

RÉSUMÉ

L'intégration réussie des élèves issus de l'immigration dans le système éducatif est au cœur des préoccupations de nombreux pays. C'est dans cette perspective que le présent rapport procède à une analyse des résultats de l'évaluation PISA 2003 des acquis des élèves : des données sur les performances qu'obtiennent dans des matières scolaires importantes les élèves de 15 ans issus de l'immigration, sur la manière dont ceux-ci perçoivent leurs capacités d'apprenants et sur leur attitude générale à l'égard de l'école. On a procédé à l'analyse de deux groupes d'élèves issus de l'immigration : les *élèves allochtones* qui sont nés en dehors du pays de l'évaluation et dont les parents sont également nés dans un autre pays, et les *élèves de la deuxième génération*, qui sont nés dans le pays de l'évaluation mais dont les parents sont nés dans un pays différent, c'est-à-dire des élèves dont le parcours scolaire se situe dans le pays de l'évaluation. Le rapport établit une comparaison entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones qui sont nés dans le pays de l'évaluation, ainsi qu'au moins un de leurs parents. Les analyses portent sur dix-sept pays qui comptent de fortes proportions d'élèves immigrés : des pays de l'OCDE (Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, États-Unis, France, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Suède et Suisse) et des pays partenaires (la Fédération de Russie, Hong-Kong, Chine et Macao, Chine). Le rapport présente, pour la plupart de ces pays et pour l'Angleterre, la Finlande et l'Espagne, des informations relatives aux politiques et programmes visant à permettre aux étudiants issus de l'immigration d'améliorer leur niveau de compétence dans la langue d'enseignement.

Le rapport utilise les données de l'évaluation PISA 2003 pour examiner le niveau de compétence des élèves non autochtones en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences et en résolution de problèmes ; il compare les performances des élèves allochtones et de la deuxième génération à celles des élèves autochtones du pays d'accueil et à celles des élèves de l'ensemble des pays examinés. Par ailleurs, ce rapport cherche à déterminer dans quelle mesure les élèves issus de l'immigration estiment avoir d'autres dispositions favorables à l'apprentissage : la motivation à étudier les mathématiques, une attitude positive à l'égard de l'école, la confiance en leurs propres aptitudes pour les mathématiques (perception de soi). Les auteurs du rapport se sont attachés à mettre en lumière des facteurs pouvant expliquer les différences d'un pays à l'autre en ce qui concerne la performance relative des élèves issus de l'immigration, facteurs qui indiqueraient aux décideurs des pôles d'intervention possibles pour améliorer la situation de ces élèves. Le rapport s'efforce de placer les résultats de l'enquête dans le contexte de la genèse de l'immigration des différents pays, de leurs populations d'immigrés, de leurs politiques générales en matière d'immigration et de celles, plus spécifiques, visant à favoriser l'apprentissage de la langue d'enseignement. Bien qu'il ne soit pas possible d'estimer l'impact de ces facteurs sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration sur la seule base des données PISA, les analyses figurant dans le rapport offrent une description de pays présentant des différences de performance (entre autres caractéristiques) variées entre populations d'élèves issus de l'immigration et populations d'élèves autochtones.

Les résultats de l'enquête PISA semblent indiquer que de fortes proportions d'immigrés n'entravent pas nécessairement leur intégration.

Il ne semble pas y avoir de corrélation significative entre la taille respective des populations d'élèves issus de l'immigration dans les pays examinés ici et les écarts de performance entre ces élèves et les élèves

autochtones. Cette conclusion contredit l'hypothèse généralement admise selon laquelle une forte immigration entraverait de manière générale l'intégration.

Les élèves issus de l'immigration sont des apprenants motivés dont l'attitude à l'égard de l'école est positive. De telles dispositions à l'apprentissage pourront être mises à profit par les établissements scolaires afin d'aider ces élèves à réussir leur parcours éducatif.

Les conclusions indiquent que les élèves issus de l'immigration présentent une prédisposition à l'apprentissage qui serait au moins égale, sinon supérieure à celle de leurs condisciples autochtones. En effet, les élèves allochtones et de la deuxième génération expriment souvent des niveaux d'intérêt et de motivation plus élevés pour les mathématiques, ainsi qu'une attitude plus positive à l'égard de la scolarité. Cette prédisposition à l'apprentissage se vérifie dans tous les pays évalués. L'uniformité de ce constat est impressionnante si l'on tient compte du fait que les différents pays évalués diffèrent substantiellement en termes d'histoire de l'immigration, de populations d'immigrants, de politiques d'immigration et d'intégration et de performance des élèves non autochtones à l'évaluation PISA 2003. Les élèves non autochtones ont donc généralement de réelles prédispositions à l'apprentissage, dispositions que les établissements scolaires peuvent mettre à profit pour les aider à réussir leur parcours éducatif.

En dépit de ces prédispositions à l'apprentissage, les résultats obtenus par les élèves issus de l'immigration sont souvent significativement inférieurs à ceux de leurs condisciples autochtones. Toutefois, les niveaux de compétence atteints varient d'un pays à l'autre.

Si les élèves issus de l'immigration affichent généralement de bonnes prédispositions à l'apprentissage, les écarts de performance entre élèves autochtones et non autochtones varient fortement d'un pays à l'autre. Les différences sont les plus marquées en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en France, aux Pays-Bas et en Suisse. En revanche, les niveaux de compétence des élèves issus de l'immigration et des élèves autochtones sont similaires dans trois des pays ayant une longue tradition d'immigration (l'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande) et à Macao, Chine.

Au Canada, au Luxembourg, en Suède, en Suisse ainsi qu'à Hong-Kong, Chine, les élèves de la deuxième génération obtiennent des scores significativement supérieurs à ceux des élèves allochtones. Dans ces pays, l'écart par rapport aux élèves autochtones semble s'atténuer au fil des générations d'immigration. Cela pourrait être imputable en partie aux politiques d'intégration qui contribuent à atténuer les écarts de génération en génération, mais cela pourrait aussi s'expliquer par des différences dans la composition des populations d'élèves allochtones et de la deuxième génération. L'enquête PISA ne permet pas de faire des inférences concluantes à cet égard car les données ont été recueillies à une date unique. Des études longitudinales seraient nécessaires pour étudier l'évolution du rendement scolaire au fil des générations.

Dans la majorité des pays évalués, au moins 25 pour cent des élèves issus de l'immigration pourraient être confrontés à des défis considérables au cours de leur vie professionnelle et privée : leurs résultats à l'évaluation PISA 2003 indiquent qu'ils ne possèdent pas les savoir-faire élémentaires en mathématiques.

PISA 2003 situe les élèves participants sur une échelle de six niveaux de compétence en mathématiques en fonction des savoir-faire qu'ils ont pu démontrer. Le niveau 2 est considéré comme un seuil de compétence en mathématiques sur l'échelle PISA, à partir duquel les élèves commencent à faire la preuve qu'ils possèdent des savoir-faire leur permettant de s'engager dans des activités mathématiques ; ils sont, par exemple, capables d'utiliser des algorithmes, des formules et des procédures élémentaires, d'interpréter les résultats de manière littérale ou de se livrer à un raisonnement direct. On prévoit que les

élèves qui se situent au-dessous du niveau 2 seront exposés à des défis potentiels considérables en termes de perspectives professionnelles, financières, et de pleine participation à la vie de la société.

Les résultats de l'enquête indiquent que seul un petit pourcentage d'élèves autochtones n'atteint pas le niveau 2, alors que la situation est fort différente pour les élèves issus de l'immigration. Plus de 40 pour cent des élèves allochtones en Belgique, en France, en Norvège et en Suède, et plus de 25 pour cent des élèves allochtones en Allemagne, en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse, ainsi que dans la Fédération de Russie, affichent des performances inférieures à celles attendues au niveau 2.

Dans la plupart des pays évalués, les élèves de la deuxième génération se situent à des niveaux de compétence supérieurs à ceux des élèves allochtones, et de faibles pourcentages d'élèves de la deuxième génération n'atteignent pas le seuil du niveau 2. Cependant, dans plus de la moitié des pays de l'OCDE examinés, au moins 25 pour cent des élèves de la deuxième génération n'ont pas acquis les savoir-faire leur permettant de s'engager dans des activités mathématiques, conformément à la définition PISA. En Allemagne, plus de 40 pour cent des élèves de la deuxième génération affichent des performances au-dessous du niveau 2. En Autriche, en Belgique, au Danemark, en Norvège, aux États-Unis et dans la Fédération de Russie, au moins 30 pour cent des élèves de la deuxième génération se situent au-dessous du niveau 2.

Les facteurs contextuels caractérisant les élèves non autochtones et les caractéristiques des établissements scolaires n'expliquent qu'en partie les différences de performance en mathématiques.

Dans la plupart des pays européens, les élèves issus de l'immigration proviennent d'un milieu socioéconomique peu favorisé et leurs parents sont souvent moins instruits que les parents des élèves autochtones. C'est également le cas aux États-Unis et à Hong-Kong, Chine. En revanche, le milieu d'origine des élèves non autochtones ne diffère pas beaucoup de celui des élèves autochtones en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, ainsi que dans la Fédération de Russie et à Macao, Chine.

Au niveau national, on constatera que la performance relative en mathématiques relative des élèves issus de l'immigration est associée à leur milieu éducationnel et socio-économique relatif. Dans de nombreux pays cependant, des écarts de score subsistent entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones après avoir tenu compte des caractéristiques liées au milieu. On observe par exemple des écarts de score significatifs entre élèves autochtones et élèves de la deuxième génération en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en France, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse. Cela semble indiquer que les niveaux de performance relatifs des élèves issus de l'immigration ne peuvent pas être attribués exclusivement à la composition des populations immigrées en termes des milieux éducatif et socio-économique dont elles proviennent.

Dans plusieurs pays, de nombreux élèves issus de l'immigration fréquentent des établissements scolaires comptant des proportions assez élevées d'élèves non autochtones. On n'a pourtant établi aucun lien significatif entre l'effet de regroupement au sein d'un pays et l'écart de performance entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones. C'est pourquoi la distribution des élèves issus de l'immigration au sein des établissements scolaires ne semble pas exercer d'influence sur la fluctuation d'un pays à l'autre en matière d'écarts de performance entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones. À l'intérieur des différents pays, une forte proportion d'élèves issus de l'immigration dans un établissement scolaire pourrait avoir un impact sur leur performance, mais la littérature ne fournit pas d'éléments probants pour confirmer ou infirmer l'existence de cette corrélation.

Dans la plupart des pays examinés, les élèves issus de l'immigration fréquentent souvent des établissements scolaires dont la population d'élèves est peu favorisée du point de vue économique et

socioculturel. Les ressources dont disposent ces établissements et le climat qui y règne sont plus diversifiés. Dans trois des pays d'implantation traditionnels, l'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande, les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones fréquentent des établissements scolaires bénéficiant des mêmes ressources et dans lesquels règne un même climat. En Belgique, les élèves issus de l'immigration sont plutôt susceptibles de fréquenter des établissements scolaires présentant des caractéristiques moins favorables. Dans d'autres pays, les différences les plus marquées et les plus systématiques ont trait aux facteurs liés au climat scolaire et au climat disciplinaire. Les élèves issus de l'immigration fréquentent des établissements scolaires moins favorisés pour au moins un des deux facteurs précités en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suède, ainsi qu'à Macao, Chine.

De même, les écarts de score en mathématiques ne sont pas entièrement expliqués par le fait que certains élèves issus de l'immigration ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison. Cependant, dans plusieurs pays, cette corrélation est assez forte et pourrait justifier le renforcement du soutien linguistique dans les établissements scolaires.

Les pays évalués se distinguent également par la proportion des élèves issus de l'immigration dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement. Prendre en compte la langue parlée à la maison permet d'atténuer les écarts de performance entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones. Dans plusieurs pays, toutefois, les différences de performance restent significatives même après avoir tenu compte de la langue. C'est le cas tant pour les élèves allochtones que les élèves de la deuxième génération en Autriche, en Belgique, au Danemark, en France, aux Pays-Bas et en Suisse ; pour les élèves allochtones au Luxembourg, en Norvège et en Suède ainsi que dans la Fédération de Russie et à Hong-Kong, Chine ; et pour les élèves de la deuxième génération en Allemagne et en Nouvelle-Zélande. La langue parlée à la maison n'explique donc pas entièrement les fluctuations des niveaux de performance relatifs des élèves issus de l'immigration.

Néanmoins, les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison ont tendance à être plus « faibles » en mathématiques dans plusieurs pays. L'écart de performance associé à la langue parlée à la maison reste significatif en Allemagne, en Belgique, au Canada et aux États-Unis, ainsi qu'à Hong-Kong, Chine, à Macao, Chine et en Fédération de la Russie, même lorsque le niveau de formation et le statut professionnel des parents ont été pris en compte. Les pays où la langue parlée à la maison et la performance en mathématiques sont étroitement corrélées pourraient envisager de renforcer les mesures de soutien linguistique au sein des établissements scolaires.

Les politiques mises en œuvre pour aider les élèves issus de l'immigration à acquérir un bon niveau de compétence linguistique dans la langue d'enseignement présentent des caractéristiques communes, mais varient en termes de programmes d'études et de ciblage spécifiques.

L'examen des politiques visant à favoriser un bon niveau de compétence linguistique en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, au Canada, au Danemark, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse, ainsi qu'à Hong-Kong, Chine et Macao, Chine, et aussi en Angleterre, en Espagne et en Finlande, révèle que les politiques de ces pays présentent des caractéristiques clés communes. Très peu de pays assurent un soutien linguistique systématique avec un programme de cours explicite au niveau d'enseignement pré-primaire (CITE 0), comme c'est le cas dans la province canadienne de la Colombie-Britannique et aux Pays-Bas.

En ce qui concerne l'enseignement primaire (CITE 1) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2), l'approche la plus répandue est celle de l'*immersion accompagnée d'un soutien linguistique systématique* : les élèves non autochtones fréquentent les cours normaux pour faire l'apprentissage de tout le programme de cours et bénéficient également d'un enseignement ciblé leur

permettant de renforcer leurs aptitudes dans la langue d'enseignement. En outre, plusieurs pays offrent des *programmes d'immersion avec phase préparatoire dans la langue d'enseignement* destinés aux élèves qui viennent d'arriver dans le pays d'accueil : ces élèves suivent des programmes leur permettant d'acquérir de bonnes bases linguistiques avant leur transition vers les cours normaux. Cette approche a plus souvent cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) que dans le primaire (CITE 1).

Les programmes de soutien linguistique bilingues, dispensés dans la langue maternelle des élèves et dans la langue d'enseignement, sont relativement rares. En Angleterre, en Finlande et en Norvège, l'immersion accompagnée d'un soutien linguistique systématique intègre parfois des composantes bilingues. Cependant, les *programmes bilingues de transition* avec enseignement initial dans la langue maternelle des élèves et passage progressif vers l'enseignement dans la deuxième langue, n'occupent pas un rôle significatif dans les programmes des pays cités dans ce rapport.

De même, fort peu de pays proposent des cours supplémentaires visant à améliorer la maîtrise de la langue maternelle des élèves. En Suède, les élèves ont légalement droit à un enseignement dans leur langue maternelle et les établissements scolaires assurent ce type de cours à condition qu'au moins cinq élèves partagent la même langue maternelle et résident dans la même municipalité. Les établissements du canton de Genève en Suisse assurent également des cours de langue maternelle pour les langues minoritaires les plus courantes. Dans onze autres pays ou entités infranationales, l'offre de cours de langue maternelle dépend de la municipalité ou de l'établissement scolaire lui-même, tandis que dans neuf autres pays ou entités, l'organisation de cours de langue maternelle est confiée aux familles ou aux associations locales.

En dépit de l'adoption d'approches générales assez semblables pour aider les élèves issus de l'immigration à apprendre la langue d'enseignement, les mesures spécifiques mises en œuvre par les différents pays ou entités infranationales varient de manière considérable en termes d'existence de programmes d'études ou de normes explicites, de ciblage du soutien (programme de cours général par opposition au renforcement linguistique) et d'organisation du soutien (soutien intégré à l'enseignement « normal » par opposition à des cours distincts ou au soutien linguistique en tant que matière scolaire spécifique).

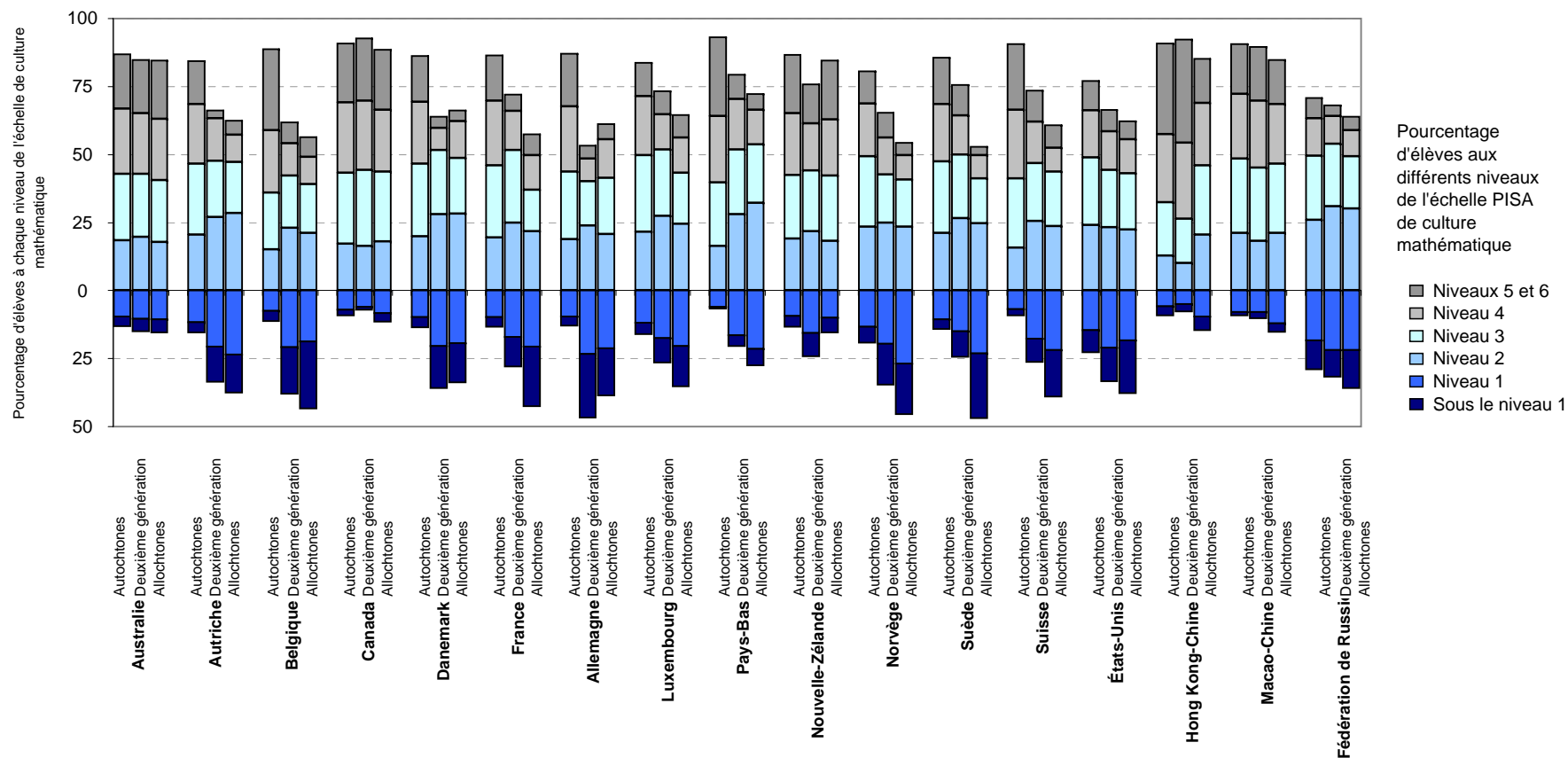
Plusieurs pays ou entités infranationales disposent de programmes ou de programmes cadres explicites pour la deuxième langue. C'est le cas en Australie (Nouvelle Galles du Sud et Victoria) et au Danemark pour l'immersion avec soutien linguistique systématique et l'immersion accompagnée d'une phase préparatoire ; au Canada (Ontario), dans quelques Länder allemands, en Norvège, en Suède et à Macao, Chine pour l'immersion avec soutien linguistique systématique ; et au Canada (Colombie-Britannique) et au Luxembourg pour l'immersion accompagnée d'une phase préparatoire. Toutefois, les programmes varient énormément en termes de contenu, de spécificité et d'envergure.

Les pays dans lesquels on a observé des différences de performance relativement peu importantes entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones - ou dans lesquels l'écart de performance des élèves de la deuxième génération se réduit de manière significative par rapport à l'écart observé chez les élèves allochtones - disposent généralement de programmes de soutien linguistique bien établis et dont les objectifs et les normes sont définis assez clairement.

Il serait évidemment fort intéressant de déterminer la mesure dans laquelle les différents programmes de soutien linguistique contribuent aux acquis relatifs des élèves issus de l'immigration. Les informations dont on dispose ne le permettent pas. Néanmoins, il apparaît que dans certains pays où l'on observe des écarts de performance relativement peu importants entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones ou des écarts plus nettement plus faibles pour les élèves de la deuxième génération que pour les élèves allochtones, les programmes de soutien linguistique existent de longue date et ont des objectifs et des normes relativement bien définis. Au nombre de ces pays figurent l'Australie, le Canada et la Suède.

Dans quelques pays où la performance des élèves issus de l'immigration se situe à des niveaux significativement plus faibles, le soutien linguistique est souvent moins généralisé. Toutefois, plusieurs de ces pays ont récemment introduit des programmes visant à soutenir l'apprentissage des élèves issus de l'immigration. Cette évolution pourrait contribuer à réduire les différences de performance entre les élèves issus de l'immigration et leurs condisciples autochtones.

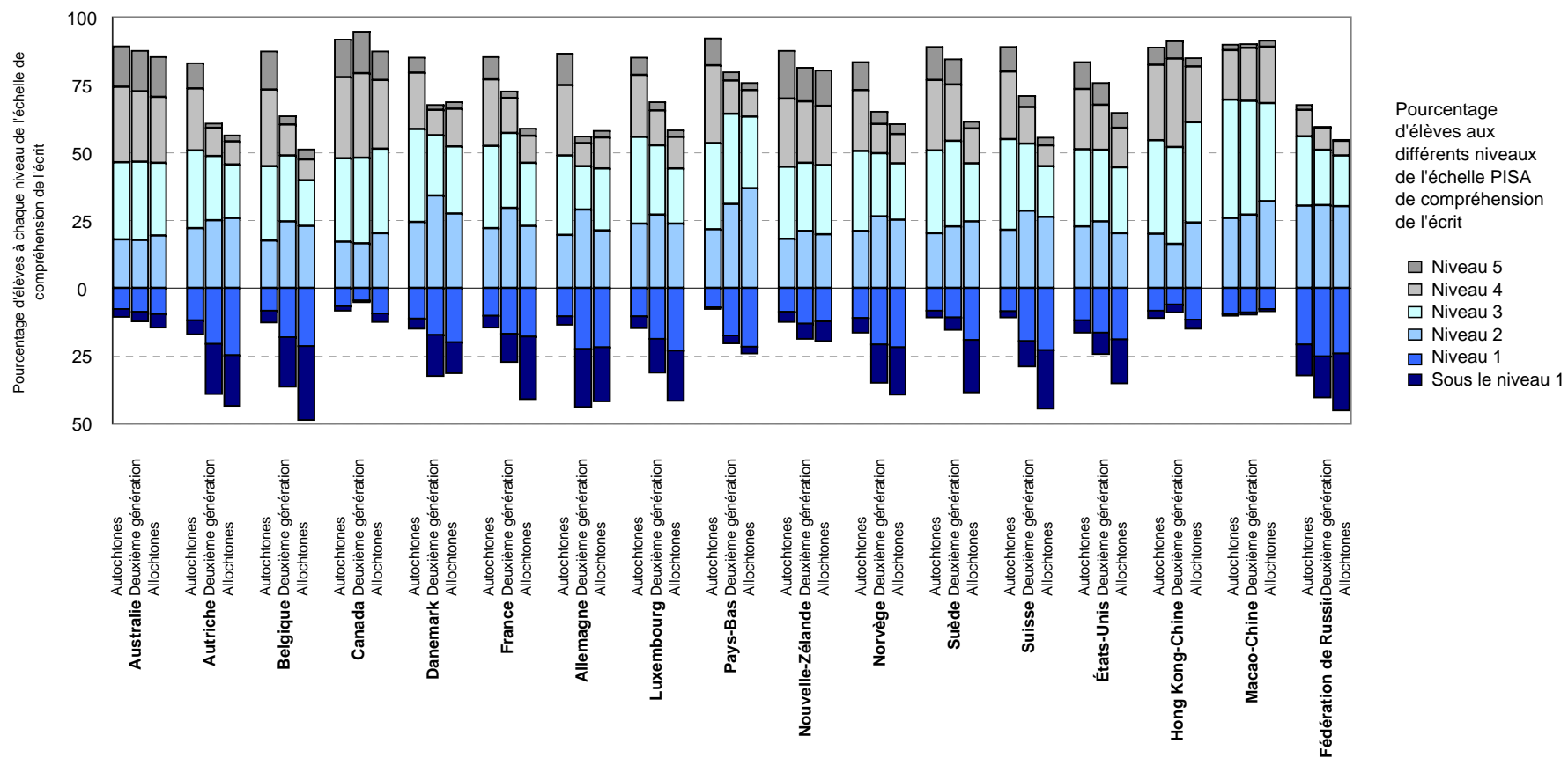
Figure 2.4a
Pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle de culture mathématique selon le contexte d'immigration des élèves



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE, tableaux 2.4a, 2.4b et 2.4c.

Figure 2.4b

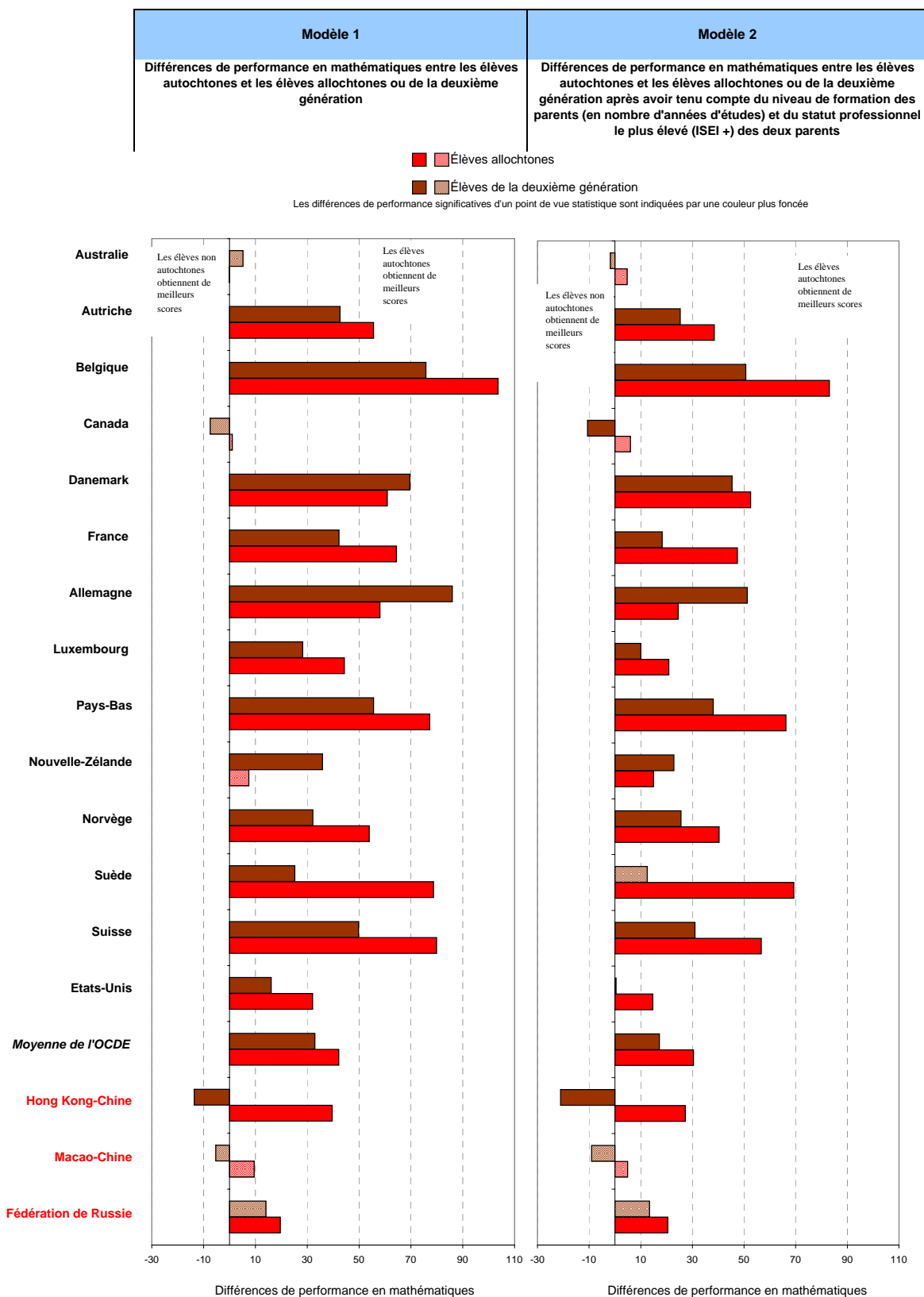
Pourcentage d'élèves à chaque niveau de l'échelle de compréhension de l'écrit selon le contexte d'immigration des élèves



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE, tableaux 2.4d, 2.4e et 2.4f.

Figure 3.5

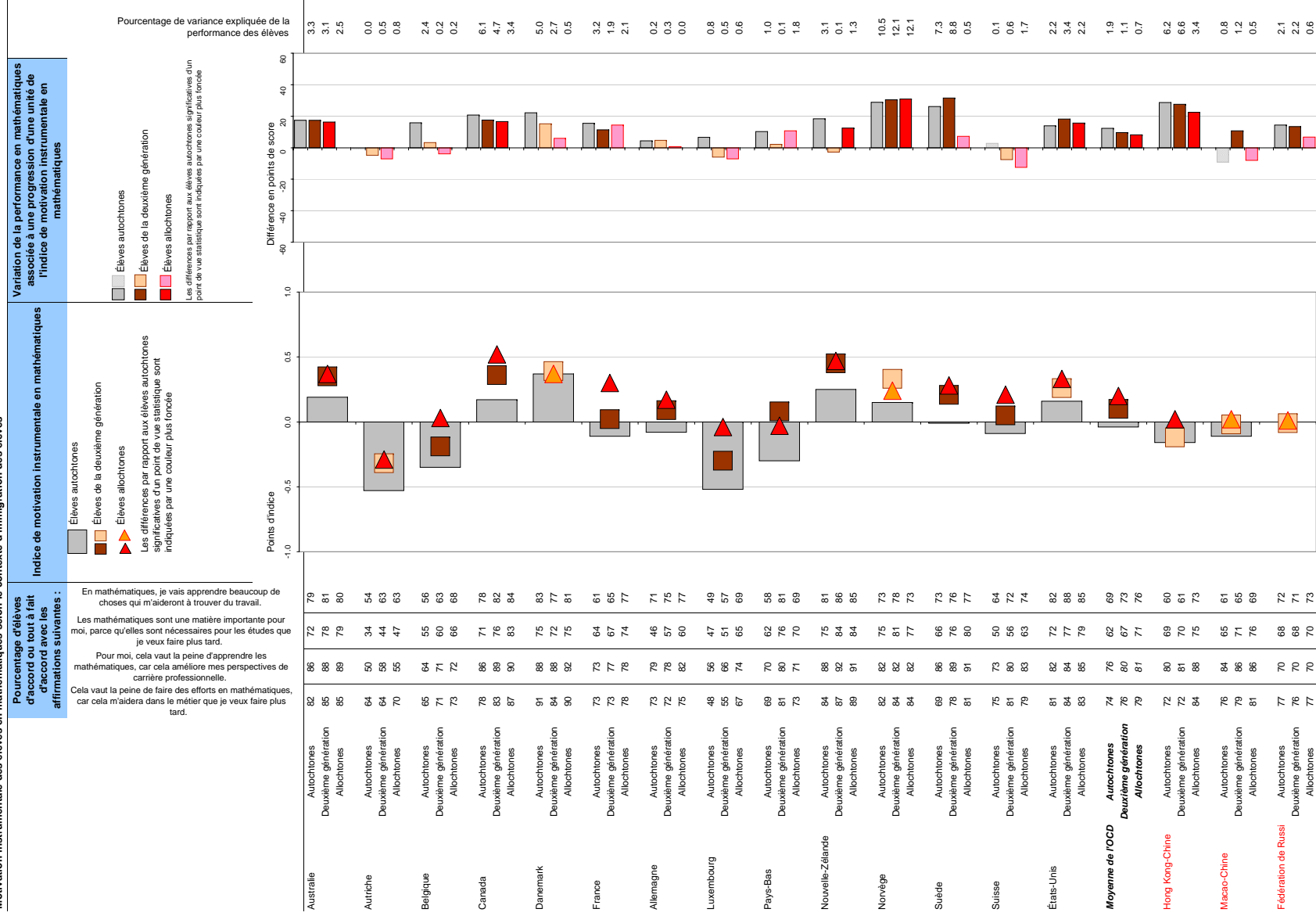
Différences de performance en mathématiques entre les élèves autochtones et les élèves allochtones ou ceux de la deuxième génération, avant et après avoir tenu compte du statut professionnel le plus élevé (ISEI +) des deux parents



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE, tableau 3.5.

Figure 4.3a

Motivation instrumentale des élèves en mathématiques selon le contexte d'immigration des élèves



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE, tableau 4.2