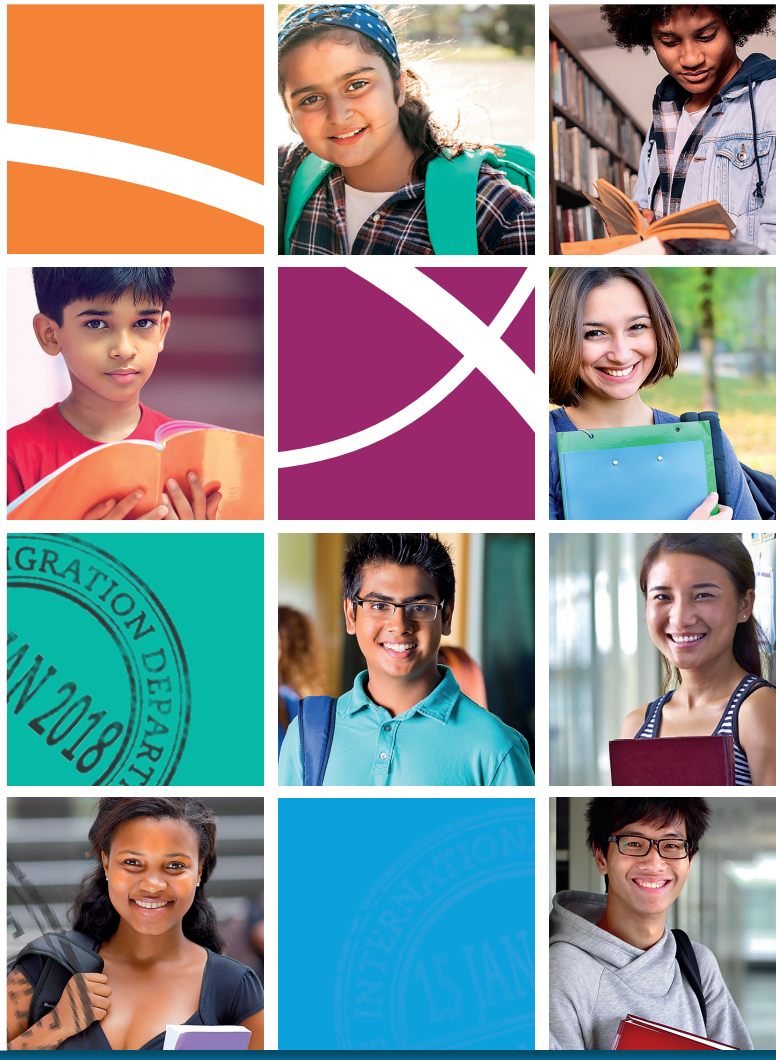
Examens de l'OCDE sur la formation des migrants

La résilience des élèves issus de l'immigration

LES FACTEURS QUI DÉTERMINENT LE BIEN-ÊTRE

VERSION ABRÉGÉE



OCDE

Examens de l'OCDE sur la formation des migrants

La résilience des élèves issus de l'immigration

LES FACTEURS QUI DÉTERMINENT LE BIEN-ÊTRE (VERSION ABRÉGÉE)

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

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 des pays membres de l'OCDE.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2018), *La résilience des élèves issus de l'immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être (Version abrégée)*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris.
http://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr

ISBN (imprimé) 978-92-64-30013-2
ISBN (en ligne) 978-92-64-08533-6

Series: OECD Reviews of Migrant Education
ISSN: 20776802 (imprimé)
ISSN: 20776829 (en ligne)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo :
© bo1982/iStock
© Bo1982/Shutterstock
© Jacob Lund/Shutterstock
© kate_sept2004/iStock
© michaeljung/Shutterstock
© Muralinath/iStock
© Steve Debenport/iStock
© tommaso79/Shutterstock

Les corrigenda des publications de l'OCDE peuvent être consultés en ligne sur :
www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2018

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

Les flux migratoires modifient en profondeur la composition des salles de classe. Quels que soient l'histoire et le contexte de chaque pays, les données tirées du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) indiquent que la diversité sociale, culturelle et linguistique est de plus en plus forte. La capacité des sociétés à préserver et à promouvoir la cohésion sociale en présence de flux migratoires importants dépend des moyens dont elles disposent pour intégrer les immigrés.

Si les flux migratoires mettent à rude épreuve les sociétés d'accueil, ils sont également une chance pour les pays confrontés au vieillissement de leur population autochtone et au risque associé de pénurie de main-d'œuvre et de compétences. Des politiques éducatives et sociales efficaces doivent être menées pour réussir l'intégration dans la société des enfants issus de l'immigration et pour tirer parti des effets positifs que peut offrir ce phénomène. Les systèmes éducatifs déterminent la capacité des immigrés à entrer le moment venu sur les marchés du travail des pays d'accueil, à cotiser aux régimes de protection sociale et à avoir le sentiment d'être des membres à part entière de la société. La part croissante d'enfants parmi les personnes qui fuient les conflits a imposé un réexamen de la façon d'intégrer au mieux les enfants nés à l'étranger dans leur société d'accueil. Ce processus est particulièrement important compte tenu de la forte probabilité qu'un grand nombre de jeunes issus de l'immigration s'installent de façon permanente dans leur pays de destination.

L'éducation aide les immigrés à acquérir des compétences et à participer à l'économie de leur pays d'accueil ; elle favorise aussi leur bien-être social et émotionnel et les encourage à prendre part à la vie sociale et citoyenne à l'échelon local – et, ce faisant, facilite leur intégration. Mais il est très difficile de s'assurer que les élèves issus de l'immigration obtiennent des résultats positifs sur le plan du bien-être, parce qu'ils sont nombreux, issus de l'immigration ou d'origine mixte, à devoir surmonter les difficultés liées au déracinement, à une situation socioéconomique défavorisée, à la barrière de la langue et au processus de construction identitaire, lesquelles surviennent toutes en même temps.

Le présent rapport est le premier du genre, parce qu'il examine la résilience globale des élèves issus de l'immigration, notamment sur les plans scolaire, social et émotionnel, au moment où ils rentrent dans le système éducatif. Il s'appuie sur des données du PISA et de l'Enquête sociale européenne (ESE) pour recenser à la fois les facteurs de risque qui nuisent à la bonne intégration des élèves issus de l'immigration et les facteurs de protection qui permettent à ces élèves de s'épanouir. Le rapport décrit dans le détail les réalités très diverses qui apparaissent à mesure que le visage et la nature des migrations internationales évoluent. Il explique le rôle déterminant que jouent les paramètres sociaux et institutionnels en rendant les élèves issus de l'immigration moins vulnérables aux difficultés qui jalonnent leur parcours, et la façon dont les systèmes éducatifs devraient par conséquent être tenus responsables des possibilités qu'ils offrent aux élèves pour surmonter l'adversité.

La diversité croissante qui découle des migrations internationales est un atout majeur pour les systèmes éducatifs, car elle oblige les enseignants à repenser leurs approches pédagogiques et leurs méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins de classes plurielles. Les enseignants seront ainsi mieux armés pour accompagner chaque élève individuellement, qu'il soit issu ou non de l'immigration. Dans le même temps, sans soutien approprié, les enseignants et les éducateurs pourraient ne pas parvenir à s'adapter, ce dont pâtiraient l'ensemble des élèves.

L'OCDE, avec son projet « La diversité fait la force », est prête à aider les pays à mettre en place des systèmes éducatifs à même de promouvoir la résilience scolaire, sociale et émotionnelle des élèves issus de l'immigration.

Le présent rapport a été établi sous la direction d'Andreas Schleicher et de Yuri Belfali et sous la supervision du Comité des politiques d'éducation. Il a été rédigé par Francesca Borgonovi et Alessandro Ferrara. Lucie Cerna, Jose Marquez et Özge Bilgili ont élaboré des documents à l'appui de certains chapitres du rapport. Marilyn Achiron a préparé le texte pour publication et Henri Pearson a coordonné sa production. Fung Kwan Tam s'est chargé de la présentation de la publication. Cécile Bily et Diana Tramontano ont fourni un appui rédactionnel et administratif. Le rapport a bénéficié de contributions importantes de la part du Comité directeur de l'étude à la Commission européenne, sous la direction de Susanne von Below et en collaboration avec Kristina Cunningham, Vladimir Garkov, Geir Ottestad, Emanuela Tassa et Margie Waters. Enfin, le rapport a été enrichi des contributions avisées des nombreux participants aux forums thématiques organisés dans le cadre du projet « La diversité fait la force » et, en particulier, des conseillers d'éducation.

Remarque

Ce document est cofinancé par l'Union européenne. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues officielles de l'Union européenne ou des pays membres de l'OCDE.

Table des matières

Présentation – La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être 7
Profil des élèves issus de l'immigration dans les pays de l'OCDE et de l'UE 8
La résilience : une notion multidimensionnelle 9
La résilience et le pays d'origine/d'accueil 15
Des sources de difficultés 16
Un environnement d'apprentissage différent 17
Les aspirations pour l'avenir 17
Quelle politique d'éducation mettre en oeuvre afin d'aider les élèves issus de l'immigration à devenir plus résilients ? 18

Politiques et pratiques à même de favoriser la résilience des élèves issus de l'immigration 21
Le bien-être général des élèves 23
Les politiques et pratiques visant à favoriser le bien-être général 23
L'importance de l'accès à l'éducation pour tous les enfants issus de l'immigration 24
Exemples de politiques visant à favoriser l'accès à un enseignement préprimaire de qualité 24
L'accès à l'enseignement obligatoire 25
Exemples de politiques visant à favoriser l'accès à l'enseignement professionnel ainsi qu'à l'enseignement supérieur 26
Repenser le groupement selon le niveau, le redoublement et l'orientation précoce 26
Exemples de politiques visant à limiter l'orientation précoce et le redoublement 28
L'accès à une orientation scolaire et professionnelle de qualité 28
Exemples de politiques visant à favoriser l'orientation scolaire et professionnelle 28
L'évaluation précoce des compétences en langue et dans les autres matières 29
Exemples de politiques visant à favoriser l'évaluation précoce des compétences en langue chez tous les enfants 30
Exemples de politiques visant à favoriser l'évaluation rapide des compétences en langue chez les enfants de familles primo-arrivantes 30
Une formation linguistique ciblée 31
Exemples de politiques visant à favoriser la formation linguistique 31
Le multilinguisme et l'exposition à plus d'une langue 32
Exemples de politiques et de pratiques visant à favoriser le multilinguisme 32
Le rôle des désavantages socio-économiques 32
Un soutien supplémentaire aux élèves et aux écoles défavorisés 33
Exemples de politiques visant à apporter un soutien accru 33
Observations en ce qui concerne la concentration des élèves issus de l'immigration dans les écoles défavorisées 34
Exemples de politiques visant à limiter la concentration d'élèves issus de milieux défavorisés 34
Les corrélations entre la langue et le statut socio-économique 35
Instaurer un climat scolaire soucieux du bien-être des élèves grâce à l'établissement de relations positives 37
Exemples de politiques qui favorisent un environnement exempt de harcèlement 37

Observations sur l'existence d'activités périscolaires et la participation à ces activités 38
Exemples de pratiques visant à encourager la participation à des activités sportives et périscolaires 39
Le rôle de l'implication des parents 39
Exemples de politiques et de pratiques qui favorisent l'implication des parents 40
Le rôle des enseignants qui tiennent compte de la diversité pour aider tous les apprenants 41
Exemples de politiques et de pratiques visant à former un corps enseignant qui tienne compte de la diversité 42
Observations sur les dispositifs de mentorat 43
Exemples de pratiques visant à promouvoir le mentorat 43
Le suivi des progrès 44
Exemples de politiques de suivi 44

FIGURES

Graphique 1.1 Résultats scolaires et en matière de bien-être, selon le statut au regard de l'immigration 10
Graphique 1.2 Risque relatif que les élèves issus de l'immigration manquent de résilience, par dimension de la résilience 11
Graphique 1.3 Chevauchement de résilience d'élèves issus de l'immigration 14

Tableau 9.1 L'interaction entre l'orientation précoce et la préscolarisation 27
Tableau 9.2 Les efforts ciblés sur les principaux facteurs de risque en matière de résilience scolaire chez les élèves immigrés : l'importance relative de la langue et du statut socio-économique 36
Tableau 9.3 Les efforts ciblés sur les principaux facteurs de risque en matière de résilience sociale chez les élèves immigrés : l'importance relative de la langue et du statut socio-économique 36
Tableau 9.4 L'interaction entre les commentaires des enseignants et le sentiment de traitement injuste de la part des enseignants 41

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs
http://www.facebook.com/OECDPublications
http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871
http://www.youtube.com/oecdilibrary
http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

StatLinks
Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

En bas des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : *http://dx.doi.org*, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

Présentation – La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être

Note

Cette section est une traduction de la version complète du rapport en anglais « Chapter 1: Overview – The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being ». Tous les tableaux sont numérotés conformément à la version originale du rapport.

Notes concernant Chypre

La note de la Turquie : Les informations figurant dans ce document et faisant référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

La note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Note concernant les données d'Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Selon les estimations, 4.8 millions de migrants sont arrivés dans les pays de l'OCDE en 2015, soit une augmentation d'environ 10 % par rapport à l'année précédente, le regroupement familial et la liberté de circulation comptant chacun pour un tiers de ces entrées. La récente vague migratoire a accentué l'évolution à la hausse, durable et constante, du pourcentage de la population immigrée dans les pays de l'OCDE, qui a augmenté de plus de 30 % et est devenue de plus en plus hétérogène depuis 2000. Bien que les flux migratoires mettent à rude épreuve les sociétés d'accueil, ils constituent également une opportunité pour les pays confrontés au vieillissement de la population autochtone et au risque associé de pénurie de main-d'œuvre et de compétences. Des politiques d'éducation et sociales efficaces doivent être menées afin d'intégrer avec succès les enfants issus de l'immigration dans la société et de tirer parti des atouts que représente la migration.

La capacité des sociétés à conserver une cohésion sociale en présence de flux migratoires importants dépend de leur capacité à intégrer les personnes nées à l'étranger. L'éducation peut aider les migrants à acquérir des compétences et à participer à l'économie de leur pays d'accueil. Elle peut également contribuer à leur bien-être social et émotionnel et les encourager à prendre part à la vie sociale et citoyenne de leur nouvelle communauté. Toutefois, il est difficile de s'assurer que les élèves issus de l'immigration se sentent réellement bien. En effet, la plupart des élèves nés à l'étranger, de parents nés à l'étranger ou d'origine mixte doivent surmonter des difficultés liées au déracinement, à une situation socio-économique défavorisée, à la barrière de la langue et aux pressions conflictuelles qui apparaissent lorsque l'on se forge une nouvelle identité, et qui surviennent souvent toutes en même temps.

Face à l'importance de la réussite scolaire et du bien-être social et émotionnel pour garantir la stabilité économique et sociale à long terme des migrants, ce rapport étudie les différences, entre les pays, de résultats scolaires, sociaux, émotionnels et de motivation des élèves issus de l'immigration et se réfère au cadre de la résilience pour comprendre par quels moyens les pays peuvent améliorer l'intégration par l'éducation sur le long terme.

Le présent rapport recense différents types d'élèves issus de l'immigration et présente leurs résultats sur le plan scolaire, social, émotionnel et de la motivation dans un large éventail de pays. Les élèves issus de l'immigration correspondent aux élèves nés à l'étranger ou dont au moins un parent est né à l'étranger alors que les élèves autochtones sont des élèves nés dans le pays de parents nés tous les deux dans le pays. Parmi les élèves issus de l'immigration, on distingue les groupes suivants : les élèves immigrés, un groupe qui comprend les élèves immigrés de **la première génération** (les enfants nés à l'étranger de deux parents nés à l'étranger[1]) et les élèves immigrés de **la deuxième génération** (les enfants nés dans le pays de deux parents nés à l'étranger[2]) ; les élèves autochtones d'origine mixte (les élèves nés dans le pays dont un parent est né dans le pays et l'autre à l'étranger) et les élèves de retour **nés à l'étranger** (élèves nés à l'étranger de deux parents nés dans le pays[3]).

Le rapport identifie des facteurs qui favorisent le bien-être des élèves issus de l'immigration ainsi que les politiques et pratiques qui peuvent être mises en œuvre afin d'améliorer leur résilience générale. Les dimensions clés du bien-être prises en compte dans ce rapport sont les suivantes : les compétences scolaires, le sentiment d'appartenance à l'école, la satisfaction à l'égard de la vie, l'anxiété liée au travail scolaire et la motivation à l'idée de réussir.

Profil des élèves issus de l'immigration dans les pays de l'OCDE et de l'UE

Les flux migratoires modifient en profondeur la composition des salles de classe. **D'après les analyses des données PISA, en 2015, dans les pays de l'OCDE et de l'UE, près d'un élève âgé de 15 ans sur quatre était né à l'étranger ou avait au moins un de ses parents né à l'étranger.** Ce taux est largement plus élevé que celui donné par les statistiques réalisées à partir des données PISA sur le nombre d'élèves issus de l'immigration dans les pays de l'OCDE et de l'UE (Commission européenne, 2017 ; OCDE, 2016).

La différence entre les données citées dans ce rapport et celles qui figurent dans les publications précédentes vient de la définition donnée aux élèves issus de l'immigration. Comme les publications précédentes, ce rapport prend en compte la situation et les caractéristiques des enfants nés dans le pays et à l'étranger de deux parents nés à l'étranger (ou d'un parent né à l'étranger dans le cas des familles

monoparentales). Mais, contrairement aux publications précédentes, il prend également en considération le cas des enfants nés à l'étranger de parents nés dans le pays et des enfants nés dans le pays dont un parent est né dans le pays et un autre à l'étranger. En Suisse et au Luxembourg, plus d'un élève de 15 ans sur deux était né à l'étranger ou avait au moins un de ses parents né à l'étranger. **Entre 2003 et 2015, le pourcentage d'élèves qui avaient émigré ou dont au moins un des deux parents avait traversé une frontière pour s'installer à l'étranger a augmenté de six points en moyenne parmi les pays de l'OCDE et de sept points dans les pays de l'UE.**

Les flux migratoires de ses dernières décennies sont largement responsables de cette hausse. Sur l'ensemble des groupes d'élèves issus de l'immigration, la part des élèves immigrés de la deuxième génération est celle qui a augmenté le plus rapidement (de 3 points de pourcentage) en moyenne dans la zone OCDE, entre 2003 et 2015. La part des élèves nés dans le pays d'origine mixte a augmenté de 2 points en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les vagues de migration qui ont eu lieu après 2000, qui se traduisent dans la proportion d'élèves nés à l'étranger, ne sont à l'origine que d'un point de hausse, en moyenne dans les pays de l'OCDE. En 2015, les élèves arrivés tardivement - les élèves nés à l'étranger arrivés dans le pays d'accueil à l'âge de 12 ans ou après – représentaient environ un tiers de tous les élèves immigrés de la première génération, en moyenne.

Ces moyennes masquent des écarts importants entre les pays. Au Portugal, la proportion d'élèves autochtones d'origine mixte a augmenté plus rapidement (de huit points de pourcentage) que les autres groupes. En Irlande, le groupe dont la croissance a été la plus rapide est celui des élèves immigrés de la première génération. Ce groupe est allé jusqu'à augmenter de neuf points entre 2003 et 2015. En Italie, la part des immigrés de la première et de la deuxième génération a augmenté de trois points. Entre 2003 et 2015, le nombre d'élèves arrivés tardivement parmi les élèves immigrés de la première génération a augmenté dans 14 des 36 pays et économies dont les données étaient disponibles. Cette hausse a dépassé les vingt points de pourcentage en Autriche, en Lettonie, au Luxembourg, en République slovaque, en Suède, en Tunisie, en Turquie et en Uruguay.

La résilience : une notion multidimensionnelle

Ce rapport entend par « résilience des élèves » **la capacité des élèves issus de l'immigration à disposer de facultés d'adaptation suffisantes dans différentes dimensions du bien-être**.

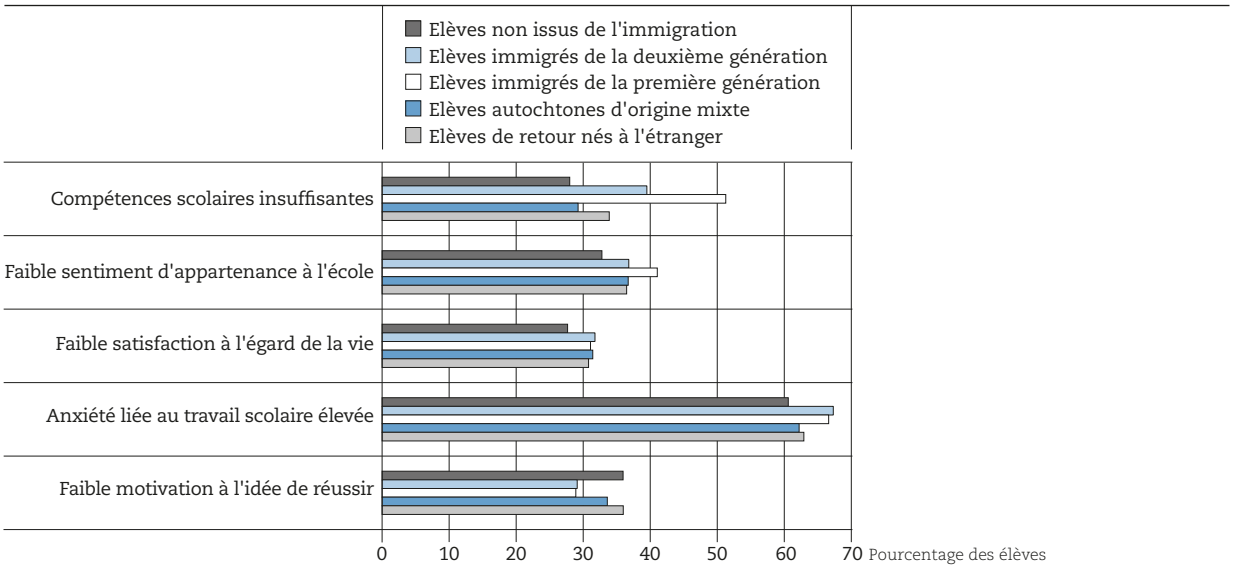
La capacité des élèves issus de l'immigration à surmonter les difficultés liées au déracinement et à se montrer résilients ne devrait pas être uniquement évaluée à partir du niveau atteint en matière de compétences scolaires mais aussi à partir de leur sentiment d'appartenance à l'école, de leur satisfaction à l'égard de la vie, de leur niveau d'anxiété liée au travail scolaire et de leur motivation à l'idée de réussir. Ces cinq indicateurs représentent les dimensions clés du bien-être mesurées par le PISA en 2015. Le graphique 1.1 présente le pourcentage d'élèves issus de l'immigration et non issus de l'immigration dans les pays de l'OCDE qui n'ont pas atteint le seuil de compétence scolaire[4], qui déclarent éprouver un sentiment d'appartenance à l'école faible[5], qui ne se déclarent pas satisfaits dans la vie[6], qui ressentent une forte angoisse liée au travail scolaire[7] et qui manquent de motivation à l'idée de réussir[8].

Le graphique 1.2 présente le risque relatif, dans certains pays, pour les élèves issus de l'immigration appartenant à une catégorie essentielle, celle des élèves immigrés, de ne pas atteindre le seuil de compétence scolaire, d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école faible, de ne pas se déclarer satisfaits à l'égard de la vie, d'être fortement angoissés par le travail scolaire et de manquer de motivation à l'idée de réussir. Ce sont des élèves dont les deux parents sont nés à l'étranger, quel que soit leur propre lieu de naissance. Ainsi, le graphique 1.2 présente un état général de la vulnérabilité relative des élèves issus de l'immigration par rapport aux élèves autochtones dans leur pays d'accueil mais aussi par rapport à la vulnérabilité des élèves issus de l'immigration des autres pays de l'OCDE.

Le graphique 1.2 montre que les élèves issus de l'immigration sont plus vulnérables que les élèves autochtones en matière de résilience scolaire (par rapport à leur vulnérabilité dans d'autres domaines de la résilience). Par exemple, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration risquent 1.75 fois plus que les élèves autochtones de ne pas atteindre le seuil de compétence scolaire.

Graphique 1.1 ▪ **Résultats scolaires et en matière de bien-être, selon le statut au regard de l'immigration**

Moyenne OCDE



Remarques : Les écarts entre les résultats des élèves non issus de l'immigration et de tous les autres groupes d'élèves issus de l'immigration sont statistiquement significatifs, excepté pour l'écart entre les pourcentages d'élèves faiblement motivés des élèves non issus de l'immigration et des élèves de retour nés à l'étranger.

Les élèves qui n'atteignent pas le seuil de compétence scolaire sont les élèves qui n'ont pas réussi à atteindre au minimum le niveau 2 dans les trois matières principales du PISA : sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques.

Un faible sentiment d'appartenance à l'école signifie que l'élève ne se considère « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école. », et se dit « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école ».

Un faible niveau de satisfaction dans la vie signifie que l'élève a indiqué un niveau de satisfaction à l'égard de la vie de 6 ou moins sur une échelle allant de 0 à 10.

Une anxiété liée au travail scolaire élevée implique que l'élève se dit « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations « J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle. » et « Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) ».

Une faible motivation à l'idée de réussir implique que l'élève ne se considère « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais».

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau 1.1.

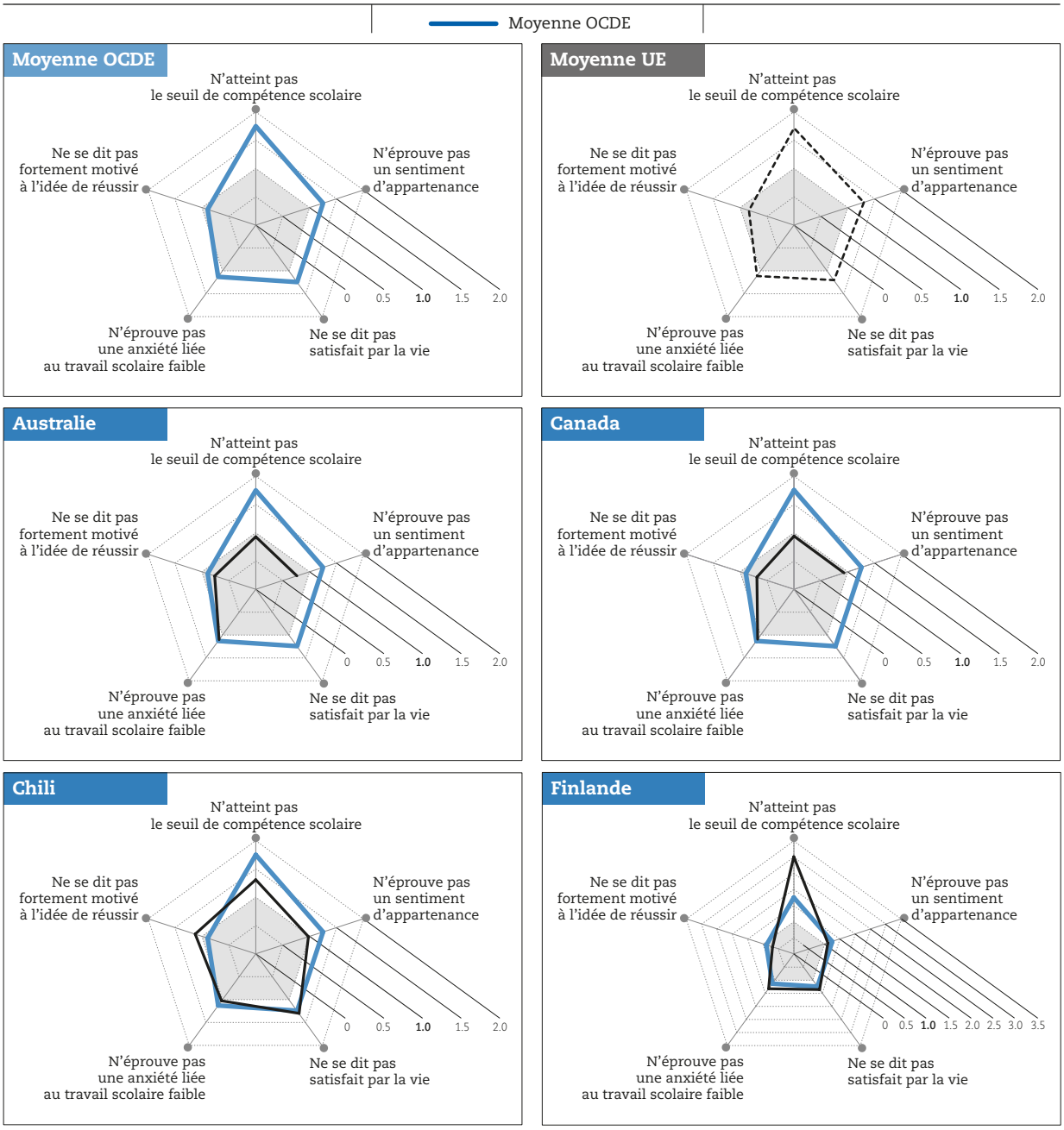
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933680571

Les élèves issus de l'immigration sont également légèrement moins susceptibles que les élèves autochtones d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école fort (en moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration ont 1.25 fois plus de risque d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école faible que les élèves autochtones). Ils sont moins susceptibles de se sentir satisfaits dans la vie (1.24 fois moins, en moyenne) et de ressentir une anxiété liée au travail scolaire limitée (1.13 fois moins, en moyenne). En revanche, les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles que les élèves autochtones de faire part d'une motivation plus forte à l'idée de réussir. En moyenne dans les pays de l'OCDE, par rapport aux élèves autochtones, les élèves issus de l'immigration ont 11 % de risque en moins d'exprimer une faible motivation à l'idée de réussir.

Les faibles performances académiques se retrouvent chez la plupart des élèves issus de l'immigration mais plus particulièrement chez les élèves immigrés de la première génération. Jusqu'à 51 % des élèves immigrés de la première génération n'ont pas réussi à atteindre le seuil de compétence en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences en 2015, contre 28 % des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration. Il existe également des différences dans la plupart des autres dimensions du bien-être : 41 % des élèves immigrés de la première génération ont mentionné un faible sentiment d'appartenance contre 33 % des élèves non issus de l'immigration ; 31 % des élèves immigrés de la première génération se sont déclarés peu satisfaits dans la vie contre 28 % des élèves non issus de l'immigration ; et 67 % des élèves immigrés de la première génération se sont déclarés angoissés au sujet du travail scolaire contre 61 % des élèves non issus de l'immigration.

Graphique 1.2 [1/2] ■ **Risque relatif que les élèves issus de l'immigration manquent de résilience, par dimension de la résilience**

Pays selectionnés



Remarques : Toutes les mesures du risque relatif comparent les élèves issus de l'immigration aux élèves autochtones.

Les élèves qui atteignent le seuil de compétence scolaire sont les élèves qui atteignent au minimum le niveau 2 de l'échelle de compétence dans les trois matières principales du PISA : sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques.

Les élèves qui déclarent éprouver un sentiment d'appartenance à l'école sont les élèves qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école. », et qui ne se considèrent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école ».

Les élèves satisfaits à l'égard de la vie sont les élèves qui rapportent un niveau de satisfaction de 7 ou plus sur une échelle allant de 0 à 10.

Les élèves qui font état d'une anxiété liée au travail scolaire faible ne se considèrent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec les affirmations « J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle. » et « Même si je suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) ».

Les élèves qui se déclarent très motivés à l'idée de réussir sont des élèves qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais ».

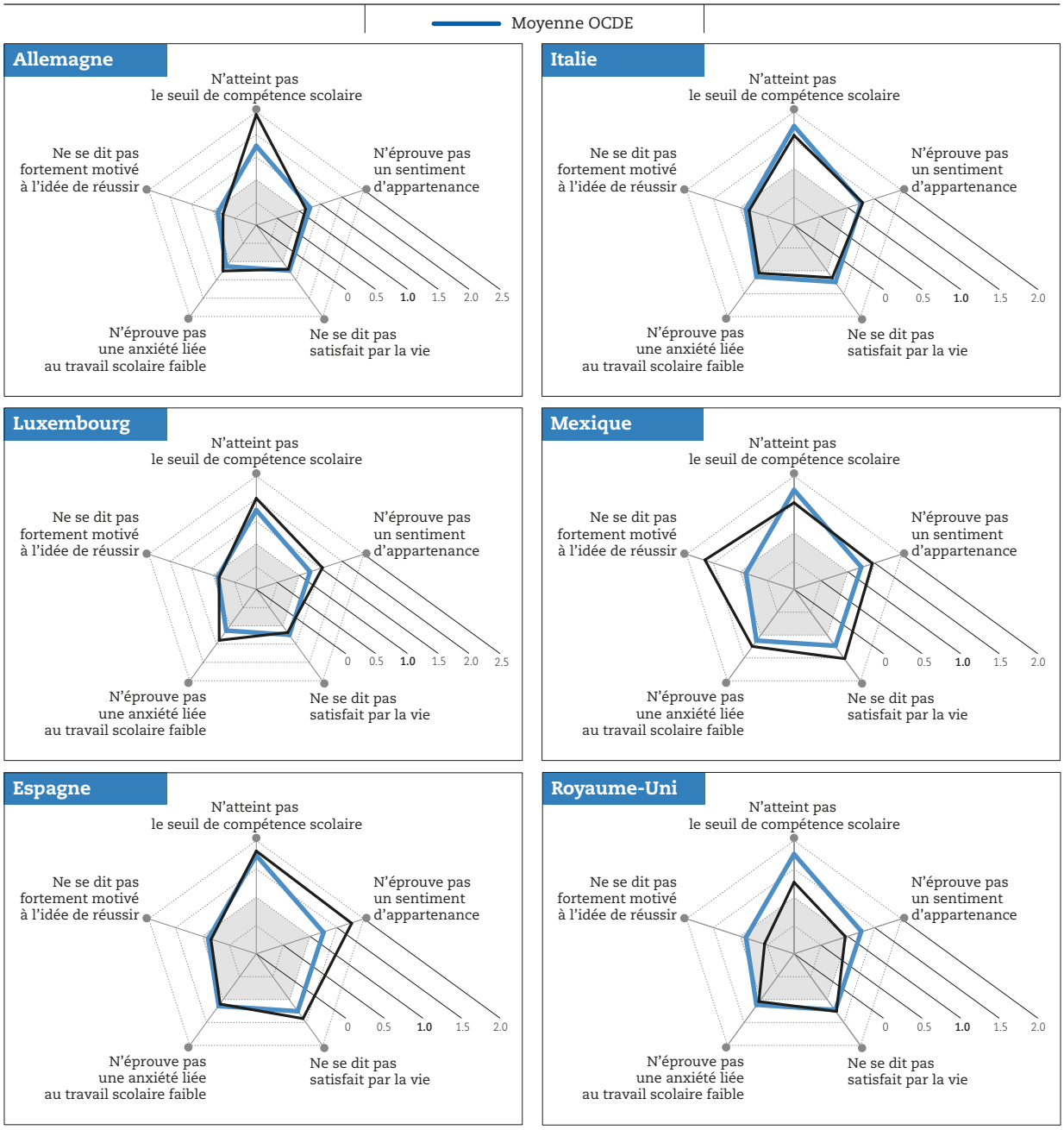
Les pays et économies sont classées par ordre alphabétique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau 1.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933680590

Graphique 1.2 [2/2] • **Risque relatif que les élèves issus de l'immigration manquent de résilience, par dimension de la résilience**

Pays selectionnés



Remarques : Toutes les mesures du risque relatif comparent les élèves issus de l'immigration aux élèves autochtones.

Les élèves qui atteignent le seuil de compétence scolaire sont les élèves qui atteignent au minimum le niveau 2 de l'échelle de compétence dans les trois matières principales du PISA : sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques.

Les élèves qui déclarent éprouver un sentiment d'appartenance à l'école sont les élèves qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école. », et qui ne se considèrent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école ».

Les élèves satisfaits à l'égard de la vie sont les élèves qui rapportent un niveau de satisfaction de 7 ou plus sur une échelle allant de 0 à 10.

Les élèves qui font état d'une anxiété liée au travail scolaire faible ne se considèrent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec les affirmations « J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle. » et « Même si je suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) ».

Les élèves qui se déclarent très motivés à l'idée de réussir sont des élèves qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais ».

Les pays et économies sont classées par ordre alphabétique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau 1.2.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933680590

La probabilité que les élèves issus de l'immigration n'atteignent pas le seuil de compétence scolaire est au moins deux fois plus élevée que celle des élèves autochtones en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Islande, au Japon, au Luxembourg, en Slovénie et en Suisse. En revanche, les élèves immigrés en Australie, au Canada et en Hongrie présentent la même probabilité de ne pas atteindre le seuil de compétence scolaire que les élèves autochtones.

Dans la plupart des pays, les élèves issus de l'immigration présentent des résultats moins négatifs en termes de sentiment d'appartenance à l'école qu'en termes de compétences scolaires. Toutefois, en Islande, en République slovaque et en Espagne, ces élèves sont largement moins susceptibles que les élèves autochtones d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école. Plus particulièrement, en République slovaque, la probabilité que les élèves issus de l'immigration mentionnent un sentiment d'appartenance à l'école faible est presque deux fois plus importante que pour les élèves autochtones.

En Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, les élèves issus de l'immigration risquent moins de mentionner un sentiment d'appartenance à l'école faible. Cette différence est particulièrement marquée en Australie où les élèves issus de l'immigration présentent un risque réduit de 24 % dans ce domaine par rapport aux élèves autochtones.

En Espagne, en France et en Islande, les élèves issus de l'immigration sont nettement moins susceptibles que les élèves autochtones de se déclarer satisfaits par leur vie et en Autriche, en Finlande, au Luxembourg et en Suisse, ils sont fortement plus susceptibles que les élèves autochtones de mentionner une anxiété liée au travail scolaire élevée. En Suisse, les élèves issus de l'immigration sont 1.5 fois plus susceptibles que les élèves autochtones de rapporter une anxiété liée au travail scolaire élevée.

Dans la plupart des pays, les élèves issus de l'immigration font part d'une motivation plus forte que les élèves autochtones. Notamment en Belgique, au Canada, au Danemark, en Finlande et aux Pays-Bas, les élèves issus de l'immigration présentent un risque réduit de 30 % par rapport aux élèves autochtones de rapporter une motivation faible et, au Royaume-Uni, les élèves issus de l'immigration présentent un risque réduit de 46 % dans ce domaine. En Israël et au Mexique, les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles que les élèves autochtones de se dire faiblement motivés à l'idée de réussir.

Le graphique 1.2 et le table 1.2 (disponible en ligne) montrent que, selon les pays, les élèves issus de l'immigration ne présentent pas les mêmes fragilités au niveau des dimensions du bien-être. Par exemple, les élèves issus de l'immigration de Belgique, de Finlande, d'Allemagne et de Slovénie semblent particulièrement concernés par le risque de présenter des compétences scolaires insuffisantes mais pas par celui d'avoir de mauvais résultats aux autres dimensions du bien-être. Dans le même temps, les élèves d'Espagne, du Mexique et de République slovaque semblent uniquement particulièrement susceptibles d'éprouver un faible sentiment d'appartenance à l'école et peu de satisfaction à l'égard de la vie.

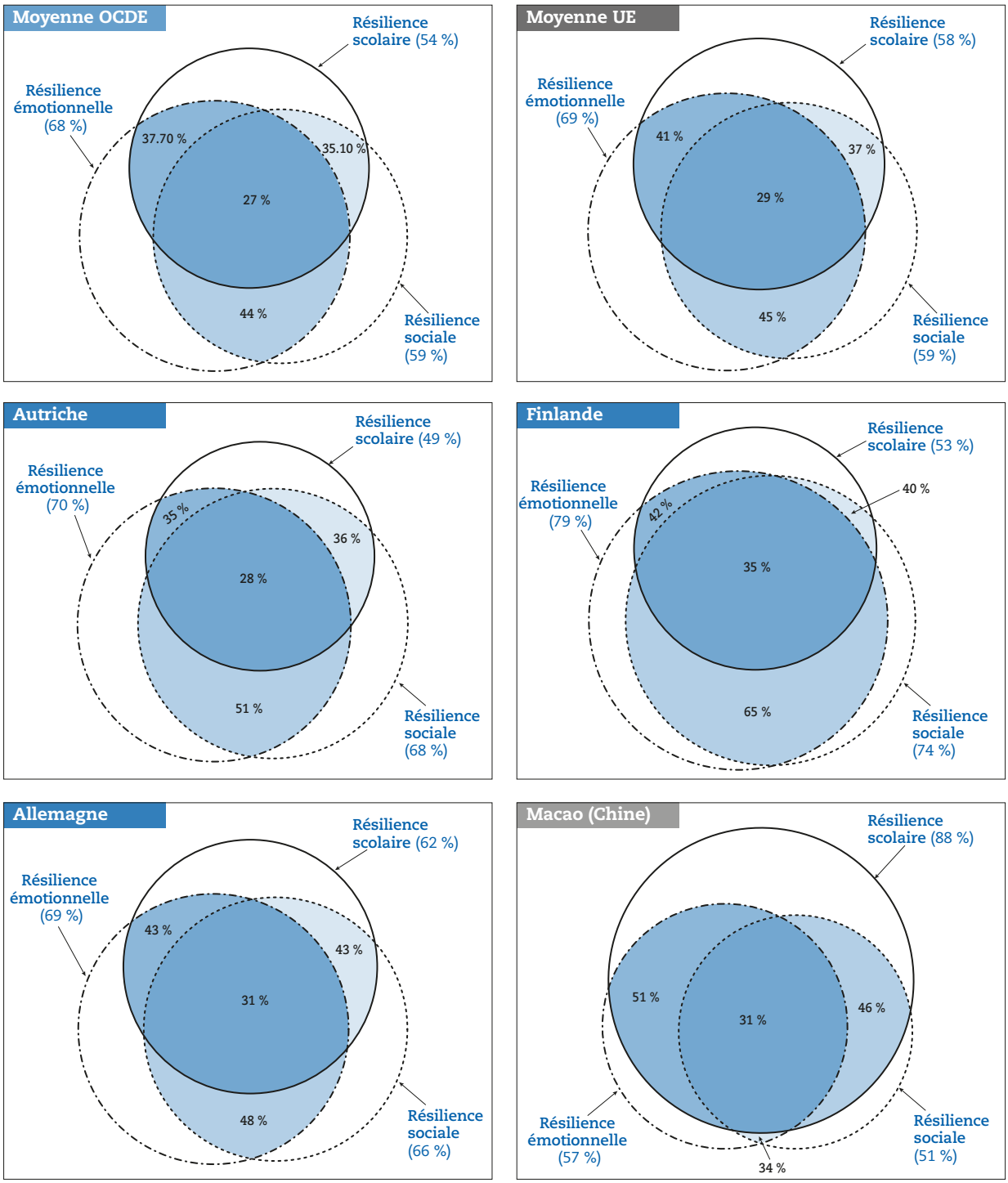
Le graphique 1.3 présente plus précisément dans quelle mesure des élèves issus de l'immigration peuvent être considérés comme globalement résilients. Il présente également les différences entre les pays à l'égard des dimensions qui affectent plus particulièrement les élèves issus de l'immigration. Le graphique se concentre sur trois indicateurs clés qui caractérisent la résilience des élèves issus de l'immigration : les compétences scolaires, le sentiment d'appartenance et la satisfaction à l'égard de la vie.

Le graphique 1.3 indique, pour une sélection de pays dont les données sont disponibles pour tous les indicateurs, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration qui atteignent le niveau seuil pour les trois indicateurs ainsi que ceux qui atteignent le niveau seuil dans différentes combinaisons d'indicateurs (les performances scolaires et le sentiment d'appartenance mais pas la satisfaction dans la vie ; les performances scolaires et la satisfaction dans la vie mais pas le sentiment d'appartenance, etc.). Le tableau 1.3 (disponible en ligne) présente les données pour les autres pays qui ont participé au PISA.

Les résultats indiquent que, dans certains pays comme l'Estonie, Hong Kong (Chine), l'Irlande, Macao (Chine), la République tchèque et le Royaume-Uni, de nombreux élèves issus de l'immigration qui atteignent le seuil de compétence scolaire souffrent d'une piètre satisfaction dans la vie, d'un faible sentiment d'appartenance ou les deux. En revanche, **en Autriche, en Croatie, en Espagne, en Finlande, en Hongrie et aux Pays-Bas, les élèves issus de l'immigration qui atteignent le seuil de compétence scolaire sont également plus susceptibles de se dire satisfaits dans la vie, d'éprouver un sentiment fort d'appartenance à l'école, ou les deux.**

Graphique 1.3 [1/2] ■ **Chevauchement de résilience d'élèves issus de l'immigration**

Pourcentage d'élèves qui sont résilients au niveau scolaire, social et émotionnel



Remarques : Les élèves issus de l'immigration qui sont résilients au niveau scolaire sont les élèves qui atteignent au minimum le niveau 2 de l'échelle de compétence dans les trois matières principales du PISA : sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques.

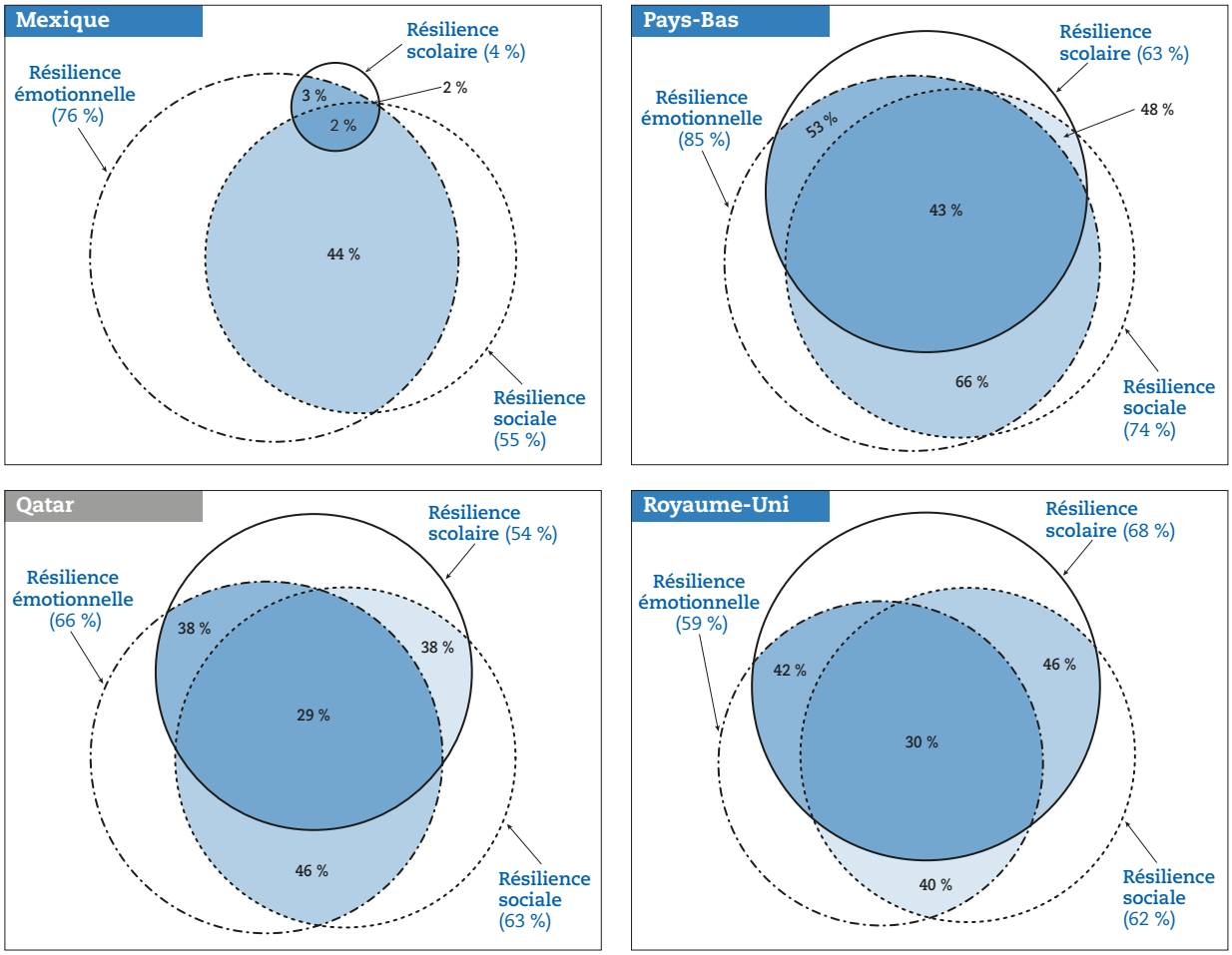
Les élèves issus de l'immigration qui sont résilients au niveau social sont les élèves qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école. », et se disent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école ».

Les élèves issus de l'immigration qui sont résilients au niveau émotionnel sont les élèves qui rapportent un niveau de satisfaction de 7 ou plus sur une échelle allant de 0 à 10.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau 1.3.

Graphique 1.3 [2/2] ▪ **Chevauchement de résilience d'élèves issus de l'immigration**

Pourcentage d'élèves qui sont résilients au niveau scolaire, social et émotionnel



Remarques : Les élèves issus de l'immigration qui sont résilients au niveau scolaire sont les élèves qui atteignent au minimum le niveau 2 de l'échelle de compétence dans les trois matières principales du PISA : sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques.

Les élèves issus de l'immigration qui sont résilients au niveau social sont les élèves qui se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école. », et se disent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école ».

Les élèves issus de l'immigration qui sont résilients au niveau émotionnel sont les élèves qui rapportent un niveau de satisfaction de 7 ou plus sur une échelle allant de 0 à 10.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau 1.3.

La résilience et le pays d'origine/d'accueil

Le pays que les élèves issus de l'immigration ont quitté et le pays dans lequel ils s'installent influencent la probabilité que ces élèves se montrent résilients au niveau scolaire, social et émotionnel. Par exemple, la probabilité que les élèves immigrés de la première génération venus de Somalie s'installer en Finlande fassent preuve de résilience scolaire est inférieure d'environ huit points de pourcentage par rapport aux élèves immigrés venus d'Iraq et également installés en Finlande, mais ils ont les mêmes chances de faire preuve de résilience sociale. Toutefois, ils sont moins susceptibles de faire preuve de résilience scolaire (45 points de pourcentage en moins) et de résilience sociale (huit points de pourcentage en moins) que les élèves immigrés de la première génération venus de Fédération de Russie et installés en Finlande.

Les élèves issus de l'immigration de même origine mais installés dans des pays d'accueil différents n'ont pas tous les mêmes chances de faire preuve de résilience scolaire et socio-émotionnelle, après contrôle du statut socio-économique. Par exemple, les élèves immigrés de la première génération

originaires d'Afrique du Sud installés en Australie sont plus susceptibles, de près de 50 points de pourcentage, d'être scolairement résilients que ceux installés en Nouvelle-Zélande. Les élèves immigrés de la première génération venus de la Fédération de Russie et installés en Lettonie sont plus susceptibles, à hauteur de 45 points de pourcentage, d'être socialement résilients que ceux installés en République tchèque.

Les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles que les élèves autochtones de faire un travail rémunéré ou d'aider aux tâches ménagères. La différence de probabilité de travailler contre rémunération est un facteur médiateur particulièrement déterminant dans le lien entre le statut de l'élève au regard de l'immigration et ses résultats scolaires au Brésil, en Bulgarie, en République slovaque et en Turquie. **En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration susceptibles d'avoir suivi un programme d'enseignement pré-primaire est inférieur de 12 points de pourcentage (13 points pour les pays de l'UE) à celui des élèves autochtones.** Cet écart dépasse les 20 points de pourcentage au Royaume-Uni et en Irlande.

Des sources de difficultés

Les élèves issus de l'immigration sont confrontés à un cumul d'obstacles qui influencent leurs performances scolaires et leur bien-être général. Le manque de maîtrise de la langue parlée dans le pays d'accueil en fait partie. La barrière de la langue peut également accentuer les effets des autres obstacles, comme l'immigration après l'âge de 12 ans, le manque de soutien parental, l'enseignement dans un établissement défavorisé ou dans un environnement d'apprentissage inadapté. Par exemple, en moyenne dans les pays de l'OCDE, la probabilité que les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue de l'évaluation fassent preuve de résilience scolaire est inférieure d'environ huit points de pourcentage (neuf points dans les pays de l'UE) par rapport aux élèves issus de l'immigration qui parlent la langue du pays. De la même manière, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue du pays d'accueil sont moins susceptibles, avec cinq points de pourcentage en moins (six points pour les pays de l'UE), que ceux qui parlent la langue du pays, d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école. Plus l'écart linguistique est grand entre la langue parlée en famille et la langue d'enseignement, moins l'élève aura de chances d'atteindre le seuil de compétence scolaire et d'éprouver un sentiment d'appartenance à l'école.

En moyenne et dans la plupart des pays qui participent au PISA, les élèves immigrés de la deuxième génération et ceux de la première sont d'un milieu socio-économique défavorisé par rapport aux élèves autochtones. En revanche, les élèves de retour nés à l'étranger et les élèves autochtones d'origine mixte sont plus avantagés que les élèves autochtones. Les différences de statut socio-économique expliquent environ un cinquième de l'écart entre la probabilité d'atteindre le seuil de compétence scolaire des élèves issus de l'immigration et celle des élèves autochtones, en moyenne dans les pays de l'OCDE et de l'UE. Dans la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) (ci-après « CABA [Argentine] »), au Costa Rica, en Croatie, en France, en Grèce, à Hong Kong (Chine), au Luxembourg et aux Pays-Bas, le statut socio-économique explique une part importante des difficultés scolaires des élèves issus de l'immigration tandis qu'aux États-Unis, les élèves immigrés et autochtones de même profil socio-économique ont les mêmes chances d'atteindre le seuil de compétence scolaire.

L'obstacle socio-économique constitue un des facteurs qui expliquent les écarts en termes de bien-être entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones, mais ce lien semble moins évident que pour les résultats scolaires. Par exemple, en Grèce, les différences de statut socio-économique expliquent 45 % de l'écart affiché entre les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration et ceux des élèves autochtones mais uniquement 13 % de l'écart au niveau du sentiment d'appartenance et 22 % de la différence de niveau d'anxiété liée au travail scolaire. Dans CABA (Argentine), aux États-Unis, en France et à Hong Kong (Chine), les différences de statut socio-économique entre élèves issus de l'immigration et autochtones expliquent presque intégralement les différences de performance entre les deux groupes. En revanche, en Bulgarie, au Chili, en Estonie, en Lettonie, à Macao (Chine), au Portugal et en Tunisie, les différences de résultats scolaires entre élèves issus de l'immigration et autochtones ne s'expliquent pas par les différences de statut socio-économique de ces groupes.

Dans la plupart des pays et des économies, le statut socio-économique favorable est plus fortement associé à de bons résultats scolaires et à un bien-être social pour les élèves autochtones que pour les élèves issus de l'immigration. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et de l'UE, une hausse d'un point de l'indice PISA de statut économique, social et culturel creuse de quatre points l'écart entre les pourcentages des élèves issus de l'immigration et des élèves autochtones atteignant le seuil de compétence scolaire ; et de deux points l'écart entre leurs pourcentages concernant le sentiment d'appartenance à l'école. Selon l'aphorisme, la marée montante soulève tous les bateaux mais, dans ce cas, certains se soulèvent plus que d'autres.

Un environnement d'apprentissage différent

En moyenne, dans les pays où le questionnaire PISA destiné aux parents a été administré, la probabilité que les parents d'élèves issus de l'immigration choisissent une école en fonction de l'aide financière disponible (soutien financier accordé aux familles pour les aider à couvrir les dépenses liées à l'éducation) est, par rapport aux parents d'élèves autochtones, supérieure de six points de pourcentage, et la probabilité qu'ils choisissent une école en fonction de l'environnement pédagogique est inférieure de trois points de pourcentage. **Il apparaît que l'environnement pédagogique influence fortement les résultats des élèves issus de l'immigration.** En moyenne dans les pays de l'OCDE et de l'UE, dans les écoles où la concentration d'élèves issus de l'immigration est élevée, les performances scolaires et le bien-être social et émotionnel des élèves ont tendance à être moins bons. Toutefois, dans presque tous les pays, et en moyenne dans les pays de l'OCDE et de l'UE, après contrôle du profil socio-économique des établissements, ces différences disparaissent.

La discipline en classe a tendance à être moins respectée et l'absentéisme plus répandu dans les écoles fréquentées par des élèves issus de l'immigration. Ces différences sont en lien avec les écarts qui existent entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones dans le domaine des performances scolaires et du bien-être. Les élèves issus de l'immigration ont davantage tendance à être la cible de harcèlement et à se sentir injustement traités par leurs enseignants, comparativement aux élèves autochtones, ce qui entraîne des différences entre les élèves de ces deux groupes en matière de performance scolaire et de bien-être. En moyenne dans les pays de l'OCDE, la probabilité que les élèves issus de l'immigration aient redoublé une classe est supérieure de quatre points de pourcentage (cinq points de pourcentage dans les pays de l'UE) et la probabilité qu'ils participent à un programme d'enseignement professionnel est inférieure de quatre points de pourcentage (cinq points de pourcentage dans les pays de l'UE), comparativement aux élèves autochtones ayant obtenu des résultats similaires au PISA et issus d'un milieu socio-économique identique.

Les aspirations pour l'avenir

En moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles (huit points de pourcentage de plus) que les élèves autochtones, à statut socio-économique et performances scolaires identiques, de vouloir obtenir un diplôme universitaire (sept points de pourcentage dans les pays de l'UE). Cependant, les élèves issus de l'immigration sont moins susceptibles que les élèves autochtones de nourrir des projets d'études ambitieux mais réalistes. En moyenne dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves issus de l'immigration qui aspirent à obtenir un diplôme universitaire et qui atteignent le seuil de compétence scolaire est inférieure de quatre points de pourcentage à celle des élèves autochtones (et inférieure de cinq points de pourcentage dans les pays de l'UE). Au Mexique, pour un élève issu de l'immigration qui nourrit des projets d'études ambitieux et réalistes, dix élèves autochtones expriment les mêmes attentes ; à Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine), au Brésil, en Bulgarie, en Islande et en Tunisie, ce rapport est supérieur à un pour deux.

En moyenne dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves issus de l'immigration qui aspirent à obtenir un poste haut placé, de directeur ou de cadre, dans un secteur intellectuel ou intermédiaire, est supérieure de 11 points de pourcentage à celle des élèves autochtones de statut socio-économique et de résultats scolaires équivalents (neuf points de pourcentage dans les pays de l'UE). Toutefois, la probabilité qu'ils ambitionnent un tel avenir et atteignent également le seuil de compétence scolaire est inférieure de neuf points de pourcentage (11 points de pourcentage dans les pays de l'UE). Au Mexique, pour un élève issu de l'immigration qui a des projets de carrière professionnelle ambitieux et réalistes, environ neuf élèves autochtones ont les mêmes aspirations ; au Brésil, en Bulgarie, dans CABA (Argentine), dans l'ex-République yougoslave de Macédoine et en Tunisie, ce rapport est supérieur à un pour deux.

Quelle politique d'éducation mettre en œuvre afin d'aider les élèves issus de l'immigration à devenir plus résilients ?

En définissant la résilience à partir d'indicateurs multiples qui reflètent le bien-être général des élèves, en incluant le bien-être scolaire, social, émotionnel et la motivation, le rapport identifie clairement le rôle que jouent les systèmes d'éducation pour favoriser le développement complet des enfants issus de l'immigration. Le rapport recense les différentes vulnérabilités causées par un déracinement direct ou indirect (enfants nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger) et reconnaît qu'elles peuvent être d'ordre psychologique (notamment lorsqu'il est nécessaire de s'accorder entre plusieurs identités, comme dans le cas des élèves autochtones d'origine mixte). Alors que les systèmes d'éducation peuvent et doivent clairement jouer un rôle dans l'amélioration du bien-être des élèves issus de l'immigration, leur rôle doit s'inscrire dans le contexte d'une action plus large et coordonnée qui rassemble les systèmes d'éducation, de santé, sociaux et de protection sociale, et implique potentiellement des partenariats entre les écoles, les hôpitaux, les universités et le secteur associatif.

Afin de répondre de manière adaptée aux risques associés au fait d'être issu de l'immigration et afin d'aider ces élèves à s'adapter, les enseignants et les professionnels de l'éducation ont besoin de connaître l'origine et la situation de leurs élèves, de savoir leur parler de leurs origines avec suffisamment de sensibilité et d'être conscients de tous les mécanismes qui entrent en jeu dans les différentes expériences de migration et qui peuvent avoir un impact sur les compétences scolaires, l'intégration sociale et le bien-être émotionnel et psychologique. Les enseignants et les professionnels de l'éducation doivent pouvoir apporter aux élèves issus de l'immigration le soutien dont ils ont besoin pour pouvoir s'exprimer pleinement, tout en agissant avec prudence afin de ne pas les stigmatiser du fait de leurs origines, dans le cas où des initiatives ciblées seraient mises en œuvre.

La barrière de la langue et un statut socio-économique relativement défavorisé sont des facteurs de risques majeurs qui accroissent fortement la vulnérabilité des élèves issus de l'immigration, en particulier des élèves immigrés de la première génération qui se sont installés dans un nouveau pays à l'âge de 12 ans ou plus tard. Les enseignants sont les mieux placés pour aider les élèves issus de l'immigration à trouver leur place au sein de la classe et dans la société en général et, dans la plupart des systèmes d'éducation, les enseignants semblent prêts à dispenser ce soutien supplémentaire aux élèves issus de l'immigration. Pourtant, de nombreux élèves issus de l'immigration disent se sentir injustement traités par leurs enseignants ce qui indique que les enseignants ne savent peut-être pas s'y prendre pour aider efficacement ces élèves. Les enseignants le reconnaissent volontiers, si bien que dans de nombreux systèmes d'éducation les enseignants disent avoir besoin de renforcer leur capacité à gérer des classes multiculturelles. Au même titre que les états investissent dans des programmes d'apprentissage de la langue et des initiatives en faveur de l'aide aux élèves de milieux socio-économiques défavorisés, ils devraient investir pour l'élargissement de l'offre de programmes de formation destinés aux enseignants afin de les aider à faire face à un public varié et pour l'amélioration de la qualité des modules de formation existants.

Notes

1. Les élèves nés à l'étranger d'un parent né à l'étranger et qui vivent dans une famille monoparentale sont également considérés comme des élèves immigrés de la première génération.

2. Les élèves nés dans le pays d'un parent né à l'étranger et qui vivent dans une famille monoparentale sont également considérés comme des élèves immigrés de la deuxième génération.

3. Les élèves nés à l'étranger d'un parent né dans le pays et qui vivent dans une famille monoparentale sont également considérés comme des élèves de retour nés à l'étranger.

4. Les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de compétence scolaire sont les élèves qui n'ont pas réussi à atteindre au minimum le niveau 2 de l'échelle de compétence dans les trois matières principales du PISA : sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques.

5. Un élève qui déclare éprouver un faible sentiment d'appartenance à l'école est un élève qui ne se considère « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « Je me sens chez moi à l'école. », et se dit « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Je me sens comme un étranger à l'école. »

6. Un élève qui n'est pas satisfait de sa vie est un élève qui a indiqué un niveau de satisfaction à l'égard de la vie de 6 ou moins sur une échelle allant de 0 à 10.

7. Un élève qui fait état d'une anxiété liée au travail scolaire élevée est un élève qui se dit « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations « J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle. » et « Même si je suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e). »

8. Un élève qui se déclare faiblement motivé à l'idée de réussir est un élève qui ne se considère « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » avec l'affirmation « Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais. »

Références

Commission européenne (2017), Education and Training Monitor 2017, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf.

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : l'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr.

Politiques et pratiques à même de favoriser la résilience des élèves issus de l'immigration

Le présent chapitre présente de nouvelles données sur certaines des démarches que les pays ont adoptées pour intégrer les élèves issus de l'immigration et favoriser leur bien-être, et en examine les conséquences en termes d'action publique. Il décrit également un ensemble de politiques et de pratiques éducatives, certaines visant à résoudre les difficultés particulières auxquelles sont confrontés les immigrés à leur arrivée dans un nouveau pays, quand d'autres ont pour objet de favoriser l'intégration à long terme des immigrés et de leurs enfants.

Note

Cette section est une traduction de la version complète du rapport en anglais « Chapter 9: Policies and practices to support the resilience of students with an immigrant background ». Tous les tableaux sont numérotés conformément à la version originale du rapport.

Note concernant les données d'Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Le présent rapport montre abondamment que les flux migratoires internationaux ont remodelé la composition de la population d'élèves de la plupart des systèmes éducatifs, avec des classes nettement plus hétérogènes. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les élèves issus de l'immigration sont davantage exposés au risque d'échec scolaire, de sentiment d'aliénation, de forte anxiété liée au travail scolaire et de faible satisfaction à l'égard de l'existence. Pourtant, nombre d'entre eux se déclarent extrêmement motivés à faire de leur mieux à l'école et au-delà.

L'une des principales contributions de ce rapport est qu'il met en lumière les effets potentiels à long terme du fait d'être issu de l'immigration sur les résultats scolaires et le bien-être général des personnes. Certains de ces effets se font sentir sur plus d'une génération (le risque accru d'échec scolaire lié au fait d'être né dans le pays d'accueil mais d'avoir au moins un parent né à l'étranger, par exemple). D'autres sont plus complexes et évoluent au fil du temps de façon non linéaire, en interagissant avec les circonstances de la vie des personnes (le risque accru de déclarer une faible satisfaction à l'égard de l'existence chez les enfants autochtones d'origine mixte, par exemple).

Pour faire face aux facteurs de risque auxquels sont exposés les élèves issus de l'immigration et favoriser la résilience de ces élèves, les enseignants et les éducateurs doivent connaître le parcours individuel de leurs élèves, discuter de leur vécu avec tact et être conscients de la façon dont l'immigration peut influer sur la réussite scolaire, l'intégration sociale ainsi que le bien-être affectif et psychologique. Les élèves issus de l'immigration doivent bénéficier d'un accompagnement qui les aidera à exploiter tout leur potentiel, mais il faut veiller à ne pas les stigmatiser en raison de leurs origines dans le cadre des initiatives ciblées mises en œuvre. Cet accompagnement des élèves issus de l'immigration peut aider les systèmes éducatifs à résoudre les problèmes d'échec scolaire et de faible niveau de bien-être des élèves en général et aider l'école à mieux intégrer tous les élèves et à répondre davantage aux besoins de chaque élève.

Le présent rapport met en évidence les principaux obstacles au bien-être scolaire, social, affectif et en termes de motivation des élèves issus de l'immigration, et montre comment ces obstacles peuvent avoir des incidences sur les différents groupes d'élèves issus de l'immigration.

Les barrières linguistiques et un statut socio-économique relativement défavorisé sont les principaux facteurs de risque auxquels sont exposés les élèves issus de l'immigration, notamment les élèves de la première génération qui sont arrivés dans le pays d'accueil à l'âge de 12 ans ou plus. Les enseignants sont des vecteurs essentiels d'adaptation de ces élèves à l'école et à la société en général. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les enseignants semblent enclins à proposer une aide supplémentaire aux élèves issus de l'immigration. Cependant, les élèves issus de l'immigration déclarent souvent avoir le sentiment d'être traités injustement par leurs enseignants, ce qui laisse à penser que ces derniers ne savent peut-être pas comment aider leurs élèves. En fait, les enseignants de nombreux systèmes éducatifs indiquent qu'ils doivent acquérir de nouvelles compétences afin de pouvoir gérer des classes multiculturelles. De même que les pays investissent dans l'élaboration de programmes et d'initiatives linguistiques afin d'aider les élèves défavorisés sur le plan socio-économique, ils devraient accroître le nombre de programmes visant à aider les enseignants à enseigner dans des classes multiculturelles et améliorer la qualité des modules de formation existants.

Le présent chapitre s'appuie sur les données présentées dans ce rapport, la littérature scientifique et les politiques élaborées par les pays de l'OCDE et de l'UE, l'objectif étant de fournir des exemples concrets de politiques et de pratiques éducatives qui seraient à même d'aider les élèves issus de l'immigration à réussir à l'école, à mieux s'intégrer socialement, à s'adapter affectivement et à être motivés pour réussir. Les exemples cités ne constituent pas une liste exhaustive des politiques et pratiques mises en œuvre pour y parvenir ; cependant, s'ils ont été choisis, c'est qu'ils sont représentatifs d'un large éventail de démarches qui ont été adoptées pour s'atteler au problème et qu'ils illustrent les points communs entre les différentes démarches adoptées et les différences d'une démarche à l'autre.

Dans certains cas, les politiques et pratiques adoptées s'emploient à réduire la vulnérabilité des élèves issus de l'immigration en limitant les facteurs qui pourraient nuire à leurs résultats et empêcher leur adaptation sociale, affective et en termes de motivation. Dans d'autres cas, les politiques et pratiques adoptées tentent de renforcer les facteurs qui protègent les élèves issus de l'immigration des effets négatifs

du statut d'immigré. Si nombre de politiques et pratiques s'adressent explicitement aux élèves issus de l'immigration, d'autres profitent indirectement à ces élèves en ciblant des groupes plus larges tels que les élèves défavorisés sur le plan socio-économique, où les élèves issus de l'immigration sont surreprésentés.

Le bien-être général des élèves

Le présent rapport met en lumière les principales différences qui existent en matière de résultats scolaires, sociaux, affectifs et en termes de motivation entre les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration (à savoir ceux qui sont nés dans le pays où ils ont passé les épreuves PISA en 2015 et dont les parents sont nés également dans le pays en question) et les différents groupes d'élèves issus de l'immigration. Ce rapport montre que la vulnérabilité des différents groupes d'élèves est très variable et que cette variation diffère systématiquement en fonction du pays d'installation des élèves (ou de leurs parents) et des caractéristiques de l'école qu'ils fréquentent et de leur famille.

En définissant la résilience à l'aide de multiples indicateurs qui reflètent le bien-être scolaire, social, affectif et en termes de motivation, ce rapport montre que les systèmes éducatifs jouent manifestement un rôle dans la promotion du plein épanouissement des enfants issus de l'immigration. Ce rapport fait ressortir les différents ensembles de vulnérabilités qui vont de pair avec les déplacements directs et indirects de population (le fait d'être né à l'étranger ou d'avoir des parents nés à l'étranger) et montre que ces vulnérabilités peuvent influer sur le sentiment d'identité des élèves (lorsque des élèves autochtones d'origine mixte doivent négocier entre plusieurs identités, par exemple). S'il est clair que les systèmes éducatifs peuvent et doivent jouer un rôle dans la promotion du bien-être des élèves issus de l'immigration, leur rôle doit être considéré à la lumière d'un effort général et coordonné de la part des systèmes éducatifs et des systèmes de santé et de protection sociale, impliquant éventuellement des partenariats entre les écoles, les hôpitaux, les universités et le secteur associatif.

Les politiques et pratiques visant à favoriser le bien-être général

En Ontario (Canada), « Pour assurer le bien-être des enfants et des élèves, il faut adopter une approche holistique qui tient compte de leur bien-être cognitif, affectif, social et physique, et non seulement de leur rendement scolaire » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 14). La promotion du bien-être des enfants contribue à faire en sorte que les élèves soient de meilleurs apprenants et qu'ils excellent à l'école. Les conseils scolaires de district suivent les orientations stratégiques du ministère. Ainsi, le *Ottawa-Carleton District School Board (OCDSB)* vise à accroître l'utilisation des ressources pour améliorer le bien-être de tous les apprenants d'ici à 2019 (OCDSB, 2015). Il a élaboré un cadre du bien-être devant servir de guide aux écoles et au district pour assurer le bien-être socio-affectif, cognitif et physique des élèves (Bilgili, 2017).

Le projet SHIFA de l'hôpital de Boston est efficace en ce qui concerne le bien-être des élèves issus de l'immigration. Depuis 1992, plus de 5 000 réfugiés et immigrés somaliens se sont installés à Boston, au Massachusetts (États-Unis). Bien que de nombreux jeunes Somaliens souffrent de problèmes de santé mentale dus au syndrome de stress post-traumatique (SSPT), rares sont ceux qui bénéficient de l'aide dont ils ont besoin en raison des barrières culturelles ou autres. Le projet SHIFA a été créé pour résoudre ce problème. Il est le fruit d'un partenariat entre la communauté somalienne, d'une part, et les systèmes d'éducation et de santé mentale de la région de Boston, d'autre part. Mis en place dans la *Lilla G. Frederick Pilot Middle School* de Boston, ce projet fournit des services culturellement adaptés, allant de la prévention à l'intervention complète, y compris des ateliers à l'intention des parents, des visites à domicile et des appels téléphoniques, la formation des enseignants, la constitution de groupes d'élèves et une intervention directe auprès des élèves. Les personnes qui œuvrent dans le cadre de ce programme travaillent avec les écoles pendant un à deux ans afin de développer les aptitudes du personnel scolaire à aborder les questions de santé mentale et celles d'ordre culturel qui touchent à l'expérience des réfugiés somaliens. Une évaluation du projet SHIFA tend à montrer que l'acceptation du programme à l'échelle de la communauté a engendré une forte implication des enfants et de leurs familles et a permis une diminution significative des symptômes dus au SSPT sur une période de huit mois. Outre ses effets positifs sur la santé mentale des jeunes Somaliens, le projet SHIFA a entraîné une plus grande implication des parents par rapport à l'école, un sentiment accru d'appartenance à l'école chez les élèves issus de l'immigration ainsi qu'une réduction de leur rejet de l'école (Ellis et al., 2012). Le programme a été étendu à la communauté bhoutanaise[1].

Le programme *Bridges*, mis en place à l'Université de New York (NYU) dans la ville de New York aux États-Unis, vise également à renforcer la résilience des parents immigrés en renforçant leur identité culturelle[2]. Ce programme de prévention vise à améliorer le bien-être des jeunes enfants fréquentant les écoles publiques de New York en proposant la consultation des enseignants et une série d'ateliers aux parents des élèves de première année d'école primaire. La consultation comprend l'éducation en ce qui concerne les compétences culturelles, la socialisation ethnique et les problèmes de santé mentale courants chez les jeunes enfants. La consultation et la formation sont assurées dans cinq écoles de Brooklyn, à New York, une communauté où la majorité des résidents sont des immigrés originaires de pays d'Afrique ou des Caraïbes. L'équipe de consultants est composée de cliniciens du *NYU Child Study Centre* et de représentants de la communauté, qui aident les enseignants à appliquer les techniques de gestion du comportement, à intégrer des activités culturelles dans le travail en classe et à faire participer les familles. Les ateliers destinés aux parents mettent l'accent sur la socialisation ethnique et raciale en encourageant l'emploi de stratégies qui enseignent aux enfants les valeurs et les comportements caractéristiques de leur culture d'origine et qui les rendent fiers de leur culture.

Le programme *World Relief Chicago* constitue un autre projet prometteur ; il s'agit d'un projet axé sur la santé mentale des jeunes d'Albany Park. La communauté d'Albany Park a le pourcentage le plus élevé de résidents nés à l'étranger dans la région de Chicago et représente l'une des communautés les plus multiculturelles des États-Unis. Des réfugiés du monde entier s'installent dans cette communauté, ce qui laisse souvent peu de temps à l'école et à la communauté pour s'adapter. Pour aider les familles à comprendre l'importance de la collaboration entre l'école et les parents, la clinique *Horizons* du programme *World Relief Chicago* a fait intervenir des cliniciens en santé mentale culturellement compétents dans une école élémentaire et une école secondaire d'Albany Park. Par le biais de visites à domicile et de réunions avec les familles, ce programme informe les familles sur l'école, les aide à s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants et les aide en fin de compte à s'intégrer dans la vie scolaire[3].

L'importance de l'accès à l'éducation pour tous les enfants issus de l'immigration

S'appuyant essentiellement sur les données du PISA, le présent rapport met inévitablement l'accent sur les facteurs individuels, scolaires et systémiques qui favorisent la résilience scolaire, sociale, affective et en termes de motivation chez les enfants issus de l'immigration qui fréquentent un établissement d'enseignement secondaire du premier cycle ou du deuxième cycle à l'âge de 15 ans et qui possèdent les compétences en langue de base nécessaires pour réussir un test. En conséquence, ce rapport comprend très peu d'informations sur les facteurs qui favorisent l'accès à l'éducation, sur les résultats scolaires et, plus largement, sur les résultats en matière de bien-être en ce qui concerne la dernière vague d'immigrés, qui, en Europe, est constituée d'un nombre considérable de réfugiés et de demandeurs d'asile. Pour que les élèves issus de l'immigration, notamment les élèves de la première génération, aient accès à l'école, il faut une coordination entre les secteurs de l'éducation, du logement et de la protection sociale et les services des migrations. Une société civile dynamique qui aide les institutions nationales, régionales et locales permet de faciliter la scolarisation des élèves issus de l'immigration, notamment des enfants les plus défavorisés.

Dans environ la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données, le taux de préscolarisation des enfants de 3-4 ans dépassait 90 % en 2015. La scolarisation généralisée des enfants dès l'âge de 2 ans est relativement fréquente dans certains pays, notamment au Danemark, en Islande et en Norvège. Dans les autres pays, la scolarisation généralisée concerne les enfants de 5-6 ans, sauf dans la Fédération de Russie (ci-après la Russie) (scolarisation généralisée des enfants à partir de 7 ans) et en Estonie (scolarisation généralisée des enfants à partir de 8 ans) (OCDE, 2017a). Plusieurs pays ont mis en place des politiques qui visent à encourager les élèves issus de l'immigration en général, et les primo-arrivants en particulier, à fréquenter l'école ainsi que d'autres structures d'enseignement.

Exemples de politiques visant à favoriser l'accès à un enseignement préprimaire de qualité

Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'accès à l'enseignement préprimaire a été étendu aux enfants issus de l'immigration. La plupart des programmes correspondants s'inscrivent dans le cadre de politiques visant à offrir un accès à l'enseignement préprimaire aux élèves de milieux défavorisés. Ainsi, l'Allemagne, par exemple, a fixé un objectif stratégique dans le cadre de son Plan d'action national sur l'intégration (2011) afin de faciliter l'apprentissage, l'accueil et l'éducation des jeunes enfants dans les garderies et les crèches (OCDE, 2015b).

En Estonie, la loi sur les structures d'éducation préscolaire stipule que les administrations locales doivent donner la possibilité à tous les enfants âgés de 1 à 7 ans de fréquenter une structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) si leurs parents en font la demande. En France, chaque enfant vivant dans le pays a le droit d'être scolarisé dans une école publique, y compris dans une école maternelle. Les enfants peuvent fréquenter gratuitement l'école maternelle dès l'âge de 2 ans jusqu'à l'âge de 6 ans. La plupart des enfants d'immigrés sont préscolarisés à l'âge de 3 ans (MIPEX, 2015). En Finlande, la préscolarisation est facultative, mais les communes sont tenues de fournir un enseignement préprimaire si les parents le demandent. En outre, le milieu d'origine des enfants issus de l'immigration est pris en compte, même si l'enseignement suit les objectifs généraux en matière d'éducation et d'apprentissage (MIPEX, 2015).

Aux États-Unis, plusieurs États ont tenté d'inciter davantage d'immigrés à s'inscrire aux programmes d'activités d'éveil des tout-petits dans le cadre de mesures à plus grande échelle visant à élargir les options de préscolarisation au sein des communautés défavorisées. Ainsi, certains États ont créé des systèmes publics d'enseignement préprimaire ou élargi les systèmes existants afin de compléter les programmes fédéraux *Head Start* et *Early Head Start* (Crosnoe, 2013).

En Norvège, l'État et les communes ont lancé des initiatives visant à favoriser l'égalité en matière de participation, notamment en ce qui concerne les familles à faible revenu et les familles dont la langue est minoritaire. Ces initiatives comprennent des réductions voire des exemptions de frais de scolarité, ainsi que des programmes pilotes prévoyant jusqu'à quatre heures de préscolarisation en maternelle gratuite par jour pour les enfants de 3 à 5 ans. Ce système devrait être étendu à tous les enfants de 4 à 5 ans issus de familles à faible revenu, et ce sur l'ensemble du territoire norvégien (OCDE, 2015c).

L'accès à l'enseignement obligatoire

L'accès à l'enseignement obligatoire est également essentiel pour les enfants issus de l'immigration. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarisation généralisée se termine à 17 ou 18 ans, tandis qu'elle s'arrête à 14 ans au Mexique et en Turquie. Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'enseignement est obligatoire de 6 ans à 16-17 ans. L'âge d'entrée dans l'enseignement obligatoire varie généralement de 4 ans au Brésil, au Luxembourg et au Mexique à 7 ans en Estonie, en Finlande, en Indonésie, en Russie, en Afrique du Sud et en Suède. Il se situe entre 4 et 5 ans au Royaume-Uni, et entre 4 et 6 ans aux États-Unis (OCDE, 2017a). Cependant, de nombreux enfants issus de l'immigration ne sont pas scolarisés. En particulier, les enfants entrés illégalement peuvent ne pas avoir le droit d'être scolarisés, ou bien leurs parents peuvent avoir peur de les inscrire à l'école par crainte d'être expulsés. Dans d'autres cas, les enfants peuvent avoir raté des cours parce qu'ils sont arrivés dans le pays d'accueil en cours d'année scolaire. Il se peut aussi que les enfants ne disposent pas d'un logement fixe ou qu'ils n'aient pas les compétences en langue qui leur permettraient de suivre les cours ordinaires, et qu'ils ne puissent pas suivre les cours dans leur langue maternelle.

Plusieurs pays considèrent l'enseignement obligatoire comme un droit légal et permettent donc également aux immigrés, aux réfugiés voire parfois aux sans-papiers d'y accéder (notamment la République tchèque, l'Italie, la Corée, la Lettonie et le Portugal). Toutefois, cela ne signifie pas que la scolarité est obligatoire (en République tchèque, par exemple) (MIPEX, 2015). Ainsi, au Portugal, la loi sur l'éducation précise que l'enseignement de base est universel, obligatoire et gratuit : pour les enfants âgés de 6 à 18 ans, la scolarité est obligatoire. La loi coréenne sur l'aide aux familles multiculturelles stipule que ni l'État ni les communes ne doivent exercer de discrimination à l'encontre des enfants de familles multiculturelles en matière d'accueil et d'éducation. Les enfants de familles multiculturelles peuvent être préscolarisés avant d'entrer à l'école primaire et bénéficier d'une aide pour améliorer leurs compétences en langue (MIPEX, 2015).

Certains pays favorisent activement l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Ainsi, au Portugal, la Direction générale de l'éducation et le Haut-Commissariat aux migrations, en collaboration avec la Fondation Aga Khan Portugal, décernent un sceau « école interculturelle » depuis 2012, et diffusent les bonnes pratiques en matière d'accueil et d'intégration des élèves qui sont des descendants d'immigrés. Le sceau « école interculturelle » distingue les écoles publiques, privées ou en coopération qui, par le biais de pratiques et de programmes éducatifs, favorisent la reconnaissance et le renforcement de la diversité culturelle et linguistique, considérée comme une chance et une source d'apprentissage pour tous (Commission européenne, 2018)[4].

Exemples de politiques visant à favoriser l'accès à l'enseignement professionnel ainsi qu'à l'enseignement supérieur

Il est difficile de mettre en adéquation les aspirations et les compétences des élèves issus de l'immigration avec les parcours professionnels qu'ils peuvent envisager. De nombreux primo-arrivants ne connaissent pas bien les systèmes d'enseignement professionnel, les métiers correspondants et les débouchés possibles à l'issue d'un cursus professionnel. Dans le pays d'origine de nombreux immigrés qui se sont installés dans des pays de l'OCDE, l'enseignement professionnel est souvent peu développé. C'est pourquoi de nombreux immigrés peuvent considérer l'enseignement supérieur comme la seule voie qui leur permettra d'avoir un bon métier. Pour d'autres, les contraintes financières les empêchent d'envisager de longs programmes d'enseignement professionnel, sachant qu'ils ne peuvent pas se permettre de se contenter de salaires d'apprentis pendant plusieurs années, même si les rendements futurs feraient de ce choix un investissement judicieux.

Dans certains pays (l'Autriche, la Belgique et la France, par exemple), le fait d'être inscrit dans une filière professionnelle est associé à un sentiment d'appartenance plus fort et à une plus grande satisfaction à l'égard de l'existence, mais les élèves issus de l'immigration ont moins tendance à suivre ce type de cursus que les élèves autochtones. Un certain nombre de pays permettent aux élèves issus de l'immigration et aux réfugiés d'accéder à l'éducation et à la formation au-delà de la période de scolarité obligatoire (formation professionnelle ou enseignement supérieur, par exemple). C'est le cas, par exemple, de l'Australie, du Canada, de l'Estonie, de la Finlande, de l'Allemagne, de la Grèce, des Pays-Bas et des États-Unis.

Le Pacte national allemand d'intégration souligne l'importance de prendre des mesures visant à accroître la participation des élèves issus de l'immigration à l'enseignement professionnel, ainsi que la contribution d'employeurs disposés à accueillir ces élèves dans le cadre de programmes en alternance ou en apprentissage. À ce sujet, citons le programme KAUSA[5], qui encourage les entrepreneurs issus de l'immigration à dispenser une formation professionnelle aux élèves issus de l'immigration, ainsi que le programme *Netzwerk IQ*[6].

En Australie, l'administration fédérale et les gouvernements fédérés ont mis en place des mesures de ce type. Au niveau fédéral, il s'agit notamment des programmes suivants : le *Trade Training Centres in Schools Programme*, qui permet à tous les élèves de l'enseignement secondaire d'accéder à l'enseignement professionnel par le biais des *Trade Training Centres* ; le *Productivity Places Programme,* qui propose une formation ciblée permettant de développer ses compétences dans le pays d'accueil afin de répondre aux besoins existants et futurs de l'entreprise ; le *Language, Literacy and Numeracy Programme*, qui permet aux participants d'améliorer leurs compétences en langue, à l'écrit et/ou en mathématiques, dans l'espoir que ces progrès permettront aux élèves issus de l'immigration de participer plus efficacement à la formation ou au marché du travail, et qu'ils se traduiront par des gains plus importants à long terme pour eux et pour la société (MIPEX, 2015)[7].

Afin de faciliter l'accès et la participation des élèves issus de l'immigration à l'enseignement supérieur, le gouvernement finlandais a mis en œuvre des mesures ciblées en vue du développement des processus de sélection des élèves, de l'allocation de ressources suffisantes pour l'orientation des élèves, du développement de l'enseignement du finnois et de la culture finlandaise et du développement des études supérieures en libre accès. Les établissements d'enseignement supérieur peuvent solliciter une aide publique (chèques-éducation) pour aider les étudiants qui apprennent le finnois/suédois (MIPEX, 2015). En Australie, le gouvernement de l'État de Victoria a pris des mesures ciblées visant à accroître l'admission des étudiants issus de l'immigration dans le supérieur. Ainsi, le *Victorian Tertiary Admissions Centre* propose un programme d'accès spécial visant à accorder une attention particulière à l'admission dans le supérieur d'étudiants éligibles issus d'un milieu non anglophone ou réfugiés (MIPEX, 2015).

Repenser le groupement selon le niveau, le redoublement et l'orientation précoce

Les politiques qui favorisent l'accès et la participation des élèves issus de l'immigration à des programmes éducatifs constituent une première étape cruciale pour assurer l'intégration à long terme et le bien-être général de ces élèves. Toutefois, ces politiques doivent s'accompagner d'autres politiques qui préservent la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves issus de l'immigration, et qui garantissent que ces élèves ont accès à ces programmes et qu'ils ont les mêmes chances de réussite que les autres élèves.

Le groupement selon le niveau, l'orientation précoce et le redoublement peuvent avoir des effets négatifs sur les résultats scolaires et le bien-être des élèves et des incidences disproportionnées sur les élèves issus de l'immigration. De nombreuses études ont montré l'effet négatif de la sélection précoce sur les enfants de milieux défavorisés (Ammermüller, 2005 ; Bauern et Riphahn, 2006 ; Breen et Jonsson 2005 ; Brunello et Checchi, 2007 ; Horn, 2009 ; van der Werfhorst et Mijs, 2010), et quelques études ont examiné l'effet de la sélection et de l'orientation précoces sur les enfants issus de l'immigration (Crul et Vermeulen, 2006 ; Entorf et Lauk, 2008 ; Heckmann et al., 2001 ; Penn et Lampert, 2009 ; Shavit, 1990). Entorf et Lauk (2008), Shavit (1990) et Schnell (2014), en particulier, tendent à montrer que ce sont les minorités ethniques qui souffrent le plus lorsque les élèves sont orientés de façon précoce. Certaines données montrent également que l'orientation précoce pourrait être particulièrement problématique pour les élèves issus de l'immigration qui n'ont pas accès à une éducation préscolaire de qualité (Crul, 2015 ; Crul et al., 2016).

Si le développement cognitif et personnel est très variable d'un enfant à l'autre, il risque d'être encore plus variable chez les enfants issus de l'immigration, étant donné la grande diversité d'expériences qu'ils ont vécues. Ainsi, les élèves issus de l'immigration peuvent avoir des difficultés en langue en raison de leur multilinguisme, ils peuvent avoir connu différents programmes d'enseignement et systèmes éducatifs, et leur scolarité a pu être interrompue, pendant de longues périodes parfois. Tous ces facteurs font que l'identification des aptitudes, du potentiel et des aspirations sous-jacents est plus difficile chez les élèves issus de l'immigration que chez les élèves autochtones.

La probabilité d'acquérir certaines compétences à un âge plus avancé étant plus forte, les élèves issus de l'immigration qui vivent dans des pays ayant recours au redoublement pour créer des classes relativement homogènes risquent davantage de devoir redoubler. Cependant, les données du présent rapport tendent à montrer que les élèves issus de l'immigration risquent davantage de redoubler même s'ils obtiennent des résultats similaires à ceux des autres élèves aux tests de connaissances communs à tous les établissements. Les enseignants et les éducateurs auront peut-être davantage tendance à contraindre les élèves issus de l'immigration à redoubler, non pas à cause de leur faible niveau scolaire, mais parce que ces élèves peuvent avoir des problèmes de comportement ou de discipline vraisemblablement liés à leurs origines ou au fait que ces enfants savent moins bien quels sont les comportements qui sont jugés acceptables et/ou encouragés dans leur pays d'accueil. De plus, il se pourrait que les élèves issus de l'immigration ne soient pas bien informés des différentes filières existantes. Leurs parents ont peut-être moins de ressources (cognitives, temporelles, sociales et culturelles) que les autres parents pour défendre leurs enfants et négocier avec les enseignants et le personnel scolaire les décisions qui pourraient optimiser le bien-être scolaire et général de leurs enfants.

Si les élèves issus de l'immigration sont séparés trop tôt des autres enfants et sont regroupés avec d'autres élèves ayant de faibles résultats scolaires, ils seront à la traîne dans le développement des compétences en langue et culturelles nécessaires pour réussir à l'école (Entorf et Lauk, 2008 ; Sirin et Rogers-Sirin, 2015).

Sachant que les études tendent à montrer que l'orientation précoce peut accroître la vulnérabilité des élèves issus de l'immigration si ces élèves n'ont pas été préscolarisés, le tableau 9.1 regroupe les pays en fonction de deux caractéristiques : la mise en œuvre de l'orientation précoce et les taux de préscolarisation.

Tableau 9.1 ▪ **L'interaction entre l'orientation précoce et la préscolarisation**

	âge avancé au moment de la première orientation	moyenne	âge précoce au moment de la première orientation
Fort pourcentage d'élèves ayant été préscolarisés	Chili, Espagne		Belgique, Italie, Luxembourg
Moyenne	Malte, Royaume-Uni	France, Hong Kong (Chine), Irlande, Macao (Chine), Mexique	
Faible pourcentage d'élèves ayant été préscolarisés	République dominicaine	Géorgie, Corée	Croatie, Allemagne

Remarques : La dimension 1 (lignes) répartit les pays dans trois groupes de taille identique en fonction du pourcentage d'élèves ayant déclaré avoir été préscolarisés dans leurs réponses à l'enquête PISA.
La dimension 2 (colonnes) répartit les pays dans trois groupes de taille identique en fonction de l'âge au moment de la première orientation scolaire.
Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

Dans les pays du quadrant supérieur droit (la Belgique, l'Italie et le Luxembourg), les élèves sont orientés dès le plus jeune âge, mais nombre d'entre eux sont préscolarisés. Dans la mesure où la préscolarisation des élèves issus de l'immigration est encouragée, la réduction des effets potentiellement négatifs de l'orientation précoce pourrait être relativement aisée dans ces pays. Dans les pays du quadrant inférieur gauche (la République dominicaine), peu d'élèves sont préscolarisés, mais les élèves sont orientés au cours des années suivantes, ce qui peut compenser le faible taux de préscolarisation. Toutefois, dans les pays du quadrant inférieur droit (la Croatie et l'Allemagne), la combinaison d'une faible proportion d'élèves préscolarisés et du jeune âge auquel les enfants sont orientés pour la première fois pourrait accroître considérablement la vulnérabilité des élèves issus de l'immigration sur le plan de l'échec scolaire.

Exemples de politiques visant à limiter l'orientation précoce et le redoublement

Alors que dans certains pays, l'orientation a lieu à un âge plus avancé et offre à tous les étudiants la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur, en Allemagne, les élèves sont déjà orientés dès l'âge de 10 ou 12 ans, ce qui limite ainsi leurs options ultérieurement (Crul et al., 2017). Le nouveau système d'éducation scolaire à Berlin (Allemagne) met en place une école secondaire intégrée (ISS) afin de fournir un soutien et un apprentissage davantage individualisés. Il offre en outre des groupes d'apprentissage hétérogènes, des écoles ouvertes toute la journée et un apprentissage basé sur le travail. Ces mesures visent à corriger l'orientation précoce. L'ISS combine des éléments d'apprentissage axés sur la formation scolaire avec la formation professionnelle et offre une gamme de qualifications professionnelles, ainsi que la possibilité de compléter l'Abitur tel qu'il est proposé au Gymnasium (lycée) (Commission européenne, 2013b: 37).

Quelques pays ont adopté des politiques visant à limiter le recours au redoublement scolaire. Ainsi, la France a réduit ses taux de redoublement de 11.1 points de pourcentage entre 2003 et 2012. Depuis lors, le pays ne fait redoubler les élèves que dans des cas exceptionnels (OCDE, 2013). Dans la Communauté française de Belgique, le projet Décollage (2012) a été élaboré pour limiter le recours au redoublement scolaire en dotant les écoles d'outils pédagogiques (OCDE, 2015a).

L'accès à une orientation scolaire et professionnelle de qualité

Les élèves issus de l'immigration sont certes souvent très motivés, mais il importe qu'ils soient capables de tirer parti de leur motivation et d'avoir des attentes réalistes pour atteindre leurs objectifs. Des informations sur les cursus envisageables et sur les débouchés possibles ainsi que sur les exigences des différentes filières devraient être mises à la disposition des élèves issus de l'immigration afin qu'ils puissent tirer pleinement avantage de l'éducation et de la formation (OCDE, 2012a). L'orientation est cruciale dans les pays où le système scolaire et l'enseignement sont sélectifs, où les élèves et leurs familles sont appelés à prendre des décisions importantes quant à l'école que les élèves fréquenteront et où les élèves se voient rarement offrir une seconde chance. L'orientation scolaire et professionnelle est particulièrement importante pour les élèves issus de l'immigration, sachant que ces élèves et leurs parents peuvent avoir des connaissances limitées des débouchés et de la meilleure façon de se préparer au monde du travail.

L'orientation professionnelle peut comprendre la fourniture d'informations sur les carrières, l'utilisation d'outils d'évaluation et d'auto-évaluation, des entretiens, des programmes d'éducation à l'orientation, des stages de découverte, des programmes de recherche d'emploi et des services de transition. Cependant, quel que soit leur niveau d'instruction, les jeunes se heurtent souvent à des obstacles qui les empêchent d'être bien orientés, en raison du manque d'accès à l'information, de la mauvaise qualité des services d'orientation ou bien de la disponibilité de ressources limitées qui ne sont pas toujours consacrées à l'orientation professionnelle (OCDE/Commission européenne, 2004).

Exemples de politiques visant à favoriser l'orientation scolaire et professionnelle

En Suède, les primo-arrivants bénéficient d'une orientation professionnelle dans les mêmes conditions que les autres élèves. La quantité et la qualité des services dépendent de la réglementation locale et de l'affectation des ressources (Hertzberg, 2017). L'orientation professionnelle au niveau de l'enseignement secondaire du premier cycle implique notamment le choix de l'enseignement secondaire du deuxième

cycle. Les études sur l'orientation professionnelle des minorités ethniques en Suède (Sawyer, 2006) et dans d'autres pays (Yogev et Rdoditi, 1987 ; Resh et Erhard, 2002) tendent à montrer qu'il est vraisemblablement conseillé aux élèves issus de l'immigration et/ou de minorités ethniques de mettre un bémol à leurs aspirations professionnelles, implicitement ou explicitement, les attentes à l'égard des élèves issus de l'immigration et/ou de minorités étant faibles et injustes.

La qualité de l'orientation professionnelle va de pair avec l'orientation scolaire en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration et leurs familles. En Suède, les communes ont la responsabilité d'informer les familles primo-arrivantes de leurs droits en matière de préscolarisation et de scolarisation. Des services d'interprétation doivent être mis à la disposition des familles primo-arrivantes, selon les besoins, lors des réunions d'accueil. Ces familles ont également droit à un interprète pour pouvoir participer au « débat sur le développement personnel » qui a lieu deux fois par an avec tous les parents. Les écoles sont tenues de communiquer avec tous les parents et doivent donc adopter les mesures nécessaires pour ce faire (MIPEX, 2015).

En Flandre (Belgique), chaque école coopère avec un centre d'orientation des élèves (CLB)[8]. Le CLB aide les élèves à devenir des adultes autonomes et surveille leur santé et leur bien-être, de façon systématique ou sur demande. Les parents, les enseignants, les équipes d'encadrement scolaire et les jeunes eux-mêmes peuvent s'adresser au CLB pour obtenir des renseignements, de l'aide et des conseils. Divers professionnels, dont des médecins, des infirmières, des travailleurs sociaux, des psychologues et des éducateurs, travaillent en équipe au sein du CLB. En lien avec l'école, ils veillent à ce que chaque enfant et chaque jeune puisse développer ses connaissances, ses talents et ses compétences à l'école. Le CLB œuvre dans quatre domaines d'orientation : apprentissage et formation, carrière scolaire, comportement psycho-social et soins de santé préventifs.

En Australie, le site Internet de l'État de la Nouvelle-Galles du Sud dédié à l'éducation et à la formation et le site Internet du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'État de Victoria donnent des conseils sur le système éducatif, tous niveaux d'études confondus, dans la langue maternelle des immigrés. Ces États disposent également de centres d'orientation à l'intention des élèves ainsi que de services d'interprétation à l'intention des familles des élèves issus de l'immigration, où ils peuvent obtenir des conseils en matière d'éducation (MIPEX, 2015)[9].

L'évaluation précoce des compétences en langue et dans les autres matières

Il importe d'évaluer les compétences des élèves issus de l'immigration en langue et dans les autres matières, non seulement chez les enfants nés à l'étranger et qui sont arrivés dans le pays d'accueil après le début de leur scolarité, mais aussi chez les enfants nés dans le pays d'accueil mais dont les parents sont nés à l'étranger, afin de cerner les besoins de chaque enfant et d'adapter la formation aux besoins de chacun. L'aide à l'apprentissage de la langue présuppose l'évaluation précise des compétences des enfants en langue (à la fois dans leur langue maternelle et dans la langue de l'enseignement) ainsi que dans les autres matières au moment de leur entrée dans le système éducatif (Commission européenne, 2013a ; Nusche, 2009 ; Sirova et Essoemba, 2014) ainsi que tout au long de leur scolarité, dans la mesure où certains enfants issus de l'immigration peuvent ne pas avoir de difficultés au début de leur scolarité, mais risquent de prendre peu à peu du retard en raison d'un manque de pratique de la langue et d'aide à la maison. Des mesures d'évaluation insuffisantes à l'entrée dans le système scolaire peuvent avoir un effet préjudiciable sur les enfants issus de l'immigration, car ces enfants risquent davantage de se voir dispenser un enseignement spécialisé et de se voir orienter vers des filières de niveau inférieur (Commission européenne, 2015).

L'évaluation des compétences en langue permet non seulement d'informer les enseignants sur les besoins de chaque élève, mais aussi d'informer les autorités scolaires au niveau des districts ou du système, et peut servir de base pour l'allocation de fonds supplémentaires aux écoles (Mengering, 2005).

Les politiques qui favorisent l'évaluation précoce des compétences en langue peuvent cibler les élèves issus de minorités linguistiques ou les élèves issus de l'immigration, ou accompagner des initiatives non ciblées visant à diagnostiquer les troubles du langage et à répondre aux besoins de chaque enfant.

Exemples de politiques visant à favoriser l'évaluation précoce des compétences en langue chez tous les enfants

Le Danemark, par exemple, impose une évaluation obligatoire du développement langagier de tous les enfants de 3 ans, l'objectif étant de diagnostiquer les éventuels troubles du langage avant leur entrée à l'école (MIPEX, 2015 ; OCDE, 2015a). En cas de besoin, au moins 15 heures supplémentaires de cours de langue par semaine peuvent être dispensés à la maternelle dans le cadre des activités normales ou de groupes séparés.

En Allemagne, la majorité des *Länder* ont mis en place des processus d'évaluation visant à repérer les enfants d'âge préscolaire qui ont besoin d'une aide supplémentaire à l'apprentissage de la langue. Ces évaluations sont menées habituellement chez les enfants de 12 à 24 mois, avant leur entrée à l'école. L'aide à l'apprentissage d'autres langues maternelles que l'allemand n'est fournie que dans le cadre de projets individuels ou à l'initiative du personnel/des centres/des prestataires d'EAJE. La pratique la plus couramment adoptée pour améliorer les compétences des enfants en allemand est l'approche axée sur l'enfant intitulée *Alltagsintegrierte Sprachliche Bildung* (l'enseignement de la langue intégré dans les routines quotidiennes). Cette approche a été étendue à l'échelle nationale par le biais du programme fédéral *Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration* (Des chances dès le départ : centres d'EAJE mettant l'accent sur le langage et l'intégration), et elle est complétée par le programme de suivi *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist*[10] (les pouponnières de langue : parce que la langue est la clé du monde) (OCDE, 2017b).

Aux Pays-Bas, les jeunes enfants, notamment ceux qui sont issus de milieux défavorisés, ont droit à une aide au développement du langage. Ils peuvent participer à des programmes ciblés d'EAJE (*vooren vroegschoolse educaties*) qui les aident avant leur entrée à l'école et pendant les premières années d'école. Les tout-petits (de 2.5 à 4 ans) qui participent à l'un de ces programmes bénéficient de 10 heures de développement du langage par semaine. Le reste de la journée, les tout-petits ciblés suivent le même programme d'EAJE que les tout-petits non ciblés. Les résultats de l'étude de cohorte Pre-COOL menée à l'échelle nationale montrent que cette démarche est efficace (Akgunduz et Heijnen, 2016 ; Leseman et al., 2017). Ces centres d'EAJE réduisent les inégalités entre les enfants de milieux aisés et les enfants de milieux défavorisés en ce qui a trait aux compétences en langue et aux fonctions exécutives (mesurées par un test d'attention sélective et soutenue). Le développement du langage et de la fonction exécutive chez les enfants de milieux défavorisés qui fréquentent un centre d'EAJE appliquant ces programmes est même supérieur à celui des enfants de milieux défavorisés qui fréquentent d'autres centres d'EAJE (OCDE, 2017b).

Exemples de politiques visant à favoriser l'évaluation rapide des compétences en langue chez les enfants de familles primo-arrivantes

Au Canada, les centres d'accueil évaluent les compétences en anglais et en mathématiques des primo-arrivants, mettent les élèves et les familles en relation avec un agent d'établissement et donnent des conseils sur l'entrée à l'école. Les primo-arrivants sont particulièrement ciblés et bénéficient d'une aide supplémentaire pour faire la transition vers l'école dès que possible (Bilgili, 2017).

L'Irlande a élaboré des guides pour l'évaluation des compétences en langue, avec des trousses d'outils d'évaluation et des guides sur l'éducation interculturelle pour que la pédagogie intègre l'apprentissage de la langue dans l'apprentissage des contenus (OCDE, 2010)[11]. Les tests normalisés ne sont utilisés qu'à l'issue de la participation d'un élève à un programme de langue, lorsque l'école souhaite prolonger l'aide à l'apprentissage de la langue au-delà de deux ans (MIPEX, 2015)[12].

En Nouvelle-Zélande, le ministère de l'Éducation exige que les écoles repèrent et évaluent les élèves ayant d'importantes lacunes en anglais. Tous les élèves issus de l'immigration ou ayant le statut de réfugié ont droit à un financement leur permettant de suivre un programme d'anglais seconde langue pour une durée maximale de cinq ans (20 trimestres) s'ils obtiennent un résultat inférieur au niveau de référence (MIPEX, 2015).

À Oslo (Norvège), un outil d'évaluation avec des niveaux équivalents à ceux du Cadre européen commun de référence pour les langues permet un enseignement plus personnalisé et plus systématique de la seconde langue et une meilleure évaluation des compétences des enfants en langue (Commission européenne, 2015).

Depuis 2016, la Suède met en œuvre une politique aux termes de laquelle la scolarité antérieure des élèves et leur niveau de connaissances théoriques sont évalués dans les deux mois qui suivent leur entrée à l'école. Par la suite, ils passent des tests supplémentaires dans différentes matières. Au plus tard deux mois après l'inscription scolaire de l'élève, le chef d'établissement décide de le placer dans une classe d'introduction (séparée) ou dans une classe ordinaire en fonction de son niveau. Sa décision est fondée sur les connaissances théoriques acquises par l'élève et sur des raisons sociales pertinentes, comme son âge et son réseau au sein de la communauté (Bunar, 2017).

Lorsque les écoles portugaises dénombrent au moins 10 élèves ayant un niveau débutant ou intermédiaire en portugais, les élèves en question sont inscrits à un cours de portugais seconde langue. Des enseignants supplémentaires sont affectés en fonction des besoins de chaque école et selon les critères définis. Lorsque les écoles ne remplissent pas les conditions nécessaires à la formation de ces groupes, les élèves suivent des cours de portugais dans des classes ordinaires, mais suivent un programme spécial et bénéficient de cours de soutien linguistique. En outre, le ministère de l'Éducation, en partenariat avec la cyber-école de langue portugaise et avec certaines écoles, a mis au point un projet de cours à distance de portugais seconde langue proposé par la cyber-école[13].

Une formation linguistique ciblée

Comme indiqué dans le chapitre 5, les compétences en langue sont non seulement importantes pour la réussite scolaire, mais elles sont aussi essentielles si les élèves issus de l'immigration veulent développer un sentiment d'appartenance à l'école. C'est pourquoi le fait de se voir proposer rapidement un soutien linguistique ciblé dans une classe ordinaire (en immersion) plutôt que dans une classe séparée pourrait être bénéfique aux enfants de familles primo-arrivantes qui ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil (Commission européenne, 2015).

L'âge à l'arrivée explique en grande partie les disparités de résultats entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones, tout comme la maîtrise de la langue d'évaluation. Les pénalités de retard varient d'un pays à l'autre, mais elles sont plus importantes en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue d'évaluation à la maison (OCDE, 2012b ; 2015a). Comme indiqué dans le chapitre 5, les différences linguistiques expliquent en grande partie les désavantages liés aux arrivées tardives en Autriche, en Allemagne et en Slovénie.

La plupart des pays proposent certes une formation en langue aux immigrés de la première génération et aux primo-arrivants, mais il importe également de proposer une formation linguistique ciblée aux élèves émigrés de retour au pays et aux élèves issus de familles mixtes (c'est-à-dire dont au moins l'un des parents est né dans le pays d'accueil) lorsque leur niveau dans la langue du pays d'accueil est nettement inférieur à celui des élèves autochtones (voir le chapitre 5).

Exemples de politiques visant à favoriser la formation linguistique

Plusieurs pays proposent une formation linguistique ciblée aux élèves issus de l'immigration. Ainsi, des cours d'estonien sont dispensés à tous les élèves préscolarisés qui ne parle pas l'estonien à la maison (MIPEX, 2015). En Finlande, le programme éducatif national de préparation des élèves issus de l'immigration à l'enseignement de base a été mis en place en 2009 pour aider les élèves issus de l'immigration qui ne maîtrisent pas le finnois ou le suédois. Le programme d'enseignement varie en fonction de l'âge, des capacités d'apprentissage et du milieu d'origine. L'Autriche a mis au point un cadre national de programmes scolaires pour l'apprentissage des langues en maternelle ainsi que des normes relatives à l'apprentissage de la deuxième langue (OCDE, 2010 ; 2015a).

Conformément au programme d'enseignement des bases du norvégien pour les minorités linguistiques dans l'enseignement primaire obligatoire, le soutien en norvégien seconde langue peut être fourni aussi longtemps que les autorités locales le jugent nécessaire. Le plan stratégique national, intitulé « L'enseignement égalitaire dans la pratique ! », recommande fortement une aide à l'apprentissage de la langue maternelle et du norvégien dans l'enseignement préprimaire, primaire, secondaire et supérieur, ainsi que dans la formation des adultes. Environ 150 projets différents ont été mis en œuvre entre 2004 et 2009, dont certains sont en cours (MIPEX, 2015)[14].

Au Luxembourg, les élèves autochtones parlent luxembourgeois à la maison, commencent à apprendre le français et l'allemand à l'école primaire, puis apprennent généralement l'anglais. Le gouvernement prévoit deux années d'enseignement préscolaire obligatoire pour les enfants de 4 à 6 ans, ce qui permet de commencer l'apprentissage des langues. À la fin de l'enseignement obligatoire, 43 % des heures de cours sont consacrées à l'enseignement des langues. Les élèves – y compris ceux issus de l'immigration – sont censés atteindre un niveau élevé de compétence dans au moins deux langues étrangères (Commission européenne, 2015).

Le multilinguisme et l'exposition à plus d'une langue

Dans le cadre du présent rapport, la seule possibilité était d'examiner la langue parlée à la maison par comparaison à la langue de l'évaluation étant donné le nombre limité de questions posées dans le PISA, mais ce rapport fait ressortir que le fait d'être exposé à plus d'une langue peut être bénéfique aux enfants issus de l'immigration. Le multilinguisme présente des avantages sur le plan cognitif, social, personnel, scolaire et professionnel (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman et Siarova, 2017). Des études indiquent que les enfants exposés à plus d'une langue ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que les enfants monolingues (Collier et Thomas, 2007 ; Cummins, 2000 ; voir également la discussion dans Mehmedbegovic et Bak, 2017). L'apprentissage de plusieurs langues nécessite le soutien des familles, des communautés, des chefs d'établissement et des enseignants, et implique également des activités de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants.

Exemples de politiques et de pratiques visant à favoriser le multilinguisme

Le *Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit* (BIMM)[15] en Autriche (Centre fédéral pour l'interculturalisme, les migrations et le multilinguisme) est un centre de ressources pour la professionnalisation des enseignants dans le domaine de l'interculturalisme, de la migration et du multilinguisme. Le BIMM organise des réunions de réseau qui rassemblent les personnels concernés des institutions de formation des enseignants, ainsi que des ateliers et des conférences (Herzog-Punzengerger, Le Pichon-Vorstman et Siarova, 2017).

La plupart des enquêtes ne permettent aux répondants de ne citer qu'une seule « langue parlée à la maison » ; mais quelques enquêtes comportent des questions sur « l'exposition à plus d'une langue ». La définition large et exhaustive de l'exposition à plusieurs langues (Hall et al., 2012) est beaucoup plus adaptée aux contextes où de nombreuses langues sont parlées et où la maîtrise des langues utilisées varie considérablement (Mehmedbegovic et Bak, 2017). Cette définition a été utilisée dans les écoles londoniennes en vue du recueil de données sur les langues parlées à la maison lors de la Subvention pour la réussite des minorités ethniques (1999-2010), qui a financé des enseignants spécialisés fournissant une aide à l'apprentissage de la langue aux enfants débutants en anglais (Mehmedbegovic et Bak, 2017). Lors des prochaines séries d'évaluations, le PISA pourrait également comprendre une question sur « l'exposition à plus d'une langue » afin de recueillir des données sur le multilinguisme chez les élèves de 15 ans.

Le rôle des désavantages socio-économiques

Le statut socio-économique est un facteur déterminant de la réussite scolaire et du bien-être général des élèves (OCDE, 2016a ; 2017c), et l'incidence du statut socio-économique sur les résultats des élèves issus de l'immigration a été largement examinée (Marks, 2006 ; Martin, 1998 ; Portes et MacLeod, 1996). Le statut socio-économique influe sur les résultats des élèves de différentes façons, à l'échelle individuelle, scolaire et systémique.

Les politiques de classement et de sélection utilisées par les écoles et les systèmes éducatifs (l'orientation précoce et le redoublement, par exemple) peuvent entraîner des disparités en matière de résultats scolaires et de bien-être selon le milieu socio-économique des élèves. Les élèves devraient être admis à passer dans certaines classes et à participer à certains programmes avant tout en fonction de leurs résultats, mais les études montrent que le milieu d'origine des élèves influe également sur ces décisions (Agasisti et Cordero, 2017 ; van de Werfhorst et Mijs, 2010). D'autres caractéristiques des systèmes éducatifs, telles que le niveau de ressources dont disposent les écoles publiques ou privées ou bien les écoles urbaines et rurales, peuvent renforcer ou diminuer le lien de causalité entre le statut socio-économique et les résultats scolaires (Greenwald, Hedges et Laine, 1996 ; OCDE, 2016b ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005).

Comme indiqué dans le chapitre 6 sur le statut socio-économique, les élèves issus de l'immigration (de première et de deuxième génération) ont tendance à être plus désavantagés que les élèves autochtones. En revanche, dans la majorité des pays, les ressortissants qui sont nés à l'étranger et qui sont de retour au pays et les élèves autochtones d'origine mixte sont plus avantagés que les élèves autochtones.

Les disparités entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration sur le plan des compétences scolaires s'expliquent, du moins en partie, par un désavantage socio-économique plus important chez les élèves issus de l'immigration. Cependant, ce désavantage n'est pas le même dans l'ensemble de l'échelle de distribution et diffère également d'un pays à l'autre. Les disparités de résultats entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration sont plus marquées au milieu de l'échelle de distribution socio-économique, où les disparités de résultats sont les plus importantes et où le lien de causalité avec le statut socio-économique est plus faible. Le chapitre 6 a montré que, bien que le statut socio-économique explique pour une très large part les disparités de résultats scolaires observées entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones, la majeure partie des disparités est inexpliquée dans la plupart des pays et des économies.

Un soutien supplémentaire aux élèves et aux écoles défavorisés

Les élèves et les écoles défavorisés ont besoin d'un soutien supplémentaire, le plus souvent sous la forme de ressources accrues. Les ressources sont essentiellement allouées aux élèves issus de l'immigration en raison des besoins liés à l'immigration (difficultés linguistiques, par exemple) et de leur désavantage socio-économique (les élèves issus de l'immigration ont tendance à être désavantagés sur le plan socio-économique et à vivre dans des communautés défavorisées). Les pays ont généralement recours à l'une des deux approches suivantes pour favoriser l'équité : l'allocation de ressources supplémentaires par le biais de programmes ciblés (externes au mécanisme d'allocation principal) ou l'injection de fonds supplémentaires dans le mécanisme d'allocation principal (par des pondérations dans une formule de financement, par exemple) (OCDE, 2017d).

Des fonds supplémentaires peuvent être alloués à certaines zones géographiques ou à la population réelle de chaque école. Le financement par zone vise à atténuer l'impact négatif supplémentaire d'une concentration des désavantages ; le financement en fonction des élèves vise à adapter les niveaux de financement aux besoins de la population réelle de chaque école. L'allocation de ressources supplémentaires aux élèves ou aux zones géographiques qui ont le plus besoin de favoriser l'équité sur le plan des résultats suppose que les données sur le niveau des besoins des élèves soient à la fois disponibles et exactes. La conception de formules de financement qui tiennent compte des besoins individuels ou des besoins de certaines zones géographiques suppose également un compromis entre simplicité et exactitude (OCDE, 2017d).

Exemples de politiques visant à apporter un soutien accru

De nombreux pays allouent des ressources supplémentaires aux écoles afin de permettre aux primo-arrivants de surmonter leurs difficultés en langue, ces financements visant à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage de la seconde langue et à soutenir la création de modules d'enseignement novateurs. Ainsi, en Estonie, le projet d'école multiculturelle (2017-2020) vise à réformer la structure de l'aide financière apportée aux écoles où la population d'élèves est multiculturelle et à modifier les approches du multiculturalisme au niveau des écoles.

Dans la Communauté flamande de Belgique, les écoles perçoivent un financement supplémentaire visant les désavantages socio-économiques et disposent d'un pouvoir discrétionnaire quant à l'usage de ces fonds. Ces derniers servent essentiellement à fournir le matériel nécessaire aux enseignants et à couvrir les dépenses destinées à répondre aux besoins des élèves de milieux défavorisés, telles que l'achat de matériel pédagogique spécifique, la formation en cours d'emploi ou les cours de soutien scolaire (OCDE, 2017d).

Des fonds supplémentaires peuvent également être alloués aux élèves issus de l'immigration qui doivent faire la transition vers un nouveau système éducatif. Ainsi, au Canada, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la province de Terre-Neuve-et-Labrador a mis en place un programme de financement d'activités périscolaires à l'intention des « nouveaux Canadiens ».

Ce financement de la stratégie d'immigration permet de subventionner des initiatives telles que la fourniture de matériels d'anglais seconde langue[16] supplémentaires aux districts scolaires ainsi que des associations locales telles que l'Association des néo-Canadiens[17] en vue d'une aide après l'école, et d'aider l'organisme À la découverte de nos cultures à publier la lettre Cultural Context[18], une ressource complémentaire destinée aux élèves de 11-12 ans (6e année scolaire) des communautés anglophone, francophone et autochtone qui met en avant des élèves locaux d'origines et de cultures diverses.

Observations en ce qui concerne la concentration des élèves issus de l'immigration dans les écoles défavorisées

La concentration des désavantages dans les écoles est un autre facteur de risque qui peut avoir des incidences sur la résilience des élèves issus de l'immigration. Les écoles qui ont du mal à bien faire pour les élèves autochtones ont peut-être encore davantage de mal avec une importante population d'enfants qui ne parlent pas ou ne comprennent pas la langue d'enseignement. Dans les pays où les élèves issus de l'immigration sont répartis dans différentes écoles et différentes classes, les élèves issus de l'immigration obtiennent de meilleurs résultats. Une répartition plus homogène relâche également la pression qui pèse sur les écoles et les enseignants lorsqu'un grand nombre d'élèves issus de l'immigration arrivent sur une courte période (OCDE, 2015a).

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la plupart des disparités en matière de résultats scolaires qui semblent liées à la concentration des élèves issus de l'immigration dans certaines écoles montrent que ces écoles sont défavorisées sur le plan socio-économique et non qu'elles sont défavorisées en raison de la concentration d'élèves issus de l'immigration.

Exemples de politiques visant à limiter la concentration d'élèves issus de milieux défavorisés

Certains pays ont mis en place des mesures visant à empêcher la concentration d'élèves issus de l'immigration et à favoriser leur intégration. Ces pays ont essentiellement recours à trois stratégies pour remédier à la concentration des élèves issus de l'immigration et des autres élèves de milieux défavorisés dans certaines écoles. La première consiste à attirer et à retenir d'autres élèves, y compris des élèves de milieux plus favorisés. La deuxième consiste à mieux armer les parents immigrés en leur donnant des informations sur la façon de choisir la meilleure école pour leur enfant. La troisième consiste à limiter la mesure dans laquelle les écoles favorisées peuvent sélectionner les élèves en fonction de leur milieu familial d'origine (OCDE, 2015a). Brunello et De Paola (2017) tendent à montrer que les politiques de déségrégation sont non seulement équitables – elles offrent de meilleures perspectives aux personnes issues de milieux relativement défavorisés – mais aussi efficaces.

Les barrières linguistiques, le manque de ressources, le moindre niveau d'études ou le manque de connaissances du système scolaire du pays d'accueil nuisent peut-être à la capacité des parents immigrés d'inscrire leurs enfants dans les écoles les plus appropriées (OCDE, 2015a). Pour surmonter ces obstacles, la commune de Rotterdam (Pays-Bas) organise des circuits en car pour emmener les parents visiter les écoles locales. Le but de la visite est de permettre aux parents de discuter des possibilités d'inscription et de les encourager à fréquenter leur école locale. Il existe également des projets d'échange d'élèves qui sont gérés par des écoles aux profils très différents. Ces projets, qui comprennent des sports d'équipe, un accueil périscolaire et des excursions, tentent de réunir des élèves de diverses origines culturelles (Brunello et De Paola, 2017).

Dans la Communauté flamande de Belgique, dans les régions qui comptent de nombreuses communautés d'immigrés, une plateforme d'associations en lien avec l'éducation a été mise en place en vue de l'élaboration d'une réglementation visant à éviter les fortes concentrations d'immigrés ou d'autochtones dans certaines écoles. Le projet *School in zicht*[19] encourage les parents d'enfants autochtones à inscrire leurs enfants dans une école locale qui compte de nombreux élèves issus de l'immigration (MIPEX, 2015).

Au Danemark, la loi scolaire de 2006 permet aux communes d'orienter les élèves issus de l'immigration vers d'autres écoles. Différentes mesures en faveur de l'intégration sont prises au niveau des communes. Certaines communes (Aarhus, par exemple) pratiquent la déségrégation forcée ; d'autres, (Copenhague, par exemple) encouragent les parents issus de minorités ethniques à choisir une école qui compte moins de

minorités ethniques, et les parents issus de la population majoritaire à choisir des écoles qui comptent un grand nombre d'élèves issus de minorités ethniques. D'après les conclusions d'un rapport de la commune de Copenhague, ces mesures semblent améliorer l'intégration sociétale jusqu'à un certain point, mais elles peuvent poser de nouveaux problèmes aux élèves issus des minorités ciblées (MIPEX, 2015).

Au Portugal, le programme « territoires éducatifs d'intervention prioritaire », qui concerne des groupes scolaires et des établissements scolaires, est mis en œuvre dans des environnements défavorisés, où le risque d'échec scolaire et de décrochage est élevé. Ce programme concerne 137 groupes scolaires, soit 17 % des groupes scolaires portugais. Les écoles concernées sont invitées à élaborer des plans d'amélioration sur la base d'un accord entre l'école et les autorités scolaires sur les mesures à entreprendre, les objectifs à atteindre, l'évaluation à mener et les ressources supplémentaires à allouer. Ces plans d'amélioration couvrent quatre domaines : l'aide à l'amélioration de l'apprentissage ; la gestion et l'organisation des programmes du groupe scolaire ; la prévention du décrochage scolaire, de l'absentéisme et de l'indiscipline ; les relations entre l'école, les familles et la communauté[20].

Des études montrent que ce sont surtout les familles aisées et non immigrées qui font un choix d'école. Il est donc important de rendre les écoles attrayantes pour les élèves issus de ces familles. Ainsi, en Suisse, le programme *Qualität in multikulturellen Schulen* (la qualité dans les écoles multiculturelles-QUIMS)[21] est obligatoire si plus de 40 % des élèves d'une école sont polyglottes. L'administration scolaire alloue des fonds supplémentaires aux écoles qui appliquent le programme QUIMS et leur apporte une aide professionnelle, afin que l'école puisse adapter le programme à ses besoins en matière de langue, de taux de réussite et d'intégration. L'aide à l'apprentissage de la langue comprend la promotion de la littératie chez tous les élèves à l'aide d'évaluations des compétences en langue et de travaux créatifs visant à développer les compétences à l'oral et à l'écrit, ainsi que des « cours de langue et de culture autochtones » intégrés. Le soutien scolaire comprend une série de méthodes d'apprentissage visant à encourager l'apprentissage et la résolution de problèmes en groupe, et à accroître la participation des parents et des mentors. L'aide à l'intégration repose sur la mise en place d'une culture de l'appréciation, du respect et de la compréhension mutuels par le biais de médiateurs interculturels visant à développer les contacts entre parents et enseignants, dont la création de conseils de parents (Gomolla, 2006 ; Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman et Siarova, 2017).

Sachant que les places sont limitées, les écoles qui jouissent d'une excellente réputation risquent de recevoir un nombre de demandes d'inscription plus élevé que le nombre de places disponibles. Plusieurs études tendent à montrer que les procédures d'inscription scolaire devraient s'appuyer sur un système de loterie lorsque les demandes d'inscription sont plus nombreuses que les places disponibles afin d'accroître la diversité des populations d'élèves (Godwin et al, 2006). Les systèmes éducatifs peuvent également envisager d'inciter financièrement les écoles qui reçoivent un nombre trop important de demandes d'inscription à accepter des élèves issus de l'immigration (Field, Kuczera et Pont, 2007). Ainsi, dans la Communauté française de Belgique, le financement accordé aux écoles est modulé en fonction du milieu socio-économique des élèves. Le contrat pour l'école de 2004 et le décret de 2007 sur l'inscription dans un établissement scolaire visent à lutter contre la ségrégation scolaire. Le rapport de 2005 sur le dialogue interculturel met en évidence le problème de la concentration des désavantages dans les écoles ghettos, et recommande d'investir pour accroître la diversité socioculturelle (MIPEX, 2015).

Les corrélations entre la langue et le statut socio-économique

Le fait de privilégier la formation linguistique et le fait de réduire les désavantages socio-économiques n'ont pas toujours les mêmes effets bénéfiques dans tous les pays : il peut parfois y avoir un compromis entre les politiques linguistiques et les politiques de réduction de désavantages socio-économiques visant à favoriser la résilience scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration. Les tableaux 9.2 et 9.3 montrent que dans certains pays, la langue est un facteur explicatif relativement important des disparités en matière de résultats scolaires et de sentiment d'appartenance entre les élèves autochtones et les élèves immigrés. Dans les pays en question, le fait de proposer une formation linguistique spécifique aux élèves issus de l'immigration constitue une composante essentielle des politiques visant à favoriser leur résilience scolaire et sociale. Dans d'autres pays, le statut socio-économique joue un rôle plus important que la langue dans le développement des compétences scolaires et du sentiment d'appartenance.

Tableau 9.2 ▪ **Les efforts ciblés sur les principaux facteurs de risque en matière de résilience scolaire chez les élèves immigrés : l'importance relative de la langue et du statut socio-économique**

	Pays où la langue est relativement importante	Moyenne	Pays où la langue est relativement peu importante
Pays où le statut socio-économique est relativement important	Croatie, Hong Kong (Chine), Luxembourg	Grèce, Pays-Bas	Ville autonome de Buenos Aires (Argentine), France, États-Unis
Moyenne	Jordanie, Suisse	Autriche, Belgique, Allemagne, Slovénie, Suède	Italie, Espagne
Pays où le statut socio-économique est relativement peu important	Estonie, Lettonie, République slovaque	Danemark, Finlande	République tchèque, Portugal, Royaume-Uni

Remarques : La dimension 1 (lignes) répartit les pays dans trois groupes de taille identique en fonction de la part de la différence entre les élèves autochtones et les élèves immigrés (de première et deuxième génération), selon la probabilité d'acquérir les compétences scolaires de base, qui s'explique par les différences de statut socio-économique. La part est plus importante pour les pays de la ligne du haut et plus faible pour ceux de la ligne du bas.

La dimension 2 (colonnes) répartit les pays dans trois groupes de taille identique en fonction de la différence entre les élèves immigrés pour lesquels la langue du pays d'accueil est la langue maternelle et les élèves immigrés qui ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil, selon la probabilité d'acquérir les compétences scolaires de base. L'écart positif est plus important pour les pays de la colonne de gauche et plus faible pour les pays de la colonne de droite.

Les élèves qui atteignent le niveau de compétences scolaires de base sont ceux qui atteignent au moins le niveau de compétence 2 du PISA dans les trois matières de base du PISA, à savoir les sciences, la lecture et les mathématiques.

Le statut socio-économique est mesuré au moyen de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Les élèves de langue maternelle sont ceux qui parlent le plus souvent la langue de l'évaluation PISA à la maison. Les élèves qui ne sont pas de langue maternelle sont ceux qui ont déclaré que la langue qu'ils parlent le plus souvent à la maison est différente de celle de l'évaluation PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

Tableau 9.3 ▪ **Les efforts ciblés sur les principaux facteurs de risque en matière de résilience sociale chez les élèves immigrés : l'importance relative de la langue et du statut socio-économique**

	Pays où la langue est relativement importante	Moyenne	Pays où la langue est relativement peu importante
Pays où le statut socio-économique est relativement important		Autriche, Ville autonome de Buenos Aires (Argentine), Danemark, Pays-Bas	Belgique, France, Allemagne, Luxembourg
Moyenne	Grèce, Italie, Espagne, Suède	Nouvelle-Zélande	Slovénie, Suisse
Pays où le statut socio-économique est relativement peu important	Estonie, Jordanie, Lettonie, Monténégro	République tchèque, Portugal	Irlande, Malte

Remarques : La dimension 1 (lignes) répartit les pays dans trois groupes de taille identique en fonction de la part de la différence entre les élèves autochtones et les élèves immigrés (de première et deuxième génération), selon la probabilité de déclarer un sentiment d'appartenance à l'école, qui s'explique par les différences de statut socio-économique. La part est plus importante pour les pays de la ligne du haut et plus faible pour ceux de la ligne du bas.

La dimension 2 (colonnes) répartit les pays dans trois groupes de taille identique en fonction de la différence entre les élèves immigrés pour lesquels la langue du pays d'accueil est la langue maternelle et les élèves immigrés qui ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil, selon la probabilité d'acquérir les compétences scolaires de base. L'écart positif est plus important pour les pays de la colonne de gauche et plus faible pour les pays de la colonne de droite.

Les élèves qui ont déclaré avoir un sentiment d'appartenance à l'école sont ceux qui ont déclaré être « d'accord » ou « fortement d'accord » avec l'énoncé « J'ai le sentiment de faire partie de l'école » et « en désaccord » ou « en fort désaccord » avec l'énoncé « Je me sens comme un étranger à l'école ».

Le statut socio-économique est mesuré au moyen de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC).

Les élèves de langue maternelle sont les élèves qui parlent le plus souvent la langue de l'évaluation PISA à la maison. Les élèves qui ne sont pas de langue maternelle sont ceux qui ont déclaré que la langue qu'ils parlent le plus souvent à la maison est différente de celle de l'évaluation PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

S'agissant des pays et des économies du quadrant supérieur gauche du tableau 9.2 (la Croatie, Hong Kong [Chine] et le Luxembourg), les politiques adoptées pourraient bien favoriser la résilience scolaire des élèves issus de l'immigration en s'attachant aux disparités à la fois socio-économiques et linguistiques. S'agissant des pays et des économies du quadrant supérieur droit (Ville autonome de Buenos Aires (Argentine), la France et les États-Unis), les politiques de réduction des désavantages socio-économiques pourraient bien avoir davantage d'effets bénéfiques sur la réduction des différences de niveau scolaire entre les élèves immigrés et les élèves autochtones. Dans les pays du quadrant inférieur gauche (l'Estonie, la Lettonie et la République slovaque), il se pourrait que les politiques axées sur la formation linguistique soient plus efficaces. Dans les pays du quadrant inférieur droit (la République tchèque, le Portugal et le Royaume-Uni), les politiques sont peut-être davantage axées sur d'autres aspects que la langue et le statut socio-économique.

S'agissant des pays du quadrant supérieur droit du tableau 9.3 (l'Allemagne, la Belgique, la France et le Luxembourg), les politiques de réduction des disparités socio-économiques devraient avoir des effets particulièrement bénéfiques sur la résilience sociale des élèves issus de l'immigration. En revanche, s'agissant des pays du quadrant inférieur gauche du tableau 9.3 (l'Estonie, la Jordanie, la Lettonie et

le Monténégro), les politiques axées sur la langue devraient avoir des effets particulièrement bénéfiques sur la réduction des différences entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones en ce qui concerne le sentiment d'appartenance à l'école.

Instaurer un climat scolaire soucieux du bien-être des élèves grâce à l'établissement de relations positives

Comme indiqué dans le chapitre 7, un climat scolaire positif est essentiel à la réussite scolaire et au bien-être des élèves. Parmi les facteurs de climat scolaire positif qui sont corrélés à la réussite scolaire, on peut citer les interactions positives entre les enseignants et les élèves, les bonnes relations entre les élèves ainsi qu'un environnement d'apprentissage où règnent l'ordre et la discipline (Creemers et Kyriakides, 2008 ; Harris et Chrispeels, 2006 ; Hopkins, 2005 ; Scheerens et Bosker, 1997). Les études tendent notamment à montrer que les interactions positives entre les enseignants et les élèves, les bonnes relations entre les élèves et la place privilégiée accordée à l'apprentissage des élèves – des facteurs qui caractérisent les écoles où règne un climat disciplinaire positif – sont particulièrement bénéfiques aux élèves issus de milieux défavorisés (Cheema et Kitsantas, 2014 ; Murray et Malmgren, 2005).

Les bonnes relations entre élèves constituent un facteur important de création d'un climat scolaire positif. Cependant, de nombreux enfants et adolescents vulnérables, y compris ceux qui sont pauvres ou issus de minorités ethniques, linguistiques ou culturelles, qui appartiennent à des communautés d'immigrés ou de réfugiés ou bien qui souffrent d'un handicap, sont davantage exposés au risque de violence et de harcèlement scolaires (UNESCO, 2017). Les coûts sociaux du harcèlement sont élevés : les enfants victimes de harcèlement risquent davantage de voir leur état de santé se détériorer, d'intérioriser leur stress et d'avoir des pensées suicidaires (Nations Unies, 2016). Le harcèlement des enfants issus de l'immigration est particulièrement problématique, car les immigrés sont souvent désavantagés à plusieurs niveaux (Ponzo, 2013 ; Mühlenweg, 2010 ; Caulfield et al, 2005 ; Elame, 2013). Le « harcèlement des immigrés » a été défini comme « le harcèlement qui vise le statut d'immigré ou le parcours familial d'immigration d'une personne sous forme de railleries et d'insultes, de propos désobligeants, d'agressions physiques, de manipulation sociale ou d'exclusion en raison du statut d'immigré » (UNESCO, 2017). Un certain nombre de pays ont mis en place des politiques de lutte contre le harcèlement de tous les enfants, bien que certains pays disposent de stratégies spécifiquement axées sur les immigrés.

Exemples de politiques qui favorisent un environnement exempt de harcèlement

En Irlande, le plan d'action national sur le harcèlement (2013) encourage l'élaboration de politiques scolaires, y compris de stratégies de lutte contre le harcèlement. Ce plan a été élaboré sur la base de consultations d'enfants et de jeunes, lesquels ont mis l'accent sur la prévention, notamment sur la nécessité que tous les membres de la communauté scolaire comprennent les diverses manifestations et conséquences du harcèlement, que les écoles s'attèlent aux causes sous-jacentes du harcèlement en favorisant la culture du respect de la dignité de chacun, et que les enfants et les jeunes apprennent ce qu'est la diversité et la valorisent. Ce plan préconise également la mise en place de nouvelles procédures nationales de lutte contre le harcèlement dans les écoles, l'aide à la formation des chefs d'établissement et des parents et la création d'une culture scolaire positive visant à lutter contre le harcèlement[22] (Nations Unies, 2016).

En Ontario (Canada), le plan d'action global pour l'acceptation des écoles comprend des lois et des ressources sur la prévention du harcèlement et l'intervention en cas de harcèlement, tandis que la stratégie d'équité et d'éducation pour tous met en évidence les préjugés discriminatoires et les obstacles systémiques à la réussite des élèves, encourage la participation des parents à l'éducation de leurs enfants et au soutien des écoles favorisant la sécurité et l'intégration, et fournit des conseils sur la sécurité sur l'Internet[23].

En 2014, le Mexique a lancé la campagne *Convivencia sin violencia* pour attirer l'attention sur le harcèlement dans les écoles et pour promouvoir une interaction sociale pacifique. Cette campagne comprenait une initiative de lutte contre le harcèlement intitulée *Proyecto a favo de la convivencia escolar*, grâce à laquelle la communauté éducative, y compris les parents, les élèves et les acteurs de la société civile, avaient accès à des ressources et à des recommandations sur la manière d'aider et de protéger les enfants à l'école et en dehors de l'école. Cette initiative favorise la résolution pacifique des conflits, la maîtrise de soi et le développement des capacités à faire face (UNESCO, 2017).

En France, la prévention du harcèlement est une priorité du ministère de l'Éducation nationale. Les élèves sont formés et aidés, et ils sont informés des services disponibles, tandis que les responsabilités des directions d'école sont clairement définies. Un site Internet présente les politiques et programmes nationaux destinés au grand public (*Agir contre le harcèlement à l'école*[24]).

En Suède, la loi sur l'éducation (2010) dresse la liste des mesures que les écoles doivent prendre pour prévenir le harcèlement et souligne qu'elles ont la responsabilité de mener l'enquête et de prendre les mesures qui s'imposent pour lutter contre les traitements dégradants. Cette loi exige également que les écoles signalent tous les cas présumés de harcèlement et enquêtent sur ces cas, et qu'elles aient un plan annuel de prévention du harcèlement et de lutte contre le harcèlement (ONU, 2016).

Au Portugal, la Direction générale des écoles collabore avec la police de la sécurité publique et la clinique progressive pour enfants (PIN) dans le cadre d'un projet pilote visant à analyser le phénomène du harcèlement par une gestion novatrice des cas de jeunes qui adoptent un comportement à risque ou qui violent gravement les droits des élèves. Bien que la notion de harcèlement soit utilisée pour définir les agressions, physiques ou psychologiques, caractérisées par une continuité et une intensité croissantes, elle inclut aussi souvent les cas de racisme et d'intolérance (ministère de l'Éducation, Portugal).

Observations sur l'existence d'activités périscolaires et la participation à ces activités

Le chapitre 7 a souligné que l'allocation de ressources aux activités périscolaires peut faire la différence en aidant les élèves issus de l'immigration à mieux s'intégrer. Les activités périscolaires comprennent toutes les activités sociales, artistiques ou physiques organisées à l'intention des jeunes d'âge scolaire en dehors du temps scolaire, généralement avant ou après l'école ou l'été. Néanmoins les écoles ne sont pas les seuls lieux d'activités périscolaires ; ces dernières sont aussi souvent animées par des communautés ou par des organisations religieuses.

Tout indique que les activités périscolaires renforcent l'estime de soi et les comportements sociaux positifs des élèves (Durlak et al., 2010). Elles peuvent également servir à renforcer les systèmes d'aide à caractère social, à développer les compétences et les relations sociales et à améliorer la cohésion de proximité (Macomber et Moore, 1999). Il existe toute une série d'activités et de programmes de ce type, dont certains sont plus efficaces que d'autres (Farb et Matjasko, 2012). Les activités périscolaires créatives (la musique, la danse, le théâtre et les arts visuels, par exemple) permettent de renforcer la confiance en soi, l'estime de soi et les comportements positifs des participants (Bungay et Vella-Burrows, 2013). Les activités périscolaires semblent renforcer le sentiment d'appartenance, la motivation et les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration dans l'enseignement secondaire (Camacho, 2015).

Les activités périscolaires à caractère théorique permettent également d'aider les élèves à améliorer modérément leurs notes, leurs résultats aux tests et leurs compétences théoriques (Bodilly et Beckett, 2005 ; Durlak et al. 2010 ; Farb et Matjasko, 2012 ; Grogan, Henrich et Malikina, 2014 ; Leos-Urbel, 2015 ; Vandell, 2013).

Si les activités périscolaires ont surtout des retombées positives sur chaque élève, elles peuvent être particulièrement bénéfiques aux élèves ayant des troubles de l'apprentissage et issus de milieux défavorisés. Elles peuvent amener ces élèves à se mettre en avant et à déployer leurs talents grâce à des outils qui ne leur sont peut-être pas accessibles dans les classes traditionnelles. Les activités périscolaires peuvent aussi permettre aux élèves de rencontrer des élèves d'horizons culturels et socio-économiques différents et de sympathiser avec eux (Moody, 2001).

Le sport est une activité périscolaire qui peut se révéler particulièrement bénéfique aux élèves issus de l'immigration. En effet, de plus en plus d'études mettent en lumière les bienfaits du sport, y compris sur le plan de l'amélioration de la santé et des compétences sociales (voir Heckman, Stixrud et Urzua, 2006 ; Keogh, 2002 ; Morgan, 2008 ; UNHCR, 2008). Les milieux sportifs permettent d'offrir les mêmes chances à tous et de favoriser l'égalité raciale entre les personnes concernées, ce qui permet aux immigrés de conserver leur identité culturelle tout en s'intégrant à la société de leur pays d'accueil (Iwasaki et Bartlett, 2006).

En participant à des activités de loisirs avec les populations autochtones, les immigrés peuvent se familiariser avec les coutumes et la culture locales et interagir avec les autochtones (Garibaldi, 2017 ; Makarova et Herzog, 2014). Cela permet ensuite d'améliorer la manière dont les immigrés entrent en relation avec les autochtones et de créer des liens sociaux positifs (Toyoda, 2012). Le sport peut également donner « des repères et une raison d'être aux jeunes réfugiés qui se remettent des traumatismes qu'ils ont vécus ou de l'impact du racisme » (Dykes et Olliff, 2007:1). Le sport offre également une occasion d'interaction sociale et un moyen pour les non-anglophones d'apprendre et de pratiquer l'anglais ; il permet également de promouvoir l'harmonie ethnique et culturelle et de renforcer les communautés (Allen et al., 2010 ; Olliff, 2007).

Exemples de pratiques visant à encourager la participation à des activités sportives et périscolaires

Les communautés ont lancé diverses initiatives visant à encourager les immigrés à participer à des activités sportives. Ainsi, la ligue de football allemande (DFL) a lancé l'initiative *Willkommen im Verein* (bienvenue au club) en 2015, ce qui a amené 24 clubs professionnels du pays à lancer des actions similaires (le projet *Bleib am Ball* [restez concentrés sur le ballon] du Werder Brême et le projet *Bayer 04 macht Schule* [le Bayer 04 fait école] du Bayer Leverkusen, par exemple). Environ 65 séances d'entraînement, auxquelles participent environ 800 réfugiés âgés de 4 à 30 ans, dont 600 environ ont commencé à jouer dans des clubs amateurs, ont lieu chaque semaine en Allemagne. En collaboration avec le club amateur local *TSC Eintracht Dortmund* et avec l'aide financière de la DFL et de la Fondation allemande pour l'enfance et la jeunesse, la fondation BVB de la *Bundesliga* a contribué à la création d'un projet qui permet à un groupe de réfugiés âgés de 18 à 20 ans de participer à une séance d'entraînement hebdomadaire au stade, où ils bénéficient également d'un repas gratuit avant l'entraînement et d'une leçon d'allemand après l'entraînement. Les élèves issus des communautés de réfugiés qui fréquentent les écoles locales se voient récompenser pour leur bon comportement en bénéficiant de suivre ce cours pendant un an, et les organisateurs les aident également à trouver un emploi et à obtenir une place à l'université par la suite. Outre le coaching et les équipements qu'il fournit, le club de Dortmund distribue des billets gratuits pour assister à ses matchs (Aarons, 2017).

À l'échelle de l'UE, le réseau ESPIN (réseau européen d'intégration par le sport : promouvoir l'égalité des chances des immigrés et des minorités par le biais du volontariat dans le sport) s'adresse aux personnes qui risquent l'exclusion sociale. L'égalité d'accès au sport organisé est encouragée chez les groupes défavorisés[25]. Citons également l'exemple du *MATCH MigrAtion and SporTs – a CHallenge for Sports Associations and Trainers* (Migration et sport – un défi pour les clubs et les entraîneurs sportifs)[26]. Il s'agit d'un partenariat entre les associations sportives de cinq pays qui est axé sur le thème de l'intégration des immigrés par le sport. Les exemples de bonnes pratiques sont recueillis et diffusés dans le cadre de ce projet. L'une de ces bonnes pratiques est le festival sportif multiculturel *Let's play*, dans le Haut-Adige, une région du nord de l'Italie. Ce festival, une compétition sportive à laquelle participent les immigrés et la population locale, est organisé chaque année par l'association à but non lucratif *OEW-Organizzazione per Un mondo solidale* à Bressanone.

Le rôle de l'implication des parents

Comme montré dans le chapitre 7, l'implication des parents est cruciale pour les bons résultats scolaires, sociaux et affectifs des élèves issus de l'immigration. Nombre d'autres études indiquent que les élèves apprennent mieux lorsque leurs parents s'impliquent dans leur éducation (Desforges et Abouchaar, 2003 ; Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2007 ; OCDE, 2012a Schofield, 2006). Il est donc important que les parents puissent communiquer avec les enseignants et qu'ils connaissent les enseignants et les amis de leurs enfants. Plusieurs études analysent les facteurs qui incitent les parents immigrés à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants ou qui les en empêchent (Bouakaz, 2007 ; Bouakaz et Persson, 2007 ; Crul et al., 2017 ; Fibbi et Truong, 2015). Quel que soit leur bagage, les parents qui sont en mesure de définir un cap, qui soutiennent leurs enfants sur le plan pédagogique et qui valorisent l'éducation permettent à leurs enfants de s'intégrer plus facilement dans le système scolaire de leur pays d'accueil et favorisent un climat scolaire et familial propice à leur développement scolaire, social et affectif. Les écoles et les enseignants qui informent les parents, les rencontrent régulièrement et cherchent à savoir de quel milieu sont issus les élèves peuvent aussi favoriser l'implication des parents.

Les visites à domicile, le recrutement de spécialistes culturellement appropriés et formés, la mise à disposition de ressources pédagogiques et la communication avec les familles, le lancement de campagnes de sensibilisation et la formation des enseignants et du personnel afin qu'ils puissent travailler avec des enfants de divers horizons culturels et linguistiques sont autant de moyens dont disposent les systèmes éducatifs pour accompagner les parents immigrés qui souhaitent aider leurs enfants à réussir (OCDE, 2014).

Exemples de politiques et de pratiques qui favorisent l'implication des parents

De nombreux pays ont élaboré des politiques visant à aider les parents alors que leurs enfants quittent l'école préprimaire pour entrer à l'école primaire. Ainsi, l'Australie, l'Autriche, la Nouvelle-Zélande, la Norvège et le Pays de Galles ont mis en œuvre un certain nombre de stratégies visant à encourager les parents des ménages défavorisés à aider leurs enfants lors de leur passage de l'enseignement préprimaire à l'école primaire (OCDE, 2017b).

Aux États-Unis, le programme *Parent-Child Home*[27] est un programme d'alphabétisation des jeunes enfants, de parentalité et de préparation à l'école. Il propose des visites bihebdomadaires sur deux ans aux familles ayant des enfants âgés de 16 mois à 4 ans qui vivent dans la pauvreté ou l'isolement, qui ont des possibilités limitées en matière d'éducation et qui disposent de faibles compétences en langue et en littératie et/ou qui sont confrontées à d'autres obstacles au développement sain et à la réussite scolaire. Ce programme emploie des spécialistes de l'alphabétisation des tout-petits qui sont originaires de la communauté à laquelle ils apportent leur contribution, et qui connaissent donc la langue et la culture des familles avec lesquelles ils travaillent. Parallèlement à l'animation d'activités hebdomadaires visant à stimuler les interactions parents-enfants et à aider l'enfant à apprendre l'anglais, le spécialiste met également les familles en contact avec d'autres ressources communautaires, telles que des établissements médicaux et d'autres programmes éducatifs. Après avoir suivi le programme, les familles bénéficient d'une aide pour inscrire leur enfant dans un programme préscolaire au niveau des structures (OCDE, 2015a).

Un autre exemple de moyen efficace d'impliquer les parents marginalisés dans l'éducation des jeunes enfants est le programme *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters*/HIPPY[28] (enseignement à domicile à l'intention des parents d'enfants d'âge préscolaire), un programme qui est mis en œuvre dans 10 pays répartis sur 5 continents. Ce programme est spécialement conçu pour les parents qui ne se sentent pas à la hauteur pour apporter à leurs enfants le soutien pédagogique nécessaire (au niveau préprimaire). On trouve des initiatives similaires en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse. Le programme HIPPY a été reconnu comme une méthode efficace pour faire prendre conscience aux familles de leurs qualités pédagogiques. Une fois par semaine, des pairs spécialement formés, issus du même milieu socioculturel que les personnes qu'ils accompagnent, se rendent au domicile des familles afin de proposer aux enfants une aide et des activités d'apprentissage dans leur langue maternelle. Le visiteur familiarise les parents avec des jeux et du matériel pédagogique dans leur langue maternelle. Les parents sont également encouragés à créer des situations qui sont source d'apprentissage pour leur enfant. Plusieurs études ont démontré que cette démarche avait des résultats positifs tant sur les enfants que sur les familles (Gomby, 2005).

Certains programmes visent spécifiquement à impliquer les parents immigrés dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi, le programme « les mères du quartier » (Berlin, Allemagne) forme les mères immigrées afin qu'elles deviennent les personnes à contacter et les personnes ressources pour les familles, et notamment pour les autres femmes du quartier (en travaillant dans les écoles ou en rendant visite aux familles à leur domicile, par exemple)[29]. Ce programme est similaire à d'autres programmes mis en place au Danemark et aux Pays-Bas (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman et Siarova, 2017).

En Norvège, le *Multicultural Initiative and Resource Network* (réseau de ressources et d'initiatives multiculturelles) est une organisation bénévole qui considère les parents comme des ressources d'apprentissage pour les élèves. Ce réseau s'adresse aux parents bilingues qui sont désireux de coopérer avec l'école et qui veulent et peuvent prendre en charge l'apprentissage de leur enfant. L'agence s'efforce également de sensibiliser les parents à leur rôle par rapport au système scolaire norvégien, à la société et à leurs enfants (Centre national pour l'éducation multiculturelle, 2010)[30].

L'Australie met également en œuvre des mesures visant à aider les parents immigrés et les communautés d'immigrés. Ainsi, dans le Queensland, des cours intensifs d'anglais sont proposés après consultation des parents[31] sachant que le gouvernement s'est engagé à renforcer la participation des communautés d'immigrés et de réfugiés à l'éducation. Le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Galles du Sud met à disposition des services locaux d'information visant à aider les écoles à renforcer les liens avec les parents et la population d'horizons culturels et linguistiques divers. Le ministère propose également un programme de partenariats entre les jeunes et les communautés du Pacifique, lequel comprend des partenariats parents/école et une aide aux devoirs[32] (MIPEX, 2015).

Le rôle des enseignants qui tiennent compte de la diversité pour aider tous les apprenants

Tous les efforts visant à intégrer les enfants issus de l'immigration dépendent d'enseignants qualifiés et formés, qui tiennent compte de la diversité de leurs élèves dans leurs approches pédagogiques et qui sont capables d'aider tous les élèves à réussir. Les enseignants sont souvent mal préparés aux méthodes d'apprentissage d'une seconde langue et peinent à détecter les traumatismes dont souffrent de nombreux enfants issus de l'immigration et à les aider à les surmonter (OCDE, 2015a).

Le tableau 9.4 montre la différence entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration quant à la mesure dans laquelle les élèves issus de l'immigration ont davantage tendance à recevoir des commentaires de la part de leurs professeurs de sciences (après la prise en compte des notes qu'ils ont obtenues au PISA dans les matières scientifiques) et la mesure dans laquelle les élèves issus de l'immigration ont davantage tendance que les élèves autochtones à avoir le sentiment que leurs enseignants les traitent injustement. Dans les pays et les économies du quadrant supérieur gauche (le Costa Rica, la Finlande, la Lituanie, Macao [Chine], la Norvège et le Singapour), les élèves issus de l'immigration semblent relativement bien accompagnés par leurs enseignants : ils ont déclaré avoir reçu davantage de commentaires que les élèves autochtones et avoir été traités équitablement par leurs enseignants. Dans les pays et les économies du quadrant inférieur droit (le Brésil, la Croatie, les Pays-Bas et la Turquie), les élèves issus de l'immigration ont déclaré qu'ils ne recevaient pas beaucoup plus de commentaires que les élèves autochtones de la part de leurs enseignants et qu'ils avaient le sentiment d'être traités injustement par leurs enseignants.

Tableau 9.4 ▪ **L'interaction entre les commentaires des enseignants et le sentiment de traitement injuste de la part des enseignants**

	Disparités faibles entre immigrés et autochtones en matière de sentiment de traitement injuste	Moyenne	Disparités importantes entre immigrés et autochtones en matière de sentiment de traitement injuste
Disparités importantes entre immigrés et autochtones en matière de commentaires	Costa Rica, Finlande, Lituanie, Macao (Chine), Norvège, Singapour	Chili, Estonie, Luxembourg, Slovénie	Belgique, Danemark, République slovaque, Suède
Moyenne	Autriche, Mexique, Portugal	République tchèque, Irlande, Royaume-Uni, États-Unis	Autriche, République dominicaine, Allemagne, Mexique, Portugal Suisse, Tunisie
Disparités faibles entre immigrés et autochtones en matière de commentaires	Pékin-Shanghai-Giangsu-Guangdong (Chine), Bulgarie, Hong Kong (Chine), Monténégro, Russie, Espagne	Colombie, Grèce, Hongrie, Islande, Lettonie, Thaïlande	Brésil, Croatie, Pays-Bas, Turquie

Remarques : La dimension 1 (lignes) répartit les pays dans trois groupes de taille identique en fonction de la part de la différence entre les élèves autochtones et les élèves immigrés (de première et deuxième génération), selon la probabilité de déclarer un sentiment d'appartenance à l'école, qui s'explique par les différences de statut socio-économique. La part est plus importante pour les pays de la ligne du haut et plus faible pour ceux de la ligne du bas.

La dimension 2 (colonnes) répartit les pays dans trois groupes de taille identique en fonction de la différence entre les élèves immigrés pour lesquels la langue du pays d'accueil est la langue maternelle et les élèves immigrés qui ne maîtrisent pas la langue du pays d'accueil, selon la probabilité d'acquérir les compétences scolaires de base. L'écart positif est plus important pour les pays de la colonne de gauche et plus faible pour les pays de la colonne de droite.

Les élèves qui ont déclaré avoir été souvent traités injustement par leurs enseignants sont ceux qui ont répondu « quelques fois par mois » ou « au moins une fois par semaine » à au moins l'une des questions suivantes sur la fréquence à laquelle, au cours des derniers 12 mois : « les enseignants m'ont interrogé moins souvent que les autres élèves » ; « les enseignants m'ont noté plus sévèrement que les autres élèves » ; « Les enseignants m'ont donné l'impression de penser que je suis moins intelligent que je ne le suis en réalité » ; « les enseignants m'ont réprimandé plus sévèrement que les autres élèves » ; « les enseignants m'ont ridiculisé devant les autres » ; « les enseignants m'ont insulté devant les autres ».

Les élèves qui ont déclaré avoir souvent reçu des commentaires de la part de leur professeur de sciences sont ceux qui ont répondu « à beaucoup de cours » ou « à chaque cours ou à presque tous les cours » à au moins l'une des questions suivantes sur la fréquence à laquelle : « l'enseignant me dit comment je me débrouille à ce cours » ; « l'enseignant me fait des commentaires sur mes points forts dans cette matière » ; « l'enseignant me dit quels points je peux améliorer » ; « l'enseignant me dit comment je peux améliorer mes résultats » ; « l'enseignant me conseille sur la façon d'atteindre mes objectifs d'apprentissage ».

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

Ces pays pourraient envisager de mettre en œuvre des politiques d'appui aux initiatives de formation des enseignants visant à améliorer l'aptitude de ces derniers à accompagner et à aider les élèves issus de l'immigration. Dans les pays du quadrant supérieur droit (la Belgique, le Danemark, la République slovaque et la Suède), les enseignants semblent être conscients de l'importance d'aider les élèves issus de l'immigration, les élèves issus de l'immigration de ces pays ayant déclaré recevoir davantage de commentaires que les élèves autochtones. Cependant les enseignants de ces pays semblent avoir besoin d'une formation supplémentaire sur la manière d'aider ces élèves sans les stigmatiser.

Exemples de politiques et de pratiques visant à former un corps enseignant qui tienne compte de la diversité

Tous les enseignants pourraient bénéficier d'une formation leur permettant d'enseigner aux enfants qui ne parlent pas la langue d'enseignement et de tenir compte de la diversité culturelle dans leur pédagogie. Il pourrait s'agir d'une formation interculturelle et d'une formation adaptée aux différents besoins des apprenants (Commission européenne, 2015). Ainsi, dans la Communauté française de Belgique, l'éducation interculturelle fait partie de la formation des enseignants depuis l'an 2000 et comprend une formation initiale à l'enseignement dans des classes multiculturelles ainsi qu'une sensibilisation à la discrimination ethnique/sociale à l'intention de tous les candidats à un poste d'enseignant. Un perfectionnement professionnel sur la diversité est également proposé à tous les enseignants (MIPEX, 2015).

En Nouvelle-Zélande, une formation initiale est requise pour devenir enseignant. Les normes font expressément référence à la nécessité pour les enseignants de développer leurs compétences en matière d'éducation interculturelle. Elles exigent également des enseignants diplômés qu'ils aient une connaissance de la culture et de la langue maories afin de pouvoir travailler efficacement dans les environnements biculturels d'Aotearoa Nouvelle-Zélande. La formation initiale est dispensée par le biais de centres d'enseignants et/ou d'études de troisième cycle dans les universités du pays (MIPEX, 2015).

Aux Pays-Bas, la sensibilisation à la diversité culturelle est également une condition préalable à l'obtention du diplôme d'enseignant. En outre, la loi sur les exigences applicables au personnel enseignant exige le développement continu de toutes les compétences, dont la sensibilisation à la diversité culturelle (MIPEX, 2015).

Les enseignants pourraient également apprendre à connaître quels sont les besoins spécifiques des immigrés. Ainsi, en Norvège, le gouvernement a mis en place en 2013 un plan quinquennal visant à améliorer les compétences multiculturelles des enseignants et du personnel des jardins d'enfants. Les efforts sont axés sur la pédagogie multiculturelle, le multilinguisme, l'enseignement de la seconde langue et l'éducation des adultes. Le programme vise à couvrir 600 écoles au cours de la période quinquennale (MIPEX, 2015).

En Australie, tous les enseignants de l'État de Victoria doivent s'inscrire auprès du *Victorian Institute of Teaching (VIT)*. Pour être admissible, le candidat doit avoir suivi quatre années d'études supérieures dans le domaine de l'enseignement à l'école primaire ou en établissement secondaire ou bien avoir une expérience pertinente de l'entreprise, et il doit avoir suivi un programme agréé de formation à l'enseignement. Les enseignants d'anglais seconde langue doivent remplir une condition supplémentaire (le test ISLPR, qui est un test de langue permettant d'évaluer le niveau d'une personne en anglais et dans d'autres langues). Les enseignants peuvent être encouragés à participer à des activités de perfectionnement professionnel afin de conserver leur certification, qui est renouvelée tous les cinq ans. Cela est également nécessaire au renouvellement de leur certificat et à l'acquisition des connaissances et de la pratique afférentes aux normes VIT pertinentes. Les normes en matière de compétences à enseigner imposent expressément d'avoir les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves issus de divers milieux linguistiques, culturels, religieux et socio-économiques. Cette norme est également visible dans les normes professionnelles australiennes applicables aux enseignants (MIPEX, 2015).

Au Royaume-Uni, la formation initiale des enseignants repose sur des normes, dont celles relatives à l'égalité et à la diversité. On estime que les enseignants stagiaires doivent être sensibilisés aux questions de diversité et qu'ils doivent être en mesure de travailler avec des élèves dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Les normes applicables aux enseignants en exercice traitent également la question de la

diversité, et si les enseignants souhaitent évoluer professionnellement, ils doivent exceller dans ces domaines. Toutefois, diverses contraintes pèsent sur les normes applicables aux enseignants actuels, dans la mesure où ces normes spécifiques pourraient ne pas être ciblées aussi explicitement qu'elles ne le sont dans la formation initiale des enseignants (MIPEX, 2015)[33].

Pour comprendre les élèves issus de l'immigration et leur enseigner avec efficacité, il est utile que les enseignants apprennent à enseigner à des élèves de différentes langues maternelles. Différentes méthodes sont enseignées dans le cadre de la formation des enseignants (pour un aperçu général, voir la Commission européenne, 2017), dont l'enseignement tenant compte des langues. Cette méthode permet de sensibiliser les enseignants à la dimension linguistique de l'enseignement et des contenus pédagogiques de leur discipline et à acquérir les stratégies et techniques d'enseignement qui font le lien entre la langue, le contenu du programme d'enseignement et les normes en matière d'éducation (Beacco et al., 2015:99).

Ainsi, dans le cadre du projet *Avancer ensemble*, la Hongrie a mis au point du matériel d'enseignement des langues à base de contenus afin d'aider les enseignants de primaire à enseigner aux enfants qui ne parlent pas la langue du pays d'accueil. Ce matériel couvre quatre domaines du tronc commun national d'enseignements et vise à renforcer les compétences en langue grâce à un contenu d'apprentissage en lien avec les sujets couverts par le programme général tout au long de l'année scolaire (Commission européenne, 2015).

Observations sur les dispositifs de mentorat

Bien que cela n'ait pas été mentionné explicitement dans les chapitres précédents, le mentorat peut apporter une aide non professionnelle supplémentaire aux élèves issus de l'immigration et ainsi améliorer leur bien-être. Les mentors peuvent être des enseignants, d'autres membres du personnel scolaire ou des pairs. Les observations recueillies indiquent que les relations de mentorat, en particulier celles qui sont caractérisées par la proximité et la continuité, favorisent la résilience des jeunes et améliorent leur bien-être psychologique (DuBois et Silverthorn, 2005). Il est prouvé que les programmes de mentorat sont particulièrement bénéfiques aux jeunes de milieux défavorisés, parmi lesquels les élèves issus de l'immigration sont surreprésentés (DuBois et al, 2002 ; Rotich, 2011).

Le mentorat peut être particulièrement profitable aux élèves issus de familles primo-arrivantes. En effet, les mentors peuvent contribuer à faciliter l'intégration de ces élèves dans la communauté d'accueil, car ils peuvent leur donner la possibilité de commencer à apprendre la langue locale ou d'améliorer leur connaissance de la langue locale, et ils peuvent aider les jeunes à utiliser des ressources telles que les transports en commun, la bibliothèque locale et d'autres programmes (Birman et Morland, 2014 ; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001). Ces programmes permettent aux jeunes immigrés de créer des liens avec des adultes bienveillants qui peuvent les encourager dans leurs études et leur fournir des informations sur l'école et le système d'enseignement supérieur (Oberoi, 2016). Les pairs qui jouent le rôle de mentors peuvent également aider les élèves issus de l'immigration à se sentir les bienvenus et à « apprendre les ficelles » de l'école qu'ils fréquentent. Le mentorat peut également jouer un rôle important dans l'établissement de relations sociales positives avec les enseignants et les pairs, des relations qui, d'après les études, favorisent l'implication des élèves et développent leur sentiment d'appartenance à l'école (Oberoi, 2016).

D'après le *Network of Experts in Social Sciences of Education and Training* (NESSE, 2008) (réseau d'experts en sciences sociales de l'éducation et de la formation) et Crul et Kraal (2004), le succès du mentorat dépend de la qualité de la formation des mentors, du degré de coopération des écoles ainsi que de l'implication des parents et des enfants. Les mentors sont souvent issus du même milieu culturel que l'enfant, de sorte qu'ils peuvent utiliser leur langue maternelle pour transmettre leurs connaissances sur l'école et le système éducatif, ainsi que pour aider les élèves issus de l'immigration à apprendre la langue du pays d'accueil.

Exemples de pratiques visant à promouvoir le mentorat

La plupart des initiatives de mentorat visent à aider les enfants issus de groupes minoritaires à « rattraper » leurs pairs, mais elles peuvent aussi favoriser la diversité linguistique (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman et Siarova, 2017). Ainsi, l'initiative de mentorat par les pairs lancée à Hambourg (Allemagne),

intitulée *Junge Vorbilder* (les jeunes mentors), s'adresse aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire de 14 à 17 ans (8e à 11e année scolaire) qui sont issus de l'immigration. Les mentors sont des étudiants d'université issus de l'immigration qui ont souvent un héritage culturel et linguistique ainsi qu'un vécu scolaire similaires à ceux des enfants concernés (Commission européenne, 2015). Le mentorat a lieu chez l'enfant afin que le mentor puisse se renseigner sur l'environnement familial et établir de bonnes relations avec les parents. Le mentorat comprend le tutorat, le soutien social et affectif, ainsi que l'orientation scolaire et professionnelle[34].

Citons également *Nightingale Mentoring*[35], un système de mentorat qui a été mis en place en Autriche, en Finlande, en Allemagne, en Islande, en Norvège, en Espagne, en Suède, en Suisse et en Ouganda. Lancée à Malmö (Suède) en 1997, cette initiative vise à recruter des élèves issus de cultures et de sociétés où l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur est rare voire inexistant. Le mentor sert de modèle à l'enfant en établissant avec lui des liens privilégiés. Cette démarche contribue à renforcer la confiance en soi et la confiance sociale de l'enfant. L'objectif est de faire en sorte que l'enfant réussisse mieux à l'école et d'accroître la probabilité qu'il cherche à entrer à l'université le moment venu. Le concept repose sur l'idée « d'avantage réciproque » pour l'enfant et pour l'élève (Herzog-Punzengerger, Le Pichon-Vorstman et Siarova, 2017).

Le suivi des progrès

Les informations sur les caractéristiques du milieu d'origine, les sources de vulnérabilité et les résultats sur le plan du bien-être des élèves sont cruciales si l'on veut que les systèmes éducatifs puissent aider ces élèves à se développer sur les plans scolaire, social et affectif et à surmonter les difficultés liées à leur statut d'immigré. Le recueil de données pertinentes est primordial pour s'assurer que les écoles aident ces élèves ; le suivi de leurs progrès scolaires aide à constituer un corpus de bonnes pratiques et à éviter de refaire les mêmes erreurs. La collecte d'informations très personnelles étant délicate, de nombreux pays ne procèdent pas au recueil de données pertinentes ou bien, s'ils le font, ils ne publient pas de résultats agrégés, ce qui rend difficile le suivi des progrès et l'apprentissage par l'expérience. Bien qu'il soit important d'identifier différents groupes d'élèves issus de l'immigration et d'évaluer leur bien-être scolaire, social, affectif et en termes de motivation pour cibler les initiatives visant à renforcer la résilience de ces élèves, les stratégies de suivi pourraient être perçues comme stigmatisantes par certains élèves et certaines familles si elles ne sont pas mises en œuvre avec diplomatie (OCDE, 2015a).

Exemples de politiques de suivi

Le suivi de la qualité et de l'impact de l'éducation préprimaire est une pratique peu développée dans les pays de l'OCDE. Les processus de suivi tendent à porter davantage sur le respect de la réglementation que sur la qualité des services ou sur l'évaluation du degré d'identification et de satisfaction des besoins des enfants (OCDE, 2015d). Toutefois, quelques pays de l'OCDE ont mis au point des systèmes d'évaluation et de suivi des progrès des enfants, y compris de ceux issus de groupes socio-économiques et ethniques différents. Certains pays utilisent les tests d'entrée à l'école comme moyen de se concentrer sur le développement de l'enfant et pour fournir des informations sur la façon dont les jeunes enfants progressent. Ainsi, l'Australie utilise une adaptation nationale de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). L'IMDPE, conçu à l'origine en Ontario (Canada), permet de mesurer le développement des enfants dès leur entrée à l'école. Les enseignants remplissent une liste de points à vérifier qui permet de mesurer la santé physique et le bien-être des enfants, leurs compétences sociales, leur maturité affective, leurs compétences en langue et leurs aptitudes cognitives, ainsi que leurs aptitudes à communiquer et leurs connaissances générales. Les résultats sont agrégés au niveau du groupe (école, quartier et ville), l'objectif étant d'évaluer le développement infantile par rapport à celui de la population (OCDE, 2015d). Citons également l'exemple du système estonien d'information sur l'éducation (EHIS), qui enregistre les données relatives à la langue maternelle des élèves et suit les progrès réalisés grâce à l'éducation. Ces données peuvent être intégrées au recensement pour suivre les années de résidence et les générations (MIPEX, 2015).

Le système finlandais ventile les immigrés dans un sous-groupe, à savoir les « élèves de langue étrangère », et les élèves de langue étrangère par âge (statistiques accessibles au public). S'agissant de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, de l'enseignement professionnel, des instituts technologiques et des universités, le système ventile les élèves en sous-groupes par langue maternelle, nationalité et pays d'origine (les statistiques sont publiques mais sont soumises au droit à la protection de la vie privée) (MIPEX, 2015).

En Norvège, le système d'information sur l'école primaire (GSI) fournit des statistiques sur les élèves, y compris sur les minorités linguistiques. Il s'agit de données sur le sexe, l'âge et la langue (mais pas sur le pays d'origine). Les statistiques publiées sur les élèves de l'enseignement secondaire du deuxième cycle ne font pas de distinction entre les minorités linguistiques, mais la Direction publie des rapports annuels comprenant des statistiques sur l'éducation des minorités (MIPEX, 2015).

Aux États-Unis, la loi *No Child Left Behind (NCLB)* exige que les résultats d'évaluation soient ventilés pour les groupes protégés : maîtrise de l'anglais limitée, Noirs, Hispaniques, Asiatiques, faible revenu et enseignement spécial. Les États peuvent définir le chiffre qui constitue un groupe aux fins d'information. Toutefois, aucune information sur le pays de naissance n'est fournie. Ce suivi est effectué dans le cadre du programme d'exemption NCLB, qui s'applique à la grande majorité des États américains (MIPEX, 2015)[36].

En Italie, un observatoire national pour l'intégration des élèves étrangers et l'éducation interculturelle a été créé en 2006. Depuis 2005, le ministère de l'Éducation publie une étude statistique annuelle sur la présence d'élèves issus de l'immigration, basée sur les rapports des autorités scolaires régionales. Le système ventile les élèves issus de l'immigration par pays d'origine (MIPEX, 2015).

Notes

1. www.healthinschools.org/caring-across-communities/childrens-hospital-boston/.
2. www.healthinschools.org/caring-across-communities/nyu-school-of-medicine/#sthash.PB0a2hF2.dpbs.
3. www.healthinschools.org/Immigrant-and-Refugee-Children/Caring-Across-Communities/World-Relief-Chicago.
4. www.dge.mec.pt/selo-escola-intercultural.
5. www.jobstarter.de/de/kausa-21.php.
6. www.netzwerk-iq.de/.
7. www.deewr.gov.au/Pages/DepartmentSites.aspx.
8. www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/integracia-ziaka-so-svvp/dokumnetacia/preview-file/het-centrum-voor-leerlingenbegeleiding-docx_nl-nl_en-gb-3-767.pdf.
9. www.det.nsw.edu.au/home ; www.education.vic.gov.au/default.htm.
10. https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm.
11. www.curriculumonline.ie/Primary/Curriculum-Areas/Language-New-Junior-infants-2nd-class/Language-Home/Introduction/(ii)-Using-the-Curriculum-and-Toolkit.
12. http://nzcurriculum.tki.org.nz/System-of-support-incl.-PLD/Learner-initiated-supports/ESOL-funding-and-MoE-support.
13. http://dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna.
14. www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Likeverdig_ENG_nett.pdf.
15. bimm.at/.
16. www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/esl/index.html.
17. www.ancnl.ca/?Content=SWIS/Homework_Club.
18. www.sharingourcultures.com/cultural-contxt/.
19. www.schoolinzicht.be.
20. www.dge.mec.pt/teip.
21. www.quims.ch/.
22. www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Action-Plan-On-Bullying-2013.pdf.
23. www.edu.gov.on.ca/eng/safeschools/SafeAccepSchools.pdf.
24. www.education.gouv.fr/cid86060/agir-contre-le-harcelement-a-l-ecole.html.
25. www.sportinclusion.net/.
26. www.match-eu.at.
27. www.parent-child.org/.
28. http://hippy-international.org/.
29. http://policytransfer.metropolis.org/case-studies/neighbourhood-mothers.
30. www.mirnett.org/pub/.
31. http://education.qld.gov.au/multicultural/pdfs/qld-multicultural-action-plan-08-11.pdf.
32. www.schools.nsw.edu.au/learning/yrk12focusareas/ccbuilding/clresources.php.
33. www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf.
34. www.verikom.de/bildung/junge_vorbilder/.
35. http://nightingalementoring.org/.
36. www2.ed.gov/policy/eseaflex/secretary-letters/cssorenewalltr.html.

Références

Aarons, E. (2017), « Welcome to football: how Borussia Dortmund help give refugees hope », *The Guardian*, www.theguardian.com/football/2017/dec/05/borussia-dortmund-refugees-bundesliga-german-football-league.

Agasisti, T. et **J.M. Cordero** (2017), « The determinants of repetition rates in Europe: Early skills or subsequent parents' help? », *Journal of Policy Modeling*, vol. 39, n° 1, pp. 129-146, https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2016.07.002.

Akgunduz, Y. et **S.M.M. Heijnen** (2016), « Impact of funding targeted preschool interventions on school readiness: evidence from the Netherlands », *CPB Discussion Paper*, n° 328.

Allen, J. et al. (2010), « Sport as a vehicle for socialisation and maintenance of cultural identity: international students attending American universities », *Sport Management Review,* vol. 13, n° 4, pp. 421-434, https://doi.org/10.1016/j.smr.2010.01.004.

Ammermüller, A. (2005), « Educational Opportunities and the Role of Institutions », Zentrum fur Europaische Wirtschaftsforschung, Mannheim, Discussion Paper, n° 5-44, Mannheim.

Bauern, P. et **R. Riphahn** (2006), « Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education », *Economics Letters*, vol. 91, n° 1, pp. 90-97.

Beacco, J. et al. (2015), « Les Dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires », in *Un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Éditions du Conseil de l'Europe.

Bilgili, Ö. (2017), « The 'CHARM' Policy Analysis Framework: Evaluation of Policies to Promote Immigrant Students' Resilience », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 158, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/164a7643-en.

Birman, D. et **L. Morland** (2014), « Immigrant and refugee children », in DuBois, D.L. et M.J. Karcher (dir. pub.), *Handbook of Youth Mentoring* (2e édition), SAGE, Thousand Oaks, CA, pp. 355-368.

Bodilly, S. et **M. Beckett** (2005), *Making Out-of-School-Time Matter: Evidence for an Action Agenda, Prepared for the Wallace Foundation*, RAND Corporation.

Bouakaz, L. (2007), *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school*, thèse de doctorat, Malmö Studies in Educational Sciences.

Bouakaz, L. et **S. Persson** (2007), « What hinders and what motivates parents' engagement in school? », *International Journal about Parents in Education,* vol. 1, pp. 97-107.

Breen, R. et **J. Jonsson** (2005), « Explaining change in social fluidity: Educational equalization and educational explanation in twentieth-century Sweden », *American Journal of Sociology*, vol. 112, n° 6, pp. 1775-1810.

Brunello, G. et **D. Checchi** (2007), « Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence », *Economic Policy*, vol. 22, n° 52, pp. 781861.

Brunello, G. e et **t M. De Paola** (2017), « School segregation of immigrants and its effects on educational outcomes in Europe », *EENEE Analytical Report* n° 30, préparé pour la Commission européenne.

Bunar, N. (2017), « Migration and education in Sweden: integration of migrants in the Swedish school education and higher education systems », *NESET II ad hoc question*, n° 3/2017.

Bungay, H. et **T. Vella-Burrows** (2013), « The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: a rapid review of the literature », *Perspectives on Public Health*, vol. 133, n°1, pp. 44-52.

Camacho D.E. et **A.J. Fuligni** (2015), « Extracurricular participation among adolescents from immigrant families », *Empirical Research*, vol. 44, n° 6, pp. 1251-1262.

Caulfield, C., M. Hill et **A.S. Shelton** (2005), *The Transition to Secondary School: The Experiences of Black and Minority Ethnic Young People*, Glasgow Anti-Racist Alliance, Glasgow.

Cheema, J. R. et **A. Kitsantas** (2014), « Influences of disciplinary classroom climate on high school student self-efficacy and mathematics: A look at gender and racial-ethnic differences », *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 12, pp. 1261-1279.

Collier, V. et **W. Thomas** (2007), « Predicting second language academic success in English using the prism model », *International Handbook of English Language Teaching*, pp. 333-348.

Conseil et l'Europe (2015), *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires - Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Unité des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Creemers, B.P.M. et **L. Kyriakides** (2008), « Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19, n° 2, pp. 183-205.

Crosnoe, R. (2013), *Preparing the Children of Immigrants for Early Academic Success*, Migration Policy Institute, Washington, DC.

Crul, M. (2015), « Is education the pathway to success? A comparison of second generation Turkish professionals in Sweden, France, Germany and The Netherlands », *European Journal of Education*, vol. 50, n° 3, pp. 325-339.

Crul, M. et **K. Kraal** (2004), *Evaluatie Landelijk Ondersteuningsprogramma Mentoring*, University of Amsterdam Report, https://pure.uva.nl/ws/files/3596443/56846_228380.pdf.

Crul, M. et **H. Vermeulen** (2006) « Immigration and education. The second generation in Europe », in Smeeding, T. et C. Parsons (dir. pub.), *Immigration and the Transformation of* Europe, Cambridge University Press, Cambridge.

Crul, M. et al. (2017), « The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 40, n° 2, pp. 321-338.

Crul, M. et al. (2016), « No lost generation: education for refugee children, a comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey », European University Institute Paper.

Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.

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*, n° 433, Department for Education and Skills, Londres.

DuBois, D.L. et **N. Silverthorn** (2005), « Characteristics of natural mentoring relationships and adolescent adjustment: Evidence from a national study », *The Journal of Primary Prevention*, vol. 26, n° 2, pp. 69-92, http://dx.doi.org/10.1007/s10935-005-1832-4.

DuBois, D.L. et al. (2002), « Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review », *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, n° 2, pp. 157-197, https://doi.org/10.1023/A:1014628810714.

Durlak, J., R. Weissbergand et M. Pachan (2010), « A meta-analysis of after-school programmes that seek to promote personal and social skills in children and adolescents », *American Journal of Community Psychology*, vol. 45, pp. 294-309.

Dykes, J. et **L. Olliff** (2007), « Sport and Recreation as a Tool for Social Inclusion: The Experiences of Refugee and Migrant Young People », Centre for Multicultural Youth Issues.

Elame, E. (2013), *Discriminatory Bullying: A New Intercultural Challenge*, Springer, Milan.

Ellis, B.H. et al. (2012), « Multi-tier mental health program for refugee youth », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 81, n° 1, pp. 129-140, http://dx.doi.org/10.1037/a0029844.

Entorf, H. et M. Lauk (2008), « Peer effects, social multipliers and migrants at school: an international comparison », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 34, pp. 633-654.

Commission européenne (2018), « Initiatives promoting social inclusion and raising awareness: Portugal », *EACEA National Policies Platform*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/45-initiatives-promoting-social- inclusion-and-raising-awareness-portugal.

Commission européenne (2017), *Migrants in European Schools: Thematic Report from a Programme of Expert Workshops and Peer Learning Activities*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Commission européenne (2015), *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les classes multilingues*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Commission européenne (2013a), *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children. Final Report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2766/41204.

Commission européenne (2013b), *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support*, Rapport final du groupe de travail thématique sur le décrochage scolaire, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Fan, X. et **M. Chen** (2001), « Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis », *Educational Psychology Review*, vol. 13, n° 1, pp. 1-22.

Farb, A. et **J. Matjasko** (2012), « Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development », *Developmental Review,* vol. 32, n° 1, pp. 1-48.

Fibbi, R. et **J. Truong** (2015), « Parental involvement and educational success in Kosovar families in Switzerland », *Journal of Comparative Migration Studies,* vol. 3, n° 1, pp. 1-17.

Field, S., M. Kuczera et **B. Pont** (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264032620-fr.

Garibaldi, E. (2017), *The role of sports for the integration of immigrant students*, thèse de master, Bocconi University.

Godwin, R.K. et al. (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.

Gomby, D. (2005), « Home visitation in 2005: outcomes for children and parents », *Invest in Kids Working Paper* n° 7, Committee for Economic Development.

Gomolla, M. (2006), « Tackling the 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, pp. 46-59.

Greenwald, R., L.V. Hedges et **R.D. Laine** (1996), « The effect of school resources on student achievement », *Review of Educational Research*, vol. 66, n° 3, pp. 361-396, http://dx.doi.org/10.3102/00346543066003361.

Grogan, K., C. Henrich et **M. Malikina** (2014), « Student engagement in after-school programmes, academic skills and social competence among elementary school students », *Child Development Research*, Article ID 498506, http://dx.doi.org/10.1155/2014/498506.

Hall, D. et al. (2012), *Assessing the Needs of Bilingual Pupils: Living in Two Languages*, Routledge, Abingdon.

Harris, A. et **J.H. Chrispeels** (dir. pub.) (2006), *Improving Schools and Educational Systems: International Perspectives*, Routledge, Abingdon.

HCR (2008), *Sport for Refugees – Let's Play!*, Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.

Heckmann, F., H. Lederere et **S. Worbs** (2001), *Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective*, rapport final à la Commission européenne, EFMS, Bamberg.

Heckman, J., J. Stixrud et **S. Urzua** (2006), « The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behaviour », *Journal of Labour Economics*, vol. 24, n° 3, pp. 411-482.

Hertzberg, F. (2017), « Swedish career guidance counsellors' recognition of newly arrived migrant students' knowledge and educational strategies », *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, vol. 2, n° 1, pp. 45-61.

Herzog-Punzenberger, B., E. Le Pichon-Vorstman et **H. Siarova** (2017), *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*, *NESET II report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2766/71255.

Hopkins, D. (dir. pub.) (2005), *The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change* (vol. 4), Springer, Berlin.

Horn, D. (2009), « Age of selection counts: cross-country analysis of educational institutions », *Educational Research and Evaluation*, vol. 15, n° 4, pp. 343-366.

Iwasaki, Y. et **J. Bartlett** (2006), « Stress-coping among aboriginal individuals with diabetes in an urban Canadian city: from woundedness to resilience », *Journal of Aboriginal Health*, pp. 15-25.

Jeynes, W.H. (2007), « The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Pupil Academic Achievement: A Meta-Analysis », *Urban Education*, vol. 42, n° 1, pp. 82-110.

Keogh, V. (2002), *Multicultural Sport: Sustaining a Level Playing Field*, Centre for Multicultural Youth Issues.

Leos-Urbell, J. (2015), « What works after school? The relationship between after-school programme quality, programme attendance and academic outcomes », *Youth and Society*, vol. 47, n° 5, pp. 684-706.

Leseman, P. et al. (2017), « Effectiveness of Dutch targeted preschool education policy for disadvantaged children: Evidence from the pre-COOL study », in H.-P. Blossfeld et al. (dir. pub.), *Childcare, Early Education and Social Inequality: An International Perspective*, Edwar Elgar, Cheltenham.

Macomber, J. et **K. Anderson** (1999), « Children's environment and behaviour: Participation in extracurricular activities », *Urban Institute Brief*, www.urban.org/research/publication/childrens-environment-and-behavior-participation-extracurricular-activities.

Makarova, E. et **W. Herzog** (2014), « Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations and immigrant youth integration in Switzerland », *Sportwissenschaft*, vol. 44, n° 1, pp. 1-9.

Marks, G. (2006), « Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, n° 5, pp. 925-946.

Martin, J. (1978), *The Migrant Presence*, George Allen and Unwin, Sydney.

Mehmedbegovic, D. et **T. Bak** (2017), « Towards an interdisciplinary lifetime approach to multilingualism », *European Journal of Language Policy*, vol. 9, n° 2, pp. 149-167.

Mengering, F. (2005), « Bärenstark – Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter », *Zeitschrift* für Erziehungswissenschaft, vol. 8, n° 2, pp. 241-262.

MIPEX (2015), « Policy indicators scores 2007-2014 », *Migration Integration Policy Index*, www.mipex.eu/download-pdf.

Moody, J. (2001), « Race, school integration, and friendship segregation in America », *American Journal of Sociology*, vol. 107, n° 3, pp. 679-716, http://dx.doi.org/10.1086/338954.

Morgan, L. (2008), *The Role of Sport in Assisting Refugee Settlement*, Refugee Council of Australia, www.uts.edu.au/sites/default/files/com-student-work-morgan.pdf.

Mühlenweg, A. (2010), « Young and innocent: International evidence on age effects within grades on victimization in elementary school », *Economics Letters*, vol. 109, n° 3, pp. 157-160, https://doi.org/10.1016/j.econlet.2010.08.032.

Murray, C. et **K. Malmgren** (2005), « Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned », *Journal of School Psychology*, vol. 43, n° 2, pp. 137-152, https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.01.003.

National Centre for Multicultural Education (2010), *The Road Ahead: The Final Report, Equal Education in Practice*, National Centre for Multicultural Education, http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO_Sluttrapport_ENG_korr4.pdf.

Nations Unies (2016), *Protection des enfants contre les brimades : Rapport du Secrétaire général*, Rapport A/71/213 de l'Assemblée générale des Nations Unies.

NESSE (2008), Education and migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies – A synthesis of research findings for policy-makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts, DG EAC, Commission européenne.

Nusche, D. (2009), « What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 22, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/227131784531.

Oberoi, A. (2016), « Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth », *National Mentoring Resource Center Population Review*, National Mentoring Resource Center.

OCDSB (2015), *Framework for Student Well-being*, OCDSB Communications and Information Services and Inclusive, Safe and Caring Programs, Ottawa.

OCDE (2017a), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr.

OCDE (2017b), *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en.

OCDE (2017c), *Résultats du PISA 2015 : Le bien-être des élèves*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr.

OCDE (2017d), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en.

OCDE (2016a), *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264259492-fr.

OCDE (2016b), *Tous égaux face aux équations ? Rendre les mathématiques accessibles à tous* : Principaux résultats, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264259294-fr.

OCDE (2015a), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en.

OCDE (2015b), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr.

OCDE (2015c), *Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf.

OCDE (2015d), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr.

OCDE (2014), *Perspectives des migrations internationales 2014,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-fr.

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr.

OCDE (2012a), *Équité et qualité dans l›éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr.

OCDE (2012b), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en.

OCDE (2010), *Combler l'écart pour les élèves issus de l'immigration : Politiques, pratiques et performances*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264075818-fr.

OCDE/Commission européenne (2004), *L'orientation professionnelle : Guide pratique pour les décideurs*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264015227-fr.

Olliff, L. (2007), « Playing for the Future: the Role of Sport and Recreation in Supporting Refugee Young People to 'Settle Well' in Australia », *Centre for Multicultural Youth Issues*.

Ministère de l'éducation de l'Ontario (2014), « *Atteindre l›excellence – Une vision renouvelée de l›éducation en Ontario* », Publications du Ministère de l'éducation de l'Ontario.

Penn, R. et **P. Lampert** (2009), *Children of International Migrants in Europe. Comparative Perspectives*, Palgrave MacMillan, New York.

Ponzo, M. (2013), « Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators », *Journal of Policy Modeling*, vol. 35, n° 6, pp. 1057-1078.

Portes, A. et **D. MacLeod** (1996), « Educational progress of children of immigrants: the roles of class, ethnicity and school context », *Sociology of Education* vol. 69, n° 4, pp. 255-275.

Resh, N. et **R. Erhard** (2002), « 'Pushing up' or 'cooling out'? Israeli counsellors' guidance on track placement », *Interchange*, vol. 33, n° 4, pp. 325-349.

Rivkin, S.G., E.A. Hanushek et **J.F. Kain** (2005), « Teachers, schools, and academic achievement », *Econometrica*, vol. 73, n° 2, pp. 417-458, http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x.

Rotich, J. (2011), « Mentoring as a springboard to acculturation of immigrant students into American schools », *Journal of Case Studies in Education*, pp. 1-8.

Sawyer, L. (2006), « Att koppla drömmar till verkligheten: SYO-konsulenters syn på etnicitet i övergången från grundskolan till gymnasiet » [Rapprocher le rêve de la réalité : point de vue des conseillers d'orientation sur la signification de l'ethnicité dans le passage de l'école primaire à l'école secondaire], in L. Sawyer et M. Kamali (dir. pub.), *Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*, pp. 187-249. [Le dilemme de l'enseignement : principes démocratiques et construction d'autrui], Fritzes, Stockholm.

Scheerens, J. et **R. Bosker** (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Emerald Group Publishing, Bingley.

Schnell, P. (2014), *Educational Mobility of Second Generation Turks: Cross-national Perspectives*, Amsterdam University Press, Amsterdam.

Schofield, J.W. (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), Berlin Social Science Research Center.

Shavit, Y. (1990), « Segregation, tracking and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel », *American Sociological Review*, vol. 55, pp. 115-126.

Siarova, H. et **M.A. Essoemba** (2014), « Language support for youth with a migrant background: policies that effectively promote inclusion », *SIRIUS Network Policy Brief Series*, n° 4, SIRIUS.

Sirin, S.R. et **L. Rogers-Sirin** (2015), *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*, Migration Policy Institute, Washington, DC.

Suárez-Orozco, C. et **M. Suárez-Orozco** (2001), *Children of Immigration,* Harvard University Press, Cambridge, MA.

Toyoda, E. (2012), « Acculturation through a leisure activity: the Argentine tango in Japan », *Asian Journal of Latin American Studies*, vol. 25, n° 2, pp. 1-26.

UNESCO (2017), *Violence et harcèlement à l'école : Rapport sur la situation dans le monde*, UNESCO, Paris.

Vandell, D.L. (2013), « Afterschool programme quality and student outcomes: reflections on positive key findings on learning and development from recent research », www.expandinglearning.org/sites/default/files/expandingminds_section_3_0.pdf#page=12.

Van der Werfhorst, H.G. et **J. Mijs** (2010), « Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: a comparative perspective », *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 407-428.

Yogev, A. et **H. Roditi** (1987), « School counsellors as gatekeepers: guidance in poor versus affluent neighbourhoods », *Adolescence*, vol. 22, vol. 87, pp. 625-639.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent 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, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, 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 Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne 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.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(91 2018 01 2P) ISBN 978-92-64-30013-2 – 2018

Examens de l'OCDE sur la formation des migrants

La résilience des élèves issus de l'immigration

LES FACTEURS QUI DÉTERMINENT LE BIEN-ÊTRE

VERSION ABRÉGÉE

Les flux migratoires ont profondément transformé la composition des classes. Les résultats du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de l'OCDE révèlent qu'en 2015, au moins un élève de 15 ans sur quatre dans les pays de l'OCDE est né à l'étranger ou possède au moins un parent né à l'étranger. Entre 2003 et 2015, la proportion des élèves qui avaient émigré ou dont l'un des parents avait émigré à l'international a augmenté en moyenne de six points de pourcentage dans les pays de l'OCDE.

La résilience des élèves issus de l'immigration : les facteurs qui déterminent le bien-être explore les difficultés rencontrées par les élèves issus de l'immigration et le soutien qu'ils reçoivent quand ils en ont besoin. Le rapport fournit une analyse détaillée des risques et des facteurs de protection qui peuvent ébranler ou promouvoir la résilience des enfants issus de l'immigration. Il explore le rôle que les systèmes éducatifs, les écoles et les enseignants peuvent jouer pour aider ces élèves à s'intégrer dans leurs communautés, combattre l'adversité et construire leur résilience scolaire, sociale, émotionnelle et en termes de motivation.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***http://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr***

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

THE LONDON BOOK FAIR WINNER
INTERNATIONAL EXCELLENCE Awards 2017
IN PARTNERSHIP WITH THE PUBLISHERS ASSOCIATION

Co-financé par l'Union européenne

ISBN 978-92-64-30013-2
91 2018 01 2P

9 789264 300132