



**Examens de l'OCDE sur
la formation des migrants**

**Comblent l'écart
pour les élèves immigrés**

**POLITIQUES, PRATIQUES
ET PERFORMANCES**



Examens de l'OCDE sur la formation des migrants

Comblent l'écart pour les élèves immigrants

POLITIQUES, PRATIQUES ET PERFORMANCES



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

ISBN 978-92-64-07580-1 (imprimé)
ISBN 978-92-64-07581-8 (PDF)

Série : *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants*
ISSN 2077-6837 (imprimé)
ISSN 2077-6845 (en ligne)

Publié en anglais : *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2010

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com

Avant-propos

Cette publication se veut un manuel de référence que les décideurs pourront aisément consulter lors du processus d'élaboration et de mise en œuvre, dans différents contextes, des politiques visant les élèves immigrés. Elle présente des faits, des questions de fond, de bonnes pratiques ainsi que des enseignements tirés concernant l'éducation de ces élèves.

Dans un souci de praticité, cette publication privilégie l'action et non les théories ou les idéologies et présente des exemples concrets de pratiques nationales dans des domaines clés de l'action publique. Les exemples sont tirés principalement de l'expérience des décideurs et des gens de terrain des pays ayant participé à l'Examen de l'OCDE sur la formation des migrants (à savoir : l'Autriche, le Danemark, l'Irlande, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède). Des exemples supplémentaires proviennent de pays de l'OCDE où l'immigration est une tradition déjà ancienne et qui ont accumulé une expérience de l'adaptation de leur politique d'éducation à l'intention des élèves immigrés.

A la lecture des exemples tirés des pays, il importe de garder constamment à l'esprit trois aspects. Premièrement, ce qui marche dans un pays ne marche pas forcément ailleurs, surtout dans un domaine aussi éminemment sensible et politique que celui-ci, et parce que la composition et la taille des populations immigrées ne sont pas partout identiques. Il convient de prendre cette dimension en considération quand on examine ces exemples nationaux du point de vue de l'efficacité. Deuxièmement, de nombreux exemples correspondent à des politiques nationales lancées récemment, ce qui fait que leur efficacité n'a guère été évaluée. Troisièmement, ces exemples ne représentent qu'une partie de ceux recueillis dans le cadre du projet. Il est possible de trouver d'autres exemples de politiques nationales sur le Web en suivant le lien : www.oecd.org/edu/migration/policytools.

Le contenu de cette publication a été établi par l'Équipe de l'OCDE chargée d'examiner les politiques nationales de formation des migrants, sous l'égide de Deborah Roseveare, Chef de la Division des politiques d'éducation et de formation, Direction de l'éducation de l'OCDE. Dirigée par Miho Taguma, l'Équipe était composée de Moonhee Kim, Deborah Nusche, Claire Shewbridge et Gregory Wurzburg. Le soutien administratif a été assuré par Kelly Makowiecki. Elke Lüdemann, Janna Teltemann et Sunhwa Jang ont prêté leur concours pour l'analyse statistique présentée au chapitre 2.

Les coordinateurs nationaux des pays ayant choisi de faire examiner leur politique ont été une précieuse source d'informations pour cette publication. Ils ont notamment géré l'exécution des enquêtes et l'organisation des visites dans leurs pays respectifs. Ils ont fourni en abondance les informations permettant de construire une base de connaissances contenant des exemples nationaux qui offrent des perspectives intéressantes et des enseignements pour l'action des pouvoirs publics. Le Groupe d'experts nationaux mis en place pour cet examen a également aidé à orienter le processus d'élaboration de cette publication.

Table des matières

<i>Résumé</i>	7
<i>Chapitre 1. Introduction</i>	11
Instruments d'action permettant d'orienter la politique de formation des migrants	13
Principaux messages d'ordre général.....	19
<i>Notes</i>	22
<i>Références</i>	23
<i>Chapitre 2. Principaux enjeux et opportunités</i>	25
Facteurs contextuels influant sur la politique éducative ciblée sur les migrants	26
Résultats scolaires, facteurs et implications pour l'action des pouvoirs publics	32
<i>Notes</i>	46
<i>Références</i>	47
<i>Chapitre 3. Politiques scolaires</i>	49
Soutien linguistique	50
Cadres d'enseignement et d'apprentissage	61
Participation des parents et des communautés	74
<i>Références</i>	86
<i>Chapitre 4. Politiques systémiques</i>	91
Gestion des variations et de la concentration.....	92
Stratégie de financement.....	101
Suivi et évaluation.....	108
<i>Notes</i>	115
<i>Références</i>	116
<i>Annexe 1. Description du projet</i>	119
<i>Références</i>	123

Tableaux

Tableau 2.1.	Effectifs de population née à l'étranger dans quelques pays de l'OCDE.....	27
Tableau 2.2.	Scolarité obligatoire et inscriptions.....	30
Tableau 2.3.	Moyens financiers et durée de l'enseignement	31
Tableau 2.4.	Élèves peu performants/très performants en compréhension de l'écrit dans l'évaluation PISA 2006	34
Tableau 2.5.	Attentes en matière d'éducation, selon le statut des élèves au regard de l'immigration.....	35
Tableau 2.6.	Redoublement de classe, selon que les parents sont des autochtones ou des allochtones.....	37
Tableau 2.7.	Effets du travail scolaire effectué à la maison sur les résultats obtenus par les élèves immigrés	42
Tableau 2.8.	Facteurs scolaires associés aux résultats obtenus par les élèves immigrés ..	43
Tableau 2.9.	Responsabilisation des établissements scolaires et résultats obtenus par les élèves immigrés.....	44

Graphiques

Graphique 1.1.	Instruments d'orientation de la politique de formation des migrants.....	15
Graphique 2.1.	Différences de performance en compréhension de l'écrit des élèves âgés de 15 ans (PISA 2006)	33
Graphique 2.2.	Performance en lecture à l'école primaire (4 ^e année), selon le statut des élèves au regard de l'immigration.....	33
Graphique 2.3.	Préscolarisation, selon le statut des élèves au regard de l'immigration (PISA 2003)	36
Graphique 2.4.	Élèves scolarisés dans les grandes villes, selon leur statut au regard de l'immigration.....	38
Graphique 2.5.	Concentration des immigrés scolarisés	39
Graphique 2.6.	Composition socioéconomique moyenne des établissements scolaires, selon le statut des élèves au regard de l'immigration.....	40
Graphique 2.7.	Impact de l'origine socioéconomique sur les performances des élèves	41
Graphique 2.8.	Impact de la situation socioéconomique et de la langue parlée sur les performances des élèves.....	41

Encadrés

Encadré A.1.	Questions de base pour un cadre d'évaluation des politiques de formation des migrants	121
--------------	---	-----

Voir également OCDE (2010) : site Web intitulé « Closing the Gap for Immigrant Students – Policy Tools », à l'adresse suivante : www.oecd.edu/migration/policytools. Ce site contient des listes détaillées d'exemples de politique de formation des migrants classés par domaine d'action : soutien linguistique ; environnements d'éducation et d'apprentissage ; participation des parents et de la collectivité ; gestion des variations et de la concentration ; stratégies de financement de la formation des migrants, et suivi et évaluation.

Résumé

Les élèves immigrés ont souvent plus de difficultés que les autres à obtenir de bons résultats scolaires, mais n'ont pas tous les mêmes besoins.

Le solde migratoire des pays de l'OCDE a triplé depuis 1960. Aujourd'hui, les élèves immigrés représentent de 10 à 20 % de la population scolaire de nombreux pays de l'Organisation. Dans certains d'entre eux, l'immigration est déjà une tradition ancienne alors que, dans d'autres pays, elle a pris une ampleur sans précédent au cours de la dernière décennie. L'immigration est un phénomène local, et la répartition géographique des élèves immigrés est loin d'être homogène. Enseigner à des élèves immigrés n'en devient pas moins un aspect important de la réalité que vivent les enseignants au quotidien.

Hormis quelques exceptions, les élèves immigrés obtiennent, en moyenne, des résultats médiocres à tous les niveaux du système éducatif. Ils ont souvent moins de facilités pour accéder à un enseignement de qualité et de moindres chances de fréquenter des établissements d'enseignement pré-primaire. Ils sont plus enclins à abandonner l'école avant la fin du deuxième cycle du secondaire, et ont plus tendance à afficher des notes médiocres. Ils ont aussi plus de risques de fréquenter des établissements où leurs condisciples sont issus de milieux défavorisés. Mais les élèves immigrés ne constituent pas une population homogène. Dans tous les pays examinés, le nombre de langues pratiquées par les communautés avoisinait ou dépassait la centaine. Or, les élèves qui parlent chez eux une langue différente de celle dans laquelle l'enseignement leur est dispensé ne se heurtent pas aux mêmes problèmes que ceux pour lesquels la langue parlée est identique dans les deux cas. Dans certains pays, les grands élèves immigrés ayant atteint un stade plus avancé de leur scolarité au moment de leur arrivée n'ont pas le même vécu que les immigrés plus jeunes. Ailleurs, les élèves immigrés de la deuxième génération demeurent confrontés à des difficultés particulières bien qu'ils soient nés dans le pays d'accueil, et l'on peut observer des disparités de résultats entre eux et leurs camarades autochtones.

Les écarts de résultats entre les élèves immigrés et leurs condisciples autochtones s'expliquent en grande partie par la barrière de la langue et les disparités socioéconomiques.

Les différences de langue (celle parlée en famille par opposition à celle du pays hôte) et de milieu socioéconomique expliquent pour une bonne part les écarts de résultats entre les élèves autochtones et leurs condisciples immigrés. On peut en déduire que les élèves immigrés auraient tout à gagner de politiques axées sur la langue et de mesures visant plus largement les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Toutefois, même après prise en compte de ces deux paramètres, les écarts de performance observés demeurent

significatifs, ce qui souligne la nécessité d'adopter des mesures d'aide ciblées sur les élèves immigrés dans le cadre d'un mécanisme plus vaste d'équité. Parmi les autres facteurs liés à l'amélioration de la performance scolaire des élèves immigrés, on citera la fréquentation de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, la mise en contact avec des livres à la maison dès le plus jeune âge, l'augmentation du nombre d'heures d'apprentissage de la langue du pays hôte dans le programme scolaire, les ressources éducatives à la maison, une composition socioéconomique moyenne plus favorisée de la population scolaire, et les mesures de responsabilisation de l'école.

La politique d'éducation à l'intention des immigrés implique des interactions complexes entre des instruments d'action spécifiques exigeant une bonne coordination.

Les pouvoirs publics ont généralement à leur disposition huit outils qui leur permettent de piloter la politique d'éducation en direction des immigrés aux niveaux national, régional et/ou local :

1. définition des buts explicites de la politique d'éducation en direction des immigrés dans le cadre des objectifs de la politique d'éducation au sens large ;
2. mise en place d'une réglementation et d'une législation ;
3. élaboration de stratégies de financement efficaces ;
4. établissement de normes, de qualifications et de cadres de certification ;
5. définition des programmes scolaires, de principes directeurs et de méthodes pédagogiques ;
6. renforcement des capacités (spécialement la formation et l'aide aux enseignants) ;
7. sensibilisation, communication et diffusion ;
8. suivi, recherche, évaluation et remontée d'informations.

Pour maximaliser l'effet de la politique d'éducation en direction des immigrés, il convient de combiner correctement l'utilisation de ces outils de pilotage spécifiques. L'efficacité de leur mise en œuvre passe par la reconnaissance du caractère hétérogène de la population d'élèves immigrés, l'adoption d'une approche globale et le partage de la responsabilité à tous les niveaux et entre les principales parties prenantes. Il faut aussi trouver le juste équilibre entre les mesures « universelles », s'appliquant à la totalité des élèves, et les mesures ciblées sur les élèves immigrés.

Pour renforcer les capacités des écoles, il faut intensifier l'apprentissage de la langue du pays hôte, la formation des enseignants et des chefs d'établissement à la diversité, et la coopération entre l'école et les parents.

La gestion de la diversité est un défi auquel certaines écoles et institutions d'éducation et d'accueil des jeunes enfants sont confrontées de longue date, mais relativement nouveau pour d'autres. Souvent, les chefs d'établissement et les enseignants ont le sentiment de ne pas être qualifiés ou suffisamment épaulés pour enseigner à des élèves bilingues, issus d'un milieu multiculturel, et présentant des besoins divers. Pour remédier aux disparités de résultats, il convient de réformer l'institution en modifiant notamment l'enseignement de la langue, la

direction des établissements, les méthodes pédagogiques et la coopération entre l'école et les parents.

La maîtrise de la langue d'enseignement est un instrument privilégié et une condition préalable à l'apprentissage. Les pratiques à l'échelle des établissements doivent impérativement être guidées par une politique explicite et cohérente d'enseignement de la langue enrichie par les travaux de recherche et adaptée aux différents niveaux du système éducatif. Il faut que les enseignants et les chefs d'établissement instaurent au sein de l'école et dans les classes un climat favorable, en traitant la diversité comme une richesse et non un obstacle à la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage. Avec la mise en place d'une démarche à l'échelle de l'établissement, l'aide aux élèves immigrés ne doit pas être dispensée uniquement dans le cadre de cours spécialisés mais être intégrée dans toutes les matières inscrites au programme et dans toutes les activités scolaires et périscolaires. Les établissements devraient mettre au point de nouvelles modalités de communication et de collaboration permettant de mieux associer les familles et les communautés immigrées aux activités de l'école. La participation des parents et de la collectivité peut avoir une influence sur l'attitude des élèves quand ils sont en classe ainsi que sur leur environnement d'apprentissage à la maison.

Les politiques systémiques doivent permettre de gérer la concentration de population immigrée dans les écoles et les localités, les stratégies de financement et le suivi ainsi que l'évaluation.

L'offre d'enseignement peut varier selon le lieu de résidence et l'établissement fréquenté par les élèves issus de l'immigration. Les politiques en vigueur à tous les échelons du système éducatif doivent faire en sorte que la quantité et la qualité du soutien linguistique et des autres types de soutien ciblé soient les mêmes pour tous. Les efforts importants déployés par les pays examinés pour améliorer la gestion du système, semblent se solder par des effets bénéfiques. Les enjeux englobent la gestion des variations et de la concentration de la population d'élèves immigrés, l'efficacité des stratégies de financement ainsi que le suivi et l'évaluation. Les élèves autochtones profiteront aussi des progrès accomplis.

Il est indispensable de rendre beaucoup plus homogène l'offre de soutien pédagogique et de gérer les possibilités et les difficultés qui se présentent dans des quartiers ou des établissements particuliers à forte concentration d'élèves immigrés. Cela exige une forte volonté politique, une obligation de rendre des comptes, la mise en commun des bonnes pratiques entre les communes, les écoles et les enseignants, et la diffusion d'informations suffisantes sur le système éducatif et les écoles auprès des familles immigrées. Le financement pourrait être un moyen de remédier au défaut d'équité en ciblant des quartiers, des établissements ou des groupes d'élèves spécifiques (selon diverses formules) après un examen attentif de la question de l'éducation prioritaire. Le suivi et l'évaluation pourraient contribuer à améliorer la performance des établissements en permettant d'assurer un suivi précoce des résultats obtenus par les élèves, de déterminer ceux ayant besoin d'aide, et de concevoir les mesures d'intervention appropriées.

Chapitre 1

Introduction

Depuis 1960, la migration nette a triplé dans les pays de l'OCDE. L'intégration des immigrés sur le marché du travail est un enjeu auquel les pouvoirs publics doivent faire face sans délai, et constitue désormais une priorité de niveau élevé ainsi qu'un thème de recherche. Mais l'intégration des élèves immigrés dans le milieu scolaire n'a guère fait l'objet d'études. L'OCDE a donc entrepris un Examen des politiques de formation des migrants pour comparer les résultats scolaires de ces élèves à ceux de leurs condisciples autochtones, et pour déterminer le type de mesures à prendre par les décideurs face aux disparités afin, le cas échéant, d'y remédier.

Ce premier chapitre offre une vue d'ensemble du projet et présente des questions de fond à caractère transversal. Pour commencer, il explique les raisons ayant conduit l'OCDE à entreprendre l'Examen des politiques de formation des migrants. Ce chapitre présente ensuite huit instruments d'action souvent utilisés pour orienter les politiques en question, à savoir : 1) définition des buts explicites de la politique d'éducation en direction des immigrés dans le cadre plus large des objectifs de la politique d'éducation ; 2) mise en place d'une réglementation et d'une législation ; 3) élaboration de stratégies de financement efficaces ; 4) établissement de normes, de diplômes et de cadres de certification ; 5) définition des programmes scolaires, de directives et de méthodes pédagogiques ; 6) renforcement des capacités (spécialement la formation et l'aide aux enseignants) ; 7) sensibilisation, communication et diffusion, et 8) suivi, recherche, évaluation et remontée de l'information.

Ce chapitre présente également les principaux messages généraux à caractère transversal qui mettent en contexte les chapitres 2, 3 et 4. Ces messages insistent sur l'importance de la prise en compte de « l'hétérogénéité » de la population des élèves immigrés, l'intérêt d'une approche globale et du partage des responsabilités à tous les niveaux et entre toutes les principales parties prenantes, et le juste équilibre à trouver entre les mesures « universelles », s'appliquant à la totalité des élèves, et des mesures « ciblées » sur les élèves immigrés.

Contexte

Dans les pays de l'OCDE, la migration nette a triplé depuis 1960. En 2006, plus de 20 % de la population de l'Australie, du Canada, du Luxembourg, de la Nouvelle-Zélande et de la Suisse étaient constitués d'individus nés à l'étranger. Pour leur part, l'Autriche, la Belgique, l'Espagne, les États-Unis, l'Irlande, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède comptaient plus de 10 % d'allochtones (OCDE, 2008a). L'intégration des immigrés sur le marché du travail est devenue une priorité immédiate pour les pouvoirs publics, et des études ont été menées à l'échelle internationale sur les politiques d'immigration et l'intégration sur le marché du travail de cette catégorie de population (voir, par exemple, OCDE 2007 et 2008b). Pourtant, récemment encore, rares étaient les études portant sur l'intégration des élèves immigrés à l'école (voir, par exemple, Eurydice, 2004 ; OCDE, 2006).

Les difficultés qu'engendre l'augmentation de l'immigration pour la politique d'éducation, mais aussi les opportunités qu'elle offre varient selon les pays car la taille et la composition de la population d'élèves immigrés ne sont pas partout les mêmes. De surcroît, certains pays ont connu un brusque afflux de migrants ces dernières années alors que d'autres ont déjà une longue tradition d'intégration des élèves immigrés à l'école. Dans certains pays, ces élèves affichent de meilleurs résultats que leurs camarades autochtones (en Australie, au Canada, en Irlande ou en Nouvelle-Zélande, par exemple). Mais dans beaucoup d'autres pays, ces jeunes ont généralement un accès plus restreint à une éducation de qualité, ils quittent l'école plus tôt et leurs résultats scolaires sont inférieurs à ceux de leurs condisciples nés sur le territoire.

Dans ce contexte, l'OCDE a procédé à un examen visant à comparer les résultats scolaires des élèves immigrés à ceux de leurs condisciples autochtones et à déterminer les mesures que les pouvoirs publics pouvaient prendre pour remédier à d'éventuelles disparités. En l'occurrence, la question primordiale était de savoir quelles mesures devaient être prises par les décideurs pour favoriser la réussite scolaire des élèves immigrés des première et deuxième générations.

L'étude a comporté des examens approfondis des politiques adoptées par six pays (Autriche, Danemark, Irlande, Norvège, Pays-Bas et Suède). De leur côté, ces pays ont établi des rapports documentaires nationaux. D'autres pays (Corée, Espagne, Finlande, Hongrie, Italie, Mexique, Royaume-Uni et Turquie) ont fourni des informations en répondant à un questionnaire international succinct. La présente publication s'appuie donc sur les nouvelles informations et données factuelles de ces pays auxquelles s'ajoutent les conclusions tirées de l'examen des études et ouvrages publiés, des statistiques du programme PISA et d'autres évaluations internationales ainsi que d'autres examens de politique effectués par l'OCDE. L'ensemble des documents produits par le présent projet sont disponibles à l'adresse suivante : www.oecd.org/edu/migration.

Pour dégager des synergies avec d'autres initiatives internationales, l'Équipe de projet a collaboré étroitement avec la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Ce projet complète le Livre vert adopté par la Commission européenne (qui ouvre le débat sur la meilleure façon, pour les politiques de l'éducation, d'aborder les problèmes posés par les flux d'immigration et la mobilité intracommunautaire), ainsi que le volet « éducation » du MIPLEX (Index des politiques d'intégration des migrants en Europe).

Contenu

Le chapitre 2 plante le décor en décrivant la situation des immigrés dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. Il montre tout d'abord de quelle façon les facteurs historiques et économiques influent sur la politique d'éducation en direction des migrants, selon les situations propres aux pays et les différents systèmes éducatifs. Il présente ensuite brièvement le degré de réussite des élèves immigrés par rapport à leurs camarades autochtones. Il recense enfin les facteurs de nature à influencer sur leur performance à l'école, ce qui conduit à penser que les pouvoirs publics ont sans doute un certain rôle à jouer.

Le chapitre 3 analyse les questions de fond susceptibles d'influer sur les politiques et pratiques au niveau des écoles et des classes. Les principaux thèmes examinés sont la langue, le cadre d'enseignement et d'apprentissage et les méthodes pédagogiques, le climat régnant au sein de l'école, les programmes scolaires et le rôle des chefs d'établissement, et la participation de la famille et de la communauté.

Le chapitre 4 analyse les problématiques qu'il est préférable de traiter au niveau systémique. Les principaux thèmes incluent la gestion des différences et de la concentration de la population d'élèves immigrés, les stratégies de financement ainsi que le suivi et l'évaluation.

Dans les chapitres 3 et 4, l'exposé des problématiques est suivi d'une série de questions auxquelles les décideurs devraient réfléchir en vue de les résoudre. Viennent ensuite des solutions possibles pour améliorer les politiques, et quelques exemples concrets et pertinents de réponses trouvées dans les examens par pays et les analyses théoriques des politiques. Les listes d'actions possibles ne doivent pas être considérées comme la panacée : la pertinence de ces options et la priorité à leur accorder varieront d'un pays à l'autre selon le stade d'élaboration de leurs politiques et leur contexte politique.

L'annexe 1 offre des définitions de certains termes clés, décrit le champ d'application des projets, et documente les modalités d'exécution des examens par pays. On trouvera via Internet un panorama des mesures mises en place par les pouvoirs publics à l'intention des élèves immigrés (www.oecd.org/edu/migration/policytools). Les exemples nationaux qui ont été recueillis sont organisés par grands thèmes d'action correspondants aux chapitres 3 et 4. Les évaluations des interventions publiques que l'on a pu trouver sont présentées également.

Instruments d'action permettant d'orienter la politique de formation des migrants

En fait, les politiques d'éducation ciblées sur les immigrés mettent à profit les interactions complexes entre des instruments d'action spécifiques. Certaines mesures traitent tout spécialement de la situation des élèves immigrés tandis que d'autres ont un caractère plus systémique et universel. Les pouvoirs publics ont recours à toute une palette d'instruments pour orienter leur politique de formation des migrants. La présente section donne un aperçu de la manière dont l'administration publique peut utiliser ces instruments pour s'attaquer aux problèmes dont la thématique est présentée aux chapitres 3 et 4. On y trouve un descriptif succinct des différents types d'instruments d'orientation de la formation des migrants (assorti de quelques exemples nationaux) ainsi qu'une illustration de la manière dont ces instruments peuvent être coordonnés. Les chapitres 3 et 4 offrent d'autres précisions sur les exemples nationaux, en se concentrant sur tel ou tel instrument en particulier.

Les pouvoirs publics ont généralement à leur disposition huit outils qui leur permettent d'orienter la politique d'éducation en direction des immigrés aux niveaux national, régional et/ou local, et selon les dispositions constitutionnelles, politiques et institutionnelles propres à chaque pays :

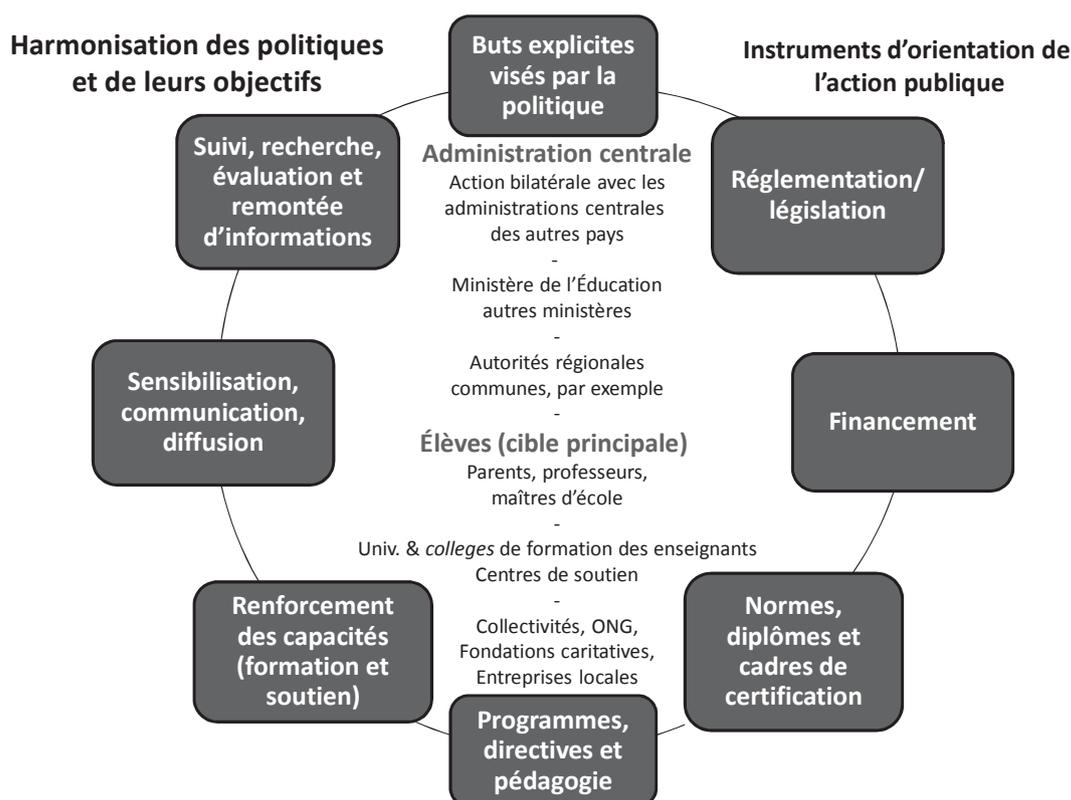
1. définition des buts explicites d'une politique d'éducation ciblée sur les immigrés dans le cadre des objectifs de la politique d'éducation au sens large ;
2. mise en place d'une réglementation et d'une législation ;
3. élaboration de stratégies de financement efficaces ;
4. établissement de normes, de diplômes et de cadres de certification ;
5. définition des programmes scolaires, de directives et de méthodes pédagogiques ;
6. renforcement des capacités (spécialement la formation et l'aide aux enseignants) ;
7. sensibilisation, communication et diffusion ;
8. suivi, recherche, évaluation et remontée de l'information.

Si l'on veut que être efficace dans la formulation et la mise en œuvre de la politique de formation des migrants, il est indispensable d'identifier toutes les parties prenantes concernées, de placer l'intérêt et les besoins des élèves immigrés (la principale cible) au cœur de toute action, et d'harmoniser les outils d'orientation spécifiques afin d'obtenir un maximum d'effets (graphique 1.1).

Des objectifs d'action explicites

Quand on aborde les problématiques liées aux élèves immigrés, tout le monde n'est pas d'accord sur la place à accorder à l'éducation de ces élèves parmi les objectifs de la politique d'éducation au sens large. Dans les pays examinés, d'aucuns font valoir que l'éducation des immigrés a deux grands objectifs : favoriser une plus grande ouverture de la population locale à la diversité culturelle et linguistique, et faciliter et appuyer les initiatives visant à intégrer les immigrés¹. Ces objectifs ne sont pas incompatibles mais, en pratique, beaucoup de pays privilégient le second et considèrent que c'est avant tout aux élèves immigrés de s'adapter à la culture et à la langue du pays hôte (voir, par exemple, Hodes, 2000 ; Suarez-Orozco, 2001). Cette façon de voir les choses aboutit à des pratiques différentes, et parfois difficiles à concilier, dans les pays ayant participé à l'examen de l'OCDE.

Graphique 1.1. Instruments d'orientation de la politique de formation des migrants



La définition d'objectifs précis d'éducation des migrants dans le cadre plus large des objectifs de la politique générale d'éducation est un outil essentiel dont disposent les pouvoirs publics. Ils permettent à la fois de clarifier la vision et la chronologie des actions à mener et de dégager plus aisément un consensus ou d'obtenir l'adhésion des principales parties prenantes placées en première ligne². Par ailleurs, la clarté des objectifs de la formation des migrants encourage et facilite son évaluation.

Réglementation et législation

La législation est l'instrument par excellence des pouvoirs publics désireux de manifester la fermeté de leur engagement. Bien que la question ait souvent été débattue sous l'angle politique, la Suède, par exemple, s'attache actuellement à exprimer ses valeurs sociétales et son engagement politique par le biais de la législation, en valorisant la langue de l'élève immigré, reconnue comme partie intégrante de son patrimoine. La législation garantit :

- aide/soutien linguistique dans la langue maternelle dans le cadre de l'accueil et de l'éducation des tout jeunes enfants ;
- enseignement de la langue maternelle à l'âge de la scolarité obligatoire sous réserve du respect de certains critères ;

- enseignement du suédois deuxième langue parmi les matières inscrites au programme pendant la scolarité obligatoire et jusqu’au second cycle des études secondaires ;
- soutien scolaire en langue maternelle pour les élèves ayant besoin d’un surcroît d’aide dans cette langue ;
- soutien linguistique (suédois langue étrangère) pour les immigrants adultes en quête d’emploi.

Quand on accorde des droits, il y a deux choses à ne pas oublier. Premièrement, les individus auxquels ces droits sont accordés doivent en avoir pleinement conscience. A défaut, ils risquent de ne pas les exercer, et les textes qui les leur accordent risquent tout simplement de rester lettre morte. Deuxièmement, les droits ont pour contrepartie des responsabilités. Cet équilibre est indispensable si l’on veut éviter que s’émousse le soutien de l’opinion publique et du monde politique en faveur de la formation des migrants. Dès l’instant où l’on accorde certains droits aux immigrants, on attend d’eux qu’ils assument la responsabilité de leur intégration dans le pays hôte : en apprenant la langue de ce pays, en trouvant un emploi, en payant des impôts, en respectant les lois en vigueur, en envoyant leurs enfants à l’école, etc. L’intégration est un processus à double sens : pas de droits sans responsabilités.

Financement

Le financement est un moyen d’étayer les mesures prises, qu’elles soient universelles ou ciblées. On recourt fréquemment au financement ciblé pour combler le fossé qui sépare les élèves immigrants et les autres, par exemple en affectant davantage de ressources à un domaine/groupe d’élèves cible ou à un niveau particulier du système éducatif. En France, par exemple, les zones défavorisées bénéficient d’un financement spécial (*Réseaux « ambition réussite »*) et, au Royaume-Uni, certains groupes d’immigrants (*African Caribbean Achievement project* ou Projet de réussite scolaire des afro-caribéens) ont été choisis comme cible d’un financement particulier.

Pourtant, si le financement est spécifiquement axé sur les élèves immigrants, le risque est de viser un objectif trop limité et de passer à côté des besoins d’autres élèves nécessitant un soutien. C’est pourquoi les Pays-Bas et la Communauté flamande de Belgique se sont tous deux fixé comme cible les élèves « défavorisés », catégorie qui englobe de nombreux immigrants mais aussi des élèves autochtones confrontés à des difficultés scolaires.

Dans tous les pays où l’éducation des migrants fait l’objet d’un soutien financier significatif, les études font souvent apparaître des résultats mitigés, voire très peu sensibles. Autrement dit, à lui seul, le financement est insuffisant. Il conviendrait d’adopter une stratégie de financement soigneusement pensée (en définissant la population cible, le niveau ainsi que les modalités de financement) et de la combiner avec d’autres instruments d’intervention.

Normes, diplômes et cadre de certification

La mise en place de normes, de diplômes et de cadres de certification adéquats constitue une autre palette d’instruments utiles pour orienter la formation des migrants. A titre d’exemple, fixer des normes applicables aux enseignants de langue est un moyen de veiller à la qualité du soutien linguistique, qui fait partie intégrante de la formation des migrants. Dans les pays anglophones, nombre d’universités proposent des diplômes de haut niveau comme,

par exemple, un diplôme (niveau master) d'enseignement de l'anglais deuxième langue (ESL) ou d'enseignement de l'anglais langue étrangère (TESOL).

La mise en place de diplômes nationaux dans les différentes langues parlées par la communauté immigrée est un moyen de valoriser les atouts que les élèves immigrés possèdent déjà. En Irlande, par exemple, certains immigrés ont la possibilité d'obtenir une certification dans leur langue maternelle par le biais d'examens organisés à l'échelle nationale en fin de la scolarité obligatoire.

La création d'un cadre de certification est probablement aussi un moyen d'aider les élèves immigrés et leurs parents. La reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger facilite l'intégration des immigrés dans la population active tout en tenant compte de leur domaine de compétences : ingénierie, bâtiment ou soins infirmiers, par exemple. Les immigrés ont alors plus de chances de voir s'élever leur statut économique et social.

Programmes scolaires, directives et pédagogie

Dans beaucoup de pays, les programmes scolaires, les directives et les méthodes pédagogiques sont censés assurer un niveau de qualité minimal, et permettre de transposer les bonnes pratiques à une plus grande échelle dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et dans les écoles. Le plus souvent, les responsables de l'élaboration de la politique de formation des migrants utilisent ces outils pour généraliser l'enseignement de la langue du pays hôte en tant que deuxième langue, l'évaluation linguistique et l'éducation interculturelle en classe. A titre d'exemple, l'Autriche a élaboré des directives relatives à l'évaluation linguistique assorties d'une panoplie d'instruments d'évaluation et de directives pour l'éducation interculturelle afin que la pédagogie associe l'apprentissage de la langue et celui des autres matières ; pour sa part, l'Autriche a mis au point un cadre national de programmes scolaires ainsi que des normes pour l'apprentissage précoce des langues en maternelle ainsi que des normes relatives à l'apprentissage de la langue du pays hôte en tant que deuxième langue.

Renforcement des capacités (formation et soutien)

Ce sont les enseignants et les chefs d'établissement qui sont les mieux placés pour faire bouger les choses s'agissant de la vie scolaire des enfants immigrés, surtout les enseignants qui sont chaque jour en contact direct avec ces élèves. Les chefs d'établissement fixent des normes à l'intention des enseignants, mais ils peuvent aussi être à l'écoute des élèves, des parents et des communautés locales. A l'instar des enseignants, les chefs d'établissement ont besoin de formation et de soutien comme la formation à la diversité et à l'enseignement de la langue du pays hôte en tant que deuxième langue. On attend également des enseignants qu'ils développent des compétences génériques en matière d'évaluations formatives, d'enseignement collégial, de communication effective avec les parents, etc. De leur côté, les chefs d'établissement doivent tisser des liens entre l'école et la communauté locale, gérer les moyens didactiques, les ressources humaines et financières, etc. Dès lors les chefs d'établissement et les enseignants sont dotés de ces compétences et de ce savoir-faire, le système éducatif est à même de mener à bien une politique de formation des migrants.

Il faut du temps et de l'argent pour renforcer les capacités. Mais les systèmes éducatifs sont si vastes qu'il est difficile de veiller à ce que tous les enseignants chargés du soutien linguistique obtiennent la formation en cours d'emploi dont ils ont besoin. Au Danemark et en Irlande, par exemple, les spécialistes en la matière ont plus de chances qu'ailleurs de

suivre une formation spéciale mais celle-ci demeure insuffisante. De surcroît, parmi les pays examinés, beaucoup pensent que tous les spécialistes d'une matière et les enseignants classiques devraient être formés pour dispenser en permanence un soutien linguistique, et que les chefs d'établissement devraient tous bénéficier d'une formation à la diversité, sous une forme ou une autre, afin de mieux faire face à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves immigrés et de leurs camarades autochtones³.

Sensibilisation, communication et diffusion

La sensibilisation est un moyen d'optimiser l'effet d'autres instruments. Aux Pays-Bas, par exemple, pour promouvoir le choix d'un établissement scolaire, on a mis en place une plate-forme destinée aux parents appartenant aux minorités ethniques, à la fois pour qu'ils puissent s'exprimer, et pour mettre en exergue l'importance de la participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants.

Il est crucial de diffuser effectivement les bonnes pratiques dans tout le système éducatif. Il conviendrait que les pouvoirs publics aident les écoles et les enseignants à recenser les bonnes pratiques appliquées par certains établissements scolaires, et renforcent les moyens et les incitations de manière que d'autres écoles adoptent ces pratiques. Les écoles IDEA pour le multiculturalisme en Suède, et le dispositif « *This Works in Our School* » au Danemark sont deux exemples d'initiatives favorisant la mise en commun et l'adoption des innovations visant à améliorer la formation des migrants. L'Irlande a créé un portail constitué en guichet unique pour accéder à toutes les informations liées à la formation des migrants. Il faut maintenant que les autorités irlandaises sensibilisent le monde enseignant à son utilisation.

Suivi, recherche, évaluation et remontée de l'information

Nombreux sont les pays où la formation des migrants est un enjeu relativement nouveau. C'est pourquoi beaucoup de questions fondamentales sur la pratique et la politique n'ont pas encore trouvé de réponse. Il est nécessaire de recueillir des données et des informations de base sur les élèves immigrés pour suivre leurs progrès et faire avancer la recherche sur l'éducation des migrants. C'est aux pouvoirs publics de décider si l'on doit tenir compte ou non de l'hétérogénéité des élèves immigrés dans la collecte de données, mais l'identification de catégories d'élèves différentes peut offrir de précieux éléments de diagnostic sur lesquels prendront appui les politiques et la conception de stratégies de financement efficaces. Naguère, il était plus facile d'obtenir des données sur les ressources affectées à l'enseignement que sur les résultats de celui-ci. Mais aujourd'hui, dans de nombreux pays, ces données sont de plus en plus souvent disponibles. On en obtient également à partir des enquêtes internationales comme la *Progress in International Reading Literacy Survey* (PIRLS) et la Troisième étude internationale sur l'enseignement des mathématiques et les sciences (TIMSS) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), ou l'enquête PISA de l'OCDE. Dans certains cas, des rapprochements entre les données relatives aux résultats et les données sur le milieu dont sont issus les élèves sont opérés, ce qui permet de constater l'importance du contexte familial et des ressources initiales sur les résultats scolaires.

Dans les pays examinés, rares sont les évaluations de politiques, notamment les recherches quantitatives de grande ampleur. Une partie de l'explication réside dans la relative nouveauté du lancement de nombreux programmes d'action en matière de formation des

migrants. Mais, pour réaliser des études économétriques, on manque souvent de données sur les élèves immigrés, et l'on utilise à la place les fruits de la recherche qualitative. Il conviendrait que l'analyse des besoins en matière de formation des migrants mette à profit les travaux de recherche effectués dans de nombreuses disciplines dont les sciences de l'éducation, les sciences cognitives, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, y compris l'emploi des enseignants comme chercheurs et la recherche-action en classe, etc.

Pour transformer en politiques et en pratiques les enseignements tirés de la recherche en sciences sociales, il faut des canaux visibles et efficaces. Or, soit il n'en n'existe pas, soit ces canaux sont conçus pour répondre à un besoin particulier. On trouve toutefois quelques exemples encourageants d'évaluation et de remontée de l'information : le dialogue et les rapports sur la qualité des établissements, en Suède ; les évaluations réalisées par l'Inspection académique aux Pays-Bas ou en Irlande et, dans ce dernier pays, de nouvelles modalités de suivi des écoles grâce auxquelles les évaluations par des inspecteurs parviennent à cerner les faiblesses importantes. La remontée de l'information peut, quant à elle, s'effectuer à tous les niveaux : national ou régional, de l'école ou de la classe.

Principaux messages d'ordre général

L'Examen de la formation des migrants a abouti à la formulation d'un certain nombre de messages clés, à caractère général, susceptibles d'aider les lecteurs à faire le lien entre des contextes, des faits et l'élaboration d'une politique d'éducation des migrants comme on le verra dans les chapitres suivants.

Une politique indifférenciée empêche de répondre de manière individualisée aux besoins des élèves immigrés, surtout des plus vulnérables.

Les élèves immigrés constituent une population hétérogène sur le plan de la langue, de la culture, du statut économique et du niveau d'instruction (voir chapitre 2). La diversité des politiques d'immigration adoptées par les différents pays (immigration choisie pour attirer des travailleurs hautement qualifiés, regroupement familial ou accueil pour raisons humanitaires, et immigration en provenance des anciennes colonies, par exemple) ainsi que leurs modalités d'application peuvent être liées à la langue parlée à la maison, au milieu socioéconomique et au vécu en matière d'éducation des élèves immigrés. Certains d'entre eux sont issus d'un milieu socioéconomique relativement favorisé ou comparable à celui de leurs condisciples autochtones, et/ou ne souffrent pas nécessairement d'un handicap éducatif. D'autres sont issus d'un milieu économique moins favorisé, leur bagage scolaire est limité, voire inexistant, et/ou ils connaissent des difficultés pour développer des compétences même dans leur propre langue. Certains enfants immigrés de fraîche date peuvent n'avoir aucune connaissance préalable de la langue du pays d'accueil. D'autres peuvent arriver en maîtrisant la langue du pays hôte, une langue ou un dialecte proche (comme, par exemple, les immigrés originaires du Royaume-Uni en Nouvelle-Zélande, les immigrants arrivant en Suède en provenance de Finlande, les immigrés originaires d'Afrique ou des Antilles en France, au Royaume-Uni ou aux États-Unis, etc.).

La reconnaissance de cette diversité parmi les élèves immigrés dans un pays donné est le premier pas vers la conception d'une politique efficace. Les différences entre les élèves immigrés font que leurs besoins d'apprentissage ne sont pas tous les mêmes. Il est particulièrement important, du point de vue de l'équité, que le sous-groupe des élèves immigrés les plus vulnérables ou défavorisés ne basculent pas dans l'exclusion faute de

politique publique. A cet égard, on a souvent constaté que, parmi les élèves immigrés, les enfants de demandeurs d'asile ou de réfugiés économiques présentaient des besoins particuliers (Arnot *et al.*, 2005).

Il est crucial d'adopter une approche globale et de partager les responsabilités à tous les niveaux.

Au niveau national, la coopération entre différents ministères est indispensable pour s'attaquer à des problèmes comme la pauvreté, le chômage, le sous-emploi, le mal-logement ou la discrimination. Au niveau régional, la coopération s'impose, particulièrement entre régions présentant des profils et des compositions de population d'élèves immigrés similaires. Pour changer les choses, l'apprentissage entre pairs au sein des administrations régionales ou locales constitue probablement une stratégie plus efficace que des règles édictées par l'administration centrale.

Dans un premier temps, il faut identifier les principaux acteurs qui interviennent dans le circuit de formulation et de mise en œuvre des politiques, depuis l'administration centrale jusqu'aux élèves immigrés. Les enseignants, les parents et, souvent, les chefs d'établissement (c'est-à-dire les personnes avec lesquelles les élèves ont le plus de contacts dans leur vie quotidienne) ont un rôle clé dans la mise en œuvre des politiques et la concrétisation du changement (voir chapitre 3). Il importe qu'au sein de l'école et aux différents stades de l'éducation, les enseignants (professeurs de langue, généralistes ou d'autres matières) soient capables d'assurer un suivi et de veiller au développement global et progressif des enfants pour offrir des cadres d'apprentissage de qualité à l'école et en classe mais aussi à la maison. Un surcroît d'attention comme le conseil personnalisé et l'orientation peut être nécessaire pour assurer une transition harmonieuse d'un stade de l'éducation à un autre.

Les enseignants ont également besoin d'une éducation et d'une formation adéquates avant leur prise de fonctions et en cours d'emploi pour mieux répondre aux besoins de ces enfants. Il faudrait également aider les parents à veiller à la qualité du cadre d'apprentissage à la maison. Mais l'école et la maison ne sont pas leurs seuls lieux d'apprentissage. Des collectivités, des organisations non gouvernementales, des fondations caritatives et des entreprises locales peuvent également offrir des cadres d'apprentissage aux élèves immigrés.

Dans certains cas, il faudrait pouvoir mettre en place une coopération bilatérale entre les pays concernés. Si les élèves immigrés originaires d'un pays en particulier sont suffisamment nombreux, leur intégration peut devenir une question d'intérêt mutuel pour le pays d'origine comme pour le pays d'accueil. A titre d'exemple, le gouvernement allemand et le gouvernement turc ont entamé des discussions bilatérales sur la question de l'intégration.

Trouver le juste équilibre entre des mesures universelles et des mesures ciblées n'est pas chose aisée.

Un des moyens de remédier à la disparité des besoins des enfants consiste à adopter des stratégies ciblées offrant différents services. Une part bien précise des dispositifs de financement des établissements scolaires est utilisée pour moduler le montant des dotations afin de mieux équilibrer l'enseignement. Cette formule est appliquée, par exemple, pour tenir compte de la différence de besoins entre zones urbaines et zones rurales, ou pour compenser les disparités entre les élèves ordinaires et ceux présentant des besoins d'éducation particuliers. Tous les pays examinés devraient trouver un équilibre approprié sur le plan pédagogique, et viable du point de vue politique, entre des mesures ciblées sur les élèves

immigrés et les mesures applicables à tous les élèves. Il ne faudrait pas non plus oublier que, dans ces pays, la quasi-totalité des élèves immigrés sont confrontés à des difficultés supplémentaires comme l'adaptation à un nouveau lieu d'habitation et à une nouvelle culture et, pour beaucoup, à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Cette différence implicite entre les mesures universelles et les mesures ciblées se réduit quand les services compensatoires se fondent sur un besoin fonctionnel bien défini et non sur le statut d'immigré en soi. Dans le cas du soutien linguistique, par exemple, le seul critère de « statut d'immigré » entraîne parfois l'intégration dans des dispositifs de soutien (après filtrage) d'élèves immigrés n'ayant pas du tout besoin de services compensatoires supplémentaires (ce qui source d'inefficience) alors que des élèves autochtones ayant effectivement besoin d'un soutien en sont exclus. Pour répondre à ces besoins hétérogènes, la Norvège, par exemple, a élaboré un programme scolaire appelé « Le norvégien élémentaire pour les minorités linguistiques » (et non « Le norvégien deuxième langue »), en ciblant les élèves issus des minorités nécessitant une formation supplémentaire pour apprendre le norvégien. Au Danemark, le programme de stimulation de l'apprentissage de la langue qui, au départ, était destiné aux enfants immigrés d'âge préscolaire, a été étendu à un nombre significatif de petits Danois dont on avait constaté qu'ils avaient aussi besoin d'un surcroît d'aide pour maîtriser leur propre langue.

Il convient de souligner que les mesures universelles, comme le rehaussement de la qualité de l'ensemble du corps enseignant, la mise en œuvre d'une éducation adaptée car individualisée, et le renforcement de l'obligation, pour les écoles, de rendre compte de leurs performances, peuvent être intéressantes aussi bien pour les élèves autochtones que pour leurs camarades immigrés. Pour trouver le juste équilibre, il est indispensable de cerner les différentes lacunes en recueillant des données de base sur les effectifs inscrits, notamment les caractéristiques des élèves et des établissements, mais aussi les résultats scolaires, ce qui permettra de différencier les élèves immigrés des élèves autochtones. Il est également important de recueillir des données factuelles qui permettront aux enseignants et aux administrateurs de l'éducation de mieux comprendre les causes de ces disparités (voir chapitre 4).

Notes

1. Dans les actions menées pour atteindre le premier objectif, l'éducation des migrants est intégrée dans le cadre plus large des objectifs consistant à préparer les élèves immigrés et autochtones à vivre dans une société diverse sur les plans culturel et linguistique. Le deuxième objectif a une portée plus étroite, à savoir de former les primo-arrivants à la langue et à la culture de leur pays d'accueil.
2. Les hauts responsables des ministères de l'Éducation des pays membres de l'OCDE se sont réunis en Corée en 2008 pour examiner les enjeux de la mise en œuvre des politiques en matière d'éducation. Ils ont noté que « les responsables de l'action des pouvoirs publics doivent réunir un consensus autour des finalités de la réforme de l'éducation et faire participer activement les parties prenantes [...] à la formulation et à la mise en œuvre des mesures prises » (OCDE, 2008c).
3. En moyenne, d'après l'édition 2009 de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances (TALIS), près de 90 % des enseignants ont répondu qu'ils avaient bénéficié d'une formation en cours d'emploi à un moment ou un autre au cours des 18 mois précédant l'enquête. Pour autant, cette formation était généralement de courte durée. Plus de la moitié ont indiqué qu'ils auraient aimé bénéficier d'une formation plus longue. Sur les six pays participant à la présente étude, quatre ont aussi participé à l'enquête TALIS. Dans tous ces pays, la durée de la formation se situait en dessous de la moyenne TALIS (OCDE, 2009).

Références

- Arnot, M. et H. Pinson (2005), “The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and School Values, Policies and Practices, Faculty of Education”, Université de Cambridge, www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf.
- Eurydice (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Commission européenne, Bruxelles.
- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology and Psychiatry Review*, vol. 5, n° 2, pp. 57-68.
- OCDE (2006) *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Jobs for Immigrants (Vol.1): Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008a), *Perspectives des migrations internationales*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008b), *Les migrants et l'emploi (Vol. 2) : L'intégration sur le marché du travail en Belgique, en France, aux Pays-Bas et au Portugal*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008c), « Relever les défis de la mise en œuvre de l'action publique dans le domaine de l'éducation – Compte rendu de réunion ». Document de travail interne, Direction de l'Éducation, OCDE, Paris.
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OCDE, Paris.
- Suarez-Orozco, C. (2001), “Psychocultural Factors in the Adaptation of Immigrant Youth: Gendered Responses”, in *Women and Human Rights: A Global Perspective*, sous la direction de M. Agosín, Piscataway NJ: Rutgers, University Press, pp. 170-188.

Chapitre 2

Principaux enjeux et opportunités

La taille et la composition de la population d'élèves immigrés dans les établissements scolaires évoluent, ce qui crée un certain nombre de difficultés pour les systèmes éducatifs soucieux de répondre aux besoins de cette population. Ce chapitre recense les principaux enjeux et perspectives concernant les élèves immigrés. Il retrace d'abord l'histoire et met en exergue les facteurs économiques qui influent sur la politique éducative ciblée sur les migrants. Il expose ensuite des données factuelles relatives aux résultats scolaires des élèves immigrés, détermine les facteurs pouvant aider à expliquer les disparités observées, et en présente les implications pour l'action des pouvoirs publics.

En moyenne, les élèves immigrés rencontrent plus de difficultés scolaires que leurs camarades nés dans le pays d'accueil. Les résultats en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques qu'ils obtiennent pendant les années de scolarité obligatoire sont relativement inférieurs à ceux de leurs condisciples autochtones. Dans certains pays, les élèves immigrés (première génération) ont moins de chances de fréquenter les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants que leurs camarades mais plus de risques de redoubler, de fréquenter des établissements de formation professionnelle et d'abandonner l'école avant la fin des études secondaires. Ils ont moins facilement accès à un enseignement de qualité. Ils ont plus de risques d'être scolarisés dans des établissements situés dans une grande ville qui, en moyenne, sont fréquentés par des élèves issus de milieux socioéconomiques peu favorisés et qui, généralement, accueillent aussi des élèves immigrés.

Dans la plupart des pays, l'écart entre les résultats obtenus par les élèves immigrés et leurs camarades autochtones s'explique en grande partie par la profession et le niveau d'instruction des parents ainsi que par la langue parlée à la maison. D'autres facteurs indissociables de l'obtention de meilleurs résultats scolaires par les élèves immigrés comprennent : les matériels éducatifs dont ils disposent à la maison ; le contact, dès le plus jeune âge, avec des livres à la maison ; la fréquentation de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants ; une composition socioéconomique plus favorable, en moyenne, de la population d'élèves fréquentant l'établissement scolaire où ils sont inscrits, un plus grand nombre d'heures consacrées à l'enseignement linguistique à l'école et des mesures de responsabilisation des établissements scolaires (s'agissant notamment d'informer les parents des résultats obtenus par leur(s) enfant(s) et d'exploiter les données relatives aux résultats des élèves).

Facteurs contextuels influant sur la politique éducative ciblée sur les migrants

Trois constats sont à l'origine des préoccupations des pays de l'OCDE quant à l'éducation des élèves immigrés : i) l'évolution des motifs de la migration ; ii) l'évolution de la composition de la population immigrée, et iii) l'évolution des effectifs de la population immigrée par rapport à la population autochtone. Ensemble, ces facteurs ont donné plus de visibilité et d'ampleur aux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs pour répondre aux besoins d'apprentissage des enfants issus de l'immigration en même temps qu'ils les ont fait évoluer.

Un même schéma d'accroissement et de diversification de la migration

Les pays de l'OCDE ont vu l'immigration s'accroître au cours de la dernière décennie (tableau 2.1). L'ampleur de ce phénomène et les raisons qui l'ont motivé, ainsi que la composition des flux migratoires diffèrent dans les six pays ayant participé à l'Examen de la formation des migrants entrepris par l'OCDE.

- L'Autriche, le Danemark et la Norvège ont connu une évolution de la migration relativement similaire. Pendant des années, l'immigration est restée relativement stable, déterminée, comme elle l'était dans les années 60 et 70, par les programmes destinés aux travailleurs immigrés temporaires (*guest workers*) dont un grand nombre était originaire de Turquie comme ce fut le cas en Autriche. En Norvège, l'immigration était principalement le fait de ressortissants des autres pays nordiques ainsi que de travailleurs immigrés temporaires en provenance du Pakistan, du Maroc ou de Turquie. Quant au Danemark, la majorité des immigrés était constituée de ressortissants des autres pays nordiques mais aussi de travailleurs immigrés temporaires originaires du Pakistan, de Turquie ou de l'ex-Yougoslavie. Ces chiffres ont explosé à la fin des années 80 et dans les années 90, les conflits au Proche-Orient, dans les Balkans, en ex-Yougoslavie et en Afrique « poussant » les immigrés à quitter leur pays d'origine. Par ailleurs, les excellents résultats économiques enregistrés ces dernières années par les autres États membres de l'Union européenne ont attiré des immigrés en provenance des nouveaux pays membres de l'UE, en particulier la Pologne.
- En Suède, jusque dans les années 70, les migrants étaient pour la plupart originaires des autres pays nordiques ou d'autres pays européens (il ne s'agissait donc pas de travailleurs immigrés temporaires). L'éclatement de conflits dans d'autres parties du monde, le caractère relativement libéral des conditions d'octroi du droit d'asile, et une conjoncture économique généralement bonne ont entraîné un premier afflux important de migrants originaires du Chili (années 70). Dans les années 80, les flux migratoires en provenance de Pologne, d'Iran et d'Irak ont été suivis par un afflux de ressortissants de l'ex-Yougoslavie, de Somalie ou d'autres régions d'Afrique. Depuis lors, la Suède accueille aussi des immigrés originaires du Proche-Orient, de Bosnie-Herzégovine ou de Turquie.
- Aux Pays-Bas, jusqu'au milieu des années 70, les migrants étaient pour l'essentiel des travailleurs immigrés temporaires originaires du Maroc ou de Turquie. Les « immigrés » en provenance des anciennes colonies n'étaient pas considérés comme tels bien que certains aient été confrontés aux mêmes problèmes (différences de langue, de culture et de religion) que les groupes d'immigrés arrivés par la suite. De même, depuis le milieu des années 90, les facteurs ayant entraîné un accroissement de l'émigration au départ d'autres parties du monde ont conduit à une augmentation de l'effectif et de la diversité des immigrés aux Pays-Bas.

- C'est en Irlande que l'immigration a évolué de la manière la plus spectaculaire, notamment en termes d'effectifs. Jusqu'au milieu des années 90, le solde migratoire de l'Irlande était négatif, les citoyens irlandais étant plus nombreux à quitter le pays que les immigrants à venir s'y installer. Jusqu'alors, la grande majorité des immigrants étaient originaires de pays du Commonwealth ou des États-Unis. Cette structure s'est modifiée tout à la fin des années 90 lorsque l'essor économique du « Tigre celtique » a réellement démarré. L'augmentation des salaires, la croissance de l'emploi et la pénurie de main-d'œuvre ont attiré les travailleurs et leur famille, en particulier ceux des nouveaux pays membres de l'UE (après l'élargissement intervenu en mai 2004), mais aussi d'Afrique ou d'Asie. En Irlande, l'attraction économique a été plus forte que dans les autres pays (et presque partout ailleurs), de sorte que, *grosso modo*, l'effectif d'immigrés a doublé entre 1998 et 2007. C'est alors que les pouvoirs publics ont pris la décision d'admettre sur le territoire tous les primo-arrivants originaires des nouveaux pays membres de l'UE, hormis les Bulgares et les Roumains.

Tableau 2.1. Effectifs de population née à l'étranger dans quelques pays de l'OCDE

En pourcentage de la population totale

	1998	2000	2007	Évolution entre 1998 et 2007 (en %)
Australie	23.2	23.0	25.0	8.0
Autriche	11.2	10.5	14.2	26.4
Belgique	10.0	10.3	13.0	29.6
Canada	17.8	18.1	20.1	12.5
Danemark	5.4	5.8	6.9	27.9
France (a)	..	7.4	8.5	14.0
Allemagne (b)	12.2	12.5	..	5.8
Irlande	7.8	8.7	15.7	101.8
Luxembourg	32.2	33.2	36.2	12.4
Pays-Bas	9.6	10.1	10.7	11.3
Nouvelle- Zélande	16.5	17.2	21.6	30.9
Norvège	6.1	6.8	9.5	55.0
Portugal	5.1	5.1	6.1	19.8
Espagne	3.2	4.9	13.4	321.6
Suède	11.0	11.3	13.4	22.0
Suisse	21.4	21.9	24.9	16.4
Royaume-Uni	7.4	7.9	10.2	37.0

Notes : (a) 2000 à 2007; (b) 1998 à 2003.

Source : OCDE, 2009a.

A l'instar des autres pays de l'OCDE, les six pays examinés ont tous enregistré une forte hausse de l'immigration de travail en provenance des nouveaux pays membres de l'UE, les immigrants étant attirés par des perspectives d'emploi plus favorables et des niveaux de salaire plus élevés que dans leur propre pays. Quant à la catégorie des demandeurs d'asile, leur présence est constante au sein de la population immigrée, mais ils sont peu nombreux et leurs effectifs sont en recul depuis 2002.

Cependant, nul ne sait si les tendances migratoires récentes vont se perpétuer. Deux faits pourraient ralentir la migration internationale dans les six pays sur lesquels porte cette étude : i) la crise financière et économique, et ii) l'évolution des politiques d'immigration.

La crise financière et économique et ses incidences pour l'éducation des migrants

Pour l'heure, la crise financière et économique devrait se répercuter au moins de trois manières sur la situation des immigrés. Premièrement, les conséquences négatives de cette crise sur l'emploi et les salaires risquent de frapper en priorité cette population. Selon un examen récent de l'expérience des différents pays, le taux de chômage des immigrés est supérieur à celui des autochtones. Les immigrés sont généralement surreprésentés dans les emplois sensibles au ralentissement de l'activité économique, précaires et peu qualifiés, souvent d'un niveau inférieur à leurs compétences. Ils sont aussi plus exposés à la discrimination à l'embauche et lors des licenciements. De plus, les entreprises appartenant à des immigrés sont en moyenne plus exposées au risque de faillite (OCDE 2009b). Cet état de fait risque fort d'aggraver la précarité de la situation des enfants immigrés et de leur famille, en particulier ceux appartenant aux catégories socioéconomiques défavorisées.

Une deuxième conséquence possible de la crise pourrait concerner à la fois l'immigration et l'émigration, y compris la migration de retour. Les chances de trouver un emploi dans les pays d'accueil s'amenuisant, ces pays verront forcément diminuer leur pouvoir d'attraction. Pour déterminer l'ampleur de ce phénomène, il s'agit de savoir si les perspectives d'emploi dans le pays d'origine sont (par comparaison) meilleures ou pires que dans le pays d'accueil. En l'état actuel des choses, il est probablement trop tôt pour se prononcer dans le cas de l'Autriche, du Danemark, de l'Irlande, des Pays-Bas ou de la Norvège. En Suède, l'analyse des tendances passées tend à indiquer que, sur le long terme, l'immigration n'est guère influencée par la conjoncture économique. Mais en Irlande le nombre de nouveaux numéros individuels de sécurité sociale (*Personal Public Service Numbers* – PPSN) attribués à des travailleurs migrants a diminué de 49 % entre 2008 et 2009. Cette baisse est comparable à celle du nombre de permis de travail délivrés aux travailleurs migrants d'origine extracommunautaire observée dans les 12 mois précédant février 2009 (OCDE, 2009b).

Globalement, l'immigration diminue depuis 2008. Certains indices montrent en revanche des départs d'immigrés et même de natifs du pays d'accueil. Il est vrai que les immigrés accompagnés de leur famille s'établissent souvent dans le pays hôte et ne montrent aucun signe de vouloir retourner dans leur pays d'origine. Une autre façon d'appréhender les tendances migratoires consiste à s'intéresser au cas de groupes particuliers. Ainsi, les Polonais étaient très fortement représentés dans les flux migratoires ayant débuté après l'élargissement de l'UE. Au Royaume-Uni, le nombre de permis de travail délivrés à des travailleurs polonais n'en a pas moins diminué de moitié entre le quatrième trimestre 2007 et le quatrième trimestre 2008 (OCDE, 2009b).

La crise pourrait avoir une troisième conséquence, à savoir la réduction des dépenses publiques affectées à l'éducation et à d'autres programmes dont bénéficient les enfants immigrés. Certes, il est encore trop tôt pour prendre toute la mesure de ce phénomène, mais l'Irlande a connu des problèmes budgétaires très graves qui se sont soldés par une réduction sans précédent des dépenses consacrées à l'éducation. Des postes d'enseignant ont été supprimés, parmi lesquels des postes destinés au soutien linguistique des élèves immigrés. Toutefois, on ne mesure pas encore pleinement l'impact de la crise financière et économique sur l'éducation des migrants.

Si l'on s'en réfère au passé, on serait fondé à penser que les effets de la crise actuelle sur les flux migratoires de travail ne devraient être que passagers. Les économies reprenant leur

souffle, l'emploi et les salaires vont se reprendre. Il est donc fort probable que les migrations de travail fassent de même. Cela étant, les migrations au titre du regroupement familial et les migrations pour raisons humanitaires sont généralement moins sensibles à l'évolution de la conjoncture économique (OCDE, 2009b).

Les politiques d'immigration évoluent aussi

L'évolution des politiques d'admission et de régularisation des migrants pourrait aussi influencer sur les flux migratoires. Les observations révèlent progressivement une caractéristique relativement constante, à savoir que les autorités nationales durcissent graduellement les conditions d'admission sur le territoire national. Pour enrayer la hausse des demandes d'asile en Irlande, le gouvernement a dressé une liste de pays d'origine et accorde désormais la priorité aux demandes en fonction de l'origine du demandeur. Entre 2003 et 2005, les autorités irlandaises ont modifié les conditions d'accession à la nationalité en abolissant notamment l'octroi automatique de la nationalité irlandaise aux enfants nés en Irlande de parents étrangers. L'Irlande a également durci les conditions de délivrance des permis de travail. En effet, son objectif est de pourvoir l'essentiel des emplois faiblement qualifiés en recrutant des demandeurs d'emploi au sein de l'UE, la majorité des immigrés présents en Irlande étant des ressortissants de pays de l'UE (*Irish Department of Education and Science*, 2009).

Aux Pays-Bas où la politique d'immigration fait débat depuis des décennies, le changement opéré a pris une tournure différente mais ses effets sont similaires. Après avoir des années durant mis en œuvre une politique de « pluralisme culturel » privilégiant la diversité, le gouvernement a changé de stratégie au milieu des années 90, le maître-mot étant désormais l'intégration. A présent, la connaissance du néerlandais compte parmi les critères d'admission sur le territoire national. On attend aussi des immigrés qu'ils fassent plus d'efforts pour s'intégrer dans la société néerlandaise (Shewbridge *et al.*, 2009). L'Autriche, le Danemark, la Norvège et la Suède ont adopté des politiques diverses qui mettent davantage l'accent sur l'intégration, par exemple en donnant plus de poids à la maîtrise de la langue du pays d'accueil et en dévalorisant parfois ouvertement l'enseignement dans la langue maternelle. Les politiques linguistiques et les autres politiques liées à l'éducation seront examinées plus en détail dans le chapitre suivant.

Certains gouvernements ont adapté et renforcé la structure de compétences des ministères pour réduire le risque d'éparpillement des responsabilités pour les questions d'immigration entre différents acteurs et services. En 2009, le ministère autrichien de l'Éducation a créé en son sein un Département pour la migration, l'éducation interculturelle et la politique linguistique afin de réunir et de coordonner tous les facteurs qui contribuent à la réussite scolaire des élèves immigrés (Wroblewski et Herzog-Punzenburger, 2009). En Irlande, en 2007, le gouvernement a créé le poste de ministre d'État à l'Intégration qui a notamment¹ pour mission de veiller à ce que les politiques d'éducation « tiennent compte de la nécessité d'intégrer les élèves immigrés et leur famille ... » et de « coordonner les activités du *Department of Education and Sciences* relatives à l'intégration des nouveaux venus avec les activités afférentes des autres départements et organismes de l'État compétents » (Taguma *et al.*, 2009). Au Danemark, le ministère de l'Intégration travaille en étroite collaboration avec les ministères de l'Éducation et du Logement ainsi qu'avec d'autres ministères pour mieux assurer la cohérence des différentes politiques ayant des incidences sur les immigrés. Les gouvernements sont aussi en train de repenser la durée et la place à accorder aux

politiques destinées aux enfants immigrés et à d'autres groupes distincts et identifiables. L'enjeu de cette action sera examiné dans la section suivante.

Un dernier aspect des changements d'orientation susceptibles d'avoir des incidences sur l'éducation des migrants concerne les initiatives prises par certains pays pour inciter leurs citoyens émigrés à rentrer. Ainsi, la Pologne dont les ressortissants ont été les principaux acteurs de l'essor des flux migratoires vers d'autres pays de l'UE au cours de ces dernières années a-t-elle, en 2007, adopté des mesures pour les encourager à revenir au pays. Il est difficile de distinguer les effets de telles mesures de ceux d'autres facteurs tels que les fluctuations des taux de change qui ont considérablement réduit la capacité d'attraction du marché de l'emploi au Royaume-Uni et les disparités de situation économique entre le pays de départ et le pays d'accueil. L'existence même de ces mesures devrait pourtant rappeler aux décideurs que les flux migratoires (et leurs conséquences sur l'éducation) sont influencés par des facteurs sur lesquels les gouvernements des pays d'accueil n'ont aucune prise (OCDE, 2009b).

Tableau 2.2. Scolarité obligatoire et inscriptions

	Scolarité obligatoire (tranche d'âge)	Âge de la première sélection	Taux de scolarisation		
			4 ans	5 ans	17 ans
Australie	6 - 15	16	52	100	85
Autriche	6 - 15	10	84	94	89
Belgique	6 - 18	12	100	100	100
Canada	6 - 16(18)	16	m	m	m
Danemark	6 - 16	16	95	86	84
France	6 - 16	m	100	100	91
Allemagne	6 - 18	10	94	95	92
Grèce	6 - 14.5	15	56	81	85
Irlande	6 - 16	15	46	100	91
Italie	6 - 15	14	99	100	83
Luxembourg	6 - 15	13	93	95	79
Pays-Bas	5 - 18	12	99	99	92
Nouvelle- Zélande	6 - 16	16	95	100	77
Norvège	6 - 16	16	94	95	93
Portugal	6 - 14	15	81	93	80
Espagne	6 - 16	16	98	98	83
Suède	7 - 16	16	100	100	98
Suisse	6(7) - 16	12	39	93	89
Royaume-Uni	4(5) - 16	16	91	100	75

Note : « m » indique que les données ne sont pas disponibles.

Sources : OCDE, 2009c ; Base de données PISA 2006 de l'OCDE ; Base de données sur l'éducation de l'OCDE.

Systèmes éducatifs

Une multitude de facteurs influent sur les résultats scolaires, parmi lesquels la configuration générale des systèmes éducatifs (âge de la scolarité obligatoire ou moyens pédagogiques, par exemple). Les tableaux 2.2 et 2.3 fournissent des éléments d'information sur la scolarisation, l'allocation des ressources financières et le temps d'apprentissage dans

les systèmes éducatifs de tous les pays sur lesquels porte l'analyse des résultats de l'enseignement pour les élèves immigrés. L'âge de la scolarité obligatoire est assez homogène d'un pays à l'autre. En revanche, les taux de scolarisation varient selon les pays, en particulier pour les enfants de quatre ans. Les différences systémiques les plus importantes apparaissent lorsque l'on compare l'âge de la première sélection dans les systèmes éducatifs. Si, dans la plupart des pays, aucune sélection n'est opérée avant l'âge de 15 ou 16 ans, elle intervient toutefois beaucoup plus tôt dans un nombre de pays non négligeable. Par ailleurs, rien ne prouve qu'il y ait un rapport entre les moyens financiers mis en œuvre et la durée de l'enseignement.

Tableau 2.3. Moyens financiers et durée de l'enseignement

	Dépenses annuelles d'éducation par élève (USD PPA, 2006)		Nombre moyen d'heures par an par rapport au temps d'enseignement total prévu (2007)		Élèves de 15 ans participant à des cours de langue à l'école ⁽¹⁾ en %
	Primaire	Secondaire	enfants de 7 à 8 ans	enfants de 12 à 14 ans	
Australie	6 311	8 700	954	1006	53.2
Autriche	8 516	10 577	735	958	16.0
Belgique	7 072	8 601	m	m	46.0
Canada	x	7 774	m	m	65.3
Danemark	8 798	9 662	671	900	85.5
France	5 482	9 303	913	1 060	58.6
Allemagne	5 362	7 548	634	883	43.3
Grèce	m	m	828	953	28.3
Irlande	6 337	8 991	941	907	36.5
Italie	7 716	8 495	990	1 089	67.1
Luxembourg	13 676	18 144	847	782	40.4
Pays-Bas	6 425	9 516	940	1 027	15.9
Nouvelle-Zélande	4 952	6 043	m	m	72.1
Norvège	9 486	11 435	656	826	38.6
Portugal	5 138	6 846	889	905	26.0
Espagne	5 970	7 955	793	956	41.5
Suède	7 699	8 496	741	741	16.6
Suisse	8 793	13 268	m	m	43.9
Royaume-Uni	7 732	8 763	m	m	47.4

1. Élèves de 15 ans ayant répondu qu'ils passent au moins 4 heures par semaine à apprendre la langue d'enseignement lors des cours ordinaires dispensés à l'école.

Note : « m » indique que les données ne sont pas disponibles ; « x » indique que les données sont incluses dans l'enseignement secondaire.

Sources : OCDE, 2009c ; base de données PISA 2006 de l'OCDE.

Autres facteurs contextuels influant sur l'éducation des migrants

La politique éducative concernant les migrants n'est pas élaborée ni mise en œuvre isolément. Sa structure, sa portée et ses effets sont soumis à des facteurs externes (précédemment exposés) influant sur les flux migratoires et la proportion d'immigrés dans la population totale.

Cependant, les interactions avec d'autres politiques publiques et dispositifs institutionnels ont aussi leur importance. La « concentration » des élèves immigrés dans les établissements scolaires est un thème récurrent des débats consacrés au cadre pédagogique le plus propice à l'obtention, par les immigrés, de bons résultats scolaires et à leur intégration dans la société d'accueil. Cela étant, le « regroupement » des élèves immigrés dans certains établissements scolaires dépend largement de la ségrégation en matière de lieu de résidence, laquelle est influencée par une multitude de facteurs qui vont de la mise en œuvre de politiques d'accès à des logements abordables aux politiques de l'emploi, en passant par la discrimination et les pratiques des immigrés en matière d'installation.

Résultats scolaires, facteurs et implications pour l'action des pouvoirs publics

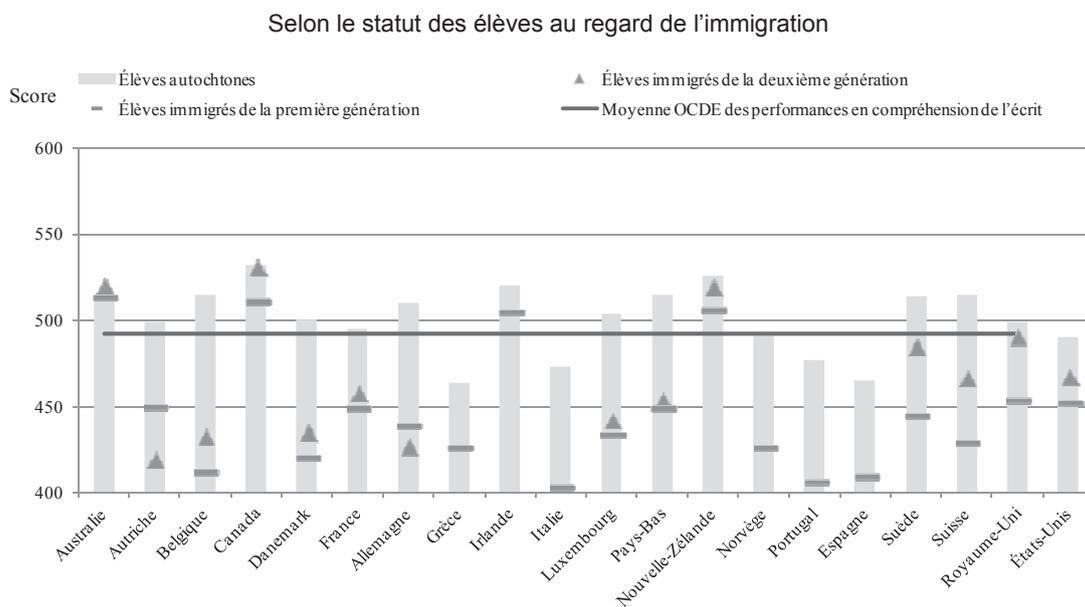
Les performances des élèves immigrés, leur scolarisation et leurs possibilités d'accès à un enseignement de qualité sont généralement différents de ceux des autochtones. Cet état de fait est décrit dans la section qui va suivre, laquelle s'attache par ailleurs à mettre en exergue les facteurs qui y sont liés et peuvent contribuer à expliquer les résultats scolaires des élèves immigrés. Cette section se termine par l'examen de quelques-unes des implications pour l'action des pouvoirs publics.

Données relatives aux résultats de l'enseignement pour les élèves immigrés²

Performances

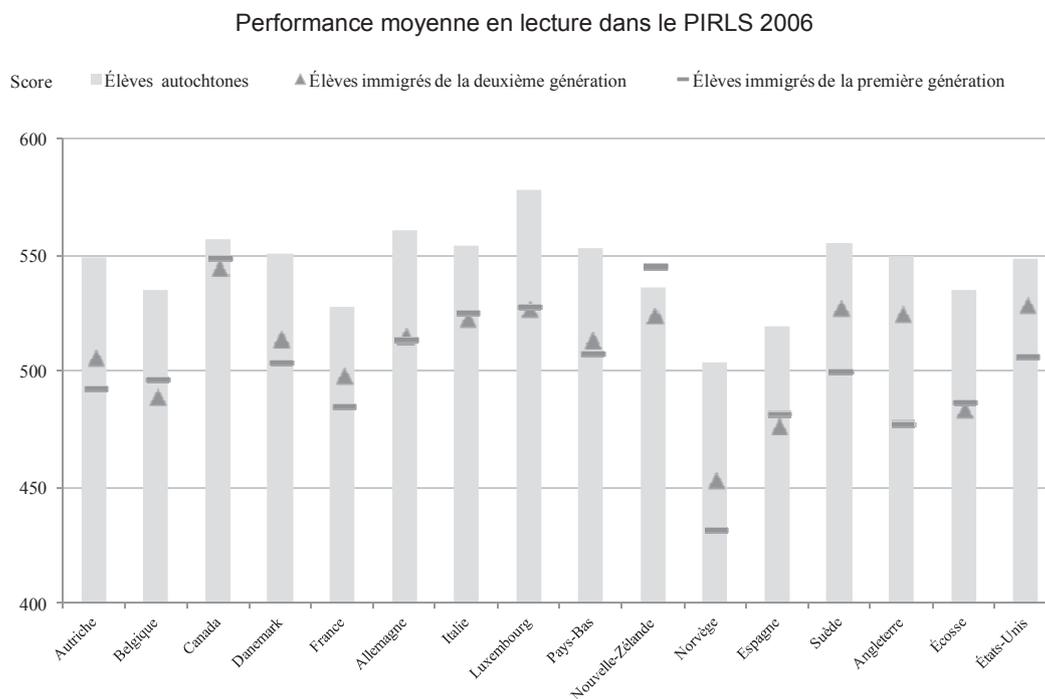
Dans la plupart des pays, les élèves immigrés affichent, en moyenne, des résultats scolaires inférieurs à ceux de leurs camarades autochtones. L'écart de résultats est plus marqué dans le cas des élèves immigrés qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison et de ceux issus d'un milieu socioéconomique modeste.

- Dans beaucoup de pays de l'OCDE mais pas la totalité (graphique 2.1), il existe des différences très marquées entre les résultats en compréhension de l'écrit des élèves âgés de 15 ans selon qu'ils sont autochtones ou immigrés. Dans tous les pays, sauf en Australie, au Canada, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, les résultats obtenus par les élèves immigrés lors de l'évaluation de compréhension de l'écrit sont très inférieurs à la moyenne OCDE (492 points) alors que leurs camarades autochtones, hormis en Grèce, en Italie, au Portugal et en Espagne, obtiennent des résultats avoisinant la moyenne OCDE, sinon supérieurs à celle-ci.
- Dans tous les pays sauf l'Allemagne et l'Autriche, les élèves âgés de 15 ans issus de l'immigration (deuxième génération) obtiennent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit que leurs camarades du même âge immigrés de la première génération.
- Dans tous les pays hormis le Canada et la Nouvelle-Zélande, on observe une disparité évidente entre la performance moyenne en compréhension de l'écrit des élèves autochtones, d'une part, et celle des élèves immigrés, d'autre part, à l'école primaire (quatrième année de scolarisation ; voir graphique 2.2).

Graphique 2.1. Différences de performance en compréhension de l'écrit des élèves âgés de 15 ans (PISA 2006)


Note : un écart de 38 points de la note obtenue lors des évaluations de compréhension de l'écrit correspond approximativement à une année de scolarité. Les données relatives aux États-Unis sont tirées du PISA 2003.

Sources : base de données PISA 2006 de l'OCDE ; base de données PISA 2003 de l'OCDE.

Graphique 2.2. Performance en lecture à l'école primaire (4^e année), selon le statut des élèves au regard de l'immigration


Source : IEA, Base de données PIRLS 2006.

- En dépit des disparités de performance observées à ce stade de l'éducation, les élèves immigrés obtiennent des résultats avoisinant ou supérieurs à la moyenne internationale (500 points) en compréhension de l'écrit à l'école primaire dans tous les pays, sauf en Espagne, en France, en Norvège et au Royaume-Uni. C'est donc le contraire de ce qu'on observe chez les élèves âgés de 15 ans.
- Les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit obtenus à l'école primaire sont similaires pour les élèves immigrés des première et deuxième générations, hormis en Suède, en Angleterre (Royaume-Uni), aux États-Unis et en Norvège (où les élèves immigrés de la deuxième génération obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades immigrés de la première génération), et en Nouvelle-Zélande où l'on observe la situation inverse.
- Les résultats correspondant à la performance moyenne masquent une série de disparités, certains élèves immigrés se classant parmi les élèves les plus performants, tandis que d'autres sont incapables d'effectuer les exercices les plus élémentaires (tableau 2.4).

Tableau 2.4. Élèves peu performants/très performants en compréhension de l'écrit dans l'évaluation PISA 2006

Selon le statut des élèves au regard de l'immigration

	Élèves faibles (1)			Élèves forts (2)		
	Autochtones	Immigrés deuxième génération	Immigrés première génération	Autochtones	Immigrés deuxième génération	Immigrés première génération
Australie	455	463	448	578	585	585
Autriche	434	342	367	573	499	538
Belgique	451	367	330	636	563	558
Canada	474	473	448	596	595	585
Danemark	445	375	361	560	503	484
France	431	390	377	568	537	530
Allemagne	448	350	369	581	515	531
Grèce	403	s/o	362	534	s/o	497
Irlande	461	s/o	440	583	s/o	588
Italie	408	s/o	324	548	s/o	491
Luxembourg	448	377	356	566	509	519
Pays-Bas	457	386	370	582	524	530
Nouvelle- Zélande	460	445	429	597	600	587
Norvège	426	s/o	341	562	s/o	510
Portugal	414	s/o	339	546	s/o	472
Espagne	411	s/o	345	525	s/o	480
Suède	454	431	374	580	543	513
Suisse	460	402	353	575	533	507
Royaume-Uni	434	434	377	569	553	534

1. Score maximal pour les 25 % d'élèves les moins performants dans chaque sous-groupe.

2. Score minimal pour les 25 % d'élèves les plus performants dans chaque sous-groupe.

Note : l'écart moyen de la grille de lecture de Pisa est de 500 ; l'écart type de 100. Les étudiants qui obtiennent moins de 407.5 points sont seulement capables de mener à bien les exercices de lecture les plus simples et ceux qui ont moins de 335 points ne disposent pas même les compétences les plus élémentaires en compréhension de l'écrit.

Source : base de données PISA 2006 de l'OCDE.

- Dans tous les pays hormis le Danemark, l'Espagne, l'Italie et le Portugal, 25 % au moins des élèves immigrés de la première génération âgés de 15 ans obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne OCDE à l'épreuve de compréhension de l'écrit. Toutefois, dans la majorité de ces pays, il y a plus de risques que les compétences en compréhension de l'écrit des élèves immigrés de la première génération soient inférieures à celles de leurs camarades autochtones ou immigrés de la deuxième génération (tableau 2.4).
- Le retard moyen accusé par les élèves immigrés est moins marqué dès lors que l'on prend en compte le fait qu'il s'agit très probablement d'enfants et de jeunes issus de familles socialement et économiquement défavorisées. Il n'en demeure pas moins important dans un grand nombre de pays (voir plus loin).
- La comparaison des attentes et aspirations des élèves autochtones et des élèves immigrés affichant des niveaux comparables en mathématiques et issus de milieux socioéconomiques comparables révèle que les seconds ont plus de chances que les premiers de suivre jusqu'au bout un cursus universitaire (tableau 2.5).

Tableau 2.5. Attentes en matière d'éducation, selon le statut des élèves au regard de l'immigration

Rapport de probabilités¹

	APRÈS prise en considération du milieu socioéconomique et des résultats en mathématiques de l'élève		AVANT prise en considération du milieu socioéconomique et des résultats en mathématiques de l'élève	
	2 ^e génération	1 ^{ère} génération	2 ^e génération	1 ^{ère} génération
Australie	2.92	3.16	2.03	2.39
Autriche	3.49	2.39	1.04	0.70
Belgique	2.41	2.56	0.60	0.70
Canada	2.77	3.90	2.29	3.22
Danemark	6.23	6.96	1.77	2.23
France	3.63	2.64	1.19	0.85
Allemagne	3.16	3.03	0.58	0.70
Luxembourg	2.34	3.35	1.02	1.01
Pays-Bas	5.47	5.21	1.16	0.97
Nouvelle- Zélande	3.19	2.77	1.75	2.36
Norvège	3.86	2.44	1.95	1.13
Suède	3.29	5.70	1.70	1.93
Suisse	2.66	3.67	0.87	0.90
États-Unis	2.05	1.43	1.15	0.76

1. Si le rapport de probabilités est de 1.0, cela signifie que la probabilité de voir les élèves autochtones et les élèves immigrés terminer un cycle universitaire est identique alors que si ce rapport est de 2.0, cela signifie que les étudiants immigrés ont deux fois plus de chances d'être dans ce cas. Les valeurs qui diffèrent de manière significative des attentes exprimées par les étudiants sont indiquées en caractères gras.

Source : base de données PISA 2003 de l'OCDE.

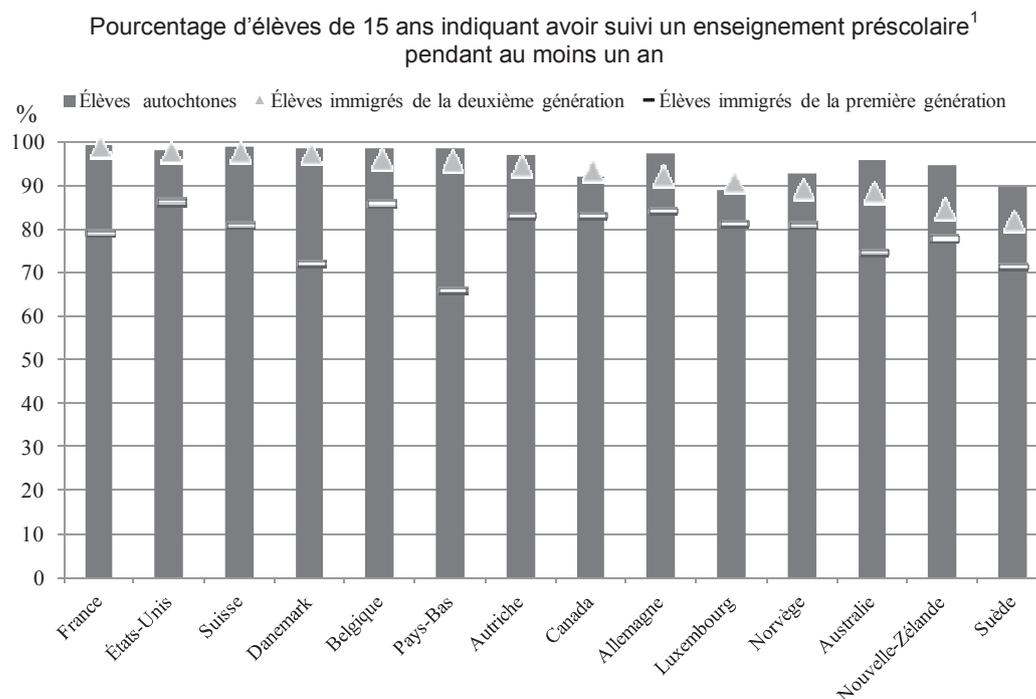
Scolarisation/achèvement de la scolarité

La fréquentation de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants semble faciliter l'intégration des enfants immigrés. Ceux de la première génération ont toutefois moins de chances d'y accéder que ceux de la deuxième génération et les élèves autochtones.

Les élèves immigrés ont tendance à redoubler davantage et risquent plus de « décrocher » que les élèves autochtones.

- Le taux de préscolarisation (CITE 0)³ des enfants immigrés de la deuxième génération est comparable à celui des enfants autochtones. Cependant, selon les indications concernant les élèves de 15 ans, les enfants immigrés de la première génération ont moins de chances de suivre un enseignement préscolaire que leurs camarades autochtones et que les enfants immigrés de la deuxième génération (graphique 2.3).
- De nombreux pays considèrent l'accroissement du taux de préscolarisation des enfants issus de l'immigration comme une priorité majeure. Dans certains pays, toutefois, l'écart entre la fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) par les enfants autochtones, d'une part, et par les enfants immigrés, d'autre part, est très prononcé dans les tranches d'âge les plus basses (voir rapports documentaires nationaux).

Graphique 2.3. Préscolarisation, selon le statut des élèves au regard de l'immigration (PISA 2003)



1. Expérience de programmes se déroulant dans une structure spécifique ou en milieu scolaire, conçus pour répondre aux besoins d'éducation et favoriser l'épanouissement des enfants âgés de trois ans au moins, en employant du personnel formé à cet effet (qualifié).

Source: base de données PISA 2003 de l'OCDE.

- Dans certains pays, il est fréquent qu'élèves immigrés et élèves autochtones redoublent une classe alors que dans d'autres cette pratique est rarissime. Dans les pays où la pratique du redoublement est répandue, les élèves immigrés risquent davantage de redoubler une classe, soit à l'école primaire, soit au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire, que les élèves autochtones. Dans certains pays, cette différence est particulièrement marquée à l'école primaire où l'on observe des écarts de 10 % (voire plus dans plusieurs pays) (tableau 2.6).

Tableau 2.6. Redoublement de classe, selon que les parents sont des autochtones ou des allochtones

Pourcentage d'élèves de 15 ans indiquant avoir redoublé une classe

	Enseignement primaire (CITE 1)		Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2)	
	Élèves immigrés	Élèves autochtones	Élèves immigrés	Élèves autochtones
Australie	7	8	2	1
Autriche	10	2	10	3
Belgique	38	15	19	7
Canada	5	6	3	6
Danemark	7	3	3	1
France	23	16	29	30
Allemagne	20	8	19	14
Luxembourg	24	14	27	30
Pays-Bas	31	21	10	11
Nouvelle-Zélande	4	3	2	1
Suède	6	2	2	1
Suisse	25	12	12	9
États-Unis	6	8	4	4

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE.

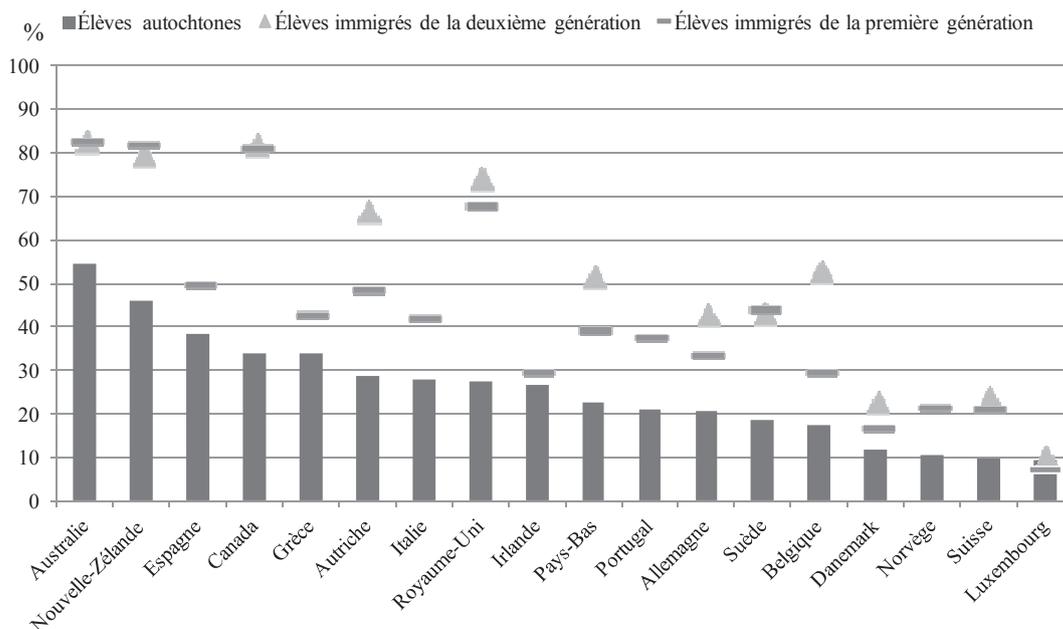
- Dans tous les pays examinés par l'OCDE, sauf en Irlande, les élèves immigrés, en particulier ceux de la première génération, risquent davantage de « décrocher » au cours de leurs études secondaires que leurs camarades autochtones.
- Dans certains pays, les élèves immigrés sont souvent surreprésentés dans les filières professionnelles et ils risquent davantage de « décrocher », en particulier ceux qui suivent les formations professionnelles les plus élémentaires, (c'est le cas en Autriche, au Danemark et aux Pays-Bas, par exemple).

Accès à un enseignement de qualité

- Les enfants et les adolescents issus de l'immigration ont plus de risques que leurs camarades autochtones d'être scolarisés dans des établissements scolaires urbains accueillant un grand nombre d'élèves immigrés et/ou issus de milieux socioéconomiques peu favorisés. Ils ont plus de risques de n'acquérir qu'un faible niveau d'instruction ou de suivre une formation professionnelle que de faire des études supérieures débouchant sur un diplôme de haut niveau. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les familles immigrées ont plus de risques d'être regroupées dans les grandes villes et leurs enfants d'y être scolarisés (voir rapports documentaires nationaux, OCDE 2007). Dans la majorité des pays, 40 % au moins des élèves immigrés sont scolarisés dans une grande ville (graphique 2.4). Cette forte présence en zone urbaine s'explique probablement par la possibilité d'y trouver un emploi et la préférence des immigrés pour ce type d'environnement.

Graphique 2.4. Élèves scolarisés dans les grandes villes, selon leur statut au regard de l'immigration

Pourcentage d'élèves scolarisés dans une ville de plus de 100 000 habitants

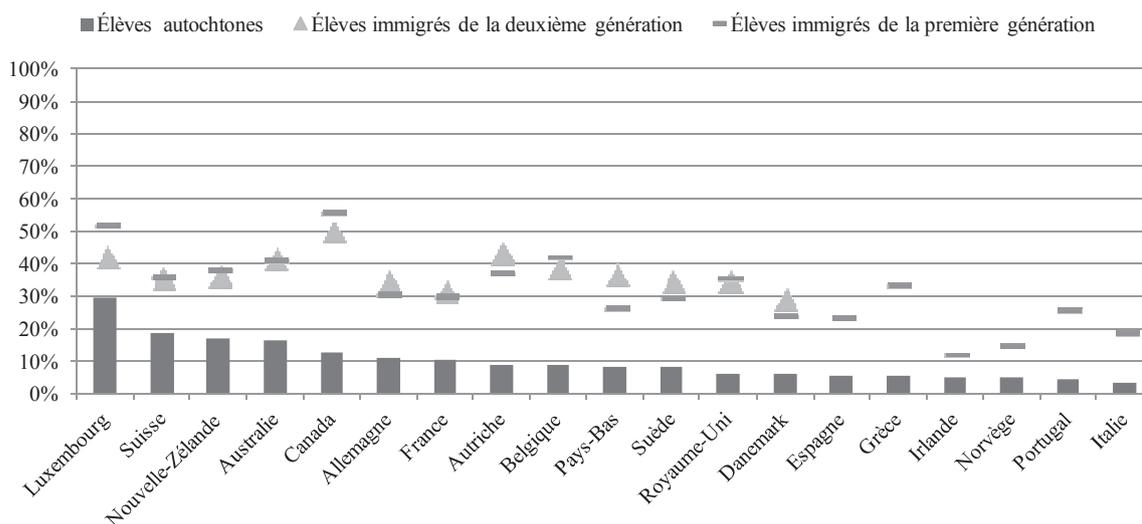


Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

- Dans les pays disposant de filières professionnelles et où la sélection intervient très tôt (Autriche, Belgique, Allemagne ou Pays-Bas, par exemple), les élèves immigrés ont plus de chances que leurs camarades autochtones de fréquenter un établissement d'enseignement professionnel ou de s'orienter vers les filières d'enseignement ne conduisant pas à l'université.
- Dans tous les pays de l'OCDE, les enfants immigrés ont en moyenne plus de risques que les enfants autochtones d'être scolarisés dans des établissements accueillant une proportion élevée d'élèves issus de l'immigration (graphique 2.5). Dans certains pays, les petits immigrés ont quatre fois plus de risques que leurs camarades autochtones d'être inscrits dans un établissement fréquenté par des élèves immigrés de la première génération. Ce phénomène peut s'expliquer jusqu'à un certain point par les habitudes des familles immigrées en matière de logement et par le choix qu'elles font de l'établissement scolaire qui sera fréquenté par leurs enfants. Mais il est aussi influencé par d'autres facteurs.

Graphique 2.5. Concentration des immigrés scolarisés

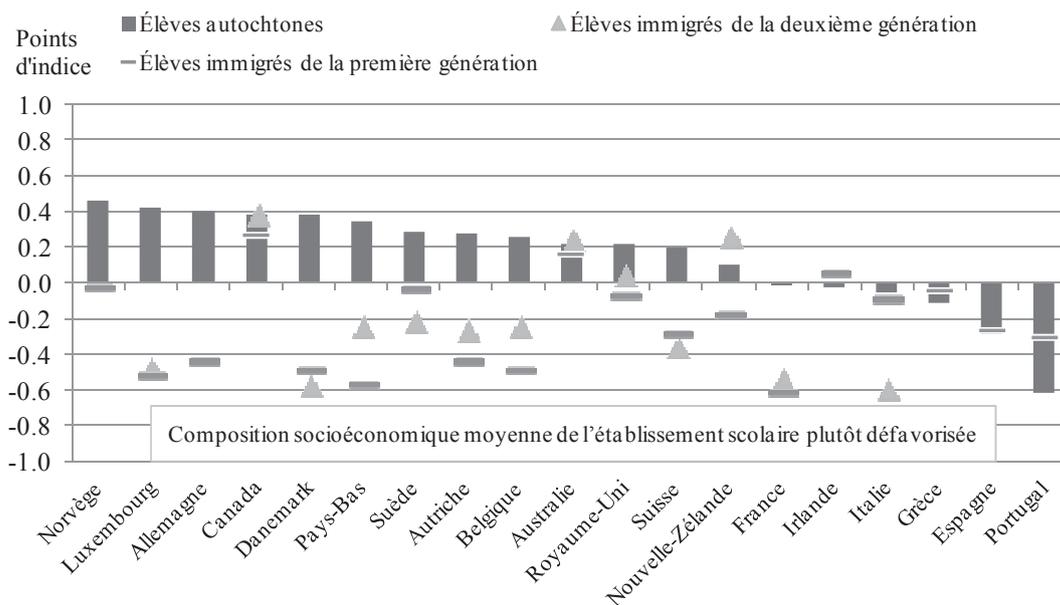
Pourcentage d'élèves immigrés dans les établissements scolaires fréquentés par des migrants et des autochtones



Source : Base de données PISA 2006 de l'OCDE.

- Dans la majorité des pays, les enfants immigrés – en particulier ceux de la première génération – ont plus de risques d'être scolarisés dans des établissements où les élèves sont issus de milieux socioéconomiques plutôt modestes⁴ que dans ceux fréquentés par leurs camarades autochtones (graphique 2.6). Font exception à cette règle trois des pays d'installation traditionnels (Australie, Canada et Nouvelle-Zélande) et deux nouveaux pays d'immigration (Irlande et Grèce) où la composition socioéconomique des établissements fréquentés par les enfants immigrés et les enfants autochtones est comparable (voire plus favorable).
- Selon les résultats de l'enquête PISA 2003 (OCDE, 2006)⁵, dans certains pays, les enfants immigrés ont plus de risques que leurs camarades autochtones d'être scolarisés dans des établissements où le cadre pédagogique n'est guère favorable. Dans ces pays, les immigrés risquent davantage de se retrouver dans un environnement scolaire caractérisé par un fort taux d'absentéisme des élèves et un climat d'indiscipline.
- Néanmoins, dans la majorité des pays, il n'existe pas de différence significative entre les enfants autochtones et les enfants immigrés en matière d'accès aux établissements scolaires pour ce qui est de la qualité des ressources éducatives représentée par le ratio élèves/enseignant, la pénurie plus ou moins forte d'enseignants et la qualité des infrastructures et équipements scolaires (OCDE, 2006)⁶.

Graphique 2.6. Composition socioéconomique moyenne des établissements scolaires, selon le statut des élèves au regard de l'immigration



Source : base de données PISA 2006 de l' OCDE

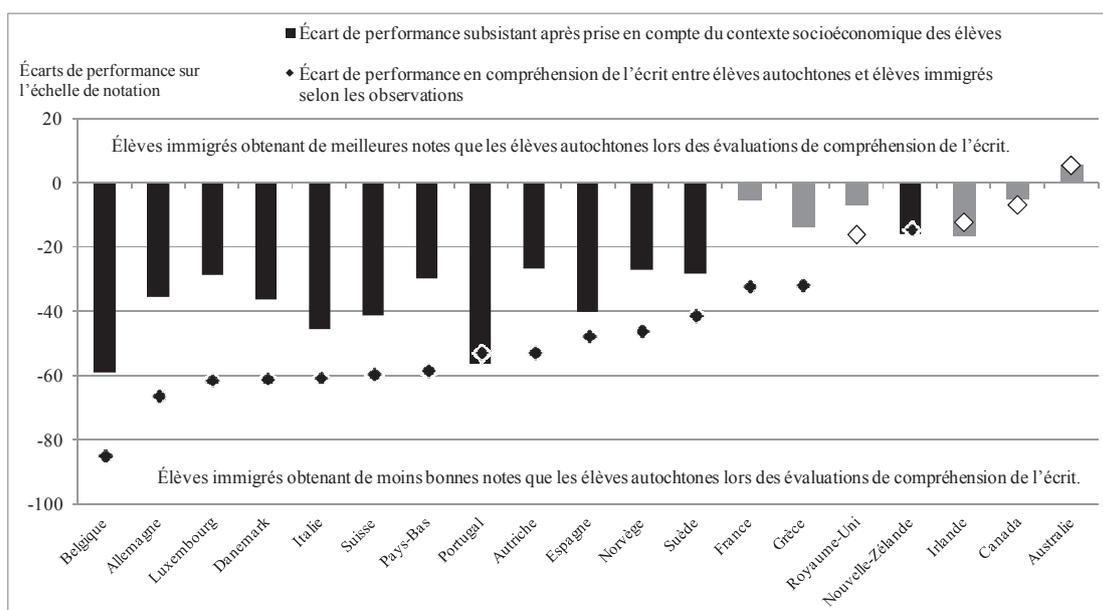
Principaux facteurs liés aux résultats scolaires des élèves immigrants

Quels sont les facteurs associés à la réussite scolaire des élèves immigrants ? Les résultats des évaluations internationales des élèves et des travaux de recherche tendent à indiquer que :

- les élèves immigrants sont issus de milieux culturels et socioéconomiques divers. Si les migrants forment un groupe très hétérogène, il n'en demeure pas moins qu'une fraction importante d'entre eux proviennent de milieux socioéconomiques peu favorisés. La profession et le niveau d'instruction des parents sont des facteurs importants allant de pair avec la réussite scolaire des enfants, que ceux-ci soient nés ou non sur le territoire (OCDE, 2007) ;
- il existe une étroite corrélation entre la réussite ou l'échec scolaire d'une part, et l'origine socioéconomique de l'élève, d'autre part ; l'écart entre les résultats obtenus par les élèves immigrants et ceux des élèves autochtones se réduit considérablement après prise en considération de paramètres socioéconomiques tels que la profession et le niveau d'études des parents. Mais, ces facteurs n'expliquent pas à eux seuls la disparité de résultats observée ; du reste, dans la plupart des pays, celle-ci demeure importante pour les élèves immigrants même après prise en compte de l'origine socioéconomique (graphique 2.7) ;
- de nombreux élèves immigrants ne parlent pas chez eux la langue dans laquelle est dispensé l'enseignement. Dans de nombreux pays, cet état de fait conjugué à leur origine socioéconomique explique amplement les piètres résultats qu'ils obtiennent par rapport à ceux de leurs camarades autochtones. Dans certains pays toutefois, l'écart de résultats obtenus par ces deux groupes subsiste même après prise en compte de la

langue parlée à la maison et de l'origine socioéconomique des immigrés (graphique 2.8). En conséquence, le handicap scolaire des élèves immigrés ne saurait être imputé uniquement aux caractéristiques du milieu dont ils sont issus.

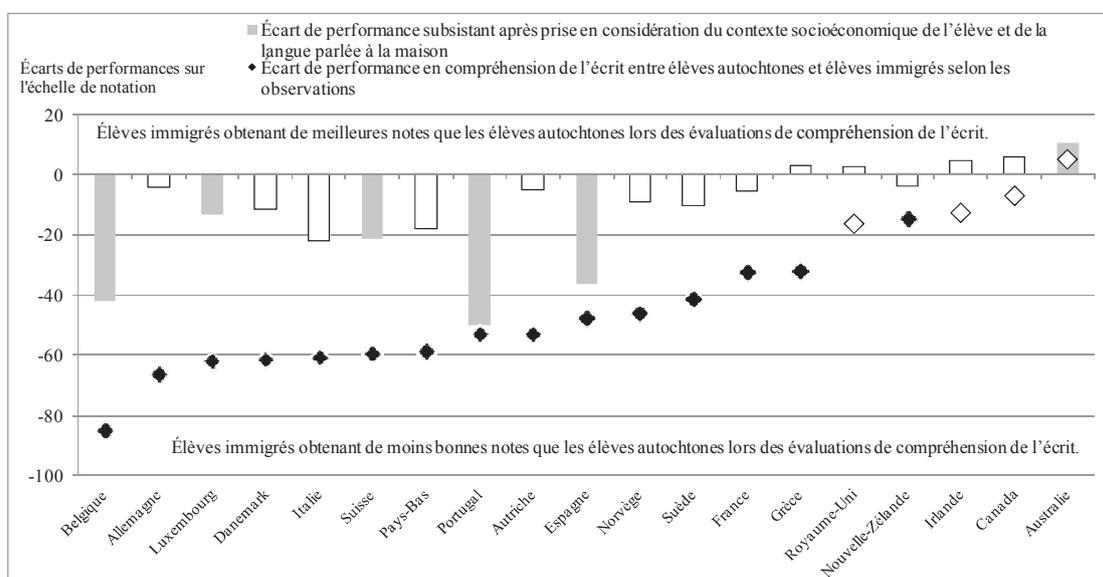
Graphique 2.7. Impact de l'origine socioéconomique sur les performances des élèves



Note : les différences significatives du point de vue statistique sont indiquées par une couleur plus foncée.

Source : base de données PISA 2006 de l' OCDE.

Graphique 2.8. Impact de la situation socioéconomique et de la langue parlée sur les performances des élèves



Note : les différences significatives du point de vue statistique sont indiquées par une couleur plus foncée.

Source : base de données PISA 2006 de l' OCDE.

- Les résultats indiquent, par ailleurs, que l'aide aux devoirs est un facteur important de réussite scolaire. Dans de nombreux pays, le niveau d'instruction des parents mais aussi le fait de disposer de matériels éducatifs chez eux, à la maison, comme un bureau, des manuels scolaires, une calculatrice, un ordinateur et un endroit calme pour étudier, sont autant de facteurs importants qui vont de pair avec l'obtention de meilleurs résultats scolaires (tableau 2.7).
- De surcroît, il existe une corrélation positive entre le fait d'être au contact des livres dès le plus jeune âge à la maison (par exemple, si les parents lisent des livres à leurs enfants ou leur racontent des histoires avant l'entrée à l'école primaire) et le niveau de performances à l'école primaire (tableau 2.7).

Tableau 2.7. Effets du travail scolaire effectué à la maison sur les résultats obtenus par les élèves immigrés

	Nature de l'aide (selon les indications des élèves):			
	Matériels éducatifs pour étudier à la maison (PISA 2006)		Contacts avec des livres à la maison dès le plus jeune âge (PIRLS 2006)	
	2 ^e génération	1 ^{ère} génération	2 ^e génération	1 ^{ère} génération
Australie	+	+	s/o	s/o
Autriche	~~	+	+	+
Belgique	+	+	s/o	s/o
Com. flamande	+	+	+	+
Canada	+	+	+	+
Danemark	~~	+	~~	s/o
France	s/o	s/o	~~	s/o
Allemagne	+	+	+	~~
Grèce	s/o	+	s/o	s/o
Irlande	s/o	+	s/o	s/o
Italie	s/o	+	s/o	~~
Luxembourg	+	+	s/o	s/o
Pays-Bas	+	~~	+	s/o
Nouvelle-Zélande	+	+	+	+
Norvège	s/o	+	+	s/o
Portugal	s/o	+	s/o	s/o
Espagne	s/o	+	s/o	~~
Suède	~~	+	~~	+
Suisse	+	+	s/o	s/o
Royaume-Uni	+	+	s/o	s/o
Angleterre	s/o	s/o	~~	+
Écosse	s/o	s/o	~~	s/o
États-Unis	s/o	s/o	+	~~
+	Corrélation positive avec les performances			
~~	Pas de corrélation avec les performances			
s/o	Sans objet faute de données disponibles			

Sources : base de données PISA 2006 de l'OCDE ; base de données PIRLS 2006 de l'IEA.

- Certaines données montrent qu'en plus des facteurs personnels et familiaux, il existe également une corrélation positive entre les facteurs scolaires et institutionnels, d'une part, et les résultats des élèves immigrés, d'autre part. Ainsi la préscolarisation est-elle

fortement associée à l'obtention de meilleurs résultats scolaires à l'âge de 15 ans. Ce constat se vérifie même après prise en compte de l'origine socioéconomique de l'élève (OCDE, 2004).

- Dans de nombreux pays, les élèves immigrés ont de grandes chances d'obtenir de meilleurs résultats s'ils sont scolarisés dans des établissements où ils côtoient des élèves issus de milieux socioéconomiques plus favorisés (tableau 2.8).
- Les résultats des différents pays montrent que les élèves, quel que soit leur milieu socioéconomique d'origine, obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils sont scolarisés dans des établissements dont la composition socioéconomique est supérieure à la moyenne. Ce phénomène tient peut-être à l'influence positive de leurs condisciples et/ou du rôle de modèles qui est le leur (pour le Danemark, voir Rangvid, 2007).

Tableau 2.8. Facteurs scolaires associés aux résultats obtenus par les élèves immigrés

	Composition socioéconomique de l'établissement plus favorable		Nombre d'heures passées à étudier à l'école supérieur à la moyenne	
	2 ^e génération	1 ^{ère} génération	2 ^e génération	1 ^{ère} génération
Australie	+++++	+++++	++	++
Autriche	+++++	+++++	---	---
Belgique	+++++	+++++	+++	++
Com. flamande	+++++	+++++	+++++	++++
Canada	++++	+++++	+	+
Danemark	++++	~~	~~	~~
France	+++++	+++++	~~	~~
Allemagne	s/o	++++	s/o	++
Grèce	s/o	+++++	s/o	~~
Irlande	s/o	+++++	s/o	+++
Italie	+++++	+++++	+++++	+++++
Luxembourg	+++++	+++++	~~	~~
Pays-Bas	+++++	+++++	+++++	++++
Nouvelle-Zélande	s/o	+++++	s/o	+++
Norvège	s/o	++++	s/o	++++
Portugal	s/o	+++	s/o	+++
Espagne	++++	++++	~~	~~
Suède	+++++	+++++	++	++
Suisse	+++++	+++++	+++	~~
~~	Relation avec les performances statistiquement insignifiante.			
- / +	Moins de 20 points de variation des performances en compréhension de l'écrit			
-- / ++	Entre 21 et 40 points de variation des performances en compréhension de l'écrit.			
--- / +++	Entre 41 et 60 points de variation des performances en compréhension de l'écrit.			
---- / ++++	Entre 61 et 80 points de variation des performances en compréhension de l'écrit.			
----- / +++++	Plus de 80 points de variation des performances en compréhension de l'écrit.			

Source : base de données PISA 2006 de l'OCDE.

- La relation entre la proportion d'élèves immigrés accueillis dans un établissement et leurs résultats scolaires ne paraît pas aussi évidente. Van Ewijk et Slegers (2009) ont entrepris une méta-analyse de plusieurs études dont il ressort que la proportion d'élèves immigrés accueillis dans un établissement scolaire n'a guère d'effets sur leurs résultats et n'en a aucun sur ceux des élèves autochtones. Mais plusieurs chercheurs ont constaté

une corrélation négative entre une forte concentration d'élèves immigrés dans un établissement scolaire et les résultats obtenus par les élèves (par exemple, Karsten *et al.*, 2006 ; Nordin, 2006 ; Szulkin et Jonsson, 2007). De surcroît, on peut arguer du fait que la scolarisation des élèves immigrés dans des établissements où ils ne côtoient que très peu d'élèves autochtones risque d'entraver leur capacité à développer leurs compétences dans la langue d'enseignement et réduire leurs chances de nouer des relations avec les élèves autochtones.

- Dans de nombreux pays, pour les élèves immigrés, le fait de consacrer un plus grand nombre d'heures à apprendre la langue d'enseignement pendant les cours ordinaires va de pair avec l'obtention de meilleurs résultats scolaires (tableau 2.8).
- Dans certains pays, il existe une corrélation positive entre les performances et l'existence de dispositifs d'information sur les résultats obtenus par les élèves qui permettent de les situer par rapport à certains critères (en les comparant, par exemple, avec d'autres élèves de la même classe et du même établissement, avec des élèves de la même classe d'autres établissements ou avec des référentiels de compétence nationaux ou régionaux (tableau 2.9).

Tableau 2.9. Responsabilisation des établissements scolaires et résultats obtenus par les élèves immigrés

	Établissements scolaires informant les parents sur les résultats obtenus par leur(s) enfant(s) qui leur permettent de les situer par rapport :					
	à des référentiels de compétence nationaux ou régionaux		à d'autres élèves de la même classe du même établissement		à des élèves de la même classe d'autres établissements	
	Élèves autochtones	Élèves immigrés	Élèves autochtones	Élèves immigrés	Élèves autochtones	Élèves immigrés
Australie	+	~~	++	++	~~	~~
Autriche	~~	+++	~~	~~	~~	~~
Belgique	- - -	~~	++	+++	~~	++++
Com. flamande	~~	+++	++	++++	~~	++
Canada	~~	~~	+	~~	~~	~~
Allemagne	~~	~~	~~	~~	- -	~~
Grèce	~~	~~	++	~~	~~	~~
Italie	++	~~	~~	+++	~~	+++
Luxembourg	++	-	+	- -	++	++
Pays-Bas	++	++++	~~	~~	~~	~~
Portugal	~~	~~	~~	~~	~~	+++
Royaume-Uni	~~	- - -	~~	~~	~~	~~
~~	Relation avec les performances statistiquement insignifiante.					
- / +	Moins de 20 points de variation des performances en compréhension de l'écrit					
- - / ++	Entre 21 et 40 points de variation des performances en compréhension de l'écrit.					
- - - / +++	Entre 41 et 60 points de variation des performances en compréhension de l'écrit.					
- - - - / ++++	Entre 61 et 80 points de variation des performances en compréhension de l'écrit.					

Note : les résultats se fondent sur les indications fournies par les chefs d'établissements dans le PISA 2006. Le tableau présente uniquement les résultats des pays où il existe une relation significative avec les performances des élèves.

Source : base de données PISA 2006 de l'OCDE.

Implications pour l'action des pouvoirs publics

Faire face à la diversité des besoins des groupes d'élèves immigrés et réduire les écarts de résultats entre les élèves autochtones et les élèves immigrés crée un certain nombre de défis et de difficultés pour les pays. D'après les résultats des études internationales et nationales, les stratégies destinées à améliorer les résultats scolaires des élèves immigrés devraient se concentrer sur l'utilisation d'outils scolaires et d'outils systémiques :

- préparer les chefs d'établissement et les enseignants à répondre aux besoins des divers groupes d'élèves ;
- stimuler l'apprentissage de la langue dès le plus jeune âge au moyen de dispositifs institutionnels tels que la participation accrue à l'EAJE et la pédagogie sous la forme, par exemple, d'un soutien continu et systématique à l'apprentissage de la langue d'enseignement tout au long de la scolarité des enfants ;
- donner plus de possibilités aux élèves d'apprendre la langue d'enseignement pendant les cours ordinaires ;
- aider les élèves issus de milieux socioéconomiques peu favorisés en les incitant à étudier à la maison (information de meilleure qualité et fréquentation des bibliothèques, programmes de visites à domicile, etc.) ;
- offrir aux migrants adultes des possibilités d'apprentissage et de formation souples, en particulier à ceux qui sont peu instruits et connaissent mal la langue du pays hôte ;
- encourager le soutien familial à l'éducation des enfants ;
- encourager les établissements scolaires à coopérer effectivement avec les familles et les communautés pour soutenir les élèves immigrés dans leurs activités d'acquisition de connaissances ;
- développer le soutien scolaire « compensatoire » en dehors des heures de cours normales ;
- donner la priorité au soutien des élèves immigrés qui risquent de ne pas atteindre le niveau d'instruction élémentaire ;
- gérer la composition de la population scolaire des établissements ;
- recueillir des données pertinentes sur les résultats scolaires des élèves immigrés ;
- utiliser de manière effective les données relatives aux résultats scolaires des élèves (pour cerner les difficultés auxquelles se heurtent les élèves immigrés et leur offrir sans tarder un soutien ciblé, par exemple).

Les chapitres suivants porteront sur les modalités d'élaboration et de mise en œuvre de ces stratégies par les pays. Ils s'intéresseront également à d'autres stratégies mises en évidence dans les études par pays et les études qualitatives. Malgré l'absence de données d'observation à leur sujet, ces stratégies sont tout aussi importantes que les premières car elles dépeignent des situations dont l'analyse statistique ne peut rendre compte, faute de données pertinentes.

Notes

1. Ce ministre est chargé de coordonner les questions d'intégration entre le ministère de la Justice, de l'Égalité et des Réformes législatives, le ministère des Affaires communautaires, rurales et du *Gaeltacht*, et le ministère de l'Éducation et de la Science.
2. Les pays sélectionnés comprennent l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Écosse, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse.
3. Enseignement pré-primaire (CITE 0) : l'éducation pré-primaire (CITE 0) ou préscolaire, se définit comme le stade initial de l'enseignement organisé, qui sert principalement à familiariser les très jeunes enfants avec un environnement de type pédagogique, c'est-à-dire à établir des liens entre le milieu familial et le cadre scolaire. En principe les programmes du niveau 0 de la CITE se déroulent dans une structure spécifique ou en milieu scolaire ; ils sont conçus pour répondre aux besoins éducatifs et favoriser le développement des enfants âgés de trois ans au moins et doivent être dispensés par du personnel formé à cet effet (qualifié).
4. L'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) a été établi à partir de l'indice socioéconomique international de statut professionnel le plus élevé du père ou de la mère (ISEI ou HISEI), de l'indice du niveau de formation le plus élevé des deux parents (HISCED), de l'indice de richesse familiale, de l'indice de patrimoine culturel familial et de l'index de ressources éducatives à la maison (HOMEPOS). L'indice SESC est normalisé de sorte que la moyenne OCDE (correspondant à l'élève moyen de la zone OCDE) est égale à 0 et l'écart type à 1, ce qui signifie que deux tiers environ (68 %) des effectifs d'élèves de l'OCDE se situent entre -1 et 1.
5. Le cadre d'apprentissage englobe : 1) le regard des élèves sur l'attitude à adopter vis-à-vis de l'école et leur sentiment d'appartenance à celle-ci et 2) le point de vue du chef d'établissement [conception de la mentalité et de l'engagement des enseignants, paramètres liés aux enseignants (par exemple, si ceux-ci n'attendent que de médiocres résultats de leurs élèves) et paramètres liés aux élèves (par exemple, absentéisme scolaire)]. Pour plus de précisions, voir pp. 169-172 (OCDE, 2006).
6. Les moyens éducatifs englobent : 1) la qualité des infrastructures scolaires ; 2) la qualité des moyens pédagogiques (par exemple, matériels didactiques, mise à disposition d'ordinateurs pour l'enseignement, bibliothèque, etc.), et 3) la pénurie d'enseignants. Pour plus de précisions, voir *ibid.*

Références

- Van Ewijk, R. J. G. et P. Sleegers (2009), “Peer Ethnicity and Achievement: A Meta-Analysis Into the Compositional Effect”, Université d’Amsterdam, www.economists.nl/files/20090525-Meta-AnalysisPeerEthnicityandAchievement.pdf.
- Herweijer, L. (2009), “OCDE Review of Migrant Education – Country Background Report for the Netherlands”, The Netherlands Institute for Social Research, rapport commandité par le ministère de l’Éducation, de la Culture et de la Science, www.OCDE.org/dataOCDE/8/21/42485352.pdf.
- Irish Department of Education and Science (2008), “OCDE Review of Migrant Education – Country Background Report for Ireland”, www.OCDE.org/dataOCDE/8/22/42485332.pdf.
- Karsten, S., C. Felix, G. Ledoux, W. Meijnen, J. Roeleveld et E. Van Schooten (2006), “Choosing Segregation or Integration? The Extent and Effects of Ethnic Segregation in Dutch Cities”, *Education and Urban Society*, n° 38, pp. 228-247.
- Nordin, M. (2006), Ethnic Segregation and Educational Attainment in Sweden, www.nek.lu.se/NEKMNO/Ethnic%20Segregation%20and%20educational%20Attainment%20in%20Sweden.pdf.
- OCDE (2004), *Apprendre aujourd’hui, réussir demain: – Premiers résultats du PISA 2003*.
- OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *PISA 2006: Les compétences en sciences, un atout pour réussir – Volume 1 : Analyse*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009a), *Perspectives de migrations internationales – SOPEMI 2009*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009b), “School Segregation: The Labour Market Integration of the Children of Immigrants”, DELSA/ELSA/MI(2009)9, OCDE, Paris.
- OCDE (2009c) *Regards sur l’éducation : les indicateurs de l’OCDE*, OCDE, Paris.
- Rangvid, B.S. (2007), “School Composition Effects in Denmark: Quantile Regression Evidence from PISA 2000”, *Empirical Economics*, n° 33, pp. 359-388.
- Shewbridge, C., M. Kim, G. Wurzburg et G. Hostens (2010), *OECD Reviews of Migrant Education: The Netherlands*, OCDE, Paris.
- Szulkin, R. et J.O. Jonsson, (2007), “Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools”, *rapport de travail 2007*, n° 2, ISSN 1654-1189, Université de Stockholm University LinnaUEs Center for Integration Studies (SULCIS), Stockholm.
- Taguma, M., M. Kim, G. Wurzburg et F. Kelly (2009), *OECD Reviews of Migrant Education: Ireland*, OCDE, Paris.
- Wroblewski, A. et B. Herzog-Punzenberger (2009), “OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Austria”, www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf.

Chapitre 3

Politiques scolaires

L'examen des pays a montré que pour combler l'écart de résultats entre élèves autochtones et élèves immigrés, il ne suffit pas de définir des politiques et d'adapter les programmes scolaires à l'échelle nationale. Il faut aussi apporter des changements institutionnels dans chaque école, notamment modifier la manière dont l'école est dirigée, les méthodes pédagogiques et les modes de coopération entre l'école et les parents. Le présent chapitre est consacré aux politiques et pratiques qui, au niveau des écoles, peuvent aider les chefs d'établissement et les enseignants à répondre à la diversité culturelle et linguistique croissante de leurs élèves.

Dans la première section de ce chapitre, on expose des politiques et des pratiques encourageantes de soutien linguistique. La maîtrise de la langue d'enseignement est un outil de première importance, préalable à tout apprentissage. Mais former les maîtres à l'enseignement dans la langue du pays d'accueil en tant que seconde langue n'est qu'une manière de répondre à la diversité dans la pratique et la planification de l'éducation. Dans la deuxième section du chapitre, consacrée au cadre d'enseignement et d'apprentissage, on suggère d'adopter une démarche intégrée, à l'échelle de l'établissement tout entier, pour que les élèves immigrés soient soutenus non seulement par des cours spécialisés, mais de façon globale, pour l'ensemble du programme scolaire et toutes les activités scolaires et périscolaires. Enfin, la troisième section souligne à quel point il est important de trouver de nouveaux moyens de communication et de collaboration pour encourager la participation des parents et celle de la collectivité au profit des établissements accueillant des élèves venus d'horizons divers. Prises ensemble, ces trois démarches peuvent contribuer à l'instauration d'un climat favorable dans l'école et dans les classes, où la diversité doit être vue comme une richesse et non un obstacle au succès de l'enseignement et de l'apprentissage.

Soutien linguistique

Questions de fond

La maîtrise de la langue d'enseignement est un facteur crucial pour la scolarisation et la réussite scolaire des élèves immigrés. Les compétences linguistiques sont indispensables à la compréhension du contenu de l'enseignement et au dialogue avec les maîtres et les camarades. Les élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement ne peuvent que connaître des difficultés scolaires (Schnepf, 2004 ; Christensen et Stanat, 2007). Le soutien linguistique doit donc être une priorité dans les politiques d'éducation visant les immigrés.

De fait, presque tous les pays de l'OCDE proposent une aide spéciale pour répondre aux besoins linguistiques particuliers des immigrés ; mais l'organisation de ces programmes (ampleur, contenu, méthode pédagogique) varie considérablement d'un pays et d'une école à l'autre (OCDE, 2006 ; Eurydice, 2008). Les pays où l'écart entre les résultats des élèves immigrés et ceux de leurs camarades autochtones est relativement faible offrent un soutien linguistique dans la durée, en y consacrant beaucoup de temps dans l'enseignement primaire et secondaire, et en définissant clairement des objectifs et des normes pour l'enseignement de la langue de scolarisation. En revanche, les pays où l'écart entre les deux catégories d'élèves est important sont ceux où le soutien est généralement moins systématique (OCDE, 2006).

Les exemples de réussite présentent notamment les caractéristiques suivantes : un soutien linguistique ininterrompu à tous les niveaux d'études ; la centralisation de l'élaboration des textes relatifs aux programmes d'enseignement ; une formation spéciale des maîtres à enseigner leur discipline dans ce qui constitue une deuxième langue pour les élèves immigrés ; l'évaluation des besoins de chaque élève et de ses progrès au moyen d'outils de diagnostic bien pensés ; des interventions précoces en matière de développement langagier et la participation des parents à la stimulation linguistique ; l'insistance sur la langue de scolarisation et l'apprentissage intégré de la langue et des matières enseignées, et la valorisation des différentes langues maternelles. Doter l'équipe scolaire des capacités voulues exige une planification et une mise en œuvre soigneusement pensées.

Encourager une approche positive et cohérente de l'acquisition de la langue à tous les niveaux d'études

Nombreux sont les pays qui n'ont pas énoncé explicitement de principes linguistiques cohérents favorisant une conception commune de l'acquisition de la langue dans le système éducatif. Le soutien linguistique aux différents niveaux d'études et dans les différents types d'établissements scolaires est souvent fragmenté, faute de cohérence dans les objectifs du programme d'enseignement et les méthodes pédagogiques. Il n'est pas rare que l'offre de soutien linguistique soit de plus en plus courante aux niveaux préprimaire et primaire, mais que ce soutien soit moins systématiquement proposé dans les établissements du secondaire, où il peut être particulièrement nécessaire, surtout si les enfants immigrés avaient déjà entamé leur parcours scolaire au moment où ils intègrent le système éducatif du pays d'accueil.

Il est particulièrement utile d'offrir un soutien linguistique continu à tous les niveaux d'études pour assurer une bonne transition d'un cycle d'enseignement au suivant. Les élèves acquièrent généralement assez vite des compétences communicationnelles, mais l'acquisition de compétences linguistiques spécifiques et de la langue plus conventionnelle utilisée dans le cadre scolaire prend nettement plus de temps (Cummins, 2000). L'acquisition de la langue

doit donc être conçue comme une mission importante et continue des établissements préscolaires et scolaires depuis la maternelle (EAJE) jusqu'au deuxième cycle du secondaire.

Il importe aussi que les écoles adoptent une approche positive du multilinguisme et de l'acquisition de compétences linguistiques. Dans certains établissements, on envisage l'acquisition de ces compétences en accordant trop d'importance aux « déficits » que peuvent présenter les élèves immigrés dans la langue de scolarisation, sans valoriser suffisamment les avantages et les ressources linguistiques que ces élèves apportent au système scolaire. Cette approche axée sur les déficits risque de conduire les enseignants à exiger moins de résultats des élèves immigrés sur le plan scolaire.

Des politiques linguistiques claires et explicites pour l'ensemble du système éducatif peuvent favoriser l'esprit de coopération et la cohérence dont on a particulièrement besoin. Elles devraient être élaborées dans une optique favorable aux élèves immigrés, valorisant leur potentiel et leurs ressources linguistiques. Il faudrait y préciser que toutes les catégories d'établissement d'enseignement et tous les niveaux d'études ont pour finalité commune de faire en sorte que les élèves acquièrent les compétences linguistiques voulues. En outre, le soutien linguistique devrait être assuré en fonction de programmes et de directives élaborés de manière centralisée, par des enseignants qualifiés, et basé sur l'évaluation des compétences de chaque élève (voir plus loin).

Centralisation de l'élaboration des programmes scolaires

La cohérence des directives et des programmes d'aide à l'acquisition de la langue favorise la continuité de l'apprentissage linguistique pour les élèves à mesure qu'ils progressent dans leur parcours scolaire. La plupart des pays ont mis en place des programmes ou des directives explicites pour l'enseignement dans la langue du pays hôte en tant que deuxième langue, ou ont entrepris récemment d'en élaborer (OCDE, 2006). L'expérience des pays montre d'ailleurs que la mise en œuvre de ces programmes revêt une importance cruciale. Elle requiert des interventions volontaristes et une ferme volonté des pouvoirs publics, un plan de réalisation bien pensé, des délais suffisants, la sensibilisation, la compréhension et la confiance des chefs d'établissement et des enseignants, et des moyens concrets à la disposition des professionnels.

Formation des maîtres à l'acquisition d'une deuxième langue

On rapporte souvent que l'acquisition d'une deuxième langue n'est pas suffisamment considérée comme une compétence distincte, et que les cours de soutien linguistique ne jouissent pas d'un statut très élevé, l'un et l'autre aspects faisant problème pour les enseignants. Pour accroître le nombre d'enseignants qualifiés spécialisés dans l'acquisition d'une deuxième langue, des pays ont introduit cette spécialité dans la formation des maîtres, avant leur prise de fonctions ou en cours d'emploi. Pour que cette pratique soit un succès, il est indispensable d'offrir des incitations clairement définies, faute de quoi la spécialité risque de ne pas susciter suffisamment d'intérêt, surtout parmi les enseignants en poste, qui arguent souvent du manque de temps et de mesures d'incitations pour pouvoir suivre de cours de perfectionnement professionnel.

Évaluation des compétences linguistiques

Pour assurer un soutien linguistique optimal, il est indispensable de commencer par évaluer les compétences en langue de chaque élève. Mais, à l'heure actuelle, ce soutien

semble parfois conçu en fonction des nécessités organisationnelles de l'école et non des besoins des élèves à cet égard. Dans certains pays, le contrôle des compétences linguistiques est obligatoire pour tous les jeunes enfants (ceux âgés de 3 ou 4 ans, par exemple) ; dans d'autres pays, la connaissance de la langue par les enfants immigrés est contrôlée au moment où ils entrent dans le système éducatif. Le manque de capacités ou d'outils de contrôle prenant en compte les différences linguistiques et culturelles est souvent cité comme une difficulté. C'est ce qui a conduit le Conseil de l'Europe à définir le Cadre européen commun de référence pour les langues (www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf).

Stimulation du langage dès la prime enfance et soutien linguistique aux parents

La stimulation de langage et le soutien linguistique devraient débiter avant que les enfants n'intègrent le système scolaire. Il arrive que des enfants immigrés de la deuxième génération ayant vécu depuis qu'ils sont tout petits dans le pays d'accueil n'aient qu'une vague connaissance de la langue d'enseignement au moment de leur entrée à l'école primaire (AERA, 2004 ; Knapp, 2006). Il est important d'assurer une stimulation du langage précoce pour mieux préparer du point de vue linguistique les enfants immigrés à l'entrée à l'école. On y parvient très bien en encourageant ces enfants à participer à des activités préscolaires d'éducation et d'accueil de qualité.

La lecture à la maison est l'un des principaux moyens de stimuler l'acquisition de la langue. Mais les parents immigrés n'ont pas forcément coutume de lire des histoires à leurs enfants, dans leur langue maternelle, et ne sont pas toujours capables de leur en lire dans la langue du pays hôte, faute de la maîtriser suffisamment. C'est pourquoi il faudrait prévoir, à l'intention des parents, un soutien linguistique dans la langue d'enseignement et une information sur la manière d'aider leurs enfants à l'acquiescer, au travers de programmes d'éducation des adultes et autres programmes de perfectionnement.

Privilégier la langue d'enseignement

La stimulation du langage dès la prime enfance est importante, mais le système scolaire garde toute son importance s'agissant d'aider les élèves immigrés à acquiescer et maîtriser de mieux en mieux la langue d'enseignement, tout au long des années du primaire et du secondaire. Selon certains enseignants, les avantages tirés du soutien linguistique précoce semblent parfois s'estomper vers la fin du primaire, à mesure que l'enseignement devient plus complexe. Pourtant, le fait de s'exprimer avec aisance dans la langue de scolarisation ne signifie pas forcément maîtrise de la langue d'enseignement, à l'oral comme à l'écrit. Pour que les élèves immigrés ne se laissent pas distancer par leurs camarades autochtones dans les grandes classes, il est indispensable d'assurer un soutien linguistique continu à tous les niveaux d'enseignement où l'on constate des besoins à cet égard, et d'intégrer des modules de soutien linguistique dans l'enseignement de toutes les matières.

Intégration de l'apprentissage de la langue dans celui des différentes matières

Le développement langagier et le développement cognitif sont étroitement liés. C'est, semble-t-il, lorsque les élèves peuvent utiliser la deuxième langue comme outil d'apprentissage que l'enseignement est le plus efficace. Mais certains pays indiquent que le soutien linguistique n'a que peu de rapport avec le programme scolaire général. Le manque de communication entre les enseignants de langue et ceux des différentes autres matières limite peut-être les possibilités d'intégrer l'apprentissage de la langue dans celui des autres disciplines enseignées.

Pour favoriser cette intégration, il faudrait inculquer non seulement aux professeurs de langue, mais à tous les enseignants chargés des différentes matières la manière de prendre en compte les besoins linguistiques des élèves. Si les autres enseignants sont également formés à enseigner dans la langue du pays hôte en tant que deuxième langue, ils pourront mieux communiquer avec leurs collègues enseignants de langue. Si ces enseignants arrivent à travailler ensemble pour enseigner matière et langue d'une manière coordonnée permettant aux deux enseignements de se renforcer mutuellement, ils peuvent ainsi améliorer les méthodes pédagogiques s'adressant aux élèves immigrés, notamment en évitant de retarder l'apprentissage des autres matières (Watts-Taffe et Truscott, 2000) et en développant parallèlement les capacités cognitives, linguistiques et communicationnelles (Au, 1998).

Les pays où les élèves connaissant mal la langue d'enseignement sont classés dans des groupes distincts se heurtent souvent à un gros problème qui est de savoir si, par la suite, les classes ordinaires seront ou non à même d'accueillir ces élèves. Or, il est particulièrement important que la transition se déroule de façon harmonieuse, et que ces élèves continuent à bénéficier d'un soutien linguistique dans les classes ordinaires. Intégrer l'enseignement des langues et celui des autres matières permet aussi, aux élèves immigrés, de résoudre le problème du choix entre suivre des cours de langue ou suivre les autres cours.

Soutien aux élèves immigrés déjà grands à leur arrivée

Les élèves qui arrivent dans un pays alors qu'ils sont déjà grands nécessitent un soutien linguistique particulier qui leur facilite une bonne intégration dans le système éducatif. Certains (souvent des réfugiés ou des demandeurs d'asile) ne maîtrisent pas les savoirs fondamentaux et savent à peine lire, même dans leur langue maternelle. Ils doivent alors bénéficier d'un soutien linguistique spécial, conjugué à d'autres mesures de soutien scolaire de base ; il importe de ne pas stigmatiser leurs déficits de connaissances dans certains domaines mais, au contraire, de valoriser les compétences qu'ils possèdent.

Le cerveau humain reste capable d'emmagasiner de nouvelles informations sémantiques tout au long de la vie, mais les recherches semblent montrer qu'une deuxième langue s'acquiert plus facilement et plus rapidement à l'âge de l'école primaire que dans le secondaire, et que, lorsqu'on élabore les politiques scolaires, il faut tenir compte de la manière dont le cerveau traite l'information et le savoir à cet âge-là (OCDE, 2002). Dans certains pays de l'OCDE, les nouveaux arrivants, surtout s'ils ont dépassé la petite enfance, occupent désormais une place centrale dans les politiques d'éducation.

Valorisation et validation de la maîtrise de la langue maternelle

Les élèves immigrés peuvent connaître ou maîtriser plusieurs langues, ce qui constitue un atout à l'école et, plus généralement, dans la société. Il est bien évident que l'on ne peut scolariser chaque élève dans sa langue maternelle vu le nombre de langues différentes pratiquées par les communautés immigrées mais aussi les énormes difficultés d'organisation et de ressources que cela supposerait. Il existe nombre de modalités permettant aux systèmes éducatifs d'utiliser les langues maternelles des élèves, à différents degrés, pour les aider à réussir à l'école.

On peut, par exemple, proposer les langues parlées par les élèves immigrés comme langues étrangères modernes dans le programme d'enseignement, ou faire appel à des assistants bilingues dans les classes, ou bien encore assurer un enseignement par équipes

comportant un enseignant de langue maternelle, et former les enseignants à soutenir leurs élèves pour que leurs compétences linguistiques leur servent d'outil d'apprentissage.

Il est indispensable de valoriser la langue maternelle des immigrés pour inculquer à tous les élèves une conception positive de la diversité et de l'identité et leur apprendre à les apprécier. Cela revient à considérer les compétences linguistiques des élèves comme partie intégrante de leur identité personnelle, sociale et culturelle, et à s'en féliciter car ce sont des outils d'apprentissage et de compréhension (Holmen, 2008). Cela peut aussi aider les élèves immigrés à établir une passerelle entre la maison et l'école, leur donner confiance en eux et les motiver (Driessen, 2005 ; Brind *et al.*, 2008). Les études montrent que les compétences acquises dans une langue se transfèrent assez aisément dans une autre (Cummins, 1979 ; 1980 ; 2000).

Pistes de réflexion pour les décideurs

- En matière d'enseignement des langues, existe-t-il une politique bien définie énonçant les grands principes du soutien linguistique dans le système éducatif ? Cette politique est-elle communiquée effectivement à toutes les parties prenantes ?
- Le soutien linguistique est-il systématiquement assuré dans tous les types d'établissement scolaire et à tous les niveaux ? Existe-t-il une coopération entre les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, les écoles primaires et secondaires pour donner une cohérence à l'apprentissage de la langue tout en évitant les ruptures au moment où l'élève passe d'une classe à l'autre ?
- Les éléments nécessaires pour normaliser l'offre de soutien linguistique sont-ils en place de manière qu'on puisse répondre aux besoins de chaque élève (affectation de ressources, clarté de l'évaluation et des critères définissant l'admissibilité, droit au soutien linguistique pour tous les élèves chez qui le besoin en a été constaté, droit à un certain nombre d'heures, rigueur du programme scolaires, précision des normes et des objectifs à atteindre, par exemple) ?
- La formation offerte aux enseignants cherchant à se spécialiser dans l'enseignement de la langue du pays hôte en tant que deuxième langue est-elle suffisante ? Les enseignants classiques sont-ils suffisamment préparés pour aider les élèves à améliorer leur connaissance de la langue dans toutes les matières enseignées ? Que faire pour mieux diffuser la documentation ou les outils de soutien linguistique auprès des enseignants ?
- Le développement langagier est-il mesuré chez tous les enfants dès le jeune âge, afin d'assurer un soutien linguistique préscolaire aux enfants qui en ont besoin ? Des mesures sont-elles en place pour que tous les enfants en bénéficient, même ceux qui ne fréquentent pas l'école maternelle ?
- Les parents reçoivent-ils du système éducatif des messages explicites sur la meilleure façon de soutenir leurs enfants dans l'apprentissage de la langue ? Qui, dans le paysage institutionnel du pays d'accueil, est le mieux placé pour conseiller les parents ?
- Le soutien linguistique est-il expressément lié au programme d'enseignement général ? L'acquisition de la langue relève-t-elle de la responsabilité de l'établissement tout entier et des enseignants dans toutes les matières ? Des

spécialistes de l'enseignement dans la langue du pays hôte en tant que deuxième langue sont-ils disponibles pour épauler les enseignants des différentes matières ?

- Existe-t-il des politiques claires sur la meilleure façon d'intégrer les nouveaux arrivants (classes distinctes, soutien linguistique dans les classes ordinaires, intégration dans les classes ordinaires avec des cours de soutien, etc.) ? Les élèves immigrés ont-ils la possibilité d'évoluer de façon harmonieuse entre cours de langue et cours généraux ?
- Des méthodes ont-elles été mises en place pour valoriser et valider la maîtrise de la langue maternelle (évaluation de la maîtrise de la langue maternelle, possibilité pour les élèves de choisir leur langue maternelle comme matière spécifique dans le secondaire, organisation d'enseignement en équipe avec un enseignant de langue maternelle, etc.) ?

Quelques moyens d'action envisageables

- Assurer un soutien linguistique continu et systématique de classe en classe et de degré en degré. Mettre en place une politique linguistique claire, assortie de principes et d'objectifs de soutien à l'acquisition de la langue dans l'ensemble du système scolaire. Accorder une attention particulière aux élèves qui arrivent alors qu'ils sont déjà grands.
- Définir des programmes et des directives qui fixent des objectifs et des normes d'acquisition de la langue. Les directives doivent à faciliter l'apprentissage intégré de la langue et des autres matières enseignées.
- Définir des critères et des procédures d'évaluation permettant de mettre clairement en évidence les besoins de soutien linguistique de chaque élève et élaborer une panoplie d'outils concrets (documentation, directives, etc.) adaptés à l'âge et à la culture des intéressés. Fixer des principes directeurs sur la façon de transmettre les informations et les diagnostics concernant chaque élève à mesure qu'il passe de classe en classe, en vue de lui assurer un soutien optimal.
- Accorder des dotations spéciales (ressources financières ou enseignants supplémentaires) aux écoles où des élèves immigrés ont besoin d'un soutien linguistique.
- Assurer dès le jeune âge la stimulation du langage, et encourager les parents à faire la lecture aux enfants à la maison, dans leur langue maternelle comme dans la langue d'enseignement.
- Former tous les maîtres à enseigner dans la langue du pays hôte en tant que deuxième langue, de manière à assurer aux élèves immigrés une transition harmonieuse, depuis l'arrivée jusqu'à l'intégration, autrement dit étendre les mesures de soutien au-delà de la phase d'installation initiale.
- Informer clairement les parents des possibilités de soutien linguistique, parallèlement à la communication d'autres informations générales sur le système éducatif. Inciter les écoles à trouver des solutions au niveau local pour fournir une documentation traduite et des interprètes sans engager trop de dépenses, par exemple en utilisant la même documentation et en trouvant des interprètes au sein de la communauté. Encourager les communautés et les parents immigrés à s'impliquer en enseignant la langue maternelle et en faisant office de modèles.

- Valoriser la langue maternelle des élèves immigrés. Offrir en option dans le programme officiel des matières enseignées dans la langue maternelle en tant que langue étrangère, ou autoriser les élèves à présenter leur langue maternelle parmi les matières figurant aux examens d'État.

Exemples de politiques encourageantes

Soutien linguistique continu à tous les niveaux d'études

- En **Allemagne**, le programme modèle « Soutien aux enfants et aux jeunes issus de l'immigration » [*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig*] a pour but de trouver et d'appliquer des idées novatrices de soutien linguistique à tous les niveaux d'études. Les caractéristiques principales du programme sont les suivantes : 1) soutien linguistique basé sur l'évaluation linguistique individuelle ; 2) soutien linguistique continu dans l'ensemble du système scolaire, et 3) soutien linguistique pour le passage de l'école à la vie active. Le programme est structuré de manière à développer la coopération entre les établissements scolaires des différents degrés et des différents types, l'administration scolaire et les autres partenaires (parents, organismes locaux, etc.).

Mise au point de programmes d'acquisition de la langue

- La **Suède** a mis au point des programmes de « suédois deuxième langue » à l'intention des enfants immigrés, et de « suédois pour les immigrés » à l'intention des immigrés adultes. Le programme des structures de préscolarisation et d'accueil des jeunes enfants met en exergue le droit des enfants multilingues à bénéficier d'une aide dans leur développement langagier complet, en suédois comme dans leur langue maternelle.
- La **Norvège** a élaboré des programmes de « norvégien élémentaire à l'intention des minorités linguistiques », qui s'adressent aux élèves des minorités maîtrisant mal le norvégien. C'est un programme d'aide à la transition, basé sur le niveau et indépendant de l'âge. La Norvège a également élaboré un programme de « Langue maternelle pour les minorités linguistiques ». Il s'agit d'un programme basé sur le niveau, qui a pour but d'améliorer la connaissance du norvégien tout en aidant à acquérir la maîtrise de la langue maternelle.

Offre d'évaluations linguistiques et de soutien sur mesure

- Au **Danemark**, tous les enfants de 3 ans sont soumis à une évaluation pour mesurer leur degré de maîtrise du langage, et un cours de stimulation linguistique est obligatoire pour ceux dont les spécialistes estiment qu'ils en ont besoin. En outre, tous les enfants immigrés sont soumis à ce type d'évaluation lorsqu'ils entrent à l'école pour la première fois, le but étant de déterminer s'ils ont besoin d'un soutien linguistique. Le ministère danois de l'Éducation fournit gratuitement aux communes des moyens d'évaluation linguistique. Le ministère a également financé l'élaboration de moyens d'évaluation spéciaux pour les élèves bilingues, dont les enseignants peuvent se servir pour évaluer à différents âges le degré de maîtrise de la langue et les besoins de ces enfants dans la langue de scolarisation. Cette documentation a été mise au point par un chercheur spécialisé dans

l'enseignement dans la langue du pays hôte en tant que deuxième langue, et affichée sur Internet à l'intention des établissements scolaires et des communes.

- En **Norvège**, on évalue, dans des centres de médecine scolaire, le développement langagier des enfants âgés de quatre ans, tant dans leur langue maternelle qu'en norvégien. L'accès à des structures de préscolarisation et d'accueil de qualité, et un environnement stimulant l'expression orale dans les écoles maternelles sont considérés comme importants pour le suivi des enfants présentant des besoins particuliers. À partir de cette évaluation, un diagnostic plus précis est proposé en vue d'adapter exactement l'enseignement de la langue et l'éducation aux besoins des enfants. En outre, le Centre national d'éducation multiculturelle (NAFO) a élaboré des tests de diagnostic pour aider les enseignants à évaluer leurs élèves sous l'angle du développement langagier, de la dyslexie, et des déficiences en matière de développement cognitif. Ces tests sont mis au point dans plusieurs langues, de manière à bien distinguer les problèmes de développement cognitif de ceux qui tiennent à une piètre maîtrise du norvégien.
- En **Irlande**, des panoplies d'instruments d'évaluation de la maîtrise de la langue à l'école primaire et au sortir de l'école primaire ont été mises au point pour que les enseignants puissent faire une première évaluation, puis évaluer en continu la progression linguistique de leurs élèves. Cette documentation est basée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe. Dans le primaire, il est recommandé d'évaluer les élèves en continu aux niveaux A1, A2 et B1, et il est précisé que « lorsque les élèves sont capables de mener à bien les tâches de ce niveau de l'évaluation [B1], et d'obtenir les notes indiquées, il est possible de les intégrer aux cours ordinaires ». L'évaluation doit porter sur quatre compétences linguistiques distinctes : compréhension de la langue, expression orale, compréhension de l'écrit et expression écrite.
- Aux **États-Unis** (Californie), les élèves désignés comme « anglicisants » [*English Learners* - EL] dans les établissements d'enseignement publics, depuis la grande section de maternelle jusqu'à la terminale, doivent bénéficier de services répondant à leurs besoins linguistiques et scolaires en fonction d'évaluations réalisées par l'agence locale pour l'emploi. Ces élèves suivent des cours pour améliorer leur anglais ainsi que des cours spécialement conçus et dispensés en anglais par des enseignants habilités à le faire, jusqu'à ce qu'ils puissent rejoindre la catégorie des élèves maîtrisant l'anglais.

Stimulation du développement langagier des jeunes enfants et soutien à la maison

- La **Norvège** a récemment révisé son « Plan cadre des matières enseignées et des missions de la grande section de maternelle ». Le cadre révisé fait obligation aux écoles maternelles d'aider activement les enfants à apprendre à s'exprimer dans leur langue maternelle, tout en favorisant leur apprentissage du norvégien. Un document d'orientation a également été élaboré pour bien marquer l'importance du développement langagier pendant les premières années de la vie. On applique à titre d'essai des modèles destinés à stimuler le développement langagier en général, avec la participation des familles et des communautés (Modèles d'apprentissage familial). L'un d'eux, intitulé « École maternelle ouverte avec bibliothèque », vise à stimuler l'acquisition de la langue par les enfants en invitant les parents à venir les rejoindre à un moment quelconque de la journée et à participer aux activités d'apprentissage.

- Aux **Pays-Bas**, le programme *Samenspel* a pour objet d'améliorer la maîtrise à la fois du néerlandais et de la langue maternelle. Il s'adresse aux mères et à leurs enfants âgés d'environ trois ans qui vivent quelque peu isolés du reste de la communauté. Deux enseignants – un autochtone et un immigré – facilitent l'acquisition de la langue par le biais d'activités ludiques. Les mères reçoivent des matériels pédagogiques pour pratiquer à la maison.
- Aux **États-Unis**, le programme « *Success for All* » est centré sur l'alphabétisation des jeunes enfants. Il conjugue des cours en groupe et un soutien individuel aux niveaux préscolaire et primaire. Il a été appliqué dans 1 300 écoles de 500 circonscriptions dans 48 États. Une évaluation réalisée à Philadelphie a montré que ce programme avait des effets favorables sur l'apprentissage de la lecture dans certains groupes d'immigrés : ainsi, le niveau de compréhension de l'écrit des enfants de familles asiatiques à faible revenu, qui avaient commencé le programme en grande section de maternelle, atteignait presque le niveau requis en fin de première année du primaire (Slavin et Yampolski, 1992).

Rattachement de l'acquisition de la langue par les parents et par leurs enfants

- En **Autriche** (Vienne), le programme « Maman apprend l'allemand » est conçu pour associer les mères à l'acquisition de la langue par leurs enfants. Elles suivent des cours d'allemand dans l'école maternelle ou primaire que fréquentent ces derniers. Malgré l'absence de données d'impact sur les résultats des élèves, une évaluation a montré que le programme est très bien accepté par les chefs d'établissement, les enseignants et les parents. On rapporte également un effet favorable sur l'atmosphère qui règne dans les écoles et sur la communication entre écoles et parents (Wroblewski et Herzog-Punzenberger, 2009).
- Aux **États-Unis** (Massachusetts), le « Projet d'alphabétisation intergénérationnel » (ILP) est un projet en collaboration entre une circonscription scolaire où la majorité des familles sont immigrées de fraîche date, une université locale (Boston University), et des organisations communautaires. Il offre aux adultes des possibilités de lire et de réagir à une documentation d'alphabétisation, des livres, des stratégies et des idées sur la manière dont ils peuvent aider leurs enfants à apprendre correctement l'alphabet. C'est aussi un espace de dialogue où les familles peuvent partager leur expérience en matière de littérisme (www.bu.edu/ilp/staff/index.htm).
- En **Irlande**, une école primaire sur six et un établissement post-primaire sur cinq proposent des cours d'anglais aux parents immigrés (Smyth *et al.*, 2009).

Une transition harmonieuse entre classes de langue et classes ordinaires

- Aux **États-Unis**, le « Programme scolaire pour nouveaux arrivants » est conçu spécifiquement à l'intention des adolescents immigrés de fraîche date qui n'ont beaucoup fréquenté l'école ou présentent un faible niveau de littérisme, et ne savent pas, ou savent mal l'anglais. Il a pour objet d'assurer à ces nouveaux arrivants une transition harmonieuse vers les établissements ordinaires en leur apportant un soutien linguistique personnalisé. D'une durée de un à trois ans, ce programme comprend à la fois le perfectionnement de la première langue et l'apprentissage de la deuxième. Le niveau des cours d'anglais deuxième langue [*English as a Second Language - ESL*] est choisi en fonction d'une évaluation

individuelle d'orientation, et les progrès des élèves sont fréquemment évalués tout au long du programme. Ce dernier comporte non seulement des cours de langue, mais aussi des cours dans les matières principales et des activités (visites à l'extérieur, activités culturelles, manifestations spéciales, etc.), l'acquisition de techniques d'étude, des conseils d'orientation, des activités périscolaires, et un réseau de correspondance par courrier électronique avec des élèves d'écoles locales ordinaires.

Intégration de l'apprentissage de la langue et des matières enseignées

- L'**Irlande** a mis au point des « Directives interculturelles » pour le primaire et le post-primaire, le but étant d'aider les enseignants à inclure un enseignement interculturel tout au long du programme scolaire, et d'encourager l'intégration de l'apprentissage de la langue dans tous les modules du programme. Les directives donnent des conseils pratiques comme, par exemple, la présentation des supports pédagogiques les mieux adaptés pour inculquer des connaissances à un public d'élèves immigrés, des instructions assorties d'actions concrètes et de supports visuels, et des matériels pédagogiques avec mise en contexte pour faciliter la compréhension.
- Au **Royaume-Uni** (Angleterre), on s'emploie surtout à placer le plus vite possible les élèves apprenant l'anglais dans des classes adaptées à leur âge, plutôt que de les laisser suivre à part des cours de langue. Tous les enseignants sont censés offrir des possibilités de perfectionnement en anglais comme langue supplémentaire [*English as an Additional Language - EAL*] grâce à des activités spéciales incluses dans le programme scolaire ordinaire. De plus, des enseignants spécialisés en anglais langue supplémentaire proposent aux enseignants des différentes disciplines des avis et des orientations sur la manière d'inclure des possibilités d'apprendre l'anglais dans leurs cours. Les spécialistes collaborent aussi avec les autres enseignants pour offrir un soutien en collaboration dans les classes accueillant des élèves qui apprennent l'anglais (Leung, 2004).
- Au **Danemark**, nombre d'écoles ont réuni des plans de cours et d'autres ressources de soutien linguistique dans un centre implanté dans l'école. Généralement appelé « centre linguistique », il est utilisé par quelques enseignants, qui consacrent une part importante de leur temps de travail à enseigner le danois en tant que deuxième langue et à faire office de mentor pour leurs collègues. Des évaluations ont montré que ces centres, quand ils sont bien réalisés, ont un effet favorable sur le cadre scolaire des élèves immigrés (UC2 et KLEO, 2004; EVA, 2007).
- En **Autriche**, les enfants âgés de six à dix ans peuvent apprendre l'allemand et pratiquer des sports dans des centres de vacances. Le programme « Parlons de sport » a pour objet de perfectionner leur connaissance de l'allemand durant leurs loisirs.

Valorisation et soutien des ressources linguistiques des élèves immigrés

- En **Irlande**, on peut présenter pour l'examen de fin d'études plusieurs langues entrant dans le programme : français, espagnol, allemand, italien, russe, arabe ou japonais. Les élèves originaires de pays de l'Union européenne peuvent également présenter comme matière à option leur langue maternelle.

- Aux **Pays-Bas**, les élèves peuvent choisir leur langue maternelle comme deuxième langue étrangère dans le cadre du programme scolaire.
- En **Suède**, les enfants immigrés fréquentant des structures de préscolarisation et d'accueil ont droit à un soutien dans la langue maternelle. Pendant les années de scolarité obligatoire et au cours du deuxième cycle du secondaire, les élèves immigrés ont droit à un enseignement dans leur langue maternelle comme matière à part entière sous réserve que certaines conditions sont remplies (il faut, par exemple, que le nombre d'élèves de l'établissement souhaitant suivre des cours dans cette langue soit supérieur à 5, et que l'établissement parvienne à trouver un enseignant dans cette langue). Le programme comprend la littérature, l'histoire et la culture du pays d'origine. Les notes obtenues sont considérées comme équivalentes à celles d'autres matières. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une activité périscolaire n'entrant pas dans le cadre des cours du programme ordinaire mais, dans certaines écoles, les élèves peuvent la choisir comme deuxième langue étrangère.

Exploitation des ressources des communautés et des parents immigrés pour soutenir l'étude de la langue maternelle

- En **Autriche** (*Land* de Haute-Autriche, Salzbourg), le projet « Parents et cartables » vise à donner un plus grand rôle aux mères en tant qu'experts en langue maternelle. Les parents sont invités à l'école pour observer comment on enseigne à leurs enfants et reçoivent une documentation leur permettant de les instruire dans leur langue maternelle. L'évaluation du projet, non quantitative mais comportant des entretiens avec les enseignants, les parents et les enfants, a montré que les parents étaient satisfaits du projet et avaient le sentiment d'apprendre quelque chose à leurs enfants.
- En **Norvège**, le programme « Lecture entre amis » vise à développer la connaissance à la fois de la langue maternelle et du norvégien, à renforcer l'orientation multiculturelle à l'école et à la maternelle, à développer de bonnes relations de coopération entre écoles, maternelles et parents, et à accroître la fréquentation de la bibliothèque de quartier par les familles immigrées. Les enfants de dix ans se préparent à raconter des histoires dans leur langue maternelle. Ils s'entraînent à lire à l'école, et à faire la lecture en famille à la maison. Après s'être entraînés, ils se rendent dans deux écoles maternelles où ils s'installent en classe avec des élèves de même langue maternelle et leur lisent les histoires. Les parents des élèves d'école maternelle peuvent ensuite emprunter les mêmes livres.

Ressources partagées sur le Web pour le soutien en langue maternelle

- La **Suède** a mis au point un didacticiel basé sur Internet, *Tema Modersmal* (modersmal.skolverket.se), qui permet de résoudre les problèmes d'organisation et de coût que pose le soutien en langue maternelle. Le site comprend différentes « salles de classe » où sont enseignées les langues maternelles, et offre des outils de communication en différentes langues. Chacun des sites linguistiques est géré par des maîtres qui enseignent la langue maternelle aux niveaux préscolaire et primaire. Pour tirer parti de cette initiative, la **Norvège** collabore désormais avec la Suède en utilisant le site et a mis à disposition des ressources en plusieurs

langues. Elle a également mis au point une version norvégienne du site, qui est reliée au site suédois.

Cadres d'enseignement et d'apprentissage

Questions de fond

Pour que les élèves immigrés réussissent à l'école, il est indispensable d'instaurer dans l'établissement et en classe un climat d'ouverture, où le souci essentiel est d'accompagner tous les élèves dans le développement de leurs compétences. Selon une étude de l'OCDE sur la formation des maîtres, un programme réussi traite la diversité comme source possible d'épanouissement et non pas comme obstacle à la réussite de l'élève (Burns et Shadoian-Gersing, 2010).

Au-delà du soutien linguistique (voir la section précédente), la recherche montre que certaines stratégies pédagogiques et organisationnelles sont particulièrement utiles pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles caractérisées par la diversité sociale, culturelle et linguistique : évaluation formative, enseignement différencié, atmosphère de sécurité et de respect de l'ordre dans les salles de classe et dans l'école, attentes ambitieuses, répartition des fonctions de direction, suivi et évaluation des progrès, mise en commun des bonnes pratiques, et coopération avec les parents et les communautés locales (OCDE, 2005 ; OCDE, 2006 ; Field *et al.*, 2007 ; Pont *et al.*, 2008 ; Nusche, 2009). Ces stratégies favorisent l'amélioration des écoles et sont bénéfiques pour tous les élèves, et pas seulement les immigrés. Il faut compléter ces stratégies par une formation de départ solide et des activités de perfectionnement des enseignants et des chefs d'établissement.

Un cadre d'apprentissage bénéfique pour des élèves divers

Comme la population scolaire se caractérise par une diversification croissante des contextes culturels et linguistiques dont elle est issue, il faut des méthodes d'enseignement réactives face aux acquis et au savoir-faire que possèdent déjà les différents élèves, et à même de renforcer ce bagage. Les enseignants doivent pouvoir pratiquer l'évaluation formative, et donner en retour des informations bien adaptées à l'élève, qui le stimulent et l'encouragent (OCDE, 2005 ; OCDE, 2010). Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage doivent correspondre à des objectifs et des attentes bien définis, de manière que les élèves inscrivent leurs activités dans la poursuite d'un objectif plus vaste.

En outre, selon l'étude de l'OCDE intitulée *Des Environnements pédagogiques novateurs*, apprendre ne se résume pas à développer des connaissances, mais passe aussi par les motivations et le ressenti des élèves (OCDE, 2010). Les résultats du PISA (OCDE, 2006 ; 2007) montrent que les élèves immigrés affichent des niveaux de motivation analogues (sinon plus élevés) à ceux de leurs camarades autochtones, dans presque tous les pays de l'OCDE. C'est un constat très positif que les enseignants et les écoles doivent exploiter pour améliorer les résultats scolaires de cette catégorie d'élèves.

L'apprentissage est aussi un processus social, qui ne concerne pas qu'un seul individu, mais procède d'interactions, de négociations et de coopération (OCDE, 2010). Les interactions sociales dans la classe peuvent retentir sur le bien-être des élèves, leur manière d'aborder l'acquisition de connaissances et leur comportement. Dans les classes hétérogènes du point de vue social et culturel, il faut être très attentif au climat d'apprentissage. En

Norvège, par exemple, l'enquête auprès des élèves réalisée chaque année indique que si, globalement, les cas de brimades signalés sont peu nombreux, ils sont un peu plus fréquents dans les écoles accueillant une forte proportion d'élèves parlant des langues minoritaires. Dans les établissements multiculturels, les enseignants doivent veiller à la discipline en classe et à la coopération dans l'acquisition de connaissances, en repérant très vite les conflits culturels, les pressions entre camarades et les brimades pour y mettre rapidement bon ordre.

Des attentes plus ambitieuses

Les publications vont toutes dans le même sens : il est très important que les enseignants situent très haut leurs attentes en matière de résultats des élèves. Si, au contraire, leurs attentes sont peu ambitieuses, ils risquent de compromettre la motivation de ces élèves et leurs résultats scolaires. Les recherches expérimentales montrent que le fait de ne pas placer la barre très haut peut se traduire par de piètres résultats des élèves qui, voyant cela, ne chercheront pas à se dépasser, sachant le peu qu'on attend d'eux (Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Brophy et Good, 1974 ; Rosenthal et Rubin, 1978).

Selon des données d'observation provenant de plusieurs pays, les enseignants seraient moins exigeants envers les élèves immigrés ; il se peut aussi que ces derniers ne soient pas aussi animés par la culture de la réussite que leurs condisciples autochtones (voir, par exemple, Beady et Hansell, 1981 ; Ehrenberg *et al.*, 1995 ; Dee, 2005 ; Rangvid, 2007 ; Van Ewijk, 2009). Les examens par pays montrent que la diversité des contextes culturels ou linguistiques des élèves immigrés est parfois considérée par les enseignants comme un problème ou un défaut, et non comme une ressource et une chance. Il est donc indispensable que les décideurs prennent les mesures nécessaires pour que les enseignants soient mieux préparés à faire face à la diversité.

Veiller à l'exactitude du diagnostic concernant les résultats et le potentiel des élèves

Lors des examens par pays, les enseignants ont souvent signalé qu'ils ne possédaient ni les compétences ni les outils voulus pour évaluer correctement les capacités linguistiques et cognitives de leurs élèves immigrés. Faute de moyens d'évaluation prenant en compte la diversité des contextes linguistiques et culturels, on risque de prendre à tort des besoins de connaissance de la langue du pays d'accueil pour des besoins éducatifs spéciaux ou, à l'inverse, ne pas remarquer les besoins particuliers d'élèves dont le problème est la maîtrise de la langue de ce pays.

De surcroît, si l'on attend trop peu des élèves immigrés, et/ou si les procédures d'évaluation présentent des distorsions, on risque d'orienter un nombre considérable de ces élèves vers des filières éducatives ou des classes moins exigeantes. Des études réalisées dans différents pays ont montré qu'à résultats équivalents, la probabilité d'être dirigé vers des classes d'éducation spéciales, ou orienté vers des filières moins ambitieuses ou des cursus de formation professionnelle était plus élevée pour les élèves immigrés, issus de minorités ou de milieux peu favorisés sur le plan socioéconomique que pour les autres (Resh, 1998 ; Prenzel *et al.*, 2005 ; Strand, 2007 ; Field *et al.*, 2007 ; Nusche, 2009).

Former les maîtres à la diversité

Pour faire cours à des élèves venant d'horizons divers, il faut disposer d'un ensemble complexe de compétences, que nombre d'enseignants n'ont pas acquises lors de la formation structurée qu'ils ont suivie. Dans la plupart des pays, cette formation ne comprend pas de

module obligatoire sur la manière de traiter la diversité en classe. Selon l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'acquisition des connaissances (TALIS) de l'OCDE, 47 % des enseignants de l'ensemble des pays participants concèdent avoir fortement ou modérément besoin d'une formation professionnelle complémentaire sur l'enseignement dans un cadre multiculturel (OCDE, 2009 ; Jensen, 2010).

Une formation spécifique à l'enseignement interculturel peut être utile pour sensibiliser les enseignants à la diversité des besoins de leurs élèves, leur permettre de mieux dégager les potentiels et les opportunités (et non les déficits) offerts par ces élèves, et de se doter de compétences pédagogiques permettant de soutenir les élèves pour qui la langue d'enseignement est une deuxième langue. Pour doter tous les enseignants des moyens de faire face à la difficulté des tâches qu'engendre la diversification croissante de la population scolaire, plusieurs pays ont inclus la formation à la diversité dans la formation pédagogique de départ. La diversité étant désormais une caractéristique marquée et permanente de la population scolaire dans nombre de pays, elle devrait faire partie intégrante de la formation de base de tous les enseignants. Mais pour susciter l'intérêt des maîtres qui enseignent d'autres matières que les langues, il faudrait aussi intégrer dans toutes les disciplines de la formation ordinaire des maîtres des éléments d'éducation interculturelle et d'enseignement de la langue du pays hôte en tant que deuxième langue. Il est essentiel d'assurer une meilleure formation avant la prise de fonctions pour préparer la prochaine génération de maîtres, mais il faut aussi que les pays développent la formation en cours d'emploi pour améliorer les capacités des enseignants déjà en poste.

Affectation d'enseignants qualifiés et expérimentés

Les écoles où la proportion d'élèves immigrés est élevée sont souvent confrontées à des problèmes liés au manque d'expérience des maîtres et à la déperdition des effectifs d'enseignants. Des études ont montré que dans certains pays, les plus qualifiés et les plus expérimentés des enseignants choisissent les établissements où la majorité des élèves sont des autochtones, principalement issus de milieux favorisés sur le plan économique (Hanushek *et al.*, 2001 ; Bénabou *et al.*, 2003 ; Karsten *et al.*, 2006). Il est donc indispensable de ne pas négliger les préoccupations des enseignants et de leur offrir des incitations et des conditions de travail susceptibles d'attirer des enseignants de grande qualité dans les écoles qui en ont le plus besoin.

On peut améliorer les conditions de travail des maîtres et offrir une scolarisation mieux adaptée aux élèves immigrés en recrutant des enseignants supplémentaires dans les établissements où la population scolaire compte une proportion élevée d'immigrés. Les maîtres peuvent alors enseigner en équipe, et une collaboration peut s'instaurer entre enseignants classiques et enseignants formés à enseigner la langue du pays d'accueil en tant que deuxième langue.

L'embauche d'un plus grand nombre de professeurs permet aussi aux établissements de créer des classes comprenant un faible nombre d'élèves, ce qui peut améliorer le climat en classe et donner aux maîtres la possibilité d'assurer plus de soutien individuel. Selon des études internationales sur le nombre d'élèves, il semblerait que la réduction des effectifs n'ait pas grand effet sur les élèves ordinaires mais que, pour les élèves défavorisés (immigrés, issus de minorités, ou de familles à faible revenu) l'impact soit important, surtout dans les petites classes et, en particulier de la grande section de maternelle à la troisième année du primaire (Santiago, 2002 ; Nusche, 2009).

Enseignants issus de l'immigration

Dans de nombreux pays, on observe une disparité croissante entre une population d'élèves de plus en plus diverse et un corps enseignant relativement homogène (composé principalement d'autochtones, appartenant aux classes moyennes, et majoritairement féminin). Or, ce phénomène peut rendre la scolarité des enfants immigrés plus difficile.

Pour que le corps enseignant soit plus représentatif de la population scolaire, des pays ont entrepris de recruter plus d'enseignants issus des minorités ethniques ou de l'immigration. Les maîtres issus de l'immigration, qui connaissent bien le vécu, la culture et la langue des élèves immigrés, peuvent servir de modèles et donner plus d'assurance et de motivation à ces élèves. Ils peuvent aussi assurer une fonction importante de liaison entre les parents et l'école et rapprocher les familles des établissements scolaires.

Un climat scolaire propice, une administration efficace et une démarche à l'échelle de l'établissement

Plusieurs pays participant à l'examen de l'OCDE signalent qu'il faudrait se préoccuper davantage du climat général qui règne dans les écoles où sont concentrés les élèves issus de l'immigration ou de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique. Pour instaurer un climat scolaire propice à l'apprentissage, il faut rapidement repérer (afin d'y mettre bon ordre) les problèmes de sécurité et de comportement, et ceux qui tiennent à une culture d'imitation des autres comme aux brimades entre élèves. En outre, certains élèves dont les parents sont des réfugiés, ont besoin d'un soutien non seulement pédagogique, mais aussi psychologique auquel l'établissement scolaire peut contribuer en collaborant avec d'autres partenaires.

Les chefs d'établissement jouent un rôle crucial pour l'adaptation du cadre scolaire à la composition spécifique de la population scolaire et aux conditions locales (Pont *et al.*, 2008). Il est certes important que l'administration se montre efficace dans tous les établissements scolaires, mais cela est encore plus vrai dans les écoles confrontées à des situations particulièrement difficiles (Leithwood *et al.*, 2004 ; Mulford *et al.*, 2008). D'après les constatations que l'on a pu faire, les écoles où les élèves sont en difficulté mais qui sont bien dirigées partagent la même ambition du point de vue de leurs attentes et la même foi dans l'idée que tous les élèves peuvent réussir quel que soit le contexte ou le milieu dont ils sont issus. Elles ont aussi comme caractéristiques communes l'adhésion à une conception et à des valeurs communes, la répartition des tâches de direction, et des activités de perfectionnement du personnel et de renforcement de la participation de la communauté (voir l'étude de ces caractéristiques dans Mulford *et al.*, 2008).

Une bonne collaboration de l'école avec les parents, les communautés et les autres partenaires est une dimension essentielle des stratégies adoptées à l'échelle de l'établissement (voir la section suivante). Les écoles peuvent assumer une fonction importante en sollicitant les services sociaux et les communautés pour qu'ils améliorent les conditions ayant un retentissement sur leur propre travail avec leurs élèves (Pont *et al.*, 2008).

Dans la plupart des pays, malgré la diversité croissante des effectifs scolaires, les chefs d'établissement n'ont pas reçu, de formation structurée à la diversité, à la pédagogie interculturelle et au développement du langage. C'est ainsi que, parfois, ils ne possèdent pas la sensibilité, les connaissances et les compétences voulues pour guider les enseignants qu'ils encadrent et qui sont chargés d'offrir un soutien de qualité à des élèves présentant des besoins

différents en matière d'acquisition des connaissances. La formation des chefs d'établissement à la diversité pourrait être incorporée aux programmes de perfectionnement professionnel à l'échelle de l'établissement, qui offrent la possibilité d'adapter la formation aux besoins de chaque établissement, et font intervenir enseignants et chefs d'établissement.

Politiques d'évaluation des écoles et de notation des maîtres

Selon les recherches internationales, il importe que les chefs d'établissement et les enseignants contrôlent en permanence la performance de leur établissement afin d'améliorer leurs méthodes (Robinson, 2007 ; Wößmann *et al.*, 2007). Il apparaît pourtant que, dans beaucoup de pays de l'OCDE, les écoles fonctionnent sans trop savoir où elles en sont du point de vue de leur performance et des progrès accomplis en matière de réponse aux besoins des élèves immigrés.

En moyenne, dans l'ensemble des pays participant à l'enquête TALIS de l'OCDE, 20 % des enseignants étaient en poste dans une école qui n'avait pas été évaluée une seule fois (évaluation externe ou interne) au cours des cinq années précédant l'enquête, et 29 % des enseignants ont dit n'avoir jamais été notés ni avoir reçu une appréciation concernant leur travail (OCDE, 2009).

En outre, l'évaluation des écoles et la notation des enseignants (quand elles existent) portent rarement sur les questions de diversité linguistique et culturelle. Dans l'enquête TALIS, il était demandé aux chefs d'établissements et aux enseignants de dire quels critères ils considéraient comme très importants ou assez importants dans les évaluations et notations ; sur les 17 critères proposés, « enseignement dans un cadre multiculturel » est celui qui a été considéré comme le moins important (OCDE, 2009).

Les résultats de TALIS indiquent toutefois que si on met en exergue l'« enseignement dans un cadre multiculturel », les enseignants disent que le phénomène exerce un effet, sur eux-mêmes et sur leur enseignement (Jensen, 2010). Cela semble indiquer que le fait d'inclure les questions de diversité dans la notation des maîtres et l'évaluation des établissements pourrait aider ces derniers à améliorer leurs pratiques dans ce domaine.

Accès aux recherches et aux exemples de bonnes pratiques

Une des grandes difficultés mises en évidence dans tous les pays examinés tient à l'insuffisance en matière de structures d'appui, de directives et de conseils auxquels il est possible de se référer en matière d'éducation des immigrés et de la gestion de la qualité. Autrement dit, même mieux formés à l'évaluation et à la mise en évidence des lacunes, les enseignants et les chefs d'établissement ne sont pas nécessairement bien préparés à réagir aux signes de difficultés scolaires, faute d'accès aux recherches pertinentes ou aux exemples de bonnes pratiques. La mise en réseau et le partage des bonnes pratiques entre établissements scolaires de différents degrés et de différentes régions demeurent assez limités dans l'ensemble des pays participants.

Il est donc indispensable de donner plus de valeur au contrôle et à l'évaluation en continu des pratiques, et de communiquer et diffuser les résultats des travaux de recherche. Les décideurs devraient envisager de financer les activités nationales de recherche sur les stratégies d'enseignement efficaces, en particulier s'agissant des élèves immigrés. Une autre façon de stimuler l'élaboration de méthodes efficaces est de financer des activités de développement dans les écoles, portant sur des domaines bien définis où une évaluation

approfondie est possible. Une fois définies des pratiques efficaces, il faudra les compiler, les partager et les diffuser. On peut recourir pour cela à un centre d'information désigné à cet effet, mais aussi à des structures plus localisées et des réseaux d'apprentissage mutuel entre collègues.

Pistes de réflexion pour les décideurs

- Quelles sont les formations et les compétences dont les enseignants d'écoles multiculturelles ont besoin ? Les possèdent-ils à l'heure actuelle ?
- La formation préalable des maîtres comporte-t-elle un module obligatoire sur l'enseignement à des populations scolaires hétérogènes du point de vue de la langue et de la culture ? Les enseignants sont-ils formés à prendre en charge une classe hétérogène ? Une formation en cours d'emploi sur le sujet est-elle proposée aux enseignants, ou bien est-elle obligatoire ?
- Y a-t-il des éléments montrant que les établissements scolaires comptant une forte proportion d'élèves immigrés ont du mal à attirer et fidéliser des enseignants de qualité ? Dans l'affirmative, quel soutien, quelles incitations peut-on proposer pour qu'ils y parviennent ?
- La composition du corps enseignant correspond-elle à celle de la population d'élèves du point de vue de la diversité démographique ? Quels sont les programmes en place pour encourager les étudiants issus de l'immigration à s'inscrire en formation des maîtres ? Ou permettant à des enseignants qualifiés d'un pays d'enseigner dans un autre pays ?
- Les enseignants ont-ils les compétences nécessaires pour diagnostiquer les besoins des apprenants bilingues ? Quels sont les outils de diagnostic dont ils peuvent se servir ? Ces outils sont-ils adaptés à la mise en évidence des besoins d'apprentissage d'élèves de différents âges ? Sont-ils respectueux des différences culturelles ?
- Les chefs d'établissement promeuvent-ils une conception et des valeurs communes s'agissant du climat d'ouverture et d'ordre dans l'établissement ? Savent-ils que l'ensemble du personnel de l'établissement a un rôle à jouer en matière d'intégration et d'ouverture ?
- Les chefs d'établissement sont-ils suffisamment sensibilisés à la nécessité d'améliorer les résultats scolaires des élèves immigrés, et possèdent-ils les compétences voulues pour ce faire ? Une formation préalable est-elle obligatoire pour les chefs d'établissement ? Comporte-t-elle une formation structurée sur les questions de diversité, notamment sur l'acquisition de la deuxième langue ? Une formation en cours d'emploi est-elle proposée – ou obligatoire – pour les chefs d'établissement ? Existe-t-il des offres effectives de perfectionnement professionnel en gestion de la diversité qui s'adressent à l'ensemble du personnel, à l'échelle de l'établissement ?
- Les établissements scolaires intègrent-ils l'évaluation, l'appréciation des maîtres et l'évaluation des établissements dans leur stratégie d'amélioration ? Les chefs d'établissement et les enseignants ont-ils les compétences voulues pour analyser les données collectées à des fins d'amélioration et concevoir leurs propres outils d'appréciation et d'évaluation ?

- Existe-t-il un institut de recherche ou un centre d'information qui collecte et diffuse des informations sur les bonnes pratiques d'éducation des immigrés ? Y a-t-il des filières centralisées de remontée de l'information permettant aux écoles de faire connaître leur expérience et leurs stratégies fructueuses ?
- Y a-t-il des directives ou autres structures d'information basées sur le Web où les chefs d'établissement et les enseignants peuvent se renseigner sur les pratiques efficaces d'éducation des élèves immigrés ? Existe-t-il des réseaux formels par le biais desquels les écoles comptant une forte proportion d'élèves immigrés peuvent faire connaître et diffuser des pratiques efficaces en ce sens ?

Quelques moyens d'action envisageables

- Revoir les politiques en place concernant la formation de départ des maîtres et leur formation en cours d'emploi, pour vérifier qu'elles comprennent des éléments systématiques et explicites sur les besoins des élèves immigrés. Inclure des modules sur l'évaluation formative, les cours différenciés et le comportement face à la diversité dans les cours de formation obligatoire des enseignants.
- Faire en sorte que tous les enseignants aient des connaissances spécifiques sur l'enseignement de la langue du pays d'accueil en tant que seconde langue, comprennent ce que sont le développement et la maîtrise d'une langue, l'acquisition d'une deuxième langue et les progrès dans la langue de scolarisation.
- Renforcer les compétences de diagnostic des enseignants et élaborer des outils et des documents de diagnostic qu'ils puissent utiliser pour suivre les progrès et la performance de leurs élèves.
- Proposer aux chefs d'établissement une formation à la diversité avant leur prise de fonctions, puis en cours d'emploi, ainsi que des possibilités de perfectionnement professionnel à l'échelle de l'établissement.
- Engager des enseignants supplémentaires dans les écoles où les élèves présentent une grande diversité, afin de réduire les effectifs des classes, de permettre aux enseignants d'assurer plus de soutien individuel, et de collaborer avec les assistants et les enseignants de deuxième langue.
- Augmenter la proportion d'étudiants issus de l'immigration qui suivent un cursus de formation des maîtres, et recruter plus d'enseignants issus de l'immigration, surtout dans les écoles comptant une forte proportion d'élèves immigrés.
- Encourager la répartition des responsabilités en matière de direction des écoles en offrant des possibilités de formation aux équipes dirigeantes et aux cadres moyens, et en mettant en valeur et récompensant le concours apporté par les maîtres à la direction.
- Suivre et évaluer la manière dont la formation à la diversité des maîtres et des chefs d'établissement se traduit dans la pratique, pour cerner les modes de formation les plus efficaces.
- Proposer des directives et un soutien aux chefs d'établissement et aux enseignants des écoles multiculturelles, pour les aider à résoudre les problèmes de diversité et à inscrire dans l'acquisition de la deuxième langue dans l'ensemble des programmes scolaires.

- Renforcer les capacités des enseignants et des chefs d'établissement en matière d'appréciation et d'évaluation. Mettre en place des outils, des incitations et des filières de remontée de l'information pour que les écoles pratiquent l'auto-évaluation et améliorent continuellement leurs résultats.
- Appuyer les recherches sur les pratiques efficaces d'enseignement aux élèves immigrés. Désigner un organisme de recherche ou un centre d'information chargé de centraliser les éléments et les exemples de bonnes pratiques et de diffuser ces informations aux établissements d'enseignement.
- Développer la coopération et le partage des idées entre établissements, surtout entre écoles accueillant des élèves immigrés dans des proportions analogues. Constituer des réseaux d'écoles et en particulier de chefs d'établissement, de manière que les professionnels de l'éducation puissent apprendre les uns des autres.

Exemples de politiques encourageantes

Formation des maîtres à la diversité

- En **Norvège**, le plan stratégique national intitulé « *Equal Education in Practice !* » (2007-2009) a pour objectif essentiel de renforcer l'enseignement multiculturel au bénéfice de tous. La Norvège a fait de l'éducation multiculturelle et de la diversité culturelle un élément obligatoire de tous les programmes de formation des maîtres qui se déroulent sur 4 ans. La plupart des universités du pays offrent également des programmes facultatifs de formation complémentaire en cours d'emploi [allant de stages courts (de un à cinq jours) à des programmes complets de préparation au master] concernant la compréhension du fait multiculturel et la pédagogie multiculturelle.
- Aux **États-Unis** (Californie), la certification *English Learner (EL) Authorisation*, obligatoire pour tous les enseignants de Californie comptant au moins un élève apprenant l'anglais (de la grande section de maternelle à la 12^e année d'études), sert à vérifier qu'ils sont capables de dispenser à ces élèves un enseignement leur permettant d'apprendre l'anglais (ELD) et des cours spécialement conçus en langue anglaise (SDAIE). La certification s'obtient soit en suivant jusqu'au bout une préparation au certificat de Langue et perfectionnement académique transculturel (CLAD), soit en passant l'examen de l'État de Californie pour l'enseignement de l'anglais en tant que seconde langue (CTEL).
- En **Suède**, le programme « Coup de pouce aux enseignants » prévoit une formation complémentaire pour près du quart des enseignants dans les toutes prochaines années. La chance sera donnée à quelque 30 000 enseignants pleinement qualifiés d'étudier dans un établissement d'enseignement supérieur. Le programme est ouvert aux enseignants qualifiés qui souhaitent approfondir leurs connaissances dans différents domaines. Les cours proposés sont organisés par des universités ou des *colleges*. L'État finance le programme en offrant une subvention aux communes, de manière que les enseignants qui y participent puissent continuer de percevoir 80 % de leur traitement. Le programme est coordonné par l'Agence nationale de l'éducation.

- Au **Danemark**, des aspects de l'éducation interculturelle, notamment la sensibilisation aux besoins linguistiques des élèves et l'adaptation de l'enseignement en conséquence, font désormais partie de la formation préalable obligatoire des maîtres. Les futurs enseignants peuvent également choisir « le danois deuxième langue » parmi les matières principales qu'ils étudient. De plus, plusieurs centres proposent une formation en cours d'emploi à la pédagogie interculturelle et à l'acquisition du danois en tant que deuxième langue, que les écoles ou les communes peuvent obtenir et faire adapter à leurs besoins. Les établissements d'enseignement ou les communes peuvent rendre cette formation obligatoire pour les enseignants. Dans la municipalité de Copenhague, près de la moitié des enseignants ont déjà suivi une formation sur l'enseignement dans les classes de composition hétérogène. Des formations de courte durée, destinées aux enseignants des différentes matières, portent sur l'intégration de la langue et de la matière enseignée dans l'ensemble du programme d'études. Des formations de plus longue durée peuvent mener à un diplôme pédagogique, et comprendre une formation à l'évaluation formative, à la pédagogie interculturelle au danois en tant que seconde langue. D'après les conclusions d'un rapport d'évaluation, la formation des maîtres en ce sens, qu'elle soit préalable ou en cours d'emploi, améliore les pratiques d'enseignement au quotidien (EVA, 2007).
- Aux **États-Unis** (Californie), le Centre de formation des maîtres au multiculturalisme et à la diversité des langues (M/M), programme structuré de la *California State University* (campus de Sacramento), est conçu spécifiquement pour préparer les futurs enseignants à travailler en milieu multiculturel et multilingue. Ce programme privilégie les enseignants déterminés à œuvrer pour la justice sociale et l'équité dans l'éducation parmi les groupes à faible revenu et hétérogènes sur les plans culturel et linguistique.

Priorité à l'évaluation formative et à l'enseignement différencié dans les politiques

- En **Finlande**, pendant leur formation initiale, les enseignants apprennent à faire face à l'hétérogénéité en se dotant, pour ce faire, de toute une gamme de méthodes de différenciation de l'enseignement. Ils apprennent aussi à répondre aux besoins individuels des élèves. Les écoles finlandaises groupent généralement les élèves en fonction de leur intérêt pour telle ou telle matière et non en fonction de leur potentiel intellectuel. Très peu d'enfants fréquentent des écoles spéciales, et les classes finlandaises sont hétérogènes du point de vue des aptitudes des élèves et des milieux dont ils sont issus. Pour être efficace, l'apprentissage doit donc se faire par petits groupes, et les enseignants doivent être prêts à constituer de nouveaux groupes si besoin est. D'après les recherches, il semble que, dans ce pays, les classes de niveaux hétérogènes ont été très bénéfiques pour les élèves en difficultés scolaires sans que les bons élèves aient à pâtir des modifications apportées à la composition de tel ou tel groupe d'apprenants (OCDE, 2004).
- Un rapport de l'OCDE sur l'évaluation formative (OCDE, 2005) montre que celle-ci se pratique de plus en plus dans les pays : au **Danemark** et en **Italie**, l'évaluation formative est largement privilégiée dans la législation centrale. L'**Australie**, le **Canada**, la **Finlande**, la **Nouvelle Zélande** et l'**Écosse** encouragent l'utilisation des données sommatives à des fins formatives. L'**Écosse** s'achemine vers un système d'évaluation formative plus orienté vers l'enseignement et l'apprentissage, les tests externes n'étant utilisés que de loin en

loin (lorsque les élèves ont besoin d'un dossier d'évaluation-bilan). Des directives sur l'évaluation formative ont été intégrées aux programmes nationaux d'études et à d'autres textes en **Australie**, au **Canada**, en **Nouvelle Zélande** et au **Royaume-Uni**. Un répertoire de directives, d'outils et d'études de cas sur l'évaluation au service de l'apprentissage a été affiché sur le Web au **Royaume-Uni** par le *Department for Children, Schools and Families* afin d'aider les chefs d'établissement et les enseignants à orienter et pratiquer l'évaluation formative.

Soutien personnalisé et filières d'apprentissage

- En **Suède**, tous les élèves ont le droit de bénéficier d'une orientation scolaire et professionnelle avant de choisir un programme ou une filière professionnelle durant la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire, les conseillers d'orientation offrent généralement des séances de conseils individualisés sur les programmes d'études et les filières professionnelles. Ils peuvent également aider les élèves à planifier leurs études, et à changer de filière ou d'établissement (ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, 2008). A certains élèves immigrés en âge d'intégrer le deuxième cycle du secondaire mais ne possédant pas les qualifications exigées par les programmes nationaux, on donne la possibilité d'étudier suivant un programme « individualisé ». L'objectif est de leur faire acquérir les qualifications voulues pour qu'ils puissent suivre un programme national du deuxième cycle du secondaire.

Engager plus d'enseignants pour réduire les effectifs dans les classes et/ou assurer un soutien plus personnalisé

- Aux **États-Unis**, le projet STAR (Étude du rapport entre le taux d'encadrement et les résultats des élèves) de l'État du Tennessee, basé sur une expérience randomisée portant sur 11 000 élèves, a montré que la réduction des effectifs dans les classes avait un effet (bénéfique) marqué sur les notes obtenues aux examens, surtout pour les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés.
- En 2007-2008, l'**Autriche** a introduit l'initiative « 25 Plus », qui vise à ramener l'effectif maximum des classes de tous les établissements primaires et secondaires à 25 élèves, tout en renforçant la capacité des enseignants à personnaliser l'enseignement et l'acquisition des connaissances.
- En **Irlande**, le programme EAL est ciblé sur les écoles comptant un certain nombre d'élèves immigrés pour qui l'anglais est une deuxième langue. Les ressources supplémentaires incluent un complément d'enseignants (enseignant l'anglais deuxième langue) et des matériels didactiques. Le nombre d'enseignants d'anglais supplémentaires est déterminé par celui des élèves inscrits pour qui l'anglais est une deuxième langue. Le portail *Assessing Intercultural Materials* (AIM) [Documentation interculturelle] du Département de l'éducation et de la science (www.education.ie et www.integration.ie) permet d'accéder à quantité de documents traitant de cette question.

Attirer des étudiants issus de l'immigration vers la formation des maîtres

- Au **Royaume-Uni** (Angleterre et Pays de Galles), la *Teacher Training Agency* (TTA) a pris des mesures pour attirer plus d'enseignants issus des minorités

ethniques visibles vers la profession. Parmi ces mesures, il faut citer des publicités ciblées, des systèmes de mentorat, des cours d'initiation, des bourses de formation et la fixation d'objectifs de recrutement pour les établissements de formation des maîtres (Carrington et Skelton, 2003).

- Au **Danemark**, une campagne nationale destinée à orienter vers l'enseignement des étudiants issus de l'immigration a comporté des publicités ciblées, des tracts, un site Internet, des conférences et d'autres manifestations où des personnes faisant office de « modèles » donnaient des renseignements sur la carrière d'enseignant. Un institut pédagogique, qui comptait déjà une proportion d'étudiants immigrés supérieure à la moyenne (21 % en 2006), a rapporté une forte augmentation des nouveaux inscrits issus de l'immigration à la suite de cette campagne : en 2008, 50 % des nouveaux inscrits étaient dans ce cas.
- Au **Canada** (Toronto), le Programme de formation des maîtres à la diversité urbaine de la *York University* recrute délibérément des candidats à l'enseignement issus de milieux raciaux, ethniques, linguistiques, religieux et sociaux très divers ; pour que les futurs maîtres se préparent par des expériences mettant en rapport écoles, université et communautés urbaines, les candidats doivent obligatoirement participer à des projets implantés dans les communautés. L'évaluation du programme fait apparaître une forte disparité dans les résultats et les expériences. Certains en sont arrivés à voir dans la communauté un partenaire précieux pour l'éducation, et ont dû remettre en question ce qu'ils croyaient savoir au sujet des communautés urbaines déshéritées.

Emploi accru de maîtres bilingues

- Au **Danemark**, le ministère de l'Éducation a recommandé aux communes d'employer des maîtres bilingues dans les écoles comptant une forte proportion d'élèves immigrés. A Copenhague, par exemple, les autorités scolaires ont mis en place une structure de rémunération reconnaissant la langue maternelle et les compétences culturelles des maîtres issus de l'immigration comme des qualifications leur ouvrant droit à un traitement plus élevé, à l'instar des qualifications formelles. Cette disposition témoigne du fait que les autorités voient la bonne connaissance de la langue et de la culture des élèves immigrés comme un atout professionnel.

Souplesse dans l'acceptation des qualifications des maîtres formés à l'étranger

- En **Norvège**, les personnes bilingues et/ou d'origine multiculturelle ayant reçu une formation pédagogique de base dans leur pays d'origine et souhaitant être reconnues formellement comme des enseignants en Norvège peuvent prétendre à une bourse ou une subvention leur permettant de faire les études complémentaires dont elles ont besoin pour se qualifier. En 2004, neuf instituts universitaires norvégiens ont mis au point un cadre virtuel commun de formation pédagogique sur trois ans, à l'intention des enseignants de langue maternelle, des enseignants bilingues et des assistants bilingues soucieux de parfaire leurs compétences. Le but était d'offrir une licence d'enseignement bilingue aux participants menant à bien ce programme en trois ans. Démarré en 2005, ce dernier a eu beaucoup de succès. À l'heure actuelle, il est proposé par huit instituts universitaires. En 2007, sept instituts pédagogiques et universités ont bénéficié d'un soutien financier du

gouvernement pour un projet (2007-2010) qui permettra de mettre au point et de tester un programme de licence d'enseignement multilingue dans les structures de préscolarisation et d'accueil de jeunes enfants.

Directives et formation servant à développer les compétences des chefs d'établissement

- Au **Royaume-Uni** (Angleterre), le *National College for School Leadership* [Centre de formation universitaire des responsables scolaires] a mis au point à l'intention des chefs d'établissement un Guide pour l'égalité et la diversité dans les écoles et les centres d'accueil, qui met en relief la nécessité de définir au niveau des établissements une politique claire de la diversité, et illustre au moyen d'études de cas et d'exemples les mesures essentielles pour l'égalité et la diversité que les chefs d'établissement peuvent appliquer.
- En **Australie** (Victoria), des directives sur la gestion de la diversité culturelle et linguistique ont été élaborées à l'intention des directeurs d'école, le but étant d'affirmer la diversité culturelle et linguistique et de défendre les droits et les responsabilités des personnes et des groupes dans le système éducatif.

Développement des capacités à l'échelle de l'établissement

- En **Irlande**, le *National Council for Curriculum and Assessment* [NCCA – Conseil national des programmes d'enseignement et de l'évaluation] diffuse des Directives sur l'éducation interculturelle, procédant d'une démarche à l'échelle de l'établissement, tous programmes confondus, pour conseiller l'ensemble des équipes scolaires. Une « Trousse à outils pour la diversité » a également été mise au point des deux côtés de la frontière et envoyée à toutes les écoles primaires d'Irlande du Nord et de la République d'Irlande. Elle a pour objectif d'aider les écoles à instaurer un climat convivial et interculturel d'acquisition du savoir, dans le respect de tous les élèves.
- Au **Royaume-Uni** (Angleterre), le programme de perfectionnement professionnel à l'échelle de l'établissement « Améliorer la réussite des apprenants bilingues » a contribué à donner plus d'assurance aux maîtres chargés d'accompagner des élèves bilingues, et abouti à une amélioration des résultats obtenus par ces derniers (White *et al.*, 2006 ; Benton et White, 2007). Ce programme comportait les éléments suivants : aide à la constitution d'équipes de direction dans les écoles et à l'instauration d'une culture scolaire refusant l'exclusion ; affectation d'un consultant pour l'enseignement de l'anglais en tant que deuxième langue dans les écoles ; visite de diagnostic d'un spécialiste ; élaboration d'un plan de réussite des élèves immigrés ; perfectionnement professionnel des maîtres ; soutien complémentaire en classe.
- Au **Royaume-Uni** (Angleterre), la Bourse pour la réussite des minorités ethniques permet de soutenir la réforme à l'échelle de l'établissement, afin de réduire l'écart de résultats entre les groupes minoritaires en difficulté et les élèves autochtones. Ce programme met un financement supplémentaire à la disposition des autorités locales et des établissements d'enseignement comptant des élèves de groupes ethniques minoritaires en difficulté scolaire (au regard du niveau national), et des élèves apprenant l'anglais. Les autorités locales qui avaient réussi à améliorer les résultats des élèves ont diffusé des guides de bonnes pratiques et fourni des services consultatifs pour les écoles. Dans bien des cas, les chefs d'établissement

et les administrateurs du système éducatif se sont aussi vu proposer des possibilités de formation, l'accent étant mis sur la diffusion des bonnes pratiques, la réponse aux besoins des élèves issus de minorités ethniques, et le suivi des progrès scolaires des élèves immigrés.

- En **Suisse**, le programme Qualité dans les écoles multiculturelles (QUIMS, *Quality in Multi-Ethnic Schools*) fournit des ressources financières et un appui professionnel supplémentaires aux établissements accueillant 40 % (sinon plus) d'élèves issus de l'immigration. Il vise à assurer l'enseignement des langues, l'adaptation des évaluations aux besoins liés à la diversité linguistique et socioculturelle et la défense d'une école ouverte et non discriminatoire.

Coopération des services complémentaires et périscolaires dans l'environnement scolaire

- En **Espagne**, les écoles multiculturelles cherchent à établir la concertation et la collaboration entre écoles, enseignants et communautés immigrées. Elles organisent des débats entre les associations d'immigrés et les enseignants du primaire et du secondaire chargés d'inculquer leur savoir aux élèves, représentés par ces associations locales.
- Au **Royaume-Uni**, des « Services scolaires et périscolaires complets » ont été mis en place dans chaque quartier pour assurer des services polyvalents tels que soins de santé, éducation des adultes, activités communautaires, soutien scolaire et accueil des jeunes enfants. Ces services ont pour objet de répondre aux préoccupations sociales, sanitaires et autres des élèves et de leur famille en privilégiant toujours l'éducation comme voie menant au succès, à l'emploi et à l'intégration. L'évaluation finale de l'initiative a montré que les élèves affichaient de meilleurs résultats scolaires et que c'était parmi les élèves en difficulté que l'impact était le plus manifeste. L'initiative a également eu des effets bénéfiques sur l'intérêt pour l'acquisition de connaissances, la stabilité des familles, l'éducation des adultes et l'emploi (Brind *et al.*, 2008).
- Aux **Pays-Bas**, les communes organisent des écoles communautaires pour offrir plus de possibilités de progrès aux élèves, en particulier à ceux issus de milieux défavorisés à différents égards, en se constituant en réseau avec d'autres services locaux s'occupant des jeunes, tels que les commissions d'établissement, les services de protection sociale ou sanitaire ou les associations sportives et culturelles. Chacune des écoles communautaires peut offrir des activités différentes, de manière que les élèves défavorisés puissent se développer en fonction de leurs spécificités. Il existe des écoles communautaires dans plus de la moitié des communes. Presque toutes les écoles primaires d'Amsterdam offrent désormais des services périscolaires.

Diffusion des bonnes pratiques

- Aux **Pays-Bas**, il existe des centres nationaux de recherche pédagogique qui diffusent avis et bonnes pratiques aux écoles et aux enseignants. Le Centre national de perfectionnement scolaire, par exemple, a publié un éventail de théories, de stratégies et d'outils pédagogiques concernant l'apprentissage et l'éducation. Cette collection porte sur des domaines tels que l'apprentissage adaptatif, l'apprentissage en coopération, l'acquisition des langues, et l'apprentissage en groupe. Pour chacune des 22 théories pédagogiques, on donne

un bref exposé suivi de modes d'application possibles et d'exemples d'applications pratiquées dans des écoles, une bibliographie de sources néerlandaises ou internationales, et les coordonnées de personnes à contacter au Centre national de perfectionnement pour les enseignants qui souhaitent obtenir des précisions complémentaires. La version anglaise de ce Manuel peut être consultée à l'adresse suivante : www.apsinternational.nl.

- En **Irlande**, le gouvernement a récemment mis en ligne un portail d'information « *Accessing Intercultural Materials* » [AIM - Documentation interculturelle] où sont groupées, pour être partagées avec les professionnels et les parties prenantes, des informations susceptibles de faciliter l'éducation des élèves immigrants.

Évaluation de projets scolaires en faveur des élèves immigrants

- Au **Danemark**, le Groupe de travail sur les élèves bilingues s'associe avec les communes et les établissements scolaires pour financer des projets de développement spécifiques procédant de ce qu'on sait sur les bonnes pratiques, afin de rendre plus fiables les informations recueillies sur les différentes méthodes en les testant dans différents cadres. Un autre projet danois intitulé « *This works at our School* » (« dans nos écoles, ça marche ! », a servi à examiner les écoles où des élèves immigrants réussissent leur scolarité, à cerner les éléments de bonnes pratiques et à les diffuser sur un site Web avec les coordonnées de l'école correspondante. Les enseignants et les chefs d'établissement ont ainsi pu se mettre en rapport avec d'autres écoles et échanger des informations sur les pratiques intéressantes. Le projet a eu beaucoup de succès auprès des enseignants.

Partage des bonnes pratiques entre écoles

- En **Suède**, grâce au projet « Les écoles IDEA pour le multiculturalisme », l'Agence nationale de perfectionnement scolaire a choisi un certain nombre d'écoles obtenant des résultats probants qui comptaient une forte proportion d'élèves de milieux ethniques, sociaux, linguistiques et culturels différents. Les écoles retenues ont servi de modèles pour d'autres, participé à des réseaux d'établissements, reçu la visite de représentants d'autres écoles, répondu aux questions et présenté leurs activités sur le site Web du projet. Il est signalé dans le rapport d'évaluation que le projet avait été utile aux « écoles IDEA » elles-mêmes, principalement du fait qu'elles avaient été amenées à exposer leur travail à d'autres et s'étaient trouvées en rapport avec d'autres « écoles IDEA ». Les méthodes utilisées se sont également enrichies grâce à la formation en cours d'emploi offerte dans les écoles qui ont participé au projet.

Participation des parents et des communautés

Questions de fond

La participation des parents est une caractéristique importante des écoles qui réussissent à dispenser l'éducation dans un esprit d'ouverture et dans le respect des sensibilités culturelles (Brind *et al.*, 2008 ; Heckmann, 2008). La recherche montre une relation positive entre la participation des parents et les résultats des élèves (Henderson et Mapp, 2002 ; Office for Standards in Education, 2002 ; Jeynes, 2005). De plus, leur participation se corrèle

positivement avec la réussite des élèves quelle que soit leur situation (immigrés, minorités ethniques...) (Desforges et Abouchaar, 2003 ; Schofield, 2006).

Les parents peuvent constituer un solide atout pour les écoles. Mais il arrive fréquemment que les parents immigrés soient peu enclins à prendre une part active à l'éducation de leurs enfants. Dans les pays examinés, plusieurs écoles ont dit avoir déployé beaucoup d'efforts pour faire participer les parents, mais avoir eu du mal, plus ou moins selon les cas, à bien communiquer avec les parents immigrés. Pour leur part, les associations de parents déplorent parfois le manque d'initiative du système éducatif qui pourrait offrir un enseignement qui soit le plus profitable aux enfants dont les parents ne sont pas en mesure d'aider à faire les devoirs ou de rétribuer un répétiteur.

On a observé, à maintes reprises, deux formes de participation des parents qui pouvaient être utiles pour la réussite scolaire des enfants : 1) le soutien à la maison, avec des parents qui parlent de ce qui se passe à l'école et aident à faire les devoirs ; 2) la communication avec l'école, sous forme de présence aux réunions parents-enseignants et de participation aux activités de l'école (Smit *et al.*, 2007 ; Nusche, 2009). Pour participer pleinement, les parents immigrés doivent pouvoir manier suffisamment la langue de scolarisation pour créer, à la maison, un cadre propice à l'apprentissage, et communiquer avec l'établissement scolaire. Mais certains parents immigrés ne possèdent eux-mêmes qu'un faible niveau d'instruction, ce qui peut être un obstacle supplémentaire à l'apprentissage des enfants à la maison ; cette situation peut nécessiter un renforcement de l'appui assuré par les écoles et les communautés.

Les communautés peuvent aussi offrir aux écoles et aux élèves toute une palette de ressources précieuses. Les partenariats entre écoles et établissements d'enseignement des autres degrés, différentes communautés et entreprises locales, peuvent apporter aux élèves immigrés des ressources complémentaires pour l'acquisition de connaissances (enseignants de langue, modèles pour les jeunes, possibilités d'une expérience du travail, etc.) et stimuler leur réussite.

Pour que les écoles bénéficient de la participation des parents et des communautés, il faut que les pouvoirs publics poussent écoles et enseignants à faire en sorte de toucher des groupes plus larges de parents immigrés et de communautés.

La barrière de la langue

Les recherches menées dans différents pays montrent que les parents immigrés ne peuvent pas toujours participer activement à l'instruction de leurs enfants, même s'ils le souhaitent, du fait qu'ils ne maîtrisent pas assez bien la langue du pays d'accueil ou que leur propre niveau d'instruction est insuffisant (Smit *et al.*, 2007). Il y a des pays où la barrière de la langue crée moins de problèmes parce que les parents immigrés ont fait des études et parlent déjà la langue du pays d'accueil, faute de quoi ils ne pourraient pas y travailler. Mais, dans certains contextes, ces parents immigrés qui, pourtant, possèdent un bon niveau d'instruction, ne maîtrisent pas suffisamment la langue du pays d'accueil pour véritablement dialoguer avec les écoles, les enseignants et les communautés (McGorman et Sugrue, 2007).

Connaissance insuffisante du système éducatif du pays d'accueil

Les chercheurs indiquent que l'un des plus gros obstacles à la participation des parents immigrés est la méconnaissance du système éducatif du pays d'accueil et le manque de confiance en soi pour jouer un rôle dans l'école de leurs enfants (Smit *et al.*, 2007 ;

Heckmann, 2008 ; Schofield, 2006). Il importe de donner plus de moyens d'action à ces parents et de leur faire comprendre ce qu'ils peuvent faire pour accompagner leurs enfants dans leur apprentissage.

Selon les résultats de recherches, les élèves immigrés et leurs parents ont du mal à s'adapter à la nouvelle vie scolaire parce que leur culture est différente de celle du pays d'accueil (Smyth *et al.*, 2009). Ces différences peuvent aussi empêcher les parents immigrés de s'impliquer activement dans la vie scolaire et dans les communautés fréquentées par leurs enfants. Il y a des cultures où les familles immigrées font simplement confiance aux enseignants et aux écoles, sans prendre une part active à la vie scolaire de leurs enfants. Il importe donc que les écoles prennent ces différences culturelles en considération et adaptent leur mode de communication de manière à toucher véritablement les différentes catégories de parents immigrés.

Conditions de travail des parents immigrés

Même s'ils possèdent les connaissances et l'autonomie voulues, il arrive que des parents immigrés ne soient pas en mesure d'assumer un rôle actif du fait que la durée de leur journée de travail est souvent longue, et qu'il leur reste peu de temps pour participer à des activités scolaires ou aider à faire les devoirs. C'est alors aux écoles de compenser cet état de fait par différentes mesures, en assurant par exemple une aide pour les devoirs, et en s'efforçant de toucher les parents et les communautés.

Ressources et cadre d'apprentissage à la maison

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves immigrés vivent dans un milieu socioéconomique plutôt moins favorisé que celui des élèves autochtones (chapitre 2). Faute de ressources chez les parents et d'un bon environnement d'étude à la maison, ces élèves peuvent être empêchés de réaliser pleinement leur potentiel (Heckmann, 2008 ; Schofield, 2006 ; Brilliant, 2001).

Dans certains pays, les élèves immigrés (souvent venus comme réfugiés ou au titre du regroupement familial) vivent surtout dans les grandes villes, et souvent dans des appartements de petite taille. Ils n'ont généralement pas d'endroit où étudier à la maison, comme un table pour faire leurs devoirs, ni de livres pour apprendre ou se distraire. Et souvent, personne ne les aide à la maison pour les devoirs.

Dans certains pays, la nature des devoirs est en train de changer, et exige plus d'aide de la part des parents à la maison. A la différence des devoirs qui se font simplement sur papier, les devoirs fondés sur des projets peuvent mobiliser des compétences multiples, l'utilisation de médias interactifs, par exemple, ou la consultation de sites Internet. Les écoles ou les communautés pourraient aménager à cette fin des centres où les enfants viendraient se faire aider pour leurs devoirs quand les parents ne sont pas en mesure de le faire. Elles peuvent aussi encourager les élèves à aller étudier dans les bibliothèques publiques où ils pourront trouver des livres éducatifs et d'autres ouvrages, rédigés notamment dans leur langue maternelle.

Activités périscolaires et pendant les vacances d'été

Dans les pays où il n'y a classe que la moitié de la journée, les parents ont plus de responsabilité pour soutenir la scolarité de leurs enfants. Cela peut présenter une tâche ardue

pour des parents immigrés qui n'ont pas toujours une bonne connaissance de la langue de scolarisation et ne possèdent parfois qu'un faible niveau d'instruction. Ils peuvent être à leur travail, et donc absents de la maison l'après-midi. En conséquence, les élèves immigrés risquent d'avoir moins de possibilités de développer leurs aptitudes scolaires que leurs camarades autochtones.

De même, les vacances scolaires offrent aux enfants d'excellentes occasions d'acquérir des connaissances et de faire de nouvelles expériences hors de l'école. Les parents de milieux socio-économiquement défavorisés ont probablement moins de possibilités d'offrir à leurs enfants ce type d'expériences, faute de ressources financières ou de congés. Pour éviter que les enfants immigrés et défavorisés sur le plan socioéconomique ne perdent leur acquis pendant les vacances d'été, les écoles peuvent collaborer avec les communautés et les familles pour offrir à ces élèves des cours d'été et des activités périscolaires.

Les familles immigrées doivent avoir voix au chapitre

Les examens des pays ont montré que les familles immigrées ne se faisaient guère entendre dans les filières officielles de partenariat entre écoles et parents, qu'elles étaient par exemple plutôt moins représentées dans les conseils d'établissement et les comités consultatifs (Smit *et al.*, 2007). Les conseils d'établissement doivent investir davantage dans la mise en place de véritables partenariats avec tous les parents. Les écoles, pour leur part, doivent fournir un cadre où les parents immigrés seront encouragés à manifester leurs préoccupations de manière formelle.

Le parti à tirer des ressources offertes par les communautés immigrées et les partenaires locaux

Les écoles peuvent trouver des ressources supplémentaires, financières et autres, en s'associant avec des communautés, des entreprises locales, des fondations privées, des associations caritatives et des organisations non gouvernementales. Dans de nombreux pays de l'OCDE, il existe différents modèles de partenariat. Mais l'évaluation de leur impact n'est pas entrée dans les mœurs. La difficulté est de savoir comment mettre en évidence les bonnes pratiques, les diffuser dans les écoles et passer à l'échelle supérieure jusqu'à atteindre le niveau national.

Dans nombre de pays de l'OCDE, un exemple encourageant a été observé : celui des mentors trouvés au sein même des communautés, qui épaulent des élèves de milieux défavorisés, dont les immigrés, dans leur scolarité. On a souvent constaté que le tutorat, surtout si les tuteurs sont eux-mêmes issus de l'immigration (ce qu'on appelle le « tutorat ethnique »), est un dispositif efficace car il offre un soutien éducatif complémentaire, et donnent aux élèves immigrés plus de confiance en soi (Commission européenne, 2008 ; Brind *et al.*, 2008). Des adultes immigrés issus des mêmes milieux que les élèves immigrés peuvent faire office de « coordonnateur de liaison » communautaire, facilitant la communication entre les familles immigrées et les établissements d'enseignement.

Pistes de réflexion pour les décideurs

- Les principaux obstacles à la participation des familles immigrées ont-ils été déterminés correctement ? Dans l'affirmative, quels sont-ils ? Comment le

gouvernement central peut-il les surmonter en coopération avec les autorités locales responsables de l'éducation et les établissements scolaires ?

- Les immigrés adultes ont-ils suffisamment de possibilités d'apprendre la langue du pays d'accueil et de recevoir des informations sur son système éducatif ?
- Les parents immigrés ont-ils facilement accès aux informations sur le système éducatif et les ressources disponibles ? Dans l'affirmative, ces informations sont-elles fournies dans les principales langues parlées par les immigrés, et sous des formes différentes ?
- Existe-t-il une plate-forme nationale pour les parents immigrés ? Quel appui assure-t-elle aux établissements scolaires, aux enseignants et aux parents immigrés pour faire mieux participer ces derniers ?
- Utilise-t-on des stratégies de communication différentes pour toucher les parents qui ne connaissent pas bien la langue du pays d'accueil ? A-t-on par exemple recours à des adultes issus de l'immigration comme « coordonnateurs de liaison » communautaires entre les établissements scolaires et les parents ?
- Dans quelle mesure les établissements d'enseignement s'adressent-ils aux familles immigrées et aux membres de leur communauté pour qu'ils mettent leurs savoirs au service de l'éducation des enfants ?
- Les chefs d'établissement et les enseignants sont-ils disposés à travailler en partenariat avec les parents et les communautés ? La nécessité de tisser des liens avec les parents et les communautés est-elle inscrite au programme obligatoire de formation des maîtres ? Les enseignants et les chefs d'établissement en poste peuvent-ils obtenir une formation en cours d'emploi à ce sujet ?
- Comment la démarche à l'échelle de l'établissement peut-elle faciliter au mieux la communication entre les établissements scolaires, les familles, les communautés, les organisations non gouvernementales et les autres établissements scolaires ?

Quelques moyens d'action envisageables

- Rendre accessible l'information sur le système éducatif et les mesures d'aide en place pour les parents immigrés et leurs enfants. Fournir l'information dans les principales langues usuelles des immigrés et la diffuser par le biais d'un portail Internet et au moyen de consultations individuelles.
- Envisager de nommer dans les établissements d'enseignement des coordonnateurs de liaison entre foyer, école et communauté, pour faciliter les contacts entre enseignants, familles et communautés.
- Mettre en place une plate-forme au niveau national pour encourager et soutenir la participation des parents immigrés. Le gouvernement central peut financer une plate-forme nationale qui aide les établissements scolaires et les autorités locales chargées de l'éducation à susciter la participation des parents immigrés à l'éducation de leurs enfants, par le biais de liens avec des plates-formes locales.
- Soutenir et évaluer dans les communes et les écoles des programmes expérimentaux encourageant la participation des parents à l'instruction de leurs enfants. En partant de cette évaluation, dégager les bonnes pratiques et les diffuser dans les autres écoles.

- Offrir aux enseignants et aux chefs d'établissement une formation (initiale et en cours d'emploi) à la constitution de partenariats avec les parents et les communautés.
- Veiller à ce que les établissements scolaires, si possible en coopération avec les autorités compétentes, définissent des plans visant la participation des parents. Faire contrôler et évaluer (par les services d'inspection) la qualité des plans et les progrès accomplis dans la poursuite des objectifs fixés.
- Tirer parti des possibilités qu'ont les parents immigrés de toucher leurs homologues (en allant les voir chez eux, par exemple).
- Veiller à ce que les établissements d'enseignement recourent aux entreprises locales et aux membres des communautés (immigrées en particulier), afin de se faire seconder pour l'éducation des élèves immigrés et d'offrir des modèles à ces élèves.
- Recourir à des programmes de tutorat pour favoriser l'aide des étudiants issus de l'immigration aux élèves immigrés du primaire et du secondaire.
- Développer la coopération transectorielles entre les établissements d'enseignement et les services de protection sociale, de santé et de logement pour améliorer la réussite scolaire des élèves immigrés.

Exemples de politiques encourageantes

Communiquer l'information voulue par diverses filières

- En **Autriche**, le ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture a mis au point à l'intention des parents un DVD donnant des informations sur le système éducatif, sur la manière de s'associer avec d'autres parents, et sur les initiatives existantes.
- En **Irlande**, le DVD du Conseil national des programmes scolaires et de l'évaluation intitulé « *The What, Why and How of Children's Learning in Primary School* » [Qu'apprennent les enfants à l'école primaire, pourquoi et comment ?] est un exemple de source d'information pour les parents. Il est diffusé en anglais, et sous-titré en quatre autres langues (www.ncca.ie).
- Aux **États-Unis** (Californie), le programme « *Puente* » permet d'offrir des conseils individualisés sous des formes non traditionnelles, facilitant les contacts entre écoles et parents, offrant des informations sur les critères d'admission à l'enseignement supérieur, et concourant à la formation d'un réseau de soutien pour les élèves et les parents (www.puente.net).
- Au **Danemark**, certaines écoles ont mis en place des lignes d'assistance téléphonique pour les parents qui ont des questions à poser ; d'autres organisent des clubs pères/fils ou mères/filles/fils.

Créer des partenariats entre les établissements d'enseignement et les parents

- Aux **États-Unis**, les établissements bénéficiant d'une dotation fédérale (en application du Titre I de la Loi sur l'enseignement élémentaire et secondaire) sont

tenus de créer des partenariats avec les parents pour contribuer à la réussite scolaire des élèves.

- En **Irlande**, le système *Home School Community Liaison* (HSCL – Liaison communautaire entre foyer et école) a permis d'établir une collaboration entre les parents et les établissements scolaires. Ce système vise les écoles des quartiers déshérités, et la collaboration s'établit avec des parents appartenant à des milieux défavorisés, et non pas uniquement avec des immigrés. Le simple fait d'avoir le statut d'immigré n'est pas un critère pour déterminer si un individu est ou non défavorisé. Le système offre diverses formes d'incitations pour que les parents participent plus étroitement à l'éducation de leurs enfants. Il existe, par exemple, des cours et une formation où l'on apprend « l'art d'être parent », une salle des parents qui sert à des activités qui leur sont destinées, et des activités de perfectionnement, ainsi que des visites à domicile de coordonnateurs du système.

Plate-forme nationale pour les parents immigrés

- Aux **Pays-Bas**, la Plate-forme des parents des minorités ethniques pour l'éducation [*Platform Allochtone Ouders en Onderwijs, PAOO*] a été mise en place en 2006. Venue s'ajouter à l'association générale des parents d'élèves, elle joue un rôle primordial dans l'ensemble du pays pour encourager les parents immigrés à participer à l'éducation de leurs enfants. Le financement de la plate-forme est assuré par les pouvoirs publics. On trouve dans 30 grandes agglomérations des plates-formes locales, qui mènent leurs propres activités mais bénéficient du soutien de la plate-forme nationale. Leurs activités consistent notamment à aider les parents immigrés à comprendre le système scolaire néerlandais et l'importance de leur participation à l'éducation de leurs enfants. Elles soutiennent également les programmes de formation permettant aux enseignants de se faire une idée plus précise du contexte social et culturel des familles immigrées. Les plates-formes locales participent aussi aux visites à domicile et proposent une supervision de l'exécution des devoirs par les élèves. Enfin, elles appuient les initiatives de brassage scolaire pour atténuer la ségrégation dans l'éducation.

Participation des parents à l'enseignement préprimaire et à l'accueil des jeunes enfants

- En **Allemagne**, en **Australie**, au **Chili**, aux **États-Unis**, en **Israël**, et en **Nouvelle-Zélande**, le programme d'instruction à la maison des enfants d'âge préscolaire (HIPPI) est largement appliqué. Il vise les familles défavorisées, notamment les parents à faible revenu, immigrés ou appartenant à une minorité ethnique. Il comporte des visites à domicile d'éducateurs venus des mêmes milieux, qui montrent aux parents comment faciliter l'instruction de leurs enfants à la maison, au moyen d'activités fondées sur des cahiers d'exercices. Le but est d'améliorer les compétences parentales, et de montrer aux gens ce qu'ils peuvent faire pour instruire leurs enfants à la maison (Nusche, 2009). L'évaluation du programme dans différents pays a montré qu'il avait des effets bénéfiques, et notamment que les enfants y ayant participé obtiennent des résultats nettement meilleurs.
- En **Suède**, il existe des activités préscolaires ouvertes, où les jeunes enfants et leurs parents peuvent venir au moment qui leur convient, et qui offrent une

stimulation sociale et éducative. Ces structures visent principalement les enfants n'ayant pas l'occasion de fréquenter d'autres lieux d'accueil préscolaire.

- En **Norvège**, le projet « Apprendre en famille » a pour but de mettre au point des modèles différents pour l'instruction d'enfants, d'élèves et de participants appartenant à des minorités linguistiques. Parmi ces modèles, on peut citer :
 - « les écoles maternelles ouvertes avec bibliothèque : pour un meilleur départ dans la vie scolaire », visant entre autres à stimuler le développement langagier chez l'enfant et à accroître la participation des parents à la stimulation du langage et à l'exécution des devoirs ;
 - « L'apprentissage en famille », notamment l'éducation norvégienne à l'intention des jeunes enfants et de leurs mères. Il s'agit de programmes d'accueil et d'enseignement visant à stimuler la pratique du norvégien chez les enfants immigrés âgés de quatre ou cinq ans qui ne fréquentent pas l'école maternelle, en faisant participer plus activement les mères à l'instruction de leurs enfants ;
 - « La lecture entre amis » : il s'agit d'une collaboration entre école maternelle, école et bibliothèque, visant à développer à la fois la connaissance de la langue maternelle des enfants et l'apprentissage du norvégien, à renforcer l'orientation multiculturelle de l'école et de l'école maternelle, et à augmenter la fréquentation de la bibliothèque locale par les membres de la famille.

Associer les parents à l'enseignement en salle de classe

- En **Autriche** (Salzbourg et Haute-Autriche), le projet « Parents et sac à dos » consiste à inviter les parents à l'école pour leur expliquer les méthodes pédagogiques utilisées et leur remettre des supports pédagogiques leur permettant de faire cours à leurs enfants dans leur langue maternelle à la maison. L'idée est de responsabiliser les mères en leur donnant les moyens de jouer le rôle « d'expert » capable d'apporter une aide supplémentaire dans la langue maternelle.
- Au **Royaume-Uni** (Birmingham), le programme intitulé *Involving School Parents in Reading and Mathematics* [INSPIRE – Faire participer les parents à l'apprentissage de la lecture et des mathématiques] a pour but d'inciter les parents à aider à leurs enfants à acquérir les éléments de savoir fondamentaux (lecture et calcul). Ce programme concerne les élèves des 370 écoles primaires et maternelles que compte l'agglomération de Birmingham. Le travail en réseau est un élément crucial de ce programme, qui associe des écoles et divers organismes locaux tels que services sanitaires, bibliothèques et services sociaux (GTC, 2007). Grâce à ce programme, ces écoles comptent chacune une classe où chaque élève fait venir de chez lui un adulte auquel est confié un rôle « spécial » : il s'agit pour cette personne de travailler avec l'enseignant à des activités en rapport avec le programme scolaire (Desforges et Abouchaar, 2003). L'évaluation du programme a montré que les résultats obtenus sont bons (GTC, 2007; Desforges et Abouchaar, 2003), notamment :
 - plus de 40 000 parents prennent part au programme chaque année, dont des parents qu'il avait été difficile de toucher, comme ceux des minorités ethniques ;
 - les activités éducatives à la maison ont augmenté dans 73 % des écoles ;

- les parents comprennent mieux ce qu'apprennent leurs enfants dans 88 % des écoles ;
- dans 61 % des écoles, les résultats en compréhension de l'écrit et en calcul se sont améliorés ;
- les participants (enfants, enseignants, parents) ont signalé qu'ils se sentaient plus en confiance quand ils travaillaient ensemble, notamment dans le domaine des mathématiques.

Aider les parents immigrés et développer leurs compétences

- En **France**, le projet pilote « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » a été lancé en 2008. Il a pour but de soutenir les parents immigrés dans l'apprentissage du français et la compréhension du système scolaire français. Il peut comporter : un enseignement du français deuxième langue, pour faciliter l'insertion professionnelle ; une présentation des valeurs de la République pour faciliter l'intégration sociale ; et des informations sur le système scolaire français, notamment les droits et responsabilités des élèves et des parents. La participation au programme est volontaire et gratuite. Les cours peuvent aller jusqu'à 120 heures, et les différentes combinaisons de modules sont choisies sur place, après analyse des besoins des parents.
- En **Suède**, l'apprentissage de la langue, intitulé « Le suédois pour les immigrés », constitue une partie essentielle du programme d'accueil des nouveaux arrivants. Cette formation a pour objectif principal d'aider les immigrés à trouver un emploi, et se concentre donc sur une meilleure maîtrise du suédois à des fins professionnelles, combinée à une expérience de travail. La durée de la formation oscille entre 18 et 36 mois. La maîtrise de la langue est évaluée au moyen d'un examen normalisé au niveau national. En fonction des résultats de l'examen, les services de l'emploi déterminent si le candidat est « prêt » pour intégrer le marché de l'emploi ou s'il doit poursuivre l'apprentissage de la langue. Le Gouvernement suédois a lancé récemment l'initiative « Le suédois pour les immigrés : améliorer la qualité et durcir les critères », qui renforce les incitations et les moyens en vue d'obtenir du programme une meilleure qualité et de meilleurs résultats.
- En **Norvège**, les immigrés adultes titulaires d'un permis de séjour ont le droit et l'obligation de suivre des cours gratuits de norvégien. En 2007-2008, quelque 23 000 immigrés ont suivi ces cours. Il incombe aux communes de diffuser l'information sur les cours de norvégien offerts aux immigrés adultes. En outre, tous les adultes (dont les immigrés titulaires d'un permis de séjour) qui n'ont pas fréquenté l'école primaire ou le premier cycle du secondaire ont droit à une éducation de base. En 2007-2008, 4 128 adultes ont suivi des programmes d'éducation de base, dont 70 % de locuteurs d'une langue minoritaire. Environ 95 % des participants à ces programmes d'éducation de base pour adultes étaient des immigrés.

Mise en place de programmes de tutorat ethnique ou de « modèles à imiter »

- Au **Royaume-Uni** (Leeds), le *Leeds Black and Ethnic Minority Mentoring Programme* [Programme de tutorat pour les Noirs et les minorités ethniques de l'agglomération de Leeds] a été mis en place à l'intention des élèves appartenant aux minorités ethniques (Afro-caribéens, autres Noirs, Pakistanais, Bangladais)

qui ont les capacités voulues pour poursuivre des études supérieures, mais risquent d'abandonner l'école prématurément faute de motivation et/ou de soutien scolaire. Grâce à une étude de cohorte, on sait que les mentors permettent d'améliorer la réussite, 83 % des élèves issus des minorités ethniques atteignant ou dépassant le niveau de « valeur ajoutée » fixé comme cible lors des examens nationaux auxquels tous les élèves du pays sont soumis à l'âge de 16 ans (Brind *et al.*, 2008, p. 65).

- Aux **Pays-Bas**, les élèves du secondaire appartenant à une minorité ethnique bénéficient du soutien d'un mentor, souvent un étudiant, qui les conseille sur le choix des cours pour la suite de leurs études et fait office de modèle (Herweijer, 2009). Les communes comptant une forte proportion d'élèves immigrés ont mis en pratique des projets de tutorat. À La Haye, par exemple, le « Projet de tuteurs marocains », financé par la municipalité et les écoles de la ville, vise particulièrement les jeunes d'origine marocaine en situation de risque (Brind *et al.*, 2008). L'expérience des projets de tutorat indique un effet bénéfique sur les compétences sociales et le comportement des élèves « à risque » issus de minorités ethniques (ceux qui suivent les filières les moins ambitieuses de l'enseignement secondaire préprofessionnel) et sur la prévention du décrochage scolaire (Herweijer, 2009).
- Au **Danemark**, la campagne « Tous les jeunes avec nous » (*Brug for alle unge*) a été lancée en 2002 par le ministère des Réfugiés, de l'Immigration et de l'Intégration. Parmi les initiatives de cette campagne, on fait appel à des personnes issues de l'immigration qui servent de modèles pour motiver et retenir les élèves immigrés dans les classes d'éducation et de formation professionnelles. Comme ils sont eux-mêmes immigrés, ces « modèles » font connaître aux jeunes leur expérience de l'apprentissage au danois et des aspects généraux du système d'éducation danois (ministère danois de l'Éducation, 2008). D'après l'évaluation réalisée par LPX Consulting (2008), la moitié des élèves du groupe cible estiment que les personnes choisies pour modèles leur avaient donné envie de s'inscrire à des cours ou de finir leurs études.
- En **Allemagne**, l'idée du « tutorat ethnique » vient de la Fondation Mercator. Le projet intitulé « Soutien à l'éducation des enfants et des jeunes issus de l'immigration » a pour objectif d'épauler les élèves immigrés qui y participent, mais aussi les mentors, qui sont des étudiants d'instituts de formation des enseignants. Grâce au projet, les mentors acquièrent une expérience de l'enseignement dispensé aux enfants immigrés et sont mieux préparés au rôle qu'ils seront appelés à jouer comme enseignants dans des classes où la diversité est de plus en plus marquée (Heckmann, 2008).

Encourager la communauté à participer en offrant des opportunités aux jeunes immigrés

- En **Allemagne**, dans le cadre du « Projet national pour l'intégration », des organismes publics locaux ont lancé un certain nombre de programmes fondés sur le bénévolat. En voici quelques exemples :
 - le réseau de dimension nationale *SCHULEWIRTSCHAFT* (École-entreprise) fait en sorte que les entreprises et les écoles partenaires préparent les élèves immigrés à mieux profiter de la qualité de la formation professionnelle qui leur sera dispensée ;

- la communauté turque d'Allemagne (*Türkische Gemeinde in Deutschland*) organise une campagne éducative à l'intention des parents d'origine turque, crée des instituts pour les parents et nomme 100 « ambassadeurs d'éducation » ;
 - les chaînes de radio et télévision, publiques et privées réfléchissent aux questions touchant l'immigration, de manière à les présenter de manière plus judicieuse dans leurs émissions
- En **Allemagne**, le programme « Intégration des jeunes immigrés » (*Integration junger Migranten*) est géré par la fondation Robert Bosch. Il apporte un soutien à des idées porteuses de projets émanant de différentes organisations et visant à intégrer les jeunes immigrés à la maternelle puis à l'école et dans les activités communautaires. Pour en bénéficier, les immigrés doivent impérativement prendre une part active à la planification et à la réalisation du projet. Une attention spéciale est accordée aux projets réalisés conjointement par la population locale et les immigrés (ainsi que par des immigrés d'origine différente), qui comprennent un travail bénévole et où les activités mobilisent les parents des jeunes immigrés.

Ménager du temps d'apprentissage supplémentaire et un soutien périscolaire

- En **France**, le « programme d'accompagnement éducatif » fait appel à des bénévoles offrant un appui et des activités périscolaires aux élèves du premier cycle du secondaire (niveau du collège). Ce programme comprend une aide pour les devoirs, la pratique de différents sports, des activités artistiques et culturelles, ainsi qu'une aide pour l'apprentissage du français deuxième langue. Ce programme trouve son prolongement dans le deuxième cycle du secondaire (niveau du lycée) sous la forme du « dispositif de réussite scolaire », offrant un appui modulé en fonction des besoins de chaque élève, en cours d'année scolaire et pendant les vacances.
- Aux **États-Unis** (Massachusetts), l'initiative *Expanded Learning Time* [ELT-Temps d'étude prolongé] a été mise en place dans 26 écoles publiques, desservant au total 13 500 élèves dans 12 circonscriptions. Elle comprend l'acquisition de connaissances par des moyens plus concrets (projets, expériences), des activités après la classe et un partenariat fondé sur des stratégies de proximité pour les élèves. Elle ménage aussi aux enseignants la possibilité de suivre régulièrement des stages de perfectionnement professionnel, et du temps pour planifier des activités en groupe. Selon les résultats préliminaires de cette expérience du Massachusetts, l'allongement de la journée scolaire aurait des effets bénéfiques pour la réussite scolaire des élèves en anglais, en mathématiques et en sciences. De plus, l'initiative semble contribuer à atténuer les disparités de résultats entre élèves blancs et élèves issus des minorités, en partie parce qu'elle permet à ces derniers (pour qui le cadre familial n'est guère favorable à l'apprentissage) de participer à des activités enrichissantes (Massachusetts 2020 Foundation, 2009).
- En **Suède**, il existe des structures d'accueil des enfants d'âge scolaire (jusqu'à 12 ans) qui sont ouvertes avant et après l'école, et pendant les vacances. Les centres d'accueil après la classe sont pour la plupart implantés près des écoles, et la coopération entre enseignants et personnel des centres, élément important, permet aux enfants de compléter leurs activités scolaires par des activités récréatives. Les centres suivent le même programme que les centres d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, ou que celui qui est dispensé pendant les années de

scolarité obligatoire, selon l'âge des enfants. Dans les centres pour enfants d'âge scolaire, des enseignants peuvent, par exemple, aider à faire les devoirs.

- En **Allemagne** (Sarre), l'école d'été « Les enfants immigrés apprennent l'allemand pendant les vacances » offre un soutien pour l'apprentissage intensif de l'allemand pendant trois semaines ainsi qu'une expérience de la vie en collectivité. Cette école d'été combine systématiquement l'allemand deuxième langue et des ateliers de théâtre axés sur le langage. Elle a également pour objet de contribuer à tisser des liens interculturels et sociaux et d'améliorer l'assurance, la confiance en soi et la compréhension.

Références

- AERA (American Educational Research Association) (2004), English Language Learners: Boosting Academic Achievement. *AERA Research Points*, vol. 2, n° 1, pp. 1-4.
- Au, K.H. (1998), Social Constructivism and the School Literacy Learning of Students of Diverse Backgrounds. *Journal of Literacy Research*, vol. 30, pp. 297–319.
- Beady, C. H. et S. Hansell (1981), Teacher Race and Expectations for Student Achievement, *American Educational Research Journal*. vol. 18, n° 2, pp. 191-206.
- Bénabou, R., F. Kramarz et C. Prost (2003), *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982 – 1992*, INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) – n° 2003 18, www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es380a.pdf.
- Benton, T. et K. White (2007), Raising the Achievement of Bilingual Learners in Primary Schools: Statistical Analysis, *Research Report No. DCSF-RR006*. National Foundation for Educational Research, Department for Children, Schools and Families, Nottingham.
- Brilliant, C. D. G. (2001), Parental Involvement in Education: Attitudes and Activities of Spanish-Speakers as Affected by Training. *Bilingual Research Journal*, vol. 25, n° 3, pp. 251.
- Brind, T., C. Harper et K. Moore (2008), Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe. Rapport commandé par le Programme d'appui à l'éducation de l'Open Society Institute.
- Brophy, J. E. et T. L. Good (1974), *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York.
- Burns, T. et V. Shadoian-Gersing (2010), The Importance of effective teacher education for diversity, in *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), OCDE, Paris, pp. 19 à 40.
- Carrington, B. et C. Skelton (2003), Re-thinking 'Role Models': Equal Opportunities in Teacher Recruitment in England and Wales. *Journal of Education Policy*, vol. 18, n° 3, pp. 253 à 265.
- Christensen, G. et P. Stanat (2007), Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed. The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) and Bertelsmann Stiftung.
- Commission européenne (2008), Livre vert - Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens, *Document de travail de la Commission*, COM 423 (2008), version définitive du 3 juillet 2008. Bruxelles, http://ec.europa.eu/education/school21/com423_fr.pdf.
- Cummins, J. (1979), Linguistic Interdependence and the Educational Development of Children. *Review of Educational Research*, n° 49, pp. 222-251.
- Cummins, J. (1980), The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education, *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*. vol. 4, n° 3, pp. 25-59.

- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon Multilingual Matters.
- Dee, T. S. (2005), A Teacher like Me: Does Race, Ethnicity or Gender Matter? *American Economic Review*, vol. 95, n° 2, pp. 158 à 165.
- Desforges, C. et A. Abouchaar (2003), The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. *Research Report No. 433*, Department for Education and Skills, Londres www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf.
- Driessen, G. (2005), From Cure to Curse: The Rise and Fall of Bilingual Education Programs in the Netherlands in Söhn, J. (sous la dir. de), The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children. *Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration* (AKI), Social Science Research Center Berlin (WZB), Berlin.
- Ehrenberg, R. G., D. D. Goldhaber et D. J. Brewer (1995), Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 48, n° 3, pp. 547-561.
- Eurydice (2008), Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture (EACEA), Bruxelles.
- EVA (Institut danois d'évaluation) (2007), *Undervisning af Tosprogede Elever I Folkeskolen* (L'éducation des élèves bilingues à l'école primaire), EVA, Copenhague.
- Van Ewijk, R. J. G. (2009). *Same Work, Lower Grade? Student Ethnicity and Teachers' Subjective Assessments*. Document de travail 2009.
- Field, S., M. Kuczera et B. Pont (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. OCDE, Paris.
- GTC (General Teaching Council for England) (2007), Research for Teachers: Multi-agency Working and Pupil Behaviour. www.gtce.org.uk/pdf/teachers/rft/behaviour0207.
- Hanushek, E. A., J. F. Kain et S. G. Rivkin (2001), Why Public Schools Lose Teachers, *NBER Working Paper No. 8599*. Working Paper Series, National Bureau of Economic Research, www.nber.org/papers/w8599.
- Heckmann, F. (2008), Education and the Integration of Migrants, NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture. EFMS, Bamberg.
- Henderson, A. et K. Mapp (2002), A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections On Student Achievement. Southwest Educational Development Laboratory, Austin.
- Herweijer, L. (2009), OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for the Netherlands, the Netherlands Institute for Social Research, rapport commandé par le ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et de la Science, www.oecd.org/dataoecd/8/21/42485352.pdf.
- Holmen, A. (2008), *Multilingualism in Education – In Favour of a Dynamic View of Languages*. Danemark.
- Jensen, B. (2010), The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) and Teacher Education for Diversity, in *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), OCDE, Paris, p. 63 à 92.

- Jeynes, W. H. (2005), Parental Involvement and Student Achievement: A Meta-Analysis (Family Involvement Research Digest). Harvard Family Research Project, www.gse.harvard.edu/hfrp/publications_resources/publications_series/family_involvement_researchdigests/parental_involvement_and_student_achievement_a_meta_analysis, consulté le 1^{er} janvier 2007.
- Karsten, S., C. Felix, G. Ledoux, W. Meijnen, J. Roeleveld et E. Van Schooten (2006), Choosing Segregation or Integration? The Extent and Effects of Ethnic Segregation in Dutch Cities. *Education and Urban Society*, n° 38, pp. 228-247.
- Knapp, W. (2006), Apprenants issus de la migration en Allemagne : quels obstacles en matière de langue et d'apprentissage ?, Communication pour la Conférence intergouvernementale *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe*, 16-18 octobre 2006, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Leithwood, K., K. S. Louis, S. Anderson, S. et K. Wahlstrom (2004), *Review of Research, How Leadership Influences Student Learning*. Learning from Leadership Project, Wallace Foundation, New York, NY.
- Leung, C. (2004), Integrating EAL Learners into the Mainstream Curriculum. *NALDIC Quarterly*, n° 2.1, pp. 3-10, NALDIC, Watford.
- LPX Consulting (2008), Évaluation succincte de *Brug for alle unge* (Tous les jeunes avec nous) (en anglais). www.brugforalleunge.dk/fileadmin/bruger_upload/Billeder/Publikationer/English_Summary_evaluation_BFAU_final-version.pdf.
- Massachusetts 2020 Foundation (2009), Time for a New Day: Broadening Opportunities for Massachusetts Schoolchildren. *Expanding Learning Time Initiative 2006-2007 Annual Report*.
- McGorman, E. Et C. Sugrue (2007), Intercultural Education: Primary Challenges in Dublin 15. Rapport financé par le Service de l'inclusion sociale du Département de l'éducation et de la science, Dublin.
- Ministère danois de l'Éducation (2008), OECD Review on Migrant Education - Country Background Report for Denmark, www.oecd.org/dataoecd/8/24/42485270.pdf.
- Ministère suédois de l'éducation et de la recherche (2008), OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Sweden, www.oecd.org/dataoecd/8/42/42485410.pdf.
- Mulford, B., et al. (2008), Successful Principalship of High-Performance Schools in High-Poverty Communities. *Journal of Educational Administration*, vol. 46, n° 3.
- Nusche, D. (2009), What Works in Migrant Education ? A Review of Evidence and Policy Options. *OECD Education Working Papers*, n° 22, OCDE, Paris.
- OCDE (2002), *Comprendre le cerveau : Vers une nouvelle science de l'apprentissage*. OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems Through the Prism of PISA*. OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), OCDE, Paris.

- OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *PISA 2006: Les compétences en sciences, un atout pour réussir*. OCDE, Paris.
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OCDE, Paris.
- OCDE (2010), *Textes de référence sur l'apprentissage*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), OCDE, Paris.
- Office for Standards in Education (2002), *Achievement of Black Caribbean Pupils: Three Successful Primary Schools*. OfstEd, Manchester.
- Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2008), *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 1 : Politiques et pratiques*. OCDE, Paris.
- Prenzel, M., *et al.* (sous la dir. de) (2005), PISA 2003: Ergebnisse des Zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung (Résumé des résultats de la deuxième comparaison entre pays). PISA-Konsortium Deutschland.
- Rangvid, B. S. (2007), Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA – Copenhagen. *Education Economics*, vol. 15, n° 3, pp. 293 à 326.
- Resh, N. (1998), Track Placement: How the 'Sorting Machine' Works in Israel. *American Journal of Education*, vol. 106, n° 3, pp. 416-438.
- Robinson, V. M. J. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, NSW, Australie.
- Rosenthal, R., et L. Jacobson, (1968), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart, and Winston, New York, NY.
- Rosenthal, R. et D. B. Rubin (1978), Interpersonal Expectancy Effects: The First 345 Studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, vol. 3, pp. 377-415.
- Santiago, P. (2002), L'offre et la demande d'enseignants - Améliorer la qualité de l'enseignement et remédier à la pénurie d'enseignants. *Documents de travail sur l'éducation de l'OCDE*, n° 1, OCDE, Paris.
- Schnepf, S. V. (2004), How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement. *IZA Discussion Paper n° 1398*, IZA, Bonn.
- Schofield, J. W., en coopération avec K. Alexander, R. Bangs et B. Schauenburg, (2006), Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology. *AKI Research Review 5*, Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center, Berlin.
- Slavin, R. E. et R. Yampolski (1992), *Success for All: Effects on Students with Limited English Proficiency: A Three-Year Evaluation*. Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Baltimore.
- Smit, F., *et al.* (2007), Types of Parents and School Strategies Aimed at the Creation of Effective Partnerships. *International Journal about Parents in Education*, pp. 45-52.
- Smyth, E., *et al.* (2009), Adapting to Diversity: Irish Schools and Newcomer Students, *ESRI Research Series*. n° 8. The Economic and Social Research Institute, Dublin.

- Strand, S. (2007), *Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)*. Centre for Educational Development Appraisal and Research, University of Warwick and Department for Children, Schools and Families, Londres.
- UC2 et KLEO (2004), *Evaluering af Dansk som Andetsprog i Folkeskolen, Evaluering Foretaget for Undervisningsministeriet af CVU København og Nordsjælland*. Copenhagen.
- Watts-Taffe, S. et D. M. Truscott (2000), Using What We Know about Language and Literacy Development for ESL Students in the Mainstream Classroom. *Language Arts*, vol. 77, n° 3, pp. 258 à 265.
- White, K., K. Lewis, et F. Fletcher-Campbell (2006), Raising the Achievement of Bilingual Learners in Primary Schools: Evaluation of the Pilot/Programme. *DfES Research report No. 758*, Department for Education and Skills, UK. Voir www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR758.pdf.
- Wößmann, L., E. Lüdemann, G. Schuetz et M. R. West (2007), School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 13, OCDE, Paris.
- Wroblewski, A. et B. Herzog-Punzenberger (2009), *OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Austria*. Voir : www.oecd.org/dataoecd/8/26/424850.

Chapitre 4

Politiques systémiques

Le présent chapitre porte sur les politiques et les pratiques permettant, dans l'ensemble du système éducatif, d'assurer aux migrants une formation cohérente. Les examens par pays ont mis en lumière de nombreuses pratiques encourageantes à différents niveaux. Le défi consiste désormais à tirer des enseignements de ces pratiques et à les mettre en œuvre à plus grande échelle. A cet égard, plusieurs éléments revêtent une importance cruciale : l'impulsion politique, des ressources suffisantes ainsi que des mesures d'incitation adéquates, la gestion des connaissances et des politiques clairement définies, étayées par des données concrètes solides.

La première section du présent chapitre est consacrée aux politiques et pratiques intéressantes en ce qui concerne la gestion des variations et celle de la concentration d'élèves issus de l'immigration. Il est essentiel de veiller à ce que ces derniers bénéficient tous des mêmes chances, quel que soit l'établissement qu'ils fréquentent. La deuxième section, relative à la stratégie de financement, présente différentes approches pour la gestion des inégalités par le biais de financements axés sur des secteurs, des établissements scolaires ou des groupes d'élèves défavorisés, après examen minutieux des priorités éducatives. Enfin, la troisième section souligne l'importance du suivi et de l'évaluation, afin d'assurer la qualité de la formation des migrants. Cela suppose d'améliorer la qualité des données concernant les résultats et l'instauration de politiques efficaces, ainsi que de former des professionnels qui pourront ensuite exploiter utilement ces informations. Parvenir à combiner judicieusement ces trois aspects est essentiel à la bonne gestion du système, dont l'objectif consiste à offrir une formation de haute qualité aux élèves issus de l'immigration.

Gestion des variations et de la concentration

Problèmes de fond

Les gouvernements sont tous déterminés à faire en sorte que les élèves immigrés aient accès, dans des conditions équitables, à un enseignement de grande qualité. Cependant, il n'est pas toujours facile de transformer des objectifs nationaux en une réalité locale.

Répartition inégale entre les écoles et les régions

Dans de nombreux pays, la répartition géographique des élèves issus de l'immigration est inégale à l'échelle nationale ou municipale, voire dans une même zone urbaine (chapitre 2). Il s'ensuit que ces élèves représentent un pourcentage variable de la population scolarisée. En raison de ces différences dans la proportion d'élèves immigrés qu'accueillent les établissements, les possibilités et les difficultés ne sont pas les mêmes -- ressources, développement des capacités et intégration -- dès lors qu'il s'agit de fournir un enseignement de qualité, et ce d'un bout à l'autre du système.

Par exemple, lorsque des élèves immigrés ne parlent pas chez eux la langue d'enseignement, leurs chances d'acquérir la maîtrise de cette langue grâce aux liens sociaux tissés à l'école se trouvent affaiblies s'ils fréquentent des établissements où les enfants autochtones sont moins nombreux, ce qui semble aller à l'encontre de l'objectif d'un système éducatif visant à développer les compétences des élèves dans la langue d'enseignement (voir le chapitre 3). Toutefois, les écoles comptant une forte proportion d'élèves immigrés pourraient mettre sur pied un soutien ciblé plus efficace, et les élèves en question pourraient tirer profit d'une aide mieux structurée.

Politiques d'admission, modèles de cartes scolaires et choix des établissements

La composition de la population scolaire est souvent le reflet des schémas économiques et sociaux des communautés et des zones résidentielles en cause. Dans les pays de l'OCDE, 47 % en moyenne des élèves âgés de 15 ans fréquentent des établissements dont les responsables rapportent que résider dans un secteur géographique déterminé représente soit une condition préalable, soit un critère prioritaire d'admission (OCDE, 2007). Il s'agit là de la politique d'admission la plus fréquemment constatée, et de loin, dans les établissements scolaires.

Lorsqu'un tel modèle de carte scolaire prévaut, la composition de la population établissement reflète un niveau élevé de ségrégation socio-démographique *de facto* en matière de logement. Dans les zones où le prix de l'immobilier et le montant des loyers sont plus élevés, les écoles sont perçues comme de meilleure qualité. Un enseignement de bonne qualité a ainsi souvent un prix implicite sur le marché du logement et les élèves immigrés issus de milieux socioéconomiques moins favorisés n'y ont pas toujours accès (Field *et al.*, 2007).

Lorsque le système en vigueur oriente très tôt les élèves vers des types d'établissement différents en fonction de leurs aptitudes (chapitre 2), les élèves immigrés ont davantage de risques que les élèves autochtones de se voir affectés dans des écoles moins exigeantes. C'est notamment le cas en Autriche, en Allemagne et aux Pays-Bas, où l'on trouve une proportion plus élevée d'immigrés dans les filières professionnelles et, pour ce qui concerne

l'enseignement obligatoire, dans les filières associées à des niveaux de performance plus faibles.

Les élèves immigrés n'ayant pas eu la possibilité d'améliorer leur niveau avant la sélection vers les différents types d'écoles secondaires se retrouvent dans des établissements dont les attentes au plan scolaire, plus modestes, ne développent pas suffisamment leurs aptitudes intrinsèques.

Risques potentiels liés au choix des parents – ségrégation/auto-ségrégation

Les parents d'élèves ont souvent le choix entre plusieurs établissements scolaires dans la zone où ils résident. Dans les pays de l'OCDE, 60 % en moyenne des élèves âgés de 15 ans fréquentent des établissements dont les responsables avaient indiqué que les familles pouvaient choisir entre deux écoles ou davantage dans le secteur (OCDE, 2007). Le choix des parents quant à l'établissement où ils inscrivent leurs enfants peut également influencer sur la composition de la population scolaire. Les recherches révèlent que la ségrégation scolaire liée au statut d'immigré est accentuée du fait que les parents autochtones, davantage que les parents immigrés, évitent d'inscrire leurs enfants dans un établissement présentant une forte concentration d'élèves immigrés (Hastings *et al.*, 2005 ; Rangvid, 2007). Par ailleurs, il ressort de travaux menés récemment au Danemark que le choix d'une école par les parents obéit davantage à des préoccupations axées sur la qualité et la sécurité de l'environnement qu'à une prise en compte des résultats globaux de l'établissement.

D'autres études montrent que la ségrégation socio-économique est forte, car les parents immigrés appartenant à un milieu socio-économique plus favorisé exercent également plus fréquemment leur droit de choisir l'établissement que fréquenteront leurs enfants.

La ségrégation peut également s'expliquer par des considérations religieuses : en effet, certains établissements attirent un grand nombre d'élèves immigrés ayant une même appartenance religieuse.

Diversité de l'engagement des dirigeants politiques et des responsables d'établissements scolaires en faveur de la formation des migrants

L'accroissement de la diversité étant une réalité pour les systèmes éducatifs de nombreux pays, dirigeants et professionnels doivent avoir accès aux outils appropriés pour adapter leur offre en conséquence. Lorsque l'école et l'administration locale jouissent d'une plus grande autonomie, d'autres dynamiques peuvent entrer en jeu, porteuses à la fois de possibilités et de difficultés nouvelles pour la gestion des écarts de qualité dans la formation des migrants.

Les établissements dont la direction est fermement déterminée à faire de la formation aux migrants une priorité trouvent au niveau local des solutions efficaces pour améliorer le soutien éducatif apporté à ces élèves. De même, une volonté politique forte à l'échelle des gouvernements locaux permet de promouvoir sensiblement les efforts visant à renforcer ce soutien dans les établissements locaux. Toutefois, des difficultés apparaissent lorsque la formation des migrants n'est pas jugée prioritaire au plan politique, ou lorsque l'insuffisance des ressources ou des capacités retarde la mise en œuvre des grandes orientations arrêtées à l'échelle nationale.

Il est donc primordial, notamment : d'établir un cadre juridique et financier garantissant les droits des élèves immigrés, de leurs parents et des établissements scolaires, et définissant à leur intention des mesures incitatives ; de recenser les aspects qui fonctionnent bien et de communiquer ces éléments aux principaux acteurs, de manière à renforcer les capacités permettant d'offrir un enseignement de qualité aux élèves immigrés ; de proposer des mesures d'incitation aux écoles et aux administrations locales, afin d'améliorer la formation des migrants.

Pistes de réflexion pour les décideurs

- La qualité de l'enseignement dispensé aux élèves issus de l'immigration connaît-elle des variations sensibles selon les écoles, les villes et les régions ? Ces élèves sont-ils bien répartis sur le territoire national ? Certaines régions ou grandes villes concentrent-elles davantage d'élèves immigrés ?
- Existe-t-il des disparités importantes quant à la capacité des autorités locales à offrir un enseignement approprié aux élèves immigrés ? Existe-t-il une voie déjà établie pour faciliter les consultations entre administrations nationales et locales ?
- Les disparités sont-elles importantes concernant la capacité des dirigeants d'établissements scolaires à promouvoir un climat propice à l'amélioration des résultats des élèves immigrés ?
- Dans les pays permettant le choix de l'établissement scolaire, quelles sont les pratiques mises en œuvre afin d'informer les parents sur la qualité des écoles et de les aider à choisir en connaissance de cause ?
- Quelles politiques ont été mises en place localement pour encourager les parents à choisir l'école locale qu'ils préfèrent ?
- Les politiques de « busing » et de « quotas », visant à faciliter la mixité socio-démographique des élèves, ont-t-elles été couronnées de succès ?
- Par quels moyens peut-on mieux enseigner et mieux apprendre dans les écoles accueillant une forte proportion d'immigrés : augmentation des ressources et du nombre d'enseignants, soutien après les cours, accueil des élèves toute la journée sans interruption, possibilités d'enseignement bilingue, multiplication des efforts pour une meilleure coopération avec les parents, etc. ?
- Quelles mesures seraient susceptibles d'inciter les écoles à coopérer et/ou à pratiquer la discrimination positive, afin de mieux équilibrer la répartition des élèves immigrés ?
- Des accords ont-ils été passés entre administrations et écoles locales pour la gestion des inscriptions d'élèves immigrés et la planification de nouveaux établissements ?
- S'agissant des pays qui orientent très tôt les élèves vers différents types d'établissements, des initiatives efficaces ont-elles été prises afin de permettre ultérieurement aux élèves doués pour les études de suivre une filière plus générale ?
- Existe-t-il un cadre juridique approprié protégeant le droit des élèves immigrés à un enseignement de qualité ? Les établissements scolaires sont-ils tenus d'accueillir un élève répondant à leurs critères d'admission ? A-t-on défini clairement les responsabilités, de sorte que les élèves immigrés et leurs parents puissent acquérir une formation de base ?

- Certains élèves immigrés sont-ils empêchés, par des obstacles financiers, de prendre pleinement part au parcours éducatif ? A quel niveau d'enseignement ? Ces obstacles contribuent-ils à décourager les élèves en question d'atteindre l'excellence ?
- A-t-on une connaissance suffisante de ce qui fonctionne bien aux plans local et scolaire ? Cette connaissance est-elle réellement diffusée ? Le système éducatif tire-t-il des enseignements de ses points forts ? Existe-t-il des canaux établis permettant aux professionnels d'intégrer de nouvelles données dans la politique nationale ?
- La connaissance des meilleures pratiques est-elle systématiquement transmise en retour aux instituts de formation des enseignants ?
- Les établissements scolaires disposent-ils d'outils, mis au point à l'échelle nationale, leur permettant de fournir un soutien efficace aux élèves pour lesquels la langue d'enseignement est une deuxième langue ?
- Les écoles sont-elles encouragées à prendre en compte les besoins d'apprenants différents ? Ont-elles des moyens suffisants pour ce faire ? (voir également la section « Stratégie financière », ci-après)
- Les établissements scolaires ont-ils des objectifs spécifiques à atteindre afin de réduire les disparités entre élèves autochtones et immigrés en matière de résultats scolaires ?

Quelques moyens d'action envisageables

- Veiller en priorité à la qualité de l'enseignement dans les établissements accueillant une population multiculturelle.
- Communiquer des informations par le biais de médias et de supports accessibles, de sorte que tous les parents puissent choisir un établissement scolaire en connaissance de cause.
- Soutenir les initiatives locales visant à encourager les parents autochtones à prendre en considération la qualité de l'enseignement dans les écoles fréquentées par une population hétérogène.
- Inciter les autorités et les établissements concernés à s'entendre sur des objectifs concernant l'accueil d'élèves immigrés.
- Reconnaître qu'une sélection précoce sans accompagnement peut conduire à une ségrégation et faire obstacle à l'intégration.
- Établir le droit des élèves immigrés à un enseignement de qualité, notamment à un soutien linguistique effectif et à une information suffisante concernant le choix d'un établissement.
- Offrir des aides, sous condition de ressources, pour l'enseignement postobligatoire.
- Subventionner la participation à des programmes favorisant l'éducation et l'accueil des jeunes enfants dont la famille n'est guère à même d'acquérir des compétences dans la langue d'enseignement.
- Inscrire les initiatives visant à l'amélioration des résultats en matière de formation des élèves immigrés dans le cadre de la stratégie globale d'amélioration de l'enseignement.

- Créer ou désigner un « centre d'échanges » pour la collecte et la diffusion d'informations concernant les pratiques efficaces en matière de formation des immigrés.
- Soutenir les initiatives favorables à la mise en commun, entre professionnels de l'éducation et responsables locaux, d'idées, de conseils et de savoir-faire sur la formation des migrants.
- Inciter les établissements scolaires à évaluer scrupuleusement le succès de leurs propres démarches en matière de formation des migrants.
- Inviter les écoles qui montrent la voie à suivre dans le domaine des bonnes pratiques à organiser des ateliers et à tisser des réseaux.
- Fixer des objectifs précis pour une réduction des écarts de résultats en matière de formation des élèves immigrés, par exemple : diminution de la proportion d'élèves ayant de mauvais résultats ou atténuation des disparités entre élèves autochtones et immigrés.

Exemples d'initiatives encourageantes des pouvoirs publics

Soutien politique à des régions ou à des villes défavorisées

- En **France**, l'initiative interministérielle *Espoir banlieues* a été lancée en 2008 afin de promouvoir des stratégies éducatives destinées à soutenir les jeunes issus de zones défavorisées sur le plan socio-économique. Cette initiative comprend notamment les objectifs suivants : 1) promouvoir des admissions plus diversifiées dans les établissements, par exemple en tentant l'expérience du « busing » ; 2) promouvoir l'amélioration des performances éducatives en offrant un soutien individualisé accru, ainsi qu'en développant les possibilités dans les secteurs linguistique, culturel et artistique ; 3) lutter contre l'absentéisme et le décrochage par un meilleur diagnostic et le repérage précoce des élèves qui perdent pied ; 4) recenser les établissements qui n'atteignent pas les objectifs, afin d'étudier leur éventuelle fermeture si la situation semble irréversible.
- S'agissant de la **Communauté flamande de Belgique**, le ministre de l'Éducation a lancé un projet (*flankerend beleid*) en collaboration avec les autorités des grandes villes et des provinces affichant des taux élevés de chômage et de pauvreté. Les autorités locales doivent élaborer et mettre en œuvre des stratégies adaptées au contexte local, qui complètent l'action des pouvoirs publics fédéraux. Le suivi des taux de scolarisation est un élément important de cette politique, au même titre que les initiatives telles que l'aide aux devoirs, les campagnes de sensibilisation en faveur de la scolarisation des très jeunes enfants, etc. *Flankerend beleid* se propose de compléter la stratégie nationale et l'action menée par les écoles pour créer un climat susceptible de venir en aide aux familles et aux élèves à risque.

Interventions visant à encourager une plus grande diversité dans les écoles

- Au **Danemark**, certaines municipalités ont recours au « busing » pour mieux répartir les immigrés entre différents établissements. Par exemple, le « Modèle de Copenhague pour l'intégration » permet à des élèves immigrés d'être accueillis dans des écoles situées dans d'autres quartiers que le leur et fréquentées en majorité par des élèves issus de familles danoises autochtones. Toutefois, certains parents immigrés regrettent

que ce système limite les contacts qu'ils peuvent avoir avec l'école de leur enfant et, partant, la coopération entre l'établissement et les familles ou les communautés immigrées. Les résultats s'avèrent plutôt positifs à Aarhus, par exemple, où 34 % des élèves ayant changé d'école grâce à ce système ont accompli des progrès supérieurs à la moyenne dans le domaine linguistique, 45 % ont progressé comme prévu et 20 % ont obtenu des résultats inférieurs aux attentes (ministère danois de l'Éducation, 2009).

- Au **Danemark** encore, une ONG composée de parents danois mène la campagne « Inscrivez vos enfants dans l'école de votre quartier », qui vise à convaincre un nombre important de parents danois de choisir l'école du secteur où ils résident. Cette campagne concerne des quartiers dont les écoles sont fréquentées par une proportion toujours plus forte d'élèves issus de l'immigration (visite de l'OCDE consacrée à l'examen des politiques mises en place).
- Aux **Pays-Bas**, le gouvernement a instauré un « centre de connaissances pour les écoles à la population diversifiée ». Ce centre a lancé des études pilotes dans sept villes afin de recenser les initiatives qui parviennent, au niveau local, à réduire la ségrégation dans le système éducatif. C'est ainsi, par exemple, que la municipalité de Rotterdam organise, à l'intention des parents, des circuits en bus dans les différentes écoles parmi lesquelles ils peuvent choisir. L'objectif serait que les familles abordent à cette occasion les possibilités d'inscription et décident d'envoyer leurs enfants dans les établissements locaux pour éviter d'aggraver la ségrégation (visite de l'OCDE consacrée à l'examen des politiques mises en place).

Améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles comptant une forte proportion d'immigrés

- En **Suisse**, le programme « Qualité dans les écoles multiculturelles » (QUIMS) affecte des ressources et un soutien supplémentaires aux écoles dans lesquelles les élèves immigrés représentent au moins 40 % de l'effectif. L'objectif de ce programme consiste à augmenter la qualité de l'enseignement qu'elles dispensent, de manière à y attirer des Suisses autochtones et plus favorisés d'un point de vue socio-économique (Gomolla, 2006). D'autres pays ont recours à des plans spéciaux de financement pondéré pour fournir un soutien éducatif aux établissements où sont concentrés de nombreux élèves issus de l'immigration ou défavorisés d'un point de vue socio-économique (voir la section « Stratégie de financement »).
- En ce qui concerne la **Communauté flamande de Belgique**, la Fondation Roi Baudouin finance un certain nombre de projets pilotes, menés dans plusieurs centres villes afin de rehausser la réputation d'écoles « noires » et d'endiguer la « fuite des Blancs ». Le taux de réussite de ces projets n'a encore fait l'objet d'aucune évaluation.
- En Allemagne, les écoles qui accueillent les enfants toute la journée se multiplient dans les zones prioritaires de toutes les régions (*Länder*), bien qu'à des degrés divers. Elles offrent aux élèves la possibilité d'étudier plus longtemps par rapport aux écoles traditionnelles, qui ne dispensent pas de cours l'après-midi. Un site Internet gouvernemental fournit des orientations pour l'ouverture de ce type d'établissement, donne des exemples d'écoles ayant adopté ce mode de fonctionnement et indique le résultat de leur évaluation lors d'inspections récentes.

Rendre les informations destinées aux parents plus accessibles et plus claires

- En **Autriche**, le gouvernement a fait réaliser un DVD fournissant des informations sur le système éducatif et les choix possibles en matière d'établissements ; il a également fait traduire en plusieurs langues des brochures relatives aux écoles (Wroblewski et Herzog-Punzenberger, 2009).
- Aux **États-Unis** (Caroline du Nord), une circonscription scolaire a mené des campagnes afin d'inciter les parents immigrés à exercer leur droit de choisir l'école de leurs enfants. Cette initiative repose notamment sur une foire aux informations à l'échelle de la circonscription, sur la présence de stands d'information dans les zones commerciales et sur l'ouverture de lignes d'information téléphonique en anglais, en espagnol et en vietnamien (Godwin *et al.* 2006). Dans une autre circonscription, des responsables ont eu recours à des publicités payantes, aux médias d'information et à la communication en face-à-face pour faire passer leur message concernant le choix d'établissements publics qui s'offre aux parents.
- La **Communauté flamande de Belgique** s'appuie sur les lignes directrices définies au plan national pour faciliter l'adoption de stratégies plus justes et plus ouvertes en matière d'inscriptions : dates arrêtées en commun pour le début des inscriptions, moyens juridiques permettant d'accroître la mixité socio-économique dans les écoles. Toutefois, la possibilité de choisir en connaissance de cause reste le premier facteur déterminant la préférence pour un établissement particulier.
- En **Irlande**, le ministère de l'Éducation et de la Science (www.education.ie), le Conseil national pour la protection de l'éducation (National Educational Welfare Board - www.newb.ie) et le Service jésuite des réfugiés (Jesuit Refugee Service - www.jrs.ie) ont élaboré, en huit langues, des livrets d'information destinés aux parents.

Encourager les décisions visant à lutter contre la ségrégation à l'école

- Dans la **Communauté flamande de Belgique**, des plates-formes locales de coordination ont été instaurées en 2003. Elles réunissent des directeurs d'établissements scolaires, ainsi qu'un grand nombre de parties prenantes différentes, dont l'objectif principal est de contribuer à l'élaboration de stratégies adaptées au contexte local et favorables à l'égalité des chances, ce qui n'est pas toujours aisé dans la mesure où les établissements sont en concurrence pour attirer les élèves. La coopération entre tous les acteurs locaux pourrait limiter cette rivalité et augmenter le taux de réussite scolaire chez les élèves les plus défavorisés.
- Aux **Pays-Bas**, la loi exige depuis peu que les conseils d'établissements scolaires et les autorités locales réduisent la ségrégation entre élèves et étudiants autochtones et ceux appartenant à des minorités ethniques. Le nombre d'administrations locales qui élaborent des stratégies d'action à cette fin a augmenté depuis la formulation de cette exigence (Peters *et al.* 2007), mais il est encore trop tôt pour déterminer si une quelconque diminution de la ségrégation a été obtenue par ce moyen au niveau des élèves et des écoles.

Promotion des initiatives visant à améliorer l'accès des élèves immigrés aux filières générales

- En **Autriche**, le projet « Nouvelle école secondaire » a été lancé en 2007 afin de promouvoir les possibilités d'éducation pour les élèves qui n'ont pas été retenus en vue d'un enseignement traditionnel à l'âge de dix ans. Ces écoles innovantes, qui appliquent des techniques d'enseignement très modernes privilégiant l'enseignement individualisé et consacrent une partie de la semaine à des matières plus traditionnelles, préparent leurs élèves à rejoindre des filières générales à l'âge de 14 ans (Wroblewski et Herzog-Punzenberger, 2009).
- Aux **Pays-Bas**, les élèves qui suivent avec succès un enseignement professionnel peuvent accumuler les qualifications et accéder à l'enseignement supérieur après un à trois ans d'études supplémentaires. De nombreux élèves immigrés optent pour cette voie, un peu plus longue, pour s'orienter ensuite vers des études supérieures (Herweijer, 2009).

Établir un cadre légal approprié

- En **Norvège**, les élèves du primaire et du secondaire (1^{er} et 2^e cycles) dont la langue maternelle n'est ni le norvégien ni le same, ont un droit statutaire à des cours de norvégien adaptés et à un enseignement dans leur langue maternelle, si nécessaire (ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche, 2008). Les municipalités évaluent les compétences des élèves en norvégien avant de se prononcer sur l'opportunité d'un enseignement linguistique spécial. Un élève ayant droit à un tel enseignement peut prétendre, le cas échéant, à deux années supplémentaires au maximum de cours et de formation dans le deuxième cycle du secondaire, en fonction de ses objectifs personnels en matière d'éducation.
- En **Suède**, la Loi sur l'éducation stipule que tous les enfants et les jeunes doivent avoir également accès à l'enseignement public, indépendamment de leur sexe, de leur lieu de résidence, de leur situation sociale et économique. Quel que soit le type d'établissement fréquenté, la formation dispensée doit être de qualité équivalente sur l'ensemble du territoire. Par ailleurs, les élèves peuvent également prétendre à un enseignement dans leur langue maternelle s'ils le souhaitent et si un certain nombre d'autres critères sont respectés.
- Aux **Pays-Bas**, tous les élèves devant quitter le système scolaire avec une qualification de base (CITE 3), la scolarisation est désormais obligatoire jusqu'à 18 ans pour ceux qui n'ont pas encore obtenu ce niveau élémentaire de compétences.

Favoriser le partage des connaissances et le développement des capacités au niveau local

- En **Norvège**, le gouvernement et l'organisation-cadre représentant les intérêts des autorités locales tiennent chaque année quatre réunions de consultation : autant d'occasions d'aborder les mesures nécessaires à l'amélioration de l'efficacité et des financements, et de contribuer à faire connaître les pratiques intéressantes.
- Au **Danemark**, les autorités publiques ont mis en place en 2008 un « Groupe de travail sur les élèves bilingues ». Ce groupe, qui se propose d'aider les municipalités à améliorer la qualité de l'enseignement offert aux enfants bilingues, est placé sous la supervision d'un groupe directeur de représentants du ministère des Réfugiés, de

l'Immigration et de l'Intégration, du ministère de l'Éducation et des municipalités. Il évalue les approches pédagogiques de la formation des migrants, repère les pratiques prometteuses et facilite la constitution de réseaux avec les enseignants intéressés.

- En **Suède**, l'organisation-cadre qui représente les autorités locales conduit chaque année un exercice d'analyse comparative entre municipalités, sur la base des résultats des écoles qui sont rendus publics. Tant les municipalités que les établissements scolaires analysent les résultats et, dans le cadre d'un « dialogue axé sur la qualité », définissent la vision et les objectifs à poursuivre pour obtenir des améliorations.
- Au **Royaume-Uni**, le gouvernement a lancé le programme « Excellence pour les nouveaux arrivants » (New Arrivals Excellence Programme - NAEP) en juillet 2007 afin de fournir aux autorités et aux écoles locales des informations et des moyens qui leur permettent d'accueillir au mieux les élèves et de leur offrir les meilleures possibilités d'apprentissage de l'anglais comme langue complémentaire. Le NAEP propose informations, orientations et formation, ainsi qu'une liste très complète de sites Internet et de ressources¹.

Encourager les réseaux scolaires et les échanges de bonnes pratiques entre professionnels

- Au **Danemark**, une étude intitulée « Ce qui fonctionne dans nos écoles », financée par des fonds publics, a été conduite entre 2006 et 2008 par la Rambøll Corporation afin de recenser, consigner et évaluer des exemples de stratégies jugées payantes par les enseignants et axées sur la prise en compte des besoins des élèves immigrés en matière d'apprentissage. Un site Internet met à la disposition des parties prenantes qui souhaitent les consulter des rapports sur les bonnes pratiques, le développement de la qualité, la composition de la population scolaire, ainsi que le soutien et la coordination mis en place à l'échelle municipale. L'attention accrue portée à l'expérience et aux compétences des professionnels complète les recherches universitaires sur la formation des migrants.
- En **Finlande**, le ministère de l'Éducation a constitué des réseaux d'enseignants pour donner des conseils sur les questions relatives à la scolarisation des immigrés.
- En **Suède**, les « écoles Idea » représentent une autre démarche concernant les échanges d'expériences et d'idées entre les établissements et les professionnels de l'éducation qui doivent relever des défis du même ordre. Cette initiative des pouvoirs publics suédois a été conduite jusqu'à la fin de 2008 par l'Agence nationale suédoise pour l'amélioration de l'école et par les Centres de développement régionaux. L'objectif consistait à tisser des réseaux, à diffuser des informations sur des pratiques ayant fait leurs preuves, ainsi qu'à stimuler et à inspirer d'autres écoles pour qu'elles améliorent la qualité de leur enseignement.
- Au **Royaume-Uni**, les « *National Leaders of Education* » et « *National Support Schools* » (Établissements de référence/Écoles nationales de soutien) ont été mis en place en 2006 pour fournir des conseils aux écoles en difficulté. En 2008, la grande majorité des établissements ainsi aidés ont obtenu de meilleurs résultats aux examens nationaux (Hill et Matthews, 2008). L'OfStEd (*Office for Standards of Education* - Agence chargée des normes pour l'éducation) a publié en 2009 un rapport présentant différents exemples d'écoles secondaires qui, contre toute attente, atteignent l'excellence. Le rapport formule des recommandations sur les moyens d'obtenir, de maintenir et de partager l'excellence, tout en donnant des exemples concrets de pratiques adoptées dans douze écoles secondaires.

- Aux **États-Unis**, l'*International Resource Centre* (Centre international de ressources) a établi un réseau de soutien aux écoles secondaires qui proposent une aide à l'apprentissage de l'anglais aux élèves immigrés arrivés dans le pays à un âge moins précoce.

Promouvoir la mobilisation des connaissances et la diffusion des bonnes pratiques

- Aux **Pays-Bas**, le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Culture a lancé, voici deux ans, le « Centre de connaissances sur les écoles mixtes », qui centralise les travaux existants concernant cette question et les fait connaître par le biais d'un site Internet et d'une lettre d'information. Les établissements de centre ville accueillant avec succès un ensemble d'élèves autochtones et immigrés, représentatif de la situation réelle, font progresser la qualité de l'enseignement, reçoivent un soutien considérable des directeurs d'établissement et enseignants, et ouvrent leurs portes à la communauté, notamment en organisant des réunions d'information et d'autres activités de relations publiques.

Définition d'objectifs en vue d'une réduction des disparités entre élèves immigrés et autochtones

- Aux **États-Unis**, l'une des caractéristiques essentielles de la loi fédérale « Aucun enfant ne reste au bord du chemin » tient au fait qu'elle vise à la fois les résultats moyens et ceux de sous-groupes, abordant ainsi le problème des sous-performances chroniques de minorités ethniques, d'immigrés et d'élèves bénéficiant d'un enseignement spécial. Cela devrait permettre aux autorités et aux écoles locales de mieux structurer leur démarche pour définir les remèdes à appliquer lorsque les objectifs ne sont pas atteints.
- En **Allemagne**, un Sommet sur l'éducation tenu en 2008 a réuni des décideurs de haut niveau des administrations fédérale et régionales (*Länder*), concernés par ce sujet, pour arrêter un ensemble de principes directeurs et d'objectifs spécifiques, visant à améliorer encore le système éducatif et à offrir des possibilités à tous les élèves du pays. On citera notamment une mesure spécialement axée sur l'amélioration des performances scolaires des jeunes migrants par rapport à la moyenne des résultats, ainsi qu'une initiative destinée à accroître l'offre éducative en allemand deuxième langue à l'intention des jeunes enfants.

Stratégie de financement

Aspects liés à l'action des pouvoirs publics

Équité et pertinence sont deux critères majeurs pour l'attribution de ressources aux écoles. Le terme « équité » s'applique ici aux « dépenses d'éducation par élève », tandis que par « pertinence », on entend « un niveau de financement suffisant pour assurer une formation adéquate à chaque élève ». Une question – voire un dilemme – se pose souvent aux responsables de l'élaboration des politiques : il s'agit de déterminer s'il est préférable d'opter pour des mesures universelles, ou au contraire ciblées, en matière de financement. En outre, l'un des problèmes les plus délicats concernant l'affectation de fonds supplémentaires consiste à désigner le(s) groupe(s) cible(s) approprié(s).

Différentes approches peuvent être considérées comme axées sur des groupes d'élèves ou des établissements spécifiques, situés dans des zones particulières. La population scolaire se faisant plus hétérogène, de nombreux pays ont mis en place des financements compensatoires pour certaines écoles, sur la base de critères liés aux différents besoins ou caractéristiques des élèves (Eurydice, 2000; Field *et al.*, 2007). L'approche retenue et le niveau de financement compensatoire au titre de la formation des migrants varient d'un pays à l'autre.

Affectation de ressources supplémentaires aux zones défavorisées

Les pays pourraient attribuer des moyens supplémentaires à certains établissements, en se fondant sur différents critères, comme la situation géographique et la communauté locale. Ces aspects correspondent souvent à un handicap éducatif s'ils s'ajoutent aux problèmes de régions comportant une proportion élevée d'élèves aux résultats scolaires médiocres et à des situations difficiles d'un point de vue socio-économique, le plus souvent liés au taux de chômage ou à la densité de logements sociaux.

Approche mixte du financement

Certains pays adoptent une approche mixte, accordant des financements supplémentaires à des établissements situés dans des zones défavorisées, et à des élèves issus de milieux défavorisés, indépendamment du lieu où se trouve leur école. La difficulté consiste à fixer des indicateurs (ou critères) de financement appropriés et à les pondérer de manière à ce que les ressources en question répondent au mieux aux besoins éducatifs des élèves immigrés.

Affectation de ressources supplémentaires à des élèves défavorisés

Il est difficile de décider si les élèves immigrés doivent être considérés comme un groupe cible nécessitant un financement spécial. Certains pays ont mis en place des programmes de financement axés sur cette population. D'autres ont élaboré une panoplie d'indicateurs, qui sont autant de conditions à remplir : milieu socio-économique défavorisé, faibles résultats scolaires, statut d'immigré de l'élève en fonction de la langue parlée à la maison, niveau d'instruction des parents.

Les gouvernements supposent généralement que les stratégies attribuant des ressources supplémentaires aux écoles qui accueillent des élèves de milieux socio-économiques peu favorisés bénéficient aux élèves immigrés. Il semble cependant que ce critère ne suffise pas car, dans la majorité des pays de l'OCDE, le handicap éducatif de ces élèves subsiste même lorsque leur milieu socio-économique a été pris en compte (voir chapitre 2).

Identification des niveaux d'éducation prioritaires

Autre question stratégique : déterminer les niveaux d'éducation qui doivent recevoir en priorité des financements supplémentaires. D'après certaines études empiriques, c'est lorsqu'ils ciblent les premiers niveaux d'enseignement que les investissements dans l'éducation des enfants immigrés génèrent le meilleur rapport coût-efficacité (Cunha *et al.*, 2005 ; Heckman, 2006). On pourrait en déduire qu'il est nécessaire d'investir dans une intervention précoce pour que les fonds publics soient utilisés efficacement.

En revanche, les recherches sur le cerveau montrent qu'un élève immigré arrivé dans un pays à un stade plus avancé de sa scolarisation pourrait avoir besoin d'un soutien plus

important pour atteindre une maîtrise suffisante de la langue d'enseignement (OCDE, 2002). On pourrait en déduire qu'il est nécessaire de prévoir un financement et un soutien supplémentaires pour les élèves en fin de cycle secondaire, de sorte qu'ils puissent acquérir une réelle connaissance de cette langue.

Répartition des fonds supplémentaires : différentes approches sont possibles

Les administrations centrales ont le choix entre deux démarches pour affecter des fonds supplémentaires aux écoles : 1) financement direct ; 2) financement indirect par l'intermédiaire des autorités locales. Dans un cas comme dans l'autre, deux grandes options sont possibles : 1) financement ciblé/réservé à un usage déterminé ; 2) financement général (non ciblé), sans affectation particulière des dépenses. Dans le cas d'un versement indirect, la recherche a montré l'importance d'une affectation préalable des fonds accordés aux autorités locales, afin de garantir qu'ils seront bien utilisés aux fins prévues et non pas pour répondre à d'autres priorités locales (Nusche, 2009 ; Field *et al.*, 2007 ; Ahlin et Mörk, 2005).

Déterminer la méthode la plus équitable pour distribuer ces fonds supplémentaires est une autre question stratégique. Des compléments de ressources peuvent être versés directement à des élèves/familles cibles, par exemple sous la forme d'allocations couvrant les frais de scolarité. Dans la plupart des pays, il est fréquent que ces montants soient versés aux écoles dont certains élèves font partie du groupe cible, et non pas directement à ces élèves et à leur famille. Les élèves en question peuvent, dans plusieurs pays, bénéficier d'un soutien financier direct par le biais de fondations privées (Nusche, 2009).

Suivi de l'utilisation des financements supplémentaires

La gestion efficace de ces versements est une question de fond importante qui nécessite la mise en place, à l'échelle du système, d'outils et de procédures de suivi et d'évaluation. Plusieurs options existent :

- Les autorités locales sont en mesure de fournir un soutien actif ou des lignes directrices pour la gestion et la coordination des fonds supplémentaires (Tikly *et al.*, 2006).
- Les pouvoirs publics peuvent définir des groupes cibles, ainsi que des objectifs à atteindre au moyen de ces fonds. Au Royaume-Uni, par exemple, la subvention pour la réussite scolaire des minorités ethniques (EMAG, *Ethnic Minority Achievement Grant*) vise à améliorer les performances des élèves appartenant à des groupes ethniques minoritaires qui enregistrent des résultats scolaires inférieurs à la moyenne, et de ceux qui apprennent l'anglais (DFES, 2004).
- Les gouvernements peuvent promouvoir et soutenir la formation en cours de carrière pour les directeurs d'établissement et les enseignants, notamment pour les aider à utiliser judicieusement les ressources supplémentaires dont ils disposent. Faute de bénéficier de cette possibilité, ces personnes risqueraient de ne pas savoir comment employer les fonds dans le cadre du plan de développement de leurs établissements (Karsten, 2006).
- L'efficacité de ces ressources supplémentaires doit donner lieu à un suivi et à des évaluations approfondis, à la fois au titre du processus normal de suivi et d'évaluation de l'école concernée, et en tant que vérification ponctuelle de l'utilité d'un programme spécifique de financement complémentaire.

Pistes de réflexion pour les décideurs

- A quel niveau se prennent les décisions relatives à un « financement compensatoire » ?
- Utilise-t-on des indices pondérés pour attribuer des fonds à des écoles ? Dans l’affirmative, quels sont les critères retenus ? Qui fixe les critères cibles ?
- Dans quelle mesure les fonds dont l’affectation a bien été spécifiée sont-ils réellement utilisés pour la formation des migrants ?
- Comment les fonds supplémentaires accordés pour améliorer les résultats scolaires d’élèves immigrés sont-ils compatibles avec le principe de l’égalité pour tous dans le domaine de l’éducation ?
- Est-il nécessaire d’assurer l’intégration ou la coordination des fonds supplémentaires affectés à la formation des migrants avec d’autres formes de soutien financier à l’intention d’élèves issus de milieux défavorisés ?
- Quelles mesures peuvent être prises pour faire en sorte que les établissements respectent l’affectation première des fonds supplémentaires destinés à améliorer les résultats scolaires d’élèves immigrés ?
- Quel est le rôle des autorités locales dans l’attribution et la gestion de financements supplémentaires au bénéfice de la formation des migrants ?
- L’octroi de tels fonds incite-t-il les directeurs d’établissement et les enseignants à prendre des initiatives pour améliorer l’intégration et les résultats scolaires des élèves issus de l’immigration ?
- Les directeurs d’écoles et les enseignants ont-ils les compétences indispensables pour utiliser judicieusement ces ressources ? Se voient-ils proposer des lignes directrices ou une formation professionnelle complémentaires sur ce sujet ?
- Comment les conséquences d’un financement ciblé sont-elles évaluées ? Les apports de ressources font-ils l’objet d’un suivi, et le rapport coût-efficacité des différentes initiatives donne-t-il lieu à une évaluation ?
- Comment adapte-t-on le financement à partir des retours d’informations ? Comment les critères sont-ils ajustés ?

Quelques moyens d’action envisageables

- Recenser les secteurs prioritaires concernant la formation des migrants (niveau scolaire, domaines nécessitant un soutien, définition de groupes cibles précis) à partir de recherches empiriques sur les performances scolaires (accès, participation et résultats) des élèves immigrés. Affecter des fonds au traitement des problèmes scolaires dans les zones prioritaires.
- Élaborer une formule de financement compréhensible et transparente, de sorte que les écoles comprennent facilement les critères d’éligibilité à un financement supplémentaire, de même que la responsabilité qui leur incombe quant à l’utilisation efficace de cet argent.
- Associer le versement direct de fonds aux établissements et l’octroi d’un financement indirect par l’intermédiaire des autorités locales, afin d’encourager l’autonomie des écoles, mais aussi d’inciter activement les responsables locaux à améliorer le niveau

scolaire des élèves immigrés. Veiller à ce que ces autorités s'impliquent dans l'apport de fonds supplémentaires à l'appui de la formation des migrants.

- Trouver un équilibre entre mesures de portée universelle et actions ciblées pour fournir ces financements supplémentaires. Opter pour des approches novatrices afin d'aider les élèves issus de l'immigration sans sacrifier le principe de l'égalité globale en matière d'éducation. Cela suppose notamment : de combiner les approches privilégiant un secteur donné et celles qui prennent les élèves comme critère principal ; de mettre au point des formules de financement appropriées pouvant englober, dans une même stratégie, des groupes cibles multiples.
- Offrir aux chefs d'établissement et aux enseignants les possibilités de perfectionnement professionnel et la formation nécessaires à la bonne utilisation des financements supplémentaires.
- Veiller, en instaurant des mécanismes de suivi et d'évaluation pour l'ensemble du système éducatif, à ce que les écoles soient comptables de l'utilisation de ces fonds au bénéfice des élèves immigrés.
- Evaluer régulièrement le rapport coût-efficacité des programmes de financement supplémentaire et adapter ces derniers en conséquence.

Exemples de mesures encourageantes prises par les pouvoirs publics

Mesures axées sur les élèves immigrés et/ou ceux qui maîtrisent mal la langue du pays

- Aux **États-Unis**, le Programme de formation des migrants, Titre III de la Loi « Aucun enfant ne reste au bord du chemin » (*Title III Immigrant Education Program of the No Child Left Behind Act*), assure aux organismes des États chargés de l'éducation (state education agencies - SEA) un soutien financier à l'appui de programmes et services supplémentaires devant permettre aux enfants immigrés de répondre aux normes fixées par l'État ; un certain nombre de subventions sont accordées chaque année, en fonction du nombre d'élèves immigrés et de ceux ayant une connaissance insuffisante de l'anglais ; il incombe à ces SEA de répartir en conséquence, dès réception des fonds, le soutien financier entre les agences locales d'éducation (on parle également d'« aides publiques à l'acquisition de la langue anglaise »).
- En **Irlande**, le programme intitulé « L'anglais en tant que langue supplémentaire (*English as Additional Language - EAL*) cible les écoles accueillant un certain nombre d'élèves immigrés pour qui l'anglais est une deuxième langue. Les ressources supplémentaires octroyées comprennent : des enseignants plus nombreux (pouvant enseigner l'anglais comme langue supplémentaire), du matériel pédagogique et une formation professionnelle. Le nombre d'enseignants d'anglais en tant que langue supplémentaire affectés à ces établissements est déterminé par le nombre d'élèves inscrits pour lesquels l'anglais est une deuxième langue. Depuis l'été 2007, une école doit accueillir au minimum 14 élèves EAL pour pouvoir prétendre à un poste EAL supplémentaire. Toutefois, certains établissements n'atteignant pas ce chiffre peuvent bénéficier de moyens financiers calculés d'après le nombre d'élèves concernés et leurs besoins. En raison de récentes restrictions budgétaires, le nombre d'enseignants dont peuvent disposer les établissements où la langue d'enseignement (l'anglais) est une deuxième langue pour certains élèves a été quelque peu réduit en septembre 2009.

- Au **Canada** (Colombie britannique), chaque élève répondant aux critères d’admissibilité peut bénéficier, pour une durée maximale de cinq ans, d’un financement pour l’enseignement de l’anglais seconde langue (ALS). Les conditions à remplir sont les suivantes (justificatifs à l’appui) :
 - une évaluation annuelle de sa maîtrise de l’anglais montre que l’élève concerné pratique une langue suffisamment éloignée de l’anglais standard ;
 - un plan annuel d’enseignement a été conçu afin de répondre aux besoins de l’élève ;
 - un enseignement spécialisé de l’anglais langue seconde est prévu pour chaque élève ;
 - les parents sont régulièrement informés des progrès accomplis dans l’acquisition de la langue anglaise (cinq rapports par an) ;
 - un spécialiste de l’enseignement ALS participe à la planification et à la mise en œuvre des services ;
 - des services ALS supplémentaires doivent être assurés.

Mesures axées sur des groupes particuliers d’élèves immigrés

- Au **Royaume-Uni**, le projet « Aiming High », axé sur les élèves afro-caribéens, a été lancé en 2003 afin de fournir des moyens supplémentaires à trente établissements, l’objectif étant d’améliorer le taux de réussite des élèves caribéens noirs. La totalité des écoles visées par ce projet ont d’abord été invitées à procéder à un audit, et notamment à une enquête menée auprès d’élèves, parents, enseignants et membres de conseils d’établissement à propos des questions et des sujets de préoccupation qui ont une incidence sur les résultats et les expériences scolaires des élèves afro-caribéens. Le projet prévoyait la formation des directeurs d’établissements, ainsi que des services de conseil extérieurs. Au nombre des caractéristiques communes de ce projet figurent l’utilisation stratégique de données, un leadership fort, le programme, la formation du personnel, le tutorat et la participation des parents. Une évaluation a montré que la stratégie de financement était très efficace, et contribuait à mieux faire connaître les problèmes scolaires rencontrés par les élèves afro-caribéens. Elle a également révélé que les résultats de ces derniers s’amélioraient. Mieux encore : dans certaines écoles, l’écart entre leurs résultats et ceux des élèves autochtones a été résorbé, même s’il convient de souligner que toutes les écoles « Aiming High » n’enregistrent pas la même amélioration.

Mesures axées sur les élèves immigrés dont les résultats sont faibles et sur ceux qui ont besoin de cours de langue

- Au **Royaume-Uni**, la subvention pour la réussite scolaire des minorités ethniques (*Ethnic Minority Achievement Grant - EMAG*) tient compte du nombre d’élèves appartenant à des groupes ethniques minoritaires qui enregistrent des résultats scolaires inférieurs à la moyenne, et du nombre d’élèves qui apprennent l’anglais (DFES, 2004). L’EMAG vise l’augmentation des performances des groupes ethniques minoritaires où le niveau global est notablement inférieur à la moyenne. Les écoles ont l’obligation d’organiser un suivi sur ce critère, ce qui leur permet de collecter et d’analyser les résultats des élèves en fonction de l’origine ethnique. Quatre-vingt-cinq pour cent des fonds EMAG sont affectés directement aux établissements scolaires, de manière à répondre au mieux à leurs besoins spécifiques ; les 15 % restants, que gèrent les

autorités locales, doivent contribuer à l'amélioration des résultats des groupes ethniques dont les performances se situent en deçà de la moyenne (Kendall *et al.*, 2005). L'évaluation montre que cette subvention a favorisé la réduction des disparités pour les élèves pakistanais et bangladais, tout en faisant ressortir certains points faibles (Tikly *et al.*, 2006).

- Aux **États-Unis**, le Fonds d'encouragement des enseignants (*Teacher Incentive Fund*), axé plus particulièrement sur les élèves dont les résultats sont médiocres, appuie les efforts consentis pour élaborer et mettre en œuvre un système de rémunération indexée sur les résultats pour les enseignants et le personnel administratif des établissements scolaires, l'objectif étant d'accroître le nombre effectif d'enseignants qui s'adressent aux minorités et aux élèves défavorisés dans les matières pour lesquelles il est difficile de recruter des professeurs ; ces derniers sont récompensés dès lors que les résultats des élèves s'améliorent.

Mesures axées sur les secteurs défavorisés et/ou les établissements qui accueillent un nombre important d'immigrés

- En **Suisse**, le programme « Qualité dans les écoles multiculturelles » (QUIMS) fournit des ressources financières et un appui professionnel supplémentaires aux établissements scolaires qui comptent au moins 40 % d'élèves issus de l'immigration. Ce programme vise à faire disparaître les écarts de résultats entre élèves de milieux sociaux différents, et à rehausser la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles QUIMS, de façon à inciter davantage d'autochtones à s'y inscrire. Chaque établissement QUIMS élabore sa propre stratégie pour atteindre les objectifs du programme, en fonction des besoins locaux. Le programme met clairement l'accent sur les processus d'enseignement et d'acquisition des connaissances, plutôt que sur les performances (Gomolla, 2006).

Mesures axées sur différentes catégories d'élèves défavorisés, à partir d'indicateurs pondérés

- La **Communauté flamande de Belgique** a défini de nombreux indicateurs, de façon à prendre en compte les aspects suivants :
 - statut socioéconomique modeste ;
 - médiocrité des résultats (lieu de résidence dans une zone où les redoublements sont nombreux) ;
 - langue parlée à la maison ;
 - faible niveau d'instruction de la mère^{2,3}.
- Aux **Pays-Bas**, un mécanisme de financement pondéré a été mis en place en 1985 pour les écoles primaires. Le système a toujours ciblé les élèves issus de milieux défavorisés. En août 2006, un coefficient plus important a été accordé aux élèves immigrés : 0,25 pour les autochtones dont les parents ont un faible niveau d'instruction ; 0,9 pour les élèves appartenant à des minorités ethniques dont les parents ont un faible niveau d'instruction. Dès lors, les écoles primaires ont reçu davantage d'argent au titre des élèves immigrés dont les parents avaient un faible niveau d'instruction que pour les autochtones connaissant la même situation. Depuis août 2006, le statut d'immigré des élèves n'est plus pris en compte dans le système de pondération. En revanche, le niveau d'instruction des parents est désormais le seul

critère, et les coefficients de pondération sont les suivants : 0,3 pour les élèves dont les parents n'ont qu'une formation professionnelle rudimentaire, voire préprofessionnelle, 1,2 pour ceux dont un parent n'a fréquenté que l'école primaire et dont l'autre a seulement une formation professionnelle de base/préprofessionnelle. Les fonds supplémentaires, calculés en fonction des coefficients de pondération, sont versés directement aux établissements capables de déterminer l'utilisation qui permettra d'apporter un soutien aux élèves présentant un handicap scolaire potentiel. Bien qu'il ne soit guère possible d'évaluer précisément l'efficacité globale du système de pondération en raison de la portée universelle de ce dernier (tous les établissements ayant des élèves dans une situation similaire bénéficient d'un financement supplémentaire), on constate que, depuis la fin des années 1990, les écoles recevant un complément financier enregistrent des améliorations.

- En **Suède**, le financement des écoles s'effectue au moyen des ressources attribuées par les municipalités et d'une subvention générale accordée par l'État à ces dernières, au titre d'un mécanisme spécial de péréquation (égalisation des revenus et des coûts, aide structurelle, subvention de mise en œuvre et subvention/prélèvement d'ajustement). Chaque municipalité décide de l'affectation des ressources aux établissements scolaires. Dans les communes où la proportion d'élèves immigrés est élevée, le statut d'immigré constitue l'un des différents critères pris en compte pour l'octroi de ressources aux écoles. A Botkyrka, par exemple, où les immigrés représentent environ 50 % de la population, la municipalité distribue 25 % des ressources destinées aux établissements scolaires en fonction de critères relatifs au milieu dont les élèves sont issus (niveau d'instruction des parents, sexe, statut d'immigré).

Suivi et évaluation

Aspects relatifs à l'action des pouvoirs publics

Un gouvernement se doit de savoir si ses politiques et ses projets sont bien conçus, correctement mis en œuvre, efficaces et efficients par rapport aux objectifs fixés. Suivi et évaluation permettent de répondre à ces interrogations en fournissant des informations sur les performances obtenues – au niveau individuel (élève), mais aussi à l'échelle de la classe et du système tout entier. Il est important de souligner que ces informations ne doivent pas seulement signaler des résultats, bons ou mauvais, mais permettre de dégager d'éventuelles explications quant aux phénomènes constatés et sur les moyens d'améliorer des performances insuffisantes (OCDE, 2008).

Manque d'éléments concrets concernant les résultats obtenus pour les élèves immigrés

Des lacunes sont patentes dans les informations de base dont on dispose sur la situation des élèves immigrés et leurs résultats scolaires. Il est caractéristique de certains pays de ne pas collecter ou de ne pas publier de données qui permettraient de déterminer si les systèmes en place profitent réellement ou équitablement aux élèves visés, et s'ils répondent aux besoins de ces derniers en matière d'acquisition des connaissances. Dans le cas de ces pays, c'est la publication d'évaluations internationales qui a livré des informations inédites sur les performances des élèves immigrés et sur les résultats que ceux-ci obtiennent par rapport aux autochtones (OCDE, 2001 ; OCDE, 2004a ; OCDE, 2006).

L'absence de ventilation entre élèves immigrés et autochtones pour les évaluations de base sur l'accès, la participation et les performances entraîne à la fois des conséquences directes et indirectes pour la formation des migrants. Elle ne permet pas de déceler les problèmes particuliers de ces élèves, dont les lacunes ne sont pas mises en évidence, voire sont masquées par l'utilisation de moyennes pour la mesure des performances.

A cet égard, les Pays-Bas font figure d'exception parmi les pays qui ont pris part à cet examen. Depuis des années, les responsables néerlandais des questions d'éducation procèdent à la ventilation des résultats de l'étude longitudinale réalisée au niveau national, des évaluations périodiques par matière et des enquêtes internationales (PISA, PIRLS, TIMSS), afin de jauger la situation et les performances des différentes ethnies et groupes d'immigrés, puis de les comparer avec celles des autochtones (Herweijer, 2009).

Mesurer les effets des différentes stratégies et pratiques

Il est difficile, sans données concrètes, de déterminer dans quelle mesure les différentes stratégies et pratiques mises en œuvre tiennent compte des besoins des élèves immigrés en matière d'acquisition des connaissances ou dans d'autres domaines. Le fait que les remontées d'informations ne soient pas systématiquement disponibles et exploitées a des effets négatifs sur les performances éducatives. Une analyse comparant les dispositifs en place dans plusieurs pays bien placés dans l'enquête PISA est parvenue à la conclusion qu'un dispositif bien conçu de suivi systémique était l'un des facteurs fortement associés à la note obtenue à ces épreuves (OCDE, 2004b). Une étude ultérieure réalisée sur les données PISA 2000 et 2003 a montré que les meilleurs résultats scolaires étaient enregistrés par les établissements dont les enseignants jouissaient d'une autonomie suffisante pour choisir leur méthode pédagogique, mais devaient aussi rendre compte des résultats obtenus par le biais d'un suivi assuré par les directeurs d'établissements et par des inspecteurs externes (Wößmann *et al.*, 2007a ; Wößmann *et al.*, 2007b).

Suivi, appréciation et évaluation sont d'égale importance au niveau des établissements. Robinson (2007) cite quatre études montrant que la mise en place de normes de qualité de l'enseignement et des observations en classe régulières contribuent à améliorer l'enseignement (Andrews et Soder, 1987 ; Bamburg et Andrews, 1991 ; Heck, 1992 ; Heck et al., 1990).

Nécessité de disposer d'éléments probants quant à l'efficacité des mesures ciblées

Le suivi et l'évaluation portent aussi sur la capacité à trouver un juste équilibre entre les stratégies « universelles » et les mesures ciblées. Ces dernières sont justifiées par l'hétérogénéité croissante des populations (en raison, par exemple, des migrations), alors que les stratégies universelles, qui assurent le même traitement à tous les élèves, conduisent à des résultats inégaux du fait que le point de départ varie selon les individus. S'agissant des enfants immigrés, ils commencent souvent leur parcours scolaire avec une maîtrise de la langue du pays hôte bien inférieure à celle de leurs condisciples autochtones ; ils sont en outre mal informés des exigences et des débouchés possibles liés aux différentes filières scolaires envisageables. La majorité des pays ayant pris part à la présente étude ont adopté des programmes ciblés pour faire face à la question de l'éducation des migrants (soutien linguistique, tutorat/mentorat, etc.).

Pour que de telles approches portent leurs fruits, cependant, il est essentiel de repérer (au moyen d'outils d'évaluation fiables) les élèves qui ont besoin d'un soutien particulier, de

façon à choisir des critères de ciblage appropriés, et de définir correctement (systèmes de pondération) les niveaux de ressources supplémentaires nécessaires. Le suivi et l'évaluation des programmes ciblés contribuent à faire en sorte que les objectifs soient atteints le plus efficacement possible.

Insuffisance des outils et de la formation proposés aux professionnels en matière d'évaluation

Au niveau opérationnel, les éducateurs manquent souvent des outils de diagnostic et de la formation dont ils auraient besoin pour suivre les performances des élèves, déceler les problèmes dès qu'ils surviennent et réagir efficacement. De tels déficits de moyens sont particulièrement préjudiciables dans le cas des élèves immigrés, et notamment dans les pays où la nature et l'ampleur des défis que pose l'éducation des migrants se sont transformées en relativement peu de temps. Les enseignants procèdent souvent « à l'aveuglette » pour cerner les problèmes avant qu'il ne soit trop tard et essayer des stratégies d'enseignement différentes.

Primordiaux pour bien comprendre la portée, la nature et l'ampleur des difficultés auxquelles se heurtent les élèves immigrés, l'évaluation et le suivi permettent également, pour une large part, de déterminer dans quelle mesure et dans quel délai les systèmes éducatifs parviennent à repérer ce qui fonctionne, à comprendre les raisons de ce succès et à réagir en conséquence. A elles seules, toutefois, les informations découlant d'un suivi et d'une évaluation approfondis ne suffisent pas à rendre les systèmes pleinement réactifs. Aux différents niveaux, les acteurs concernés ont besoin de savoir comment ils peuvent exploiter ces éléments. La difficulté, pour les décideurs, consiste à trouver des moyens de renforcer la capacité à obtenir et à utiliser ces informations, et d'améliorer les incitations à cet effet.

Pistes de réflexion pour les décideurs

- Les décideurs chargés de l'attribution des ressources disposent-ils des informations dont ils ont besoin pour fixer des critères et des coefficients de pondération appropriés en vue d'une affectation ciblée ? A quels niveaux constate-t-on des lacunes ?
- Quels sont les obstacles à une ventilation des données démographiques, laquelle permettrait de repérer et de recenser plus facilement les élèves issus de l'immigration, et d'évaluer leurs besoins ?
- Quels sont les obstacles à l'obtention des informations nécessaires pour évaluer l'efficacité de l'enseignement dispensé aux migrants, ainsi qu'à d'autres groupes cibles éventuels ? Quelle est l'importance des contraintes juridiques, réglementaires et techniques ? Dans quelle mesure les connaissances ou la formation requises pour analyser les informations font-elles défaut aux acteurs qui interviennent aux différents niveaux des systèmes ?
- Existe-t-il des moyens et des filières bien établis pour l'exploitation des informations ? D'autres catégories de données (par ex. : lieu de résidence, langue parlée à la maison) sont-elles nécessaires ? Dans l'affirmative, quels sont les facteurs qui empêchent l'accès à ces données ?
- Quels sont les points forts et les faiblesses des enquêtes internationales concernant l'obtention d'informations relatives à l'efficacité de la formation des migrants ? Quelles autres informations collectées dans les pays pourraient s'avérer utiles ?

- Que peut-on faire pour améliorer la capacité des enseignants, des parents, des directeurs d'établissements, des autorités municipales/régionales et des autorités nationales à exploiter judicieusement les éléments obtenus grâce au suivi et à l'évaluation ?
- Comment peut-on développer les mesures censées inciter à la mise en œuvre des enseignements fournis par le suivi et l'évaluation ?

Quelques moyens d'action envisageables

- Améliorer la qualité et la portée des données relatives aux points positifs et aux lacunes de la formation des migrants, qui permettraient de mieux comprendre comment les résultats des élèves immigrés pourraient être améliorés.
- Évaluer les progrès accomplis sur la voie des objectifs fixés en matière de résultats scolaires, cerner les raisons des sous-performances et définir, le cas échéant, les moyens d'y remédier.
- Renforcer le rôle incombant aux inspecteurs et aux administrations centrales pour veiller à ce que les élèves immigrés reçoivent un enseignement de qualité et bénéficient d'un traitement équitable dans ce domaine.
- Accroître la capacité des écoles à mieux évaluer les besoins des enfants immigrés, à mesurer leurs performances éducatives et à exploiter ces informations pour qu'elles contribuent à leur tour à l'amélioration de la formation des migrants.

Exemples de réactions encourageantes des pouvoirs publics

Mise à disposition d'outils de diagnostic en matière de formation des migrants

- L'**Irlande** utilise depuis peu des « panoplies d'instruments » d'évaluation linguistique, qui aident les enseignants des écoles primaires et post-primaires à repérer les élèves dont la maîtrise de l'anglais est insuffisante, et à suivre leurs progrès (ministère irlandais de l'Éducation et de la Science, 2009). Ces outils d'évaluation, ainsi que les données qu'ils permettent d'obtenir, sont des sources d'information importantes, tant pour les enseignants du cycle normal que pour ceux qui enseignent à des élèves ayant l'anglais en tant que seconde langue. L'Irlande a également mis en place récemment une gamme d'outils visant à encourager les évaluations. Le document intitulé « Évaluation dans le primaire : lignes directrices à l'intention des établissements scolaires », publié en 2007 par le *National Council on Curriculum and Assessment* (NCCA), propose une introduction aux principes et pratiques d'évaluation pour les filières générales ; le NCCA continue de faciliter l'utilisation de ce texte dans les écoles.

Formation des professionnels à l'utilisation efficace des évaluations

- En **Finlande**, il faut justifier au minimum d'un master pour suivre une formation pédagogique préalable à l'entrée en fonctions, laquelle met fortement l'accent sur l'acquisition de la capacité de procéder à des évaluations rigoureuses (Stewart, 2008).
- Le **Danemark** et l'**Irlande** ont inclus des tests et des évaluations dans les stages de formation en cours de carrière destinés aux enseignants spécialisés dans le soutien linguistique et aux enseignants classiques qui s'adressent à des élèves immigrés.

Promotion de schémas d'apprentissage individuels dans les écoles

- Au **Danemark** et en **Suède**, les enseignants ont recours à des Plans d'éducation personnalisés/Plans de développement individuels pour enregistrer les résultats antérieurs de chaque élève, suivre ses progrès au jour le jour et lui fixer des objectifs. Il s'agit d'un outil intéressant qui permet de suivre l'évolution de chaque élève, de connaître ses points forts et ses faiblesses, d'évaluer ses compétences dans sa langue maternelle et de personnaliser l'enseignement qu'il reçoit. L'expérience a montré que ces plans constituent un point de départ très utile pour le dialogue entre enseignant, élève et parents.
- En **Australie** (Victoria), le ministère de l'Éducation et de la Petite Enfance estime que les plans personnalisés, particulièrement utiles dans le cas des élèves qui présentent des difficultés linguistiques, apportent en outre une aide précieuse aux enseignants qui les établissent et les utilisent⁴.

Utilisation de tests normalisés pour le choix des orientations

- Les tests CITO auxquels sont soumis les enfants de 11 à 12 ans aux Pays-Bas donnent une idée fiable de la voie que suivront ces élèves dans le premier cycle du secondaire. Directeurs d'établissements et enseignants néerlandais peuvent ainsi étayer solidement leurs recommandations quant à la filière (générale ou professionnelle) que leurs élèves devraient choisir à ce stade de leur parcours. Dans les cas – peu nombreux – où les recommandations des enseignants s'écartent de ces résultats, les élèves changent de type d'établissement à un stade ultérieur.

Faire des professionnels les partenaires d'une évaluation plus efficace

- En **Norvège**, 78 institutions du système éducatif (écoles primaires, secondaires – premier et deuxième cycles – et centres de formation pour adultes) participent au projet « Pratiques à mettre en œuvre pour de meilleures évaluations » (*Bedre vurderingspraksis*). Ce projet, qui s'est déroulé de novembre 2007 à août 2009, visait à établir des réglementations plus claires en la matière, ainsi qu'à promouvoir une évaluation plus pertinente des travaux effectués par les élèves dans différentes matières.

Renforcer le rôle des autorités centrales pour le contrôle de la qualité et de l'équité

- En **Irlande**, l'Inspection académique ne se limite pas à promouvoir et à contrôler la bonne application des réglementations, mais milite et œuvre de plus en plus activement en faveur d'une amélioration de l'enseignement. Elle encourage les établissements à analyser les résultats des évaluations, à l'échelle de la classe et de l'école. Les évaluations thématiques qu'elle conduit sur certains aspects précis des services éducatifs peuvent fournir des éléments concrets à des organismes tels que le NCCA, afin de déterminer dans quelle mesure les programmes sont mis en œuvre. Le programme annuel d'inspections, l'examen des données obtenues pour chaque établissement dans le contexte des évaluations menées dans l'ensemble du système scolaire, et l'accès aux programmes, plans, ressources et auto-évaluations des enseignants confèrent à l'Inspection un rôle essentiel pour que soit mieux prise en compte la nécessité d'apporter un soutien effectif aux élèves immigrés.

- Aux **États-Unis**, les « objectifs annuels mesurables », visent à accroître la maîtrise de la langue anglaise et à améliorer les résultats scolaires. Les États sont tenus d'établir des normes de compétence alignées sur les normes fédérales, d'évaluer chaque année le niveau des élèves qui apprennent l'anglais (English language learners - ELL), de mesurer et de communiquer les progrès accomplis, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue anglaise et les résultats scolaires, l'objectif étant d'obtenir une amélioration annuelle satisfaisante dans le groupe des ELL.

Améliorer la qualité et la portée des données

- Aux **Pays-Bas**, on dispose de données sur chaque élève et aussi sur les différents groupes ethniques. Les résultats des tests nationaux, comme l'étude longitudinale COOL (anciennement PRIMA) et l'évaluation standard nationale qui ponctue la fin du cycle primaire (test CITO destiné aux élèves de 11-12 ans de la huitième classe) sont utilisés par 85 % des écoles primaires ; ils constituent une mine d'informations et montrent que certains groupes ethniques sont parvenus, au cours des vingt dernières années, à améliorer leurs résultats. Par ailleurs, des évaluations nationales sont organisées périodiquement sur différents sujets dans le primaire (Évaluation périodique des résultats scolaires – (PPON), dans le cadre desquelles les performances des élèves immigrés font l'objet d'un suivi.
- Au **Danemark**, les autorités municipales ont commencé à prendre des mesures afin d'améliorer l'information disponible sur les résultats scolaires et de favoriser l'amélioration de l'enseignement dans les écoles qui accusaient manifestement un retard dans ce domaine. En 2007, *Local Government Denmark* (LGDK) – association regroupant les 98 municipalités danoises – a lancé, en coopération avec les pouvoirs publics et l'association danoise des régions, un projet destiné à déterminer les besoins en indicateurs pour assurer le suivi de la qualité de la *Folkeskole* dans le pays. La LGDK indique que la plupart des municipalités disposent désormais d'experts en évaluation, ou tout au moins de personnes formées à cet exercice, qui peuvent aider les établissements à élaborer des plans personnalisés d'acquisition des connaissances et à rédiger des rapports de qualité (deux aspects nécessaires des initiatives mentionnées précédemment).
- En ce qui concerne la **Norvège**, les écoles sont obligées par la loi à enregistrer les absences de leurs élèves pour chaque trimestre. De telles données peuvent contribuer utilement à une intervention précoce, à différents niveaux du système éducatif. Le ministère de l'Éducation et de la Recherche a modifié récemment certaines dispositions de la loi sur l'éducation, de sorte que les absences des élèves quittant l'école à la fin du premier cycle du secondaire soient mentionnées sur leur certificat. A partir des résultats des évaluations nationales et d'éléments contextuels issus de données administratives, les premiers modèles à valeur ajoutée ont été mis au point en Norvège, l'objectif étant de proposer un tableau plus juste des résultats des écoles en tenant compte de différents facteurs qui échappent au contrôle des établissements, mais qui sont susceptibles de modifier les performances des élèves (Haegeland, 2006). De telles mesures contribuent non seulement à fournir des renseignements supplémentaires sur les performances des écoles, mais aussi à repérer celles dans lesquelles certaines catégories d'élèves, et en particulier les enfants d'immigrés, obtiennent les meilleurs résultats.
- En **Allemagne**, le gouvernement fédéral a lancé en 2007 le Programme pour la promotion de la recherche empirique dans le domaine éducatif, dont les volets

essentiels concernent, notamment, la recherche sur les résultats et les processus d'orientation fondés sur des éléments concrets. Dans ce contexte, une Commission éducative a commencé en 2009 à rassembler sur le long terme des données représentatives concernant différentes méthodes d'enseignement individuel ; cette commission permettra également une analyse de la situation des élèves immigrés. Un premier rapport sur les indicateurs d'intégration a été publié en juin 2009, marquant le point de départ d'un suivi bisannuel. Le gouvernement fédéral devrait instaurer prochainement un Plan national d'intégration, dont l'un des points clés sera également l'éducation des migrants. Ce plan, qui fait suite à celui de 2007, vise à définir clairement des objectifs politiques clairs et exploitables. Sa mise en œuvre se fera en partenariat étroit avec les *Länder*, ainsi qu'avec d'autres parties prenantes, comme les associations d'aide aux migrants.

Notes

1. www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/inclusion/newarrivals/.
2. On considère qu'un élève est issu d'un milieu socioéconomique défavorisé s'il remplit les conditions d'attribution d'une bourse d'étude (attribuée en fonction du revenu familial). Le ministère de la Communauté flamande a instauré un programme de bourses d'études basé sur le revenu familial dans le cadre duquel 25 % des élèves du préscolaire, du premier et du second degré bénéficient d'une allocation.
3. On trouvera le texte du décret flamand sur <http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2007-2008/g1667-5.pdf> et les documents parlementaires sur <http://jsp.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2007-2008/g1667-1.pdf>.
4. www.education.vic.gov.au/studentlearning/programs/lsp/mod3-2.htm.

Références

- Ahlin, A. et E. Mörk (2005), “Effects of Decentralization on School Resources”, *IFAU Working Paper 2005*, vol. 5, Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), Uppsala.
- Andrews, R. et R. Soder (1987), “Principal leadership and student achievement”, *Educational Leadership*, vol. 44, n° 6, pp. 9-11.
- Bamburg, J. D. et R. Andrews (1991), “Schools Goals; Principals and Achievement”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 2, n° 3, pp. 175-191.
- Cunha, F., *et al.* (2005), “Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation”, *Working Paper No. 11331*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Ministère danois de l’Éducation (2008), “OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Denmark”, www.oecd.org/dataoecd/8/24/42485270.pdf.
- DFES (2004), “Aiming High: Supporting Effective Use of EMAG”, *DfES Working Paper /0283/2004*, Ministère de l’Éducation, Londres.
- Eurydice (2000), Questions clés de l’éducation en Europe (Volume 2) : Le financement et la gestion des ressources dans l’enseignement obligatoire, Commission européenne, Luxembourg, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/014FR.pdf.
- Field, S., M. Kuczera et B. Pont (2007), *En finir avec l’échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable*, OCDE, Paris.
- Godwin, R. K., S. M. Leland, A. D. Baxter et S. Southworth (2006), “Sinking Swann: Public School Choice and the Resegregation of Charlotte’s Public Schools”, *Review of Policy Research*, vol. 23, n° 5, pp. 983-997.
- Gomolla, M. (2006), “Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland”, *Current Issues in Comparative Education*, vol. 9, n° 1, Teachers College, Columbia University, New York.
- Haegeland, T. (2006), *School Performance Indicators in Norway: A Background Report for the OECD Project on the Development of Value-Added Models in Education Systems*.
- Hastings, J., T. Kane et D. Staiger (2005), “Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program”, *Working Paper*, n° 11805, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Heck, H. R. (1992), “Principals’ instructional leadership and school performance: Implications for policy development”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 14, n° 1, pp. 21-34.
- Heck, R., T. Larsen, et G. Marcoulides (1990), “Principal leadership and school achievement: the validation of a causal model”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 26, n° 2, pp. 96-145.

- Heckman, J. (2006), “Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children”, *Science*, vol. 312, pp. 1900-1902.
- Herweijer, L. (2009), *Making Up the Gap – Migrant Education in the Netherlands*, Institut néerlandais de la recherche sociale (SCP), La Haye.
- Hill, R. et P Matthews (2008), *Schools Leading Schools: The Power and Potential of National Leaders of Education*, NCSL (National Conference of State Legislatures), Washington.
- Ministère irlandais de l'Éducation et des Sciences, OCDE (2009), “OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Ireland”, www.oecd.org/dataoecd/8/22/42485332.pdf.
- Karsten, S. (2006), “Policies for Disadvantaged Children Under Scrutiny: the Dutch Policy Compared With Policies in France, England, Flanders and the USA”, *Comparative Education*, vol. 42, n° 2, pp. 261–282.
- Kendall, L., S. Golden, S. Machin, S. McNally, C. Meghir, M. Morris, P. Noden, L. O'Donnell, K. Ridley, S. Rutt, I. Schagen, S. Stoney et A. West (2005), “Excellence in Cities: The National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003”, Ministère de l'Éducation, Royaume-Uni.
- Ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche (2008), “OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Norway”, www.oecd.org/dataoecd/8/44/42485380.pdf.
- Nusche, D. (2009), “What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options”, *Documents de travail de la Direction de l'Éducation de l'OCDE*, n° 22, OCDE, Paris, doi:10.1787/227131784531.
- OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie: Premiers résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris.
- OCDE (2002), *Comprendre le cerveau: Vers une nouvelle science de l'apprentissage*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004a), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain: Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004b), *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems Through the Prism of PISA*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *PISA 2006 – Les compétences en sciences, un atout pour réussir, Volume 1 : Analyse des résultats*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008), « Bilan des progrès et des performances des systèmes éducatifs dans les pays de l'OCDE : La méthode, le constat et les interrogations », EDU/EDPC(2008)33, OCDE, Paris.
- OfStEd (2009), *Twelve Outstanding Secondary Schools – Excelling Against the Odds*, Ofsted, HMI 080240, Londres.
- Peters, D., M. Haest et G. Walraven (2007), *Gemeenten in Actie Tegen Segregatie in het Basisonderwijs. Een Inventarisatie bij de G31 en Vier Andere Gemeenten*, Forum, Utrecht.

- Rangvid, B. S. (2007), “School Choice, Universal Vouchers and Native Flight out of Local Public Schools”, *Working Paper, May 2007:3*, AKF, Danish Institute of Governmental Research, Copenhagen.
- Robinson, V. M. J. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, NSW, Australie.
- Stewart, G. (2008), “The Teaching Profession and Teacher: Education in Finland”, Joensuu, Karelia, Finland: University of Joensuu; Joensuu University Practice School, 29 mars – 4 avril.
- Tikly, L., *et al.* (2006), Evaluation of Aiming High: African Caribbean Achievement Project, Ministère de l'Éducation, Londres, www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/ACAPevalrsrchreportoct06.pdf.
- Wößmann, L., *et al.* (2007a), “School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003”, *Documents de travail de la Direction de l'Éducation de l'OCDE*, n° 13, EDU/WKP(2007)8, OCDE, Paris.
- Wößmann, L., *et al.* (2007b), “School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003”, *Documents de travail de la Direction de l'Éducation de l'OCDE*, n° 14, EDU/WKP(2007)9, OCDE, Paris.
- Wroblewski, A. et B. Herzog-Punzenberger (2009), “OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Austria”, www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf.

Annexe 1

Description du projet

L'Examen thématique de l'OCDE sur la formation des migrants a commencé en janvier 2008. Le Groupe d'experts nationaux sur la formation des migrants a été créé en tant qu'organe subsidiaire du Comité des politiques d'éducation : son rôle consiste à fournir des orientations quant aux méthodes, au calendrier et aux principes à retenir pour l'Examen thématique, à permettre le partage des informations et des expériences touchant à cette question et à se tenir au fait des constatations découlant de l'exercice.

Il a été convenu que le projet serait axé sur une question de fond primordiale : quelles politiques sont de nature à promouvoir la réussite des migrants de première et de deuxième génération dans le système éducatif ?

Définitions et dimensions

- Résultats scolaires – Afin d'examiner la question principale du point de vue le plus intéressant quant à la stratégie des pouvoirs publics, les « résultats scolaires » sont définis en termes d'accès, de participation et de performance. Bien que ces trois aspects puissent être interdépendants et connaître une évolution à la fois multidirectionnelle et non linéaire, l'Examen a porté sur les questions empiriques et stratégiques suivantes :
 - Accès – Les élèves immigrés ont-ils autant de facilités que leurs condisciples autochtones pour accéder à une éducation de qualité ? Si tel n'est pas le cas, quels sont les choix stratégiques qui seraient susceptibles de faciliter ou d'entraver cet accès ?
 - Participation – Les élèves immigrés décrochent-ils plus facilement ou quittent-ils l'école plus tôt que leurs condisciples autochtones ? Dans l'affirmative, quelles politiques publiques seraient en mesure d'inciter ces élèves à compléter leur parcours scolaire ?
 - Performance – Les élèves immigrés font-ils aussi bien que leurs condisciples autochtones ? Si la réponse est négative, quelles politiques publiques seraient en mesure d'améliorer réellement leurs résultats scolaires, notamment lorsqu'ils sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés ?
- Élèves immigrés de première génération – Enfants nés à l'étranger de parents également nés à l'étranger.
- Élèves immigrés de deuxième génération – Nés dans le pays hôte de parents nés à l'étranger, ils ont fréquenté dans leur petite enfance les structures d'accueil et les écoles du pays hôte. Les enfants nés dans le pays d'accueil dont l'un des parents est

également originaire de ce pays sont considérés comme « autochtones ». Des travaux antérieurs ont montré que ces élèves ont des résultats analogues à ceux des autochtones (Gonzalez, 2002 ; OCDE, 2006).

Portée du projet

- Formation des migrants – Les membres du Groupe d’experts nationaux sont convenus de s’intéresser principalement aux migrations internationales. Le projet n’abordera donc pas la situation des élèves Roms, indigènes ou issus d’autres minorités.
- Niveaux scolaires – Les niveaux d’enseignement couverts par cet examen sont les suivants : éducation préprimaire (accueil petite enfance et maternelle), enseignement primaire et enseignement post-primaire.
- Politiques éducatives – Le projet analyse les politiques éducatives susceptibles d’améliorer les résultats scolaires des élèves immigrés. Il importe cependant de rappeler que ce serait manquer de réalisme que de vouloir dissocier les liens relevant de l’éducation des autres liens existant dans la société. Les politiques non liées à l’éducation (politiques en matière d’immigration, de logement, de regroupement familial, de citoyenneté, par exemple) peuvent aussi influencer sur les résultats de l’enseignement. De leur côté, les politiques de l’éducation peuvent influencer sur les résultats dans d’autres domaines (taux d’emploi des jeunes, indicateurs de la santé, par exemple). Les résultats de l’enseignement eux-mêmes (taux d’abandon de scolarité, par exemple) peuvent aussi influencer sur les résultats dans d’autres domaines (taux de délinquance juvénile, par exemple) et vice-versa. Ces liens peuvent être révélateurs de certaines incidences des politiques de l’éducation. Compte tenu de ces perspectives, toutefois, l’ambition du projet est de se concentrer sur les liens relevant de l’éducation, ainsi que sur les politiques éducatives et sur les résultats obtenus en la matière.

Cadre d’examen des politiques

Pour évaluer des politiques de manière à la fois efficace et fiable, il faut un cadre énonçant clairement un objectif, une approche, une procédure, des critères d’évaluation et des sources de données. L’OCDE effectue des examens de politiques dans un large éventail de secteurs, qu’il s’agisse d’examens par les pairs, d’examens thématiques ou d’examens par pays. Lors de ces examens, la performance des pays est évaluée au regard de différents principes, critères et normes (OCDE, 2003).

L’examen s’est déroulé selon les grandes étapes suivantes :

- étape 1) recenser les problèmes auxquels les pouvoirs publics devraient s’attaquer ;
- étape 2) rechercher les liens de causalité ou les associations éventuels entre politiques de l’éducation et résultats de l’enseignement ;
- étape 3) indiquer d’autres moyens d’action possibles ;
- étape 4) sélectionner les autres moyens d’action les plus réalistes et les plus efficaces pour le pays considéré.

A chacune de ces quatre étapes correspondent une ou plusieurs questions de base (encadré A.1). Ces questions sont regroupées pour permettre à la fois de répondre à la question primordiale contenue dans le projet et de faciliter le déroulement de l’examen.

Encadré A.1. Questions de base pour un cadre d'évaluation des politiques de formation des migrants

Étape 1 : recensement des problèmes auxquels devraient s'attaquer les pouvoirs publics

- Les élèves immigrés ont-ils les mêmes chances d'accéder à une éducation de qualité et d'être scolarisés dans ces conditions ? Leurs résultats sont-ils aussi bons que ceux de leurs condisciples autochtones ?
- Quels sont les attentes et les objectifs globaux des systèmes éducatifs ? Dans quelle mesure ces systèmes atteignent-ils ces objectifs en ce qui concerne les élèves immigrés ?

Étape 2 : recherche de liens de causalité ou associations éventuels entre politiques de l'éducation et résultats de l'enseignement

- Quels sont les aspects importants ?
- Sur quel plan les politiques peuvent-elles faire la différence ?
- Quelles sont les conditions qui facilitent ou qui entravent la mise en œuvre des politiques ?
- Quels sont les instruments et le soutien à fournir pour permettre une bonne mise en œuvre ?

Étape 3 : indication d'autres moyens d'action possibles

- En matière de formation des migrants, quelles mesures sont /ne sont pas efficaces ?
- Quels sont les autres moyens d'action possibles ?

Étape 4 : sélection des autres moyens d'action les plus réalistes et les plus efficaces pour le pays considéré

- Quel(s) autre(s) moyen(s) d'action a /ont des chances de donner de meilleurs résultats dans le pays examiné ?

Examen proprement dit

La mise en œuvre du cadre d'évaluation comportait quatre phases correspondant à quatre méthodes de travail : 1) analyse théorique préalable à la visite ; 2) mission d'enquête destinée à recueillir des données concrètes ; 3) examen des politiques ; 4) analyse postérieure aux visites.

Analyse théorique préalable à la visite

Afin de définir des critères généraux et de mener l'évaluation qui conduira à l'examen des politiques, le Secrétariat a procédé à un travail analytique sur dossiers, préalablement aux visites dans les pays, afin de constituer un socle de connaissances. Au cours de cette première phase, l'objectif premier a consisté à dégager des faits portant sur les résultats scolaires des élèves immigrés, à dresser un bilan des recherches en cours sur les politiques jugées efficaces en matière de formation des migrants, à mettre en place un cadre d'analyse (à la fois qualitatif et quantitatif) en vue d'apporter une réponse à la question de fond du projet, et à recueillir auprès des pays des données sur les situations existantes, sur ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas, sur la base de rapports nationaux constituant une toile de fond, d'analyses documentaires et d'autres éléments d'information.

La préparation et l'organisation de la mission d'enquête faisaient également partie de cette phase. Pour chaque visite, l'optique et la portée de l'examen ont été adaptées de façon à garantir la plus grande pertinence stratégique par rapport au pays concerné.

Mission d'enquête

Cette étape consistait principalement à : 1) consolider la base de connaissances en répertoriant de nouveaux éléments susceptibles d'étayer ou de contredire les données existantes ; 2) cerner les problèmes relatifs à la formation des migrants qui semblent les plus pertinents dans le contexte d'un examen de la politique du pays concerné, afin de définir la portée de cet examen (à préciser de manière définitive dans le mandat) ; 3) effectuer une première analyse des conséquences possibles et formuler des hypothèses envisageables quant aux initiatives stratégiques pouvant s'avérer efficaces. A la fin de la mission, une réunion a eu lieu avec le Comité directeur national afin d'examiner les conclusions préliminaires de la visite.

Examen des politiques

Après évaluation des politiques et pratiques en vigueur par rapport à la base de connaissances du projet, l'équipe d'examen a formulé, à partir des conclusions préliminaires de la mission exploratoire, un diagnostic et des suggestions provisoires quant à la voie à suivre. L'évaluation a permis de mettre en lumière les atouts et les points faibles des politiques et programmes en cours. Le diagnostic et les suggestions provisoires ont été communiqués aux parties prenantes avant la visite d'examen des politiques, afin d'inciter à l'expression de points de vue et de réactions pendant la visite.

La mission d'examen des politiques avait pour objectif premier la mise à l'épreuve des diagnostics et des suggestions stratégiques préliminaires auprès d'un grand nombre de parties prenantes, en les comparant aux six critères retenus : faisabilité, pertinence du calendrier, rapport coût-efficacité, solidité, aspects liés à la mise en œuvre et pérennité. Elle visait également à faciliter l'instauration d'un dialogue franc entre les parties prenantes. A la fin de la visite, une réunion a eu lieu avec le Comité directeur national afin de cibler plus précisément les suggestions stratégiques relatives au pays en cause.

Analyse postérieure à la visite

La phase postérieure à la visite consistait à rédiger à bref délai un compte rendu sur le pays, assorti des propositions stratégiques retenues spécifiquement pour le pays concerné. Les propositions ont été examinées, puis ont donné lieu à une sélection à partir de différentes « données probantes », pour aider les pays à baser désormais leurs décisions non plus sur des opinions mais sur des données de ce type. Si les pays de l'OCDE se montrent de plus en plus intéressés par une meilleure responsabilisation dans le domaine des politiques d'éducation, on dispose encore de peu d'éléments susceptibles de favoriser la prise de décisions fondées sur des informations concrètes, soit parce que les évaluations demeurent insuffisantes, soit parce que les recherches disponibles ne correspondent pas aux besoins de politique générale (OCDE, 2007), du moins en ce qui concerne la formation des migrants. Par conséquent, les suggestions stratégiques s'appuient non seulement sur les données probantes dont on dispose, mais également sur d'autres facteurs tels que les avis de professionnels en leur qualité d'experts, l'expérience des pays, les valeurs sociétales; quant à leur faisabilité, elle est déterminée en fonction du dialogue instauré entre les principales parties prenantes dans le pays considéré.

Références

Gonzalez, G. C. (2002), “Family Background, Ethnicity, and Immigrant status: Predicting school Success for Asian and Latino Students”, Unpublished Dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.

OCDE (2003), *L'examen par les pairs : Un instrument de coopération et de changement*, OCDE, Paris.

OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.

OCDE (2007), *Knowledge Management Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OCDE, Paris.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(91 2010 01 2 P) ISSN 2077-6837 – n° 57140 2010

Examens de l'OCDE sur la formation des migrants

Comblent l'écart pour les élèves immigrés

POLITIQUES, PRATIQUES ET PERFORMANCES

Dans beaucoup de pays de l'OCDE, les jeunes immigrés ont un accès plus limité à une éducation de qualité, arrêtent leurs études plus tôt et réussissent moins bien à l'école que leurs condisciples autochtones. C'est pourquoi de nombreux pays ont fait de l'éducation des élèves immigrés une priorité gouvernementale.

Si l'intégration des immigrés sur les marchés du travail a fait l'objet de nombreux travaux de recherche, très peu d'études ont été réalisées à l'échelle internationale pour examiner les résultats scolaires des enfants d'immigrés et réfléchir aux actions qui pourraient être menées par le biais des politiques d'éducation afin d'améliorer leur performance. L'OCDE a conçu cet *Examen de la formation des migrants* pour aider les décideurs à élaborer et mettre en œuvre une politique de formation des migrants qui fasse vraiment changer les choses.

L'OCDE a procédé à des examens de la politique de formation des migrants en Autriche, au Danemark, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, et s'est penchée sur l'expérience de nombreux pays en matière de formation de cette population. Cette publication offre des données comparatives sur l'accès, la participation, et les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration par rapport aux autres élèves, et recense une série d'options pour l'action publique, à la lumière d'expériences réussies.

Le rapport se présente sous forme de manuel concis, orienté vers l'action, à l'usage des décideurs. Il sera aussi particulièrement intéressant pour les enseignants, les directeurs d'école, les parents et toutes les personnes qui s'occupent de collectivités immigrées.

Pour en savoir plus sur les travaux de l'OCDE sur la formation des migrants, voir : www.oecd.org/edu/migration.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne à l'adresse suivante :
www.sourceocde.org/education/9789264075801

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder *via* :
www.sourceocde.org/9789264075801

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou SourceOECD@oecd.org.