominique LACOUTURE et al., 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 Pédagogie expérimentale, n°13-14, 2003. Nico Hirtz défend également cette hypothèse dans Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire?, pp. 56-60 de ce numéro.

8. Nous réviserions : et d'élèves issus de milieu socioéconomiques défavorisés.

fonctionnent de manière différenciée et produisent des résultats très contrastés.⁹ Il conviendrait donc d'analyser plus en profondeur la manière dont il produit cette inégalité.

Enfin, les effets négatifs produits par certaines pratiques pédagogiques et sociales du milieu scolaire n'est pas non plus à exclure de l'analyse. Tout ce qui relève des objectifs et méthodes pédagogiques, de la prise en compte des élèves en difficulté, des phénomènes de racisme et d'attitudes ou paroles discriminantes, de dispositions inconscientes comme l'effet Pygmalion¹⁰ ... toutes choses que les données de PISA ne permettent pas de vérifier, méritent d'être envisagées dans une optique d'élargissement de l'analyse des causes de l'inégalité scolaire.

Synthèse réalisée par Sylvie-Anne GOFFINET



9. Voir aussi N. HIRTZ, pp. 49-61.

10. Enseignement efficace des hypothèses sur le devenir scolaire d'un élève et contributeur financièrement, par ses attentes et ses comportements, à ce que ces hypothèses se réalisent.

Dans un texte intitulé *Notes marginales auprès du Rapport de la Fondation Roi Baudouin*, Nico Hirtt (Aped) conteste l'analyse menée par le GERME. Malheureusement, arrivé à ce niveau de discussion, cela devient très technique. Ce qui ne veut pas dire que ce soit une querelle de spécialistes inintéressante pour le profane, mais plutôt qu'on a toujours intérêt d'essayer de comprendre avec un regard critique ce qui se trouve derrière les chiffres présentés sous un couvert d'objectivité et de neutralité scientifique, et de se poser quelques questions du genre : sur quel(s) paramètre(s) l'analyse est-elle basée ? qu'a-t-on omis comme paramètre(s) qui pourrai(en)t modifier les résultats ? quel est le modèle interprétatif sous-jacent ? etc.



Relevons à présent les arguments principaux développés par Nico Hirtt.

Premier argument. L'utilisation des résultats des élèves de 1^{ère} génération ne sont pas pertinents du point de vue de l'analyse des performances de notre système éducatif puisqu'une partie de ces élèves (ceux qui sont arrivés après l'âge de 6 ans) n'ont pas effectué toute leur scolarité en Belgique. En outre, figure dans cette catégorie des élèves français frontaliers qui poursuivent leur scolarité en Belgique et qui, au vu des résultats, tirent les résultats de cette catégorie vers le bas, ce qu'avait montré le GERME mais dont il n'avait pas tenu compte dans l'analyse de régression linéaire multiple. En conclusion, selon Nico Hirtt, c'est sur la comparaison entre les élèves autochtones et ceux de la 2^{ème} génération qu'il faut concentrer l'analyse.

Deuxième argument, les différents coefficients produits par l'analyse de régression ne peuvent pas être mis sur le même pied. Certaines variables sont binaires (la caractéristique que est présente ou ne l'est pas, on parle la langue de l'enseignement ou on ne la parle pas), tandis que d'autres sont à valeurs multiples (le nombre d'années d'études d'un parent peut par exemple aller de 6 lorsque celui-ci n'a pas dépassé l'enseignement primaire à 17 lorsque celui-ci a poursuivi ses études jusqu'à une licence universitaire d'une durée de 5 ans), ce qui interdit de comparer entre eux les coefficients de régression respectifs. En effet, après introduction des quatre premières variables, les chercheurs du GERME obtiennent un coefficient de -18,17 pour le facteur 'élève de 2^{ème} génération', de -65,44 pour le facteur 'élève immigré' et seulement de 2,99 pour le facteur 'niveau d'instruction des parents', en déduisent un relativement faible impact du niveau d'instruction par rapport au facteur 'immigration'. Or le chiffre de 2,99 signifie en réalité que les élèves auront une augmentation de leurs résultats en mathématique de 2,99 points par année d'études de leur père ou de leur mère. Pour les élèves dont un parent a fait 17 ans d'études, cela correspondrait à $(17-6) \times 2,99$, soit 33 points de différence par rapport à celui dont les parents n'ont fait que leurs 6 années primaires, soit pour les élèves de 2^{ème} génération, un poids presque double de celui du facteur 'originaire'. Il en va de même pour le facteur 'profession des parents' où il y a tout un échelonnement de positionnements. Il existe ainsi une classification des professions qui attribue un chiffre de positionnement à chaque profession. Selon cette classification, l'indice d'un médecin est de 85, tandis que celui d'un agent d'entretien n'est que de 16. A nouveau, on obtiendra une différence de résultats beaucoup plus importante entre un fils de médecin et un fils d'agent d'entretien que ne le laisse supposer les 1,81 points de différence indiqués dans le tableau du GERME, soit $(85-16) \times 1,81$, ce qui correspond à 125 points. On est donc ici très largement au-dessus des effets engendrés par le fait d'appartenir à une communauté d'origine immigrée.



Troisième argument, le statut socioéconomique ne peut être restreint aux dimensions 'nombre d'années d'études des parents' et 'profession des parents'. Un autre facteur doit également être pris en compte selon Nico Hirtt, c'est le niveau de richesse matérielle. Ces trois Status composent l'indice ESCS (Economic, Social and Cultural Status), indice global donnant une meilleure approche de l'origine sociale. Ainsi en appliquant cet indice à l'analyse de régression linéaire multiple, le coefficient de régression tombe à -9,97 pour la variable '2^{ème} génération' lorsque la variable 'statut socioéconomique' établie selon l'indice ESCS est introduite dans le modèle, alors qu'il était de -22,02 dans l'étude du GERME. Le coefficient de régression pour le statut socioéconomique est par contre, à ce niveau d'introduction des différentes variables, de 50,4 alors que le GERME n'obtenait que 3 (pour le niveau d'éducation des parents) et 1,82 (pour la profession des parents), ce qui à nouveau porte à conclure que le statut socioéconomique a un poids nettement plus important que l'origine nationale dans l'explication des différences de résultats entre élèves. En procédant de la sorte, Nico Hirtt obtient 27% de la variance expliquée après ajout de ce facteur^{***}, alors que ce chiffre n'était que de 18% dans l'étude réalisée pour la Fondation Roi Baudouin.

Nico Hirtt interroge par ailleurs les résultats obtenus par l'étude du GERME sur la fréquentation des différentes filières de l'enseignement secondaire. En effet, l'introduction de cette variable dans la régression linéaire multiple augmentait l'impact de la situation migratoire sur le résultat des élèves : l'écart des points entre élèves de 2^{ème} génération et élèves autochtones augmentait en introduisant cette variable, alors qu'il avait diminué en introduisant les variables précédentes (niveau d'instruction et profession des parents, langue parlée à la maison). En calculant le coefficient de régression lorsque la variable indépendante est la situation migratoire et la variable dépendante l'orientation vers l'enseignement qualifiant (c'est-à-dire lorsqu'on veut mesurer en quoi le fait d'être fils ou fille d'immigrés 'favorise' l'orientation vers l'enseignement qualifiant), on constate que, toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves de la 2^{ème} génération se maintiennent davantage dans l'enseignement général que les élèves autochtones, alors que leur score en mathématiques est un petit peu plus faible. Dès lors, « il est inévitable qu'à type d'enseignement égal, les allochtones de 2^{ème} génération semblent obtenir de moins beaux résultats en mathématique. Mais c'est là une illusion statistique. En réalité, les résultats étonnants [après introduction de la 5^{ème} variable, c'est-à-dire l'orientation vers les différentes filières de l'enseignement] de la FRB montrent, paradoxalement, que les allochtones de 2^{ème} génération font mieux que les autochtones si l'on considère le critère du maintien dans l'enseignement général. »

« En conclusion, affirme Nico Hirtt, nous pouvons persister dans ce que nous écrivions en juin 2006^{***} : sur base de l'enquête PISA, il apparaît que les prestations scolaires relativement médiocres des enfants issus de l'immigration s'expliquent presque entièrement en Communauté française par l'origine sociale de ces enfants. En d'autres mots, les facteurs strictement liés à la nationalité d'origine ou à la langue maternelle sont négligeables par rapport aux déterminants sociaux. »

S.G.

* Document téléchargeable à l'adresse suivante : www.dolo.org/app.php?oncle3194

** L'opus du fichier 'langue parlée à la maison' ne modifiera pas ce résultat (il ne fragmente que de 1% dans l'étude du GERME)

*** Nico Hirtt, 'Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale', Aped, juin 2006. Document téléchargeable à la page : [www.dolo.org/app.php?oncle329](http://app.php?oncle329)

Pourquoi sommes-nous les champions de l'inégalité scolaire ?

Nico HIRT - Aped (Appel pour une école démocratique)

La Belgique, toutes communautés confondues, a le triste privilège de figurer au rang des pays dont l'enseignement est le plus inégalitaire. Les enquêtes PISA permettent de mettre ces faits en évidence. Ils permettent aussi de montrer que cette inégalité est une inégalité sociale : c'est l'origine sociale des élèves qui détermine leurs chances de réussite scolaire. Nous sommes par ailleurs nombreux à mettre en évidence la différence de rapport au savoir, et donc aussi au savoir enseigné à l'école, en vigueur dans les classes sociales 'supérieure' et 'inférieure' et à montrer en quoi cette différence favorise la réussite des uns et l'échec des autres.

La question qu'il faut alors se poser est la suivante : comment l'école belge transforme-t-elle cette différence en ségrégation, comment reproduit-elle les inégalités sociales, alors que dans d'autres pays elle tend à les réduire ? En poussant plus loin l'analyse statistique, on découvre que cette situation résulte de particularités liées au mode d'organisation de nos systèmes éducatifs, notamment l'âge précoce de la première orientation et un quasi-marché scolaire extrêmement libéralisé.

Les enquêtes PISA, qui mesurent les performances scolaires des élèves de 15 ans au moyen de tests de compétence en mathématique, en sciences et en lecture, sont surtout connues en Communauté française de Belgique en raison du classement médiocre de notre système d'enseignement, particulièrement lorsqu'on le compare à celui de la Communauté flamande. Si l'on s'en tient aux pays d'Europe occidentale, la Flandre se classe deuxième, avec une note moyenne de 543 points¹. Elle figure ainsi juste après la Finlande (548 points). La Communauté française, avec 490 points, se classe treizième, précédant l'Espagne, le Portugal et l'Italie en queue de classement.

1. Sur une échelle normalisée dont la moyenne internationale est fixée arbitrairement à 500 et dont l'écart type (dispersion des performances autour de la moyenne) est de 100 points.

PISA

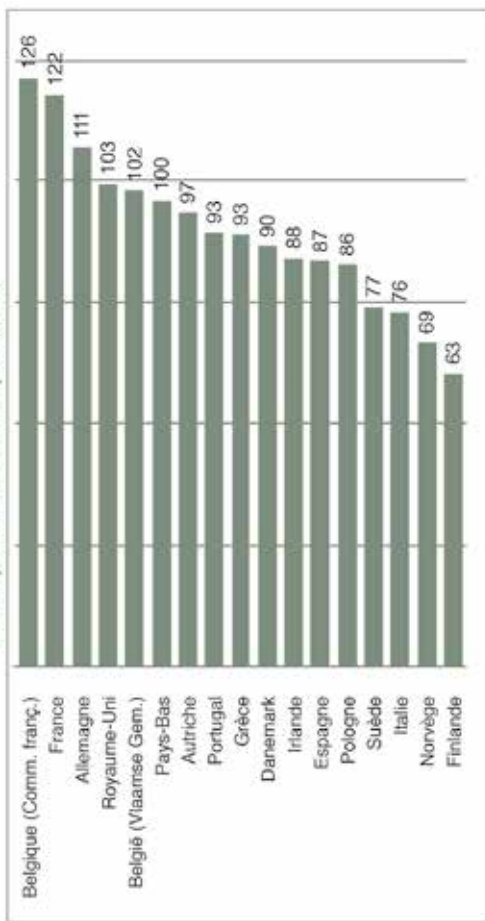
Le **Programme international pour le suivi des acquis des élèves** est l'un des projets internationaux les plus ambitieux jamais entrepris dans le domaine de l'éducation. Il a été conçu et mené à bien par l'OCDE dans le but de faciliter une comparaison internationale des performances des élèves âgés de 15 ans, quel que soit leur avancement dans leur scolarité. L'enquête PISA porte sur quatre domaines : des épreuves en mathématique, en compréhension de l'écrit (lecture), en sciences et en résolution de problèmes. La première évaluation liée à ce programme a eu lieu en 2000, la seconde en 2003 et une troisième en 2006. Au total, plus de 400.000 élèves de 15 ans représentant 57 pays – dont les 30 pays de l'OCDE – ont ainsi été évalués en 2006. Les résultats de 2006 sont entièrement téléchargeables en français à partir de la page du site de l'OCDE : www.oecd.org/document/5/0,3343,en_32252351_3223619_1_39720645_1_1_1_100.html

Au royaume de l'inégalité

Les chiffres qui précèdent sont d'autant mieux connus qu'ils ont fait la Une de nos quotidiens à chaque nouvelle édition de l'étude PISA. Ce que l'on sait moins, c'est, comme le montre la figure 1 (voir p.50), que les systèmes éducatifs des deux Communautés belges font partie des plus inégalitaires en Europe (et dans le monde industrialisé).

Lorsqu'on observe les performances des 25% d'élèves appartenant aux familles les plus riches et qu'on les compare aux performances des 25% les plus pauvres, l'écart entre les deux est de 126 points en Communauté française et de 102 points en Communauté flamande. La plupart des pays européens se situent quant à eux en dessous, voire loin en dessous, de 100 points d'écart. En Finlande, cet écart inter-quartile n'est que de 63 points.

Figure 1
Ecart de performances en mathématique entre les quartiles* socio-économiques extrêmes



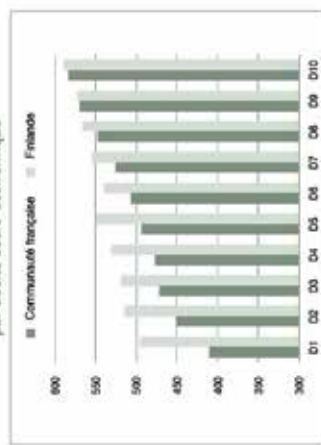
N. HIRT, Calculs à partir des résultats de PISA 2006

* En statistique, un quartile est chacune des valeurs qui divisent les données triées en 4 parts égales, de sorte que chaque partie représente un quart de l'échantillon de la population.

Un examen plus détaillé des deux cas extrêmes – Communauté française de Belgique et Finlande – permet de mieux comprendre de quoi il retourne (figure 2).

Ici, les élèves ont été répartis en déciles socio-économiques. Le premier décile (D1) représente les 10% d'élèves issus des familles les plus pauvres. Le

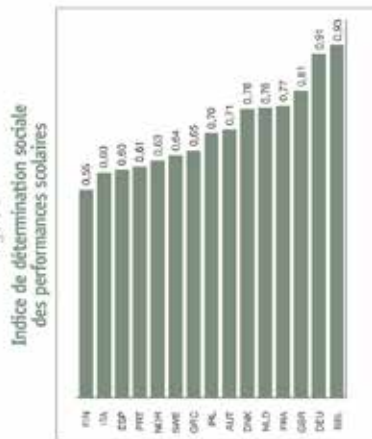
Figure 2
Performances en mathématique par décile socio-économique



N. HIRT, Calculs à partir des résultats de PISA 2003

plus complet à cet égard, puisque tous les déciles y sont représentés. En revanche, si l'on devait y représenter l'ensemble des pays européens, il deviendrait illisible. Il serait donc intéressant de disposer d'une mesure synthétique de l'équité sociale des systèmes d'enseignement, qui tiendrait compte de l'ensemble de la population scolaire tout en se présentant sous la forme d'un indice numérique unique. Un tel 'indice de détermination sociale des performances scolaires' est proposé à la figure 3. Sans entrer dans les détails techniques, on notera que plus cet indice s'éloigne de zéro, plus les performances des élèves sont étroitement corrélées à leur origine sociale².

Figure 3



N. HERTZ. Calculs à partir des résultats de PISA 2006

Une fois de plus, et malheureusement sans surprise, la Belgique figure en dernière position et la Finlande est première.

L'inégalité sociale ne se marque pas seulement dans les performances des élèves lors de tests standardisés. Elle apparaît également dans les taux de retard scolaire et dans l'orientation des élèves. En Belgique francophone, 60% des élèves de 15 ans appartenant au premier quartile socio-économique (les 25% les plus pauvres) ont déjà redoublé au moins une année scolaire. Au quatrième quartile, ce pourcentage tombe à 24%. Là encore,

2. Un indice extra signifié que les résultats des élèves sont totalement indépendants de leur origine sociale. Un indice égal à 1 signifie que la probabilité qu'un enfant de milieu social 'supérieur' obtienne de meilleurs résultats qu'un enfant de milieu 'inférieur' est deux fois plus élevée que la probabilité inverse.

il est intéressant de comparer notre situation à celle de la Finlande, où ces pourcentages sont respectivement de 17% et 9%. En d'autres mots, non seulement nos élèves redoublent beaucoup plus que les élèves finlandais, mais de plus, ce sont surtout les catégories sociales les plus pauvres qui sont les victimes de cette politique du doublement. Une grande partie de la population et des enseignants continue cependant à croire envers et contre tout qu'une bonne école est une école où l'on double et qui produit un certain taux d'échec.

Le graphique de la figure 4 (voir p. 52) montre à quel point l'orientation des élèves vers les filières hiérarchisées de l'enseignement secondaire est, elle aussi, fortement déterminée par l'origine sociale. Cette fois les élèves (toujours âgés de 15 ans) ont été répartis en dix déciles socio-économiques et, dans chaque décile, selon les principales filières d'enseignement secondaire³. On constate qu'au décile inférieur, seul un élève sur dix fréquente encore l'enseignement général à l'âge de 15 ans, alors que plus de 6 sur dix sont dans le professionnel ou n'ont même pas encore atteint le deuxième degré secondaire. Au contraire, dans le décile supérieur, plus de 8 élèves sur dix sont dans l'enseignement général et seule une infime minorité fréquente l'enseignement professionnel.

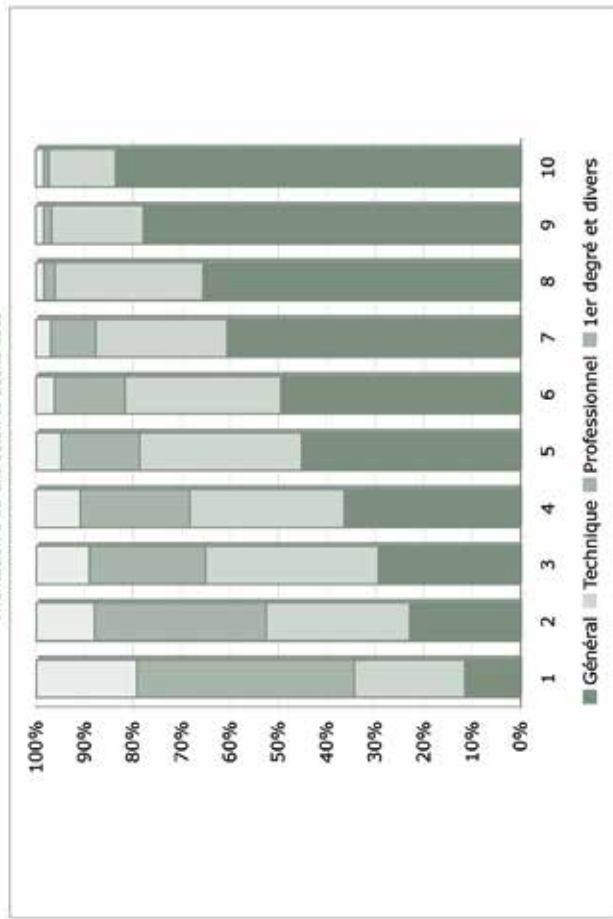
A la recherche des mécanismes de la reproduction sociale

Voilà pour les faits. L'important cependant, si l'on veut changer de cap, est de tenter de comprendre ce qui se passe. Quelles sont les causes de ces inégalités sociales dans l'enseignement? Et pourquoi la situation est-elle, à cet égard, plus grave en Belgique (et particulièrement en Belgique francophone) qu'ailleurs?

Peut-être devrions-nous commencer par interroger ceux qui, de par leur expérience quotidienne, sont susceptibles de nous éclairer: les enseignants. Malheureusement, lorsqu'on laisse trainer son oreille dans une salle des professeurs ou un conseil de classe,

3. Dans ce graphique, l'enseignement technique de transition est regroupé avec l'enseignement général. La catégorie 'technique' couvre donc, en réalité, uniquement l'enseignement technique de qualification.

Figure 4
Orientation à 15 ans selon le décile ESC*



N. HERTZ. Calculs pour la Communauté française à partir des données PISA 2003

* L'indice ESC (Economic, Social and Cultural Status) est un indice global qui mesure le niveau socio-économique en combinant le nombre d'années d'études des parents, la profession des parents et le niveau de richesse matérielle.

L'analyse des causes de l'échec scolaire s'arrête bien souvent à des phrases du genre: «il ne comprend pas» ou «il ne travaille pas». Si ces constats sont sans doute généralement corrects, ils pèchent cependant par le grave sous-entendu qui les accompagne: «il n'est pas capable de comprendre» ou «il n'est pas capable de travailler». Le problème résiderait donc dans le fait que certains ont – et que d'autres n'ont donc pas – la capacité (qui serait innée) de comprendre ou de fournir des efforts. Cette théorie des dons et cette idéologie méritocratique sont tellement présentes dans les conceptions dominantes sur la réussite scolaire que, sans doute, nul d'entre nous n'y échappe totalement. Et pourtant, comment expliquer que les 'dons' ('bosse des maths', 'esprit théorique', 'sens artistique...') ou le 'goût de l'effort' se répartissent si inégalement selon les classes sociales? Certains spécialistes américains de l'intelligence ont tenté d'apporter une caution théorique à ce discours banal: ils notent d'abord que les personnes intelligentes et travailleuses réussissent en

moienne mieux dans la vie que les autres; et puisque les couples se nouent souvent par affinité sociale, il est inévitable, disent-ils, qu'au fil des générations, les 'gènes de l'intelligence' ou du 'sens de l'effort' se soient concentrés dans le génome des classes sociales supérieures, au détriment des autres. Bien que largement démenties par d'innombrables études – notamment sur la variabilité génétique ou sur le parcours scolaire d'enfants jumeaux élevés séparément – ces théories socio-biologistes continuent de refluer à intervalles réguliers. Ajoutons-y donc deux éléments, à partir du sujet qui nous occupe ici. D'abord, comment cette thèse pourrait-elle expliquer que les enfants qui réussissent le mieux à l'école sont les enfants d'enseignants? Ceux-ci ne sont pourtant pas, en général, issus des classes sociales supérieures. Cette exception au déterminisme social nous sera d'une grande importance pour en comprendre les mécanismes réels. Ensuite, la théorie des dons et de la méritocratie est bien en peine de nous dire pourquoi l'inégale répartition sociale de

l'intelligence et de l'effort serait tellement plus grande en Belgique que dans d'autres pays. Or, c'est bien cela qui nous intéresse ici...

Dans un autre coin de la salle des professeurs, un enseignant un peu plus inspiré laisse échapper, à propos d'un de ses élèves en échec: «*il provient d'un milieu culturellement très pauvre*... La thèse du 'handicap culturel' est fréquemment invoquée, notamment pour rendre compte des médiocres performances scolaires des enfants issus de l'immigration (ou de ceux dont la langue maternelle n'est pas la langue de l'école). Pourtant, nos propres études⁴, basées sur les données PISA, ont montré que cette théorie doit être considérée avec énormément de prudence. Ainsi que le montre la figure 5, il apparaît en effet qu'à origine sociale égale, les enfants issus de l'immigration présentent des performances scolaires à peu près égales à celles des autochtones. Sur ce graphique, la ligne grise représente l'évolution des résultats en mathématique des élèves de Communauté française, en fonction de leur origine sociale (l'indice ESCS). Les triangles noirs indiquent la position moyenne des élèves allochtones de diverses origines. On constate

que les élèves originaires d'un pays maghrébin ou de Turquie se situent très près de la ligne grise: en d'autres mots ils ont des résultats scolaires tout à fait similaires à ceux des enfants autochtones appartenant à la même catégorie sociale qu'eux. En l'enfant d'un couple de travailleurs non qualifiés marocains et l'enfant d'un couple de travailleurs non qualifiés belges ont, statistiquement, les mêmes résultats en mathématique.⁵

Rapport au savoir, rapport à l'école

Les tentatives d'explication ci-dessus ont en commun de vouloir chercher l'explication des mauvaises performances scolaires des enfants du peuple en dehors de l'école: dans leur intelligence, dans leur famille, dans leurs gènes... c'est-à-dire partout sauf dans le fonctionnement de l'institution chargée d'assurer leur accès aux savoirs.

Revenons sur les très beaux résultats scolaires des enfants de professeurs. Qu'ont-ils donc de plus que les autres pour bien réussir à l'école?

Premièrement, le fils ou la fille d'enseignant(s) a la chance d'avoir un (ou deux) précepteur(s) privé(s) à domicile. Ses parents ont les mêmes horaires de travail que lui. Ils sont présents à la maison quand l'enfant rentre; ils peuvent veiller à ce qu'il fasse son travail scolaire après avoir pris un bon goûter; ils peuvent aussi efficacement l'aider dans ce travail, non pas en le réalisant à sa place, mais en l'encourageant, en transformant ses erreurs en leviers de progrès, en le dirigeant adroitement, pas à pas, sur les chemins de la compréhension, bref, en faisant leur métier. Les parents-professeurs ont non seulement une formation qui leur permet d'assurer ce soutien, ils ont aussi l'expérience pédagogique nécessaire et ils connaissent parfaitement les règles du 'jeu scolaire': ils savent faire la part des choses entre ce qui

est réellement important et ce qui est accessoire, entre les exigences qui vont 'compter' et les autres. En résumé, les enfants d'enseignants bénéficient, en plus des cours collectifs, d'un encadrement individualisé, assuré par un personnel qualifié.

Mais ce n'est pas tout. Les enfants d'enseignants ont toujours vécu dans un milieu qui valorise le savoir et l'école. Ils sont ainsi parvenus à cultiver un rapport positif au savoir scolaire, malgré tout ce que celui-ci peut parfois avoir de 'froid', surtout lorsqu'il se présente aux élèves comme dénué de sens, dénué de fonction.

Les enfants de milieux populaires sont éduqués dans un rapport au savoir bien différent, fondé sur l'utilité des connaissances. Le savoir y est valorisé dans la mesure où il peut être réellement utilisé, sinon il constitue une perte de temps. «*Ça me sert à rien d'apprendre l'histoire, je serai plombier comme papa...*». «*Ce n'est pas sans fondement*», dira-t-on. Mais pourquoi n'entend-on jamais un enfant de médecin dire la même chose? Votre cardiologue n'a pourtant pas, à titre professionnel, davantage besoin de connaître la Révolution française que votre plombier... C'est que les classes sociales supérieures attribuent au savoir scolaire d'autres fonctions que celles liées aux nécessités d'un métier. Outre qu'il donne accès aux études de haut niveau - passage obligé pour devenir 'médecin comme papa' - le savoir remplit également, ici, une fonction symbolique et une fonction politique: il est à la fois un signe d'appartenance sociale et un instrument de pouvoir.

Ainsi, les parents de classes supérieures attacheront-ils autant d'importance à la façon de s'exprimer de leur enfant qu'à ce qu'il a à leur dire. Même s'ils ont parfaitement compris le propos du jeune enfant, ils le 'reprendront' s'il ne l'a pas dit dans les formes adéquates. Ils savent en effet que 'dans la vie' (celle de leur classe sociale s'entend), on jugera leur fils ou leur fille sur son aspect, sur son apparence vestimentaire, mais aussi sur sa façon de parler et sur l'érudition dont il saura faire preuve en société. L'enjeu n'est pas simplement relationnel, il est éminemment social: la 'réussite' individuelle passe ainsi par le respect de formes symboliques, dont le savoir est un élément crucial. Quant à la réussite collective, c'est-à-dire la préservation des privilèges et du pouvoir de leur classe sociale, ils

savent qu'elle implique d'être capable de comprendre le monde dans toutes ses dimensions, afin de participer aux débats politiques, culturels, philosophiques, éthiques... Voilà pourquoi les fils de médecins, eux-mêmes futurs médecins (ou notaires, ou ingénieurs, ou chefs d'entreprise...) doivent connaître l'histoire.

Les enfants de milieux populaires, eux, voient leur rapport à l'école réduit à un discours qui en vante exclusivement les mérites sur le plan de l'accès à la profession. «*Étudie, pour avoir un bon métier!*» (mais «*ai-je besoin de vos équations et de votre 18^{ème} siècle pour ça?*»), «*étudie pour réussir dans la vie!*» (mais «*quelles sont mes chances face au déterminisme social?*»). Si cette motivation pouvait fonctionner dans les années 50 ou 60, quand les chances de promotion sociale par l'instruction semblaient encore soutenues par une croissance économique importante, elles n'a plus guère de force à l'heure où le diplôme d'enseignement secondaire conduit, au mieux, à servir les clients dans la voiture-bar du Thalyx.

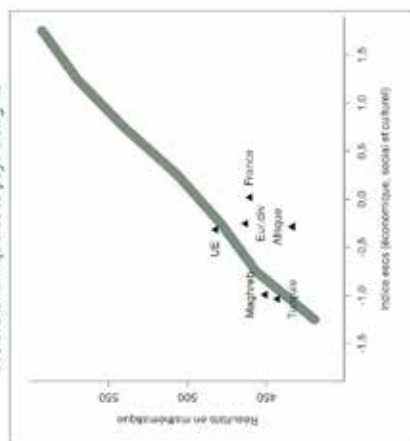
Reconstruire, avec les enfants du peuple, un rapport positif au savoir et à l'école ne peut se faire qu'en valorisant, à leurs yeux aussi, les autres fonctions, notamment politiques, du savoir. Comme l'expliquait si bien Bernard Charlot: «*Réintégrer dans le champ du savoir les enfants du peuple en situation d'échec, c'est leur faire comprendre que le savoir est un enjeu social, qu'il est aussi leur problème en tant qu'individu, qu'on les en exclut: cela vaut la peine de savoir, je peux, je dois, et non pas seulement en tant qu'individu développant ses potentialités intellectuelles mais en tant que membre d'une classe sociale luttant contre l'oppression.*»⁶

Réussissent bien à l'école ceux qui ont la chance de trouver, en dehors de l'école, l'encadrement et la motivation qui sont nécessaires à cette réussite. Et ceci renvoie la responsabilité de l'échec scolaire et de l'inégalité sociale dans l'enseignement aux modes de fonctionnement même de l'institution scolaire. L'absence d'un encadrement individualisé en dehors des heures de cours, le déficit de sens dans les pratiques pédagogiques, le manque d'ambition dans la

6. CHARLOT B., *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre? Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*, in *Quelles pratiques pour une autre école*, Costerman, 1982, p. 116.

Figure 5

Résultats en mathématique selon le statut socio-économique et le pays d'origine



N. HIRTZ, Collabos à partir des résultats de PISA 2003

4. HIRTZ N., *PISA 2003 et les résultats des élèves issus de l'immigration en Belgique*, April, 2006 (disponible à l'adresse suivante: www.ecoledemocratie.org/spp/spp/article229).

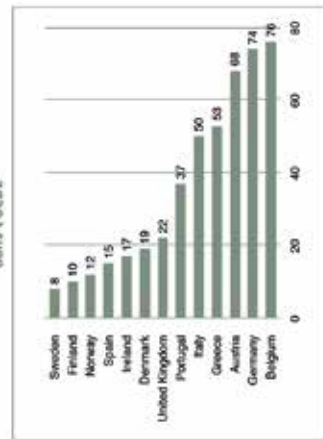
formulation des objectifs d'apprentissage, la rupture entre la vie scolaire et la vie tout court qui fait ressentir la première comme artificielle et un discours dominant qui tend à réduire l'école à ses missions de pourvoyeur de main-d'œuvre et de promotion sociale, au détriment de son rôle fondamental dans l'insertion d'un citoyen critique: voilà les facteurs qui alimentent, de prime abord, l'inégalité sociale dans les performances scolaires.

Ségrégation sociale et inégalité entre écoles

Mais pourquoi ces facteurs jouent-ils un rôle plus déterminant chez nous que dans d'autres pays? Nos pratiques pédagogiques, nos taux d'encadrement, nos programmes, la place symbolique de l'école dans notre pays... seraient-ils à ce point différents de ce qui se pratique ailleurs? Ou faut-il envisager encore d'autres éléments explicatifs? Un début de réponse à cette question est apporté par de nouvelles données statistiques.

Le graphique de la figure 6 ne présente plus des écarts entre élèves, mais entre établissements scolaires. La variance (une mesure statistique de l'écart) des performances des écoles est de 76 points en Belgique. C'est le niveau le plus élevé parmi les pays d'Europe occidentale. Dans les pays nordiques, cette variance n'est que d'une dizaine de points.

Figure 6
Variance des performances moyennes des écoles, en pour cent de la variance moyenne entre élèves dans l'OCDE



OCDE, PISA 2001

On observe, premièrement, que la dispersion horizontale des points est beaucoup plus importante en Belgique qu'en Finlande. Cela signifie que nous avons des écoles qui sont plus différenciées sur le plan social: écoles 'de riches' et écoles 'de pauvres'. Ceci s'explique sans doute en partie par le fait que la société finlandaise est plus équitable sur le plan social. Mais en partie seulement, car il ne faudrait pas exagérer l'écart entre notre pays et la Finlande en matière de justice sociale. Au classement des 16 pays ouest-européens selon l'indice Gini (qui mesure les inégalités de revenus, un indice plus élevé indiquant une inégalité de revenus plus grande), la Belgique occupe la huitième place, avec un indice de 0,28. Elle se positionne ainsi plus près de la Finlande (5^{ème} place, indice Gini = 0,26) que de la Grande Bretagne (14^{ème} place, indice Gini = 0,32) ou du Portugal (16^{ème}, indice Gini = 0,38).⁷

Le deuxième constat, qui saute aux yeux lorsqu'on observe les graphiques de la Figure 7, c'est la différence de dispersion verticale des points. En Belgique, les performances moyennes des écoles varient grosso modo de 300 à 650 points. En Finlande, les écoles sont presque toutes comprises entre 500 et 600. Ceci rejoint ce que nous avions déjà observé au graphique 6.

Enfin, lorsqu'on compare les deux 'nuages de points' en prenant un peu de recul et en fermant les yeux à moitié, on remarque que le nuage belge est incliné selon une pente plus forte que le nuage finlandais. Cela témoigne d'une plus forte relation entre le recrutement social des écoles et les performances de leurs élèves. Comment peut-on expliquer cette conjonction de ségrégation sociale et de différences de niveaux entre écoles? Le schéma suivant (ci-contre) tente d'apporter quelques éléments de réponse à cette question. Nous commençons sa lecture en haut, à gauche.

Au niveau scolaire, une certaine dose de ségrégation sociale est inévitable, car liée à la ségrégation sociale résidentielle. Tant qu'il y aura des quartiers chics et des quartiers déshérités dans nos villes, tant qu'il y aura des communes plus riches et des communes plus pauvres, il y aura des écoles plutôt riches et des écoles plutôt pauvres.

7. Source: Eurostat, *Indice Gini 2006*. Date d'extraction: 28 septembre 2008.

Cependant, cette ségrégation sociale initiale va se trouver auto-alimentée, particulièrement en Belgique, par la liberté d'enseignement. En effet, lorsqu'ils sont confrontés à la tâche de devoir choisir une école pour leur enfant, les parents tendent à se fier à l'avis ou aux pratiques de personnes auxquelles ils accordent leur confiance. Or, il se fait que ces amis, ces connaissances, appartiennent généralement au même milieu social qu'eux-mêmes.

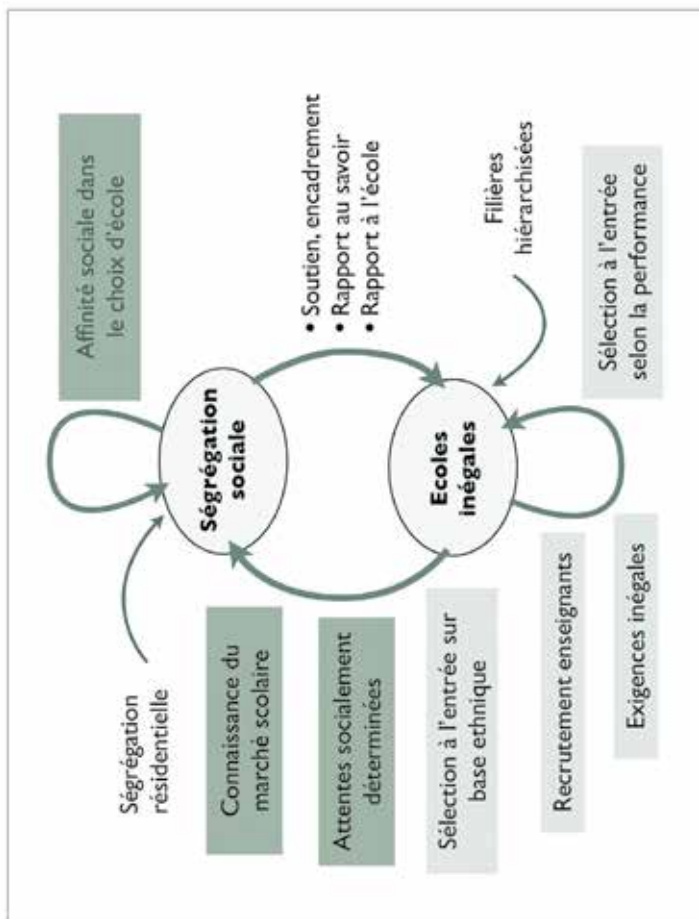
Nous avons vu, plus haut, comment les inégalités en matière de soutien scolaire à domicile, de rapport social au savoir, de rapport social à l'école peuvent – particulièrement dans certaines conditions pédagogiques et matérielles – transformer une fracture sociale en différences de performances scolaires. Dès lors, la ségrégation sociale initiale entre établissements scolaires se transforme-t-elle pareillement en inégalité de 'niveaux' des écoles.

Cette inégalité des niveaux de performances mesurée lors de tests standardisés en mathématique ou en lecture est également alimentée, mais uniquement au niveau de l'enseignement secondaire, par un autre facteur: l'existence de filières d'enseignement hiérarchisées. Plus l'orientation des élèves vers des écoles d'enseignement général, technique ou professionnel est précoce, plus tôt et plus fortement elle contribuera à accroître les différences de niveaux entre établissements. En Belgique, l'âge de cette sélection est de 12 ans⁸. Seuls les pays de langue germanique (Allemagne, Autriche, Suisse allemande) connaissent un âge d'orientation plus précoce (10 ans). Dans tous les autres pays européens, la sélection s'opère à 14, 15 voire 16 ans (dans les pays nordiques notamment).

Les inégalités de niveaux de performances des écoles se trouvent également auto-alimentées par trois facteurs. Premièrement, l'absence de mécanismes régulateurs au niveau des inscriptions scolaires permet aux chefs d'établissement de pratiquer une certaine forme de sélection à l'entrée. Sur le quasi-marché scolaire belge, c'est souvent la loi de l'offre et de la demande qui gouverne: plus une école est

8. En théorie, c'est à 12 ans, mais en pratique c'est bien à 12 ans que l'on entre dans une école spécialisée dans l'enseignement général ou dans l'enseignement qualifiant.

Figure 8
Liens entre ségrégation sociale et performance des établissements



hautement 'cotée' (plus la demande est forte), plus elle pourra être exigeante quant aux antécédents scolaires des élèves qu'elle inscrit (on pourrait dire que le prix d'achat, en termes de capital culturel, est plus élevé). Bien que de telles pratiques soient théoriquement interdites par la loi, l'enquête PISA a démontré qu'elles sont bel et bien courantes. Lorsqu'on interroge les chefs d'établissement à l'abri de l'anonymat de cette enquête et qu'on leur demande s'il leur arrive de refuser des élèves sur base de leurs résultats antécédents, 59% répondent que ces résultats sont 'pris en compte' et 17% reconnaissent même qu'un certain niveau de résultats est systématiquement exigé. Deuxièmement, les professeurs qui ont l'habitude d'être confrontés à un certain type de public vont, inévitablement et sans même s'en rendre compte, adapter leurs objectifs d'enseignement et leurs niveaux d'exigences à ce public. Ceci est d'autant plus vrai si les programmes manquent de

rigueur et prêtent le flanc à une interprétation très souple, comme c'est le cas en Belgique francophone. Enfin, les établissements scolaires jouissent aussi d'une certaine liberté en matière de recrutement d'enseignants. Dès lors, les écoles 'fortes' tendent à recruter des enseignants expérimentés, qui fuient les écoles difficiles.

L'organisation de notre enseignement en un libre marché scolaire intervient à nouveau pour fermer la boucle et transformer derechef les différences de niveaux des écoles en nouvelles ségrégations sociales. Cela se produit de trois façons. Premièrement, la sélection à l'inscription prend quelquefois une forme explicite-ment sociale. Ainsi, 58% des chefs d'établissement reconnaissent-ils 'prendre en compte' l'adhésion des parents pour admettre ou ne pas admettre un élève à l'inscription. Deuxièmement, du côté des parents, les attentes sont très fortement déterminées par

l'appartenance sociale. Les parents de milieux sociaux supérieurs nourrissent en général des ambitions professionnelles plus élevées pour leurs enfants. Et ils savent combien une bonne préparation dans le primaire et dans le secondaire est cruciale pour réussir des études supérieures. Ils vont donc attacher davantage d'importance aux différences de niveaux (réelles ou supposées) entre établissements scolaires et ainsi tendre, par leur comportement sur le marché scolaire, à renforcer la ségrégation sociale entre écoles. Enfin, leur meilleure connaissance du marché scolaire leur permet aussi d'effectuer des choix plus judicieux.

Le poids des facteurs structurels

Un très grand nombre des mécanismes indiqués ci-dessus sont liés directement ou indirectement à notre sacro-sainte liberté d'enseignement. La situation de la Belgique est, à cet égard, tout à fait exceptionnelle. Seuls deux pays européens partagent avec elle une organisation de l'enseignement sur base d'un quasi-marché scolaire: les Pays-Bas et l'Irlande. Encore faut-il préciser qu'en Irlande l'enseignement est presque entièrement organisé par les pouvoirs publics (99% des élèves du secondaire y fréquentent une école publique) alors que la Belgique est aussi l'un des champions de la division de l'enseignement en réseaux concurrents (seuls 43% des élèves du secondaire sont inscrits dans l'enseignement officiel). Tous les autres pays européens connaissent, à des degrés divers, l'une ou l'autre forme de régulation ou d'organisation centralisée de l'affectation des élèves aux écoles. Lorsque, dans l'enquête PISA, on demande aux élèves «pourquoi avez-vous choisi l'école que vous fréquentez actuellement?», on observe que la Belgique est le pays où le plus faible nombre d'élèves coche la réponse qui semble évidente partout ailleurs: «parce que c'est l'école de mon village, de mon quartier, l'école la plus proche».

Dans une étude récente⁹, nous avons pu mettre en évidence de façon très claire l'étroite corrélation entre l'organisation de l'enseignement en

9. M. HERTZ, *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens*, Avud, 2007 (disponible en ligne à l'adresse suivante: www.etsolademocratie.org/afpb.php?article=14).

quasi-marché et le degré d'inégalité sociale dans les performances scolaires. Le graphique de la figure 9 est un des résultats les plus frappants de cette étude.

Les pays d'Europe occidentale sont présentés ici selon deux variables. Horizontalement, le degré de liberté des parents dans le choix d'une école. Celui-ci est mesuré par une formule complexe tenant compte de trois critères: la densité géographique d'offre scolaire, les réglementations en matière d'affectation des élèves aux écoles publiques et le pourcentage d'élèves fréquentant l'enseignement public. La deuxième variable (axe vertical du graphique) est un indice qui mesure le degré de détermination sociale dans les performances en mathématique. Le constat est sans appel. Les pays qui ont un indice de liberté de choix élevé (Belgique, Pays-Bas, Royaume-Uni, Danemark...) se caractérisent en général par une école plus inégalitaire que ceux (Finlande, Portugal, Italie, Espagne, Norvège, Suède...) où l'affectation des élèves aux écoles est régulée par la loi. L'analyse statistique montre que le coefficient de détermination des deux variables s'élève à 0,47. Cela signifie que 47% des écarts entre pays européens sur le plan des inégalités sociales dans l'enseignement peuvent s'expliquer par leurs différences en matière de liberté de choix des parents.

On remarquera néanmoins qu'un pays fait nettement exception par rapport à la tendance générale, en s'écartant fortement de la droite de régression (ligne pointillée) du graphique précédent. Il s'agit de l'Allemagne. Or, ce pays présente une autre caractéristique importante: il est (avec l'Autriche) le seul à pratiquer une sélection hiérarchisante des élèves dès l'âge de 10 ans. Dans notre dernier graphique (figure 10 p. 60), nous avons intégré cette donnée: l'indice 'd'école commune' présenté sur l'axe horizontal tient compte à la fois du degré de liberté de choix des parents (plus la liberté est élevée, plus l'indice d'école commune est faible) et de l'âge de la première sélection-orientation des élèves (plus cet âge est précoce, plus l'indice d'école commune est faible).

Cette fois, les pays s'alignent de façon extrêmement disciplinée le long de la droite de régression. On peut distinguer trois grands groupes de pays. En bas

Figure 10
Ecole commune et degré d'inégalité sociale

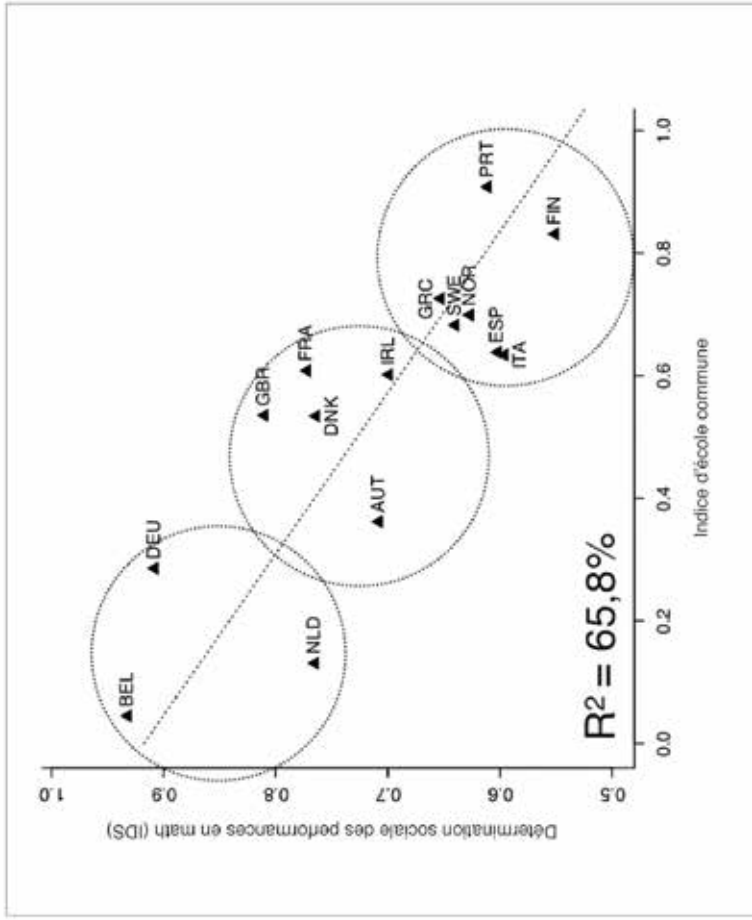
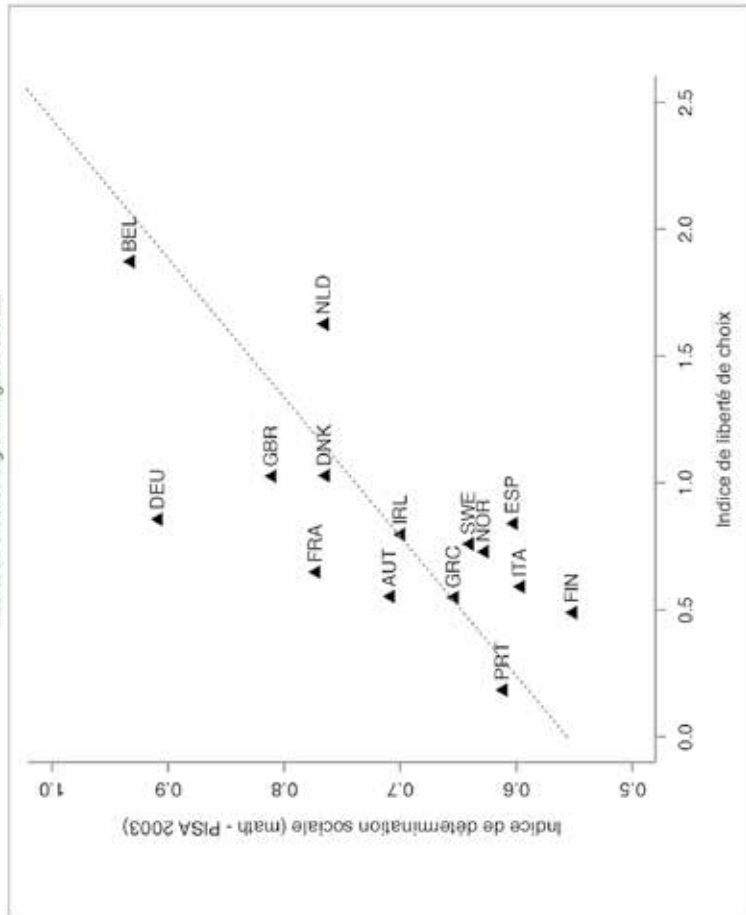


Figure 9
Liberté de choix et degré d'inégalité sociale



N. HIRTZ, Calculs à partir des résultats de PISA 2000

à droite, ceux où l'enseignement est organisé sur la base d'un tronc commun de longue durée (jusqu'à 15 ou 16 ans) et où les parents ne disposent que de peu de liberté pour choisir une école. Ces pays se caractérisent par un faible degré d'inégalité sociale dans les performances scolaires. En haut à gauche, un groupe de trois pays qui organisent une orientation plus précoce (à 10 ou 12 ans) et/ou qui laissent une grande liberté de choix aux parents. Ils sont caractérisés par une forte détermination sociale des performances scolaires. Entre les deux, les pays intermédiaires. Le coefficient de détermination de 66% est énorme : il signifie que deux tiers des différences entre pays européens sur le plan de l'équité scolaire s'expliquent par la combinaison de ces deux facteurs structurels.

Dans ces conditions, la volonté affichée dans notre pays par les ministres Arena et Dupont d'introduire un peu de régulation, là où ne régnait que l'anarchie du marché, méritait assurément d'être applaudie. Reste à voir si la méthode choisie était la bonne. Car les décrets *Inscriptions* et *Mixité* péchaient tous deux par le même défaut : ils ne visaient pas à limiter la portée ou l'ampleur du libéralisme scolaire mais seulement à garantir l'égalité entre les parents sur le marché des écoles. Cela rendait sans doute la compétition un peu plus juste, mais elle en devenait aussi plus acerbe. Le libre choix d'une école n'était plus seulement un droit, il devenait une obligation de plus en plus angoissante pour les parents. Or, précisément, ces décrets ne répondaient en rien à la cause profonde de cette angoisse, à savoir la crainte de se voir finalement contraints d'inscrire

son enfant dans une école dont la qualité est réputée 'médioocre'. Car c'est bien là le moteur du cercle vicieux où se trouve notre enseignement : pour assurer son équité par l'égalisation des niveaux de performances, il faudrait organiser la mixité sociale des publics ; mais pour faire accepter cette mixité par les parents, il faudrait d'abord garantir l'égalité de 'qualité' des écoles.

Conclusion et propositions

Les mécanismes fondamentaux qui agissent, dans tous les systèmes éducatifs du monde, pour transformer les inégalités sociales en inégalités d'accès aux savoirs, se trouvent renforcés chez nous par des choix politiques liés à la liberté d'enseignement et à l'organisation précoce de filières d'enseigne-

ment hiérarchisées. C'est pourquoi l'*Appel pour une école démocratique* (Aped) recommande une action conjointe sur plusieurs fronts.¹⁰

D'une part, il faut mettre fin aux conditions structurelles qui démultiplient les effets de l'inégalité sociale dans la relation pédagogique. Nous plaçons en faveur d'une école commune, de 6 à 15 ans, dotée d'un programme qui combinerait une solide formation générale avec une formation polytechnique ouvrant à la compréhension de l'acte technique et de la pratique productive, mais sans spécialisation

10. Ces propositions ont été développées dans *Vers l'école commune. Programme de l'Aped pour un enseignement démocratique en Belgique*, Aped, octobre 2006 (disponible à l'adresse : www.ecoledemocratique.org/wp/wp.php?article=344).

précoce. Nous proposons également de remplacer progressivement (en commençant par la première année) et en montant graduellement d'année en année) la totale liberté de choix des parents par un système d'affectation prioritaire des élèves aux écoles selon deux critères principaux: la proximité et la recherche d'une mixité sociale aussi grande que possible dans chaque établissement. Ce système implique cependant qu'il n'y ait plus qu'un seul réseau d'enseignement qui serait donc, forcément, un réseau public et non confessionnel.

Cela ne suffit cependant pas. Il faut également agir au niveau des pratiques d'enseignement: déterminer les programmes avec plus de rigueur sur le plan des contenus (mais davantage de souplesse sur le plan pédagogique), contrôler plus strictement leur application. Il faut briser les barrières entre le monde scolaire et la vie extra-scolaire des enfants en promouvant une école ouverte sur son environnement, une école accessible en dehors des heures d'école, une école où les enfants de toutes origines se verront proposer les multiples activités

émancipatrices – culturelles, sportives, artistiques, ludiques... – aujourd'hui réservées à quelques-uns.

Tout ceci aura évidemment un coût. Une partie pourra, à terme, être récupérée sur la réduction de l'échec scolaire et sur le coût actuel des filières qualifiantes précoces. Mais en attendant, c'est bien un investissement financier important dans l'éducation dont notre Communauté française a besoin. Voilà peut-être (enfin!) un sujet de débat intéressant pour de prochaines négociations institutionnelles...

Nouvelles animations 2018

Logement : énergie à bras, choix du fournisseur, comprendre ma facture d'énergie, décompte des charges, je n'arrive pas à payer ma facture, le démarchage

Enseignement : notre parcours à l'école, les inégalités à l'école, redoublement et décrochage, les relations familles-école, le tronc commun

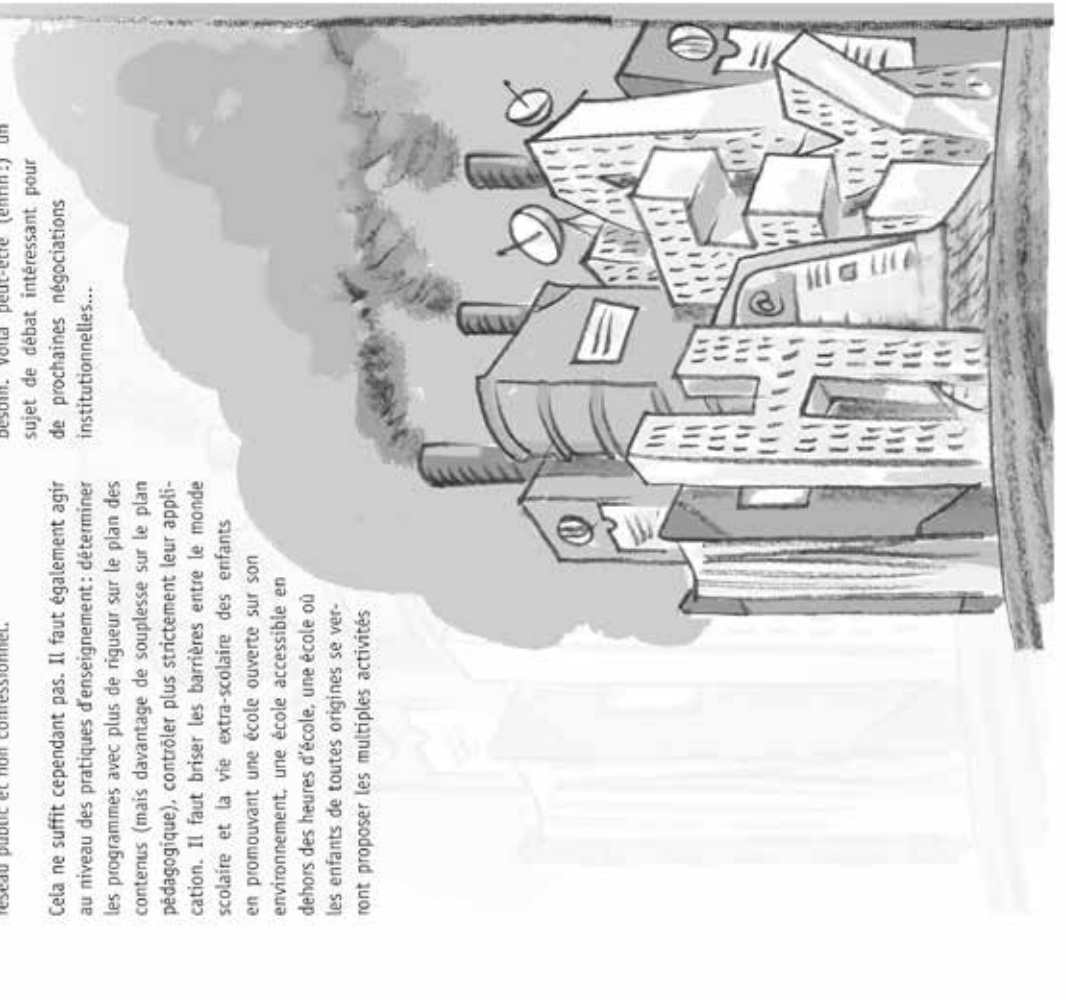
Les mallettes Bienvenue en Belgique

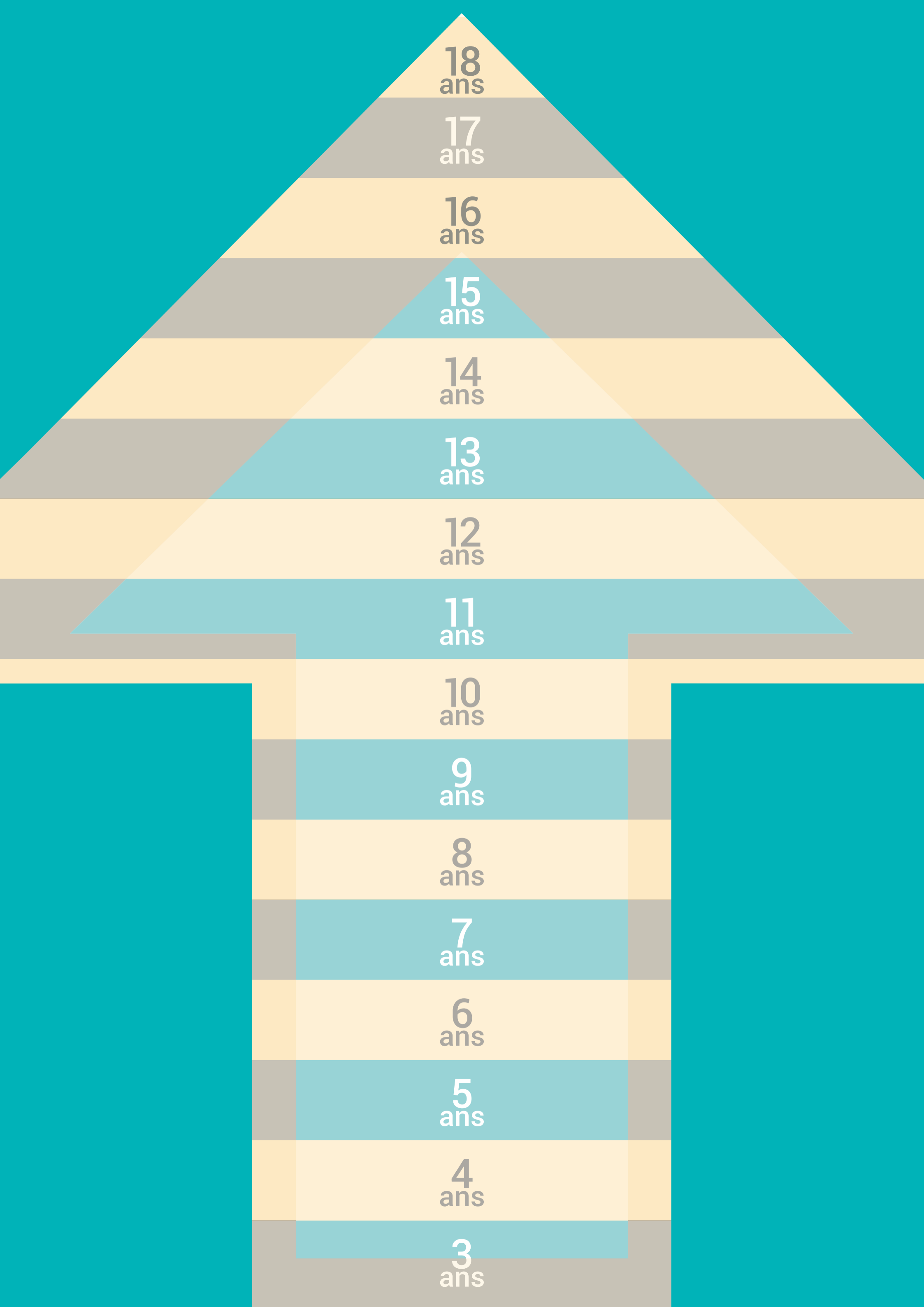
Cette animation éditée en 2018 est l'une des nouvelles démarches qui complète, actualise, enrichit le contenu des mallettes pédagogiques «Bienvenue en Belgique» réalisées par Lire et Écrire dans le cadre d'un projet FEI/AMIF.

Ces huit mallettes conçues pour l'animation de modules citoyenneté abordent chacune un aspect de l'organisation sociale de la vie en Belgique. Leur objectif est de proposer aux animateurs des démarches structurées, accompagnées des supports nécessaires à la réalisation d'animations facilitant l'accès à l'information et à la compréhension du fonctionnement de notre société. Destinées plus particulièrement aux personnes primoarrivantes analphabètes ou peu scolarisées, elles peuvent tout aussi adéquatement s'adresser à un public d'origine belge, ainsi qu'à des jeunes en formation.

Bonne découverte !

La création de ces animations est le fruit d'une collaboration avec de nombreuses personnes que nous remercions chaleureusement.





18
ans

17
ans

16
ans

15
ans

14
ans

13
ans

12
ans

11
ans

10
ans

9
ans

8
ans

7
ans

6
ans

5
ans

4
ans

3
ans

autres

études supérieures

secondaire spécialisé

secondaire général

secondaire professionnel
ou de qualification

primaire spécialisé

primaire ordinaire

maternel spécialisé

maternel ordinaire



