



3

## Le défi de la diversité

Ce chapitre analyse les différents aspects des caractéristiques des élèves et des établissements ayant un impact sur les résultats de l'éducation, comme la structure familiale, la situation des parents au regard de l'emploi, la situation géographique de l'établissement, le statut au regard de l'immigration et la langue parlée en famille. Il aborde également les tendances qui caractérisent la performance en mathématiques des élèves issus de l'immigration jusqu'en 2012.



Le niveau socio-économique n'est qu'un aspect parmi tant d'autres qui a une influence sur la performance en mathématiques. Parmi les autres facteurs, citons la structure familiale, la situation géographique de l'établissement, le statut au regard de l'immigration et la langue parlée en famille (identique ou non à la langue de l'évaluation PISA). Tous ces facteurs ont un impact sur le travail des établissements et des enseignants, et la manière dont ces derniers appréhendent ces différents facteurs a elle-même un impact sur les résultats de l'éducation. Dans de nombreux cas, ils sont étroitement liés au niveau socio-économique des élèves et des établissements. En outre, ce chapitre étudie la relation existant entre ces facteurs et la performance des élèves.

Dans les pays de l'OCDE, environ 14 % des élèves de 15 ans vivent dans une famille monoparentale (tableau II.3.1), plus de 10 % dans une famille où le père ou la mère ne travaille pas (tableau II.3.2), 11 % sont issus de l'immigration (tableau II.3.4a), 6 % sont issus de l'immigration et, en famille, parlent une langue différente de la langue de l'évaluation PISA (tableau II.3.5), et 9 % sont scolarisés dans un établissement situé dans une petite communauté rurale (tableau II.3.3a). Ce chapitre se penche sur l'équité dans l'éducation parmi des groupes d'élèves partageant certaines de ces caractéristiques, au niveau tant individuel que de l'établissement. Analyser l'équité entre les différents groupes d'élèves peut aider les pouvoirs publics à cibler les politiques éducatives et sociales, ou à adapter celles-ci aux besoins d'une population d'élèves toujours plus hétérogène.

### Que nous apprennent les résultats ?

- Le pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans les pays de l'OCDE est passé de 9 % en 2003 à 11 % en 2012, alors que l'écart de score en défaveur de ces élèves par rapport aux élèves autochtones, mais de niveau socio-économique similaire, a diminué de 11 points au cours de la même période.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves scolarisés dans un établissement où plus d'un élève sur quatre est issu de l'immigration ont tendance à obtenir un score inférieur à ceux scolarisés dans un établissement qui n'est pas fréquenté par des élèves issus de l'immigration. Toutefois, après contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements, l'écart de score de 19 points en mathématiques diminue de plus de moitié pour atteindre 7 points.

## STRUCTURE FAMILIALE ET PERFORMANCE DES ÉLÈVES

La famille est généralement le tout premier endroit où les enfants peuvent être encouragés à apprendre. Les parents peuvent lire des histoires à leurs enfants en bas âge, puis les aider à faire leurs devoirs et/ou participer à des activités en rapport avec l'école (OCDE, 2012a). Les parents qui sont attentifs à la scolarité de leur enfant leur apportent des encouragements et sont susceptibles de rencontrer leurs enseignants et la direction de leur établissement pour parler de leurs progrès scolaires<sup>1</sup>.

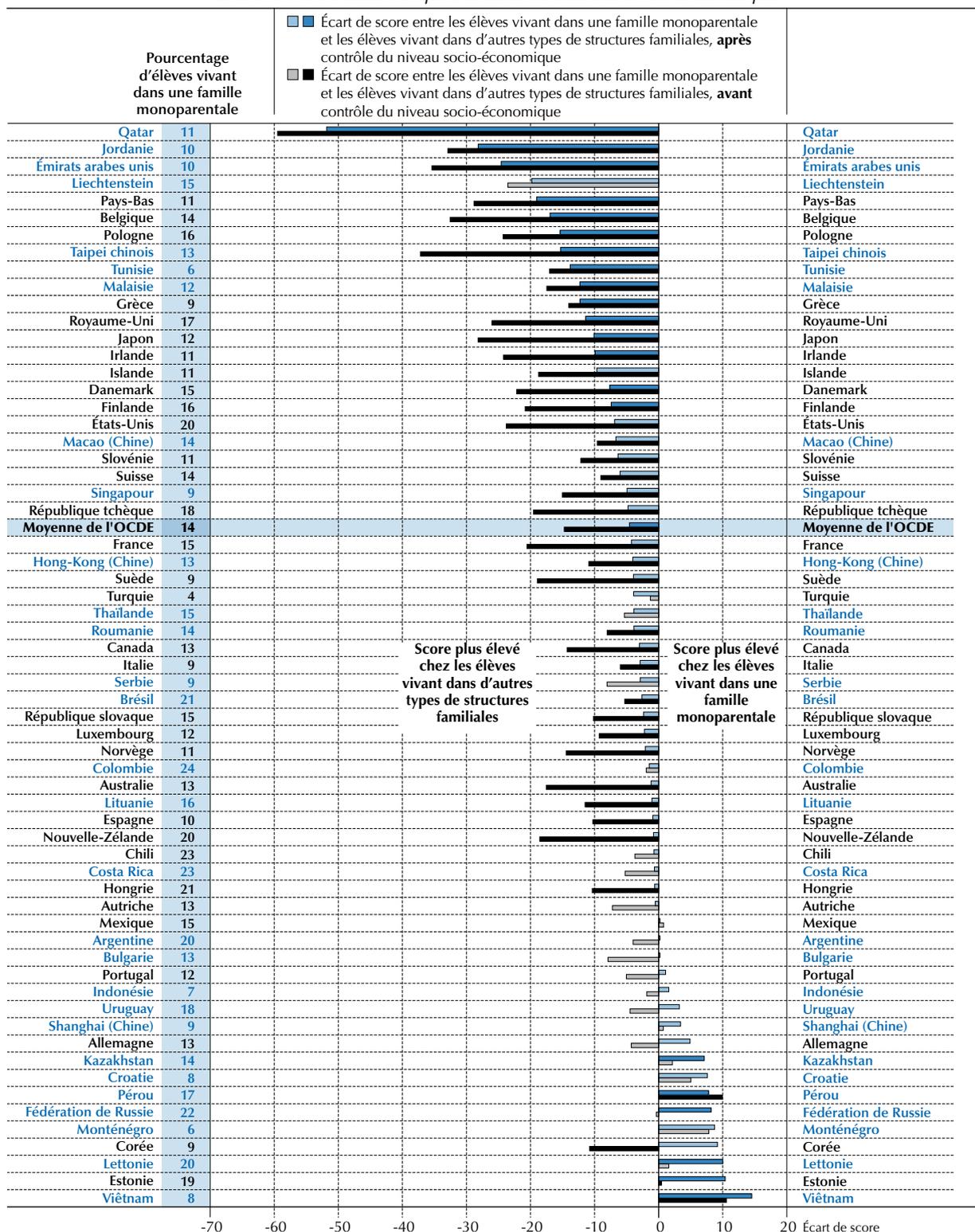
Dans les pays de l'OCDE, environ 14 % des élèves de 15 ans ayant participé à l'enquête PISA 2012 vivent dans une famille monoparentale. Nombre d'entre eux sont également issus d'un milieu défavorisé. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves vivant dans une famille monoparentale sont désavantagés par rapport aux élèves vivant dans d'autres types de structures familiales, en général parce que leurs parents ont un niveau de formation inférieur ou exercent une profession moins qualifiée, ou que la famille dispose d'un patrimoine familial plus limité selon les déclarations des élèves eux-mêmes (voir le tableau II.3.1).

La figure II.3.1 compare le score moyen en mathématiques des élèves qui vivent dans une famille monoparentale avec celui des élèves qui vivent dans une autre structure familiale<sup>2</sup>, avant et après contrôle du niveau socio-économique. Dans les pays de l'OCDE, l'écart de score entre les élèves qui vivent dans une famille monoparentale et les élèves qui vivent dans une autre structure familiale représente 15 points avant contrôle du niveau socio-économique, soit l'équivalent de près d'une demi-année d'études.

Les élèves qui vivent dans une famille monoparentale ont 1.23 fois plus de risques de se situer dans le quartile inférieur de la performance en mathématiques dans leur pays que les élèves vivant dans d'autres types de familles ; on parle alors du « risque relatif » auquel s'exposent les élèves vivant dans une famille monoparentale par rapport à celui auquel s'exposent les élèves vivant dans d'autres types de familles (voir le tableau II.3.1). L'encadré II.3.3 présente une manière différente d'évaluer dans la totalité des effectifs d'élèves la pertinence des facteurs de risque tels que la structure familiale ou le statut au regard de l'immigration.



■ Figure II.3.1 ■  
**Écart de score en mathématiques, selon le type de structure familiale**  
*Écarts de score avant et après contrôle du niveau socio-économique*



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.  
 Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'écart de score entre les élèves vivant dans une famille monoparentale et les élèves vivant dans d'autres types de structures familiales, après contrôle du niveau socio-économique.  
 Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau II.3.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>



### Encadré II.3.1. **Pertinence démographique ou risque attribuable**

La « pertinence démographique » est l'un des indicateurs permettant de mesurer l'importance des facteurs de risque. Elle correspond au pourcentage de l'effectif total de la population qui doit le résultat obtenu (en l'occurrence un niveau peu élevé de compétence en mathématiques) au fait d'appartenir à un groupe vulnérable. Dans le contexte des familles monoparentales, la pertinence démographique indique la mesure dans laquelle l'incidence d'une faible performance en mathématiques serait réduite dans l'effectif total d'élèves si le risque de faible performance chez les élèves vivant dans une famille monoparentale était le même que chez les élèves vivant dans d'autres types de familles. Les analyses montrent que si les pouvoirs publics parvenaient à réduire le risque d'obtenir un score peu élevé chez les élèves vivant dans une famille monoparentale jusqu'au niveau de risque auquel s'exposent les élèves vivant dans d'autres types de famille, le pourcentage d'élèves peu performants diminuerait de 3 % (voir le tableau II.3.1). Alors que le risque relatif de faible performance ne fait que suggérer le degré de vulnérabilité à une faible performance d'un élève issu d'un groupe de population particulier, la pertinence démographique représente une mesure absolue de la prévalence de cette source de vulnérabilité pour l'effectif total d'élèves. La pertinence démographique dépend non seulement du risque relatif associé à l'appartenance à ce groupe vulnérable, mais aussi de la taille de ce groupe.

Dans l'ensemble, l'écart observé entre les élèves qui vivent dans une famille monoparentale et ceux qui vivent dans d'autres types de familles se réduit, voire se comble, après contrôle du niveau socio-économique. Si la structure familiale est corrélée au niveau socio-économique, les données PISA ne permettent pas d'isoler l'impact de chacune des deux variables sur la performance des élèves. Que les écarts de score restent significatifs même après contrôle du niveau socio-économique donne à penser qu'il existe bel et bien une relation indépendante entre la structure familiale et les possibilités d'apprentissage.

En moyenne, après contrôle du niveau socio-économique, les élèves vivant dans une famille monoparentale obtiennent un score en mathématiques inférieur de 5 points à celui des élèves vivant dans un autre type de famille. Au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Hongrie et aux États-Unis, plus de 20 % des élèves vivent dans une famille monoparentale et obtiennent un score de même niveau que les élèves vivant dans d'autres types de familles, après contrôle du niveau socio-économique (avant contrôle, leur performance est toutefois plus faible aux États-Unis, en Hongrie et au Brésil). En Lettonie et en Fédération de Russie, ils représentent également plus de 20 % de l'effectif d'élèves et obtiennent des scores supérieurs aux autres élèves. En revanche, comme le montre la figure II.3.1, l'écart entre ces deux groupes d'élèves est particulièrement important au Qatar, en Jordanie, aux Émirats arabes unis et aux Pays-Bas : après contrôle du niveau socio-économique, il y atteint 19 points, voire plus. En Pologne, au Taipei chinois, en Tunisie, en Malaisie, en Grèce, au Royaume-Uni et au Japon, l'écart dépasse 10 points de score (voir le tableau II.3.1). Au Qatar, en Pologne, aux États-Unis, en Jordanie, au Danemark, aux Émirats arabes unis et en Finlande, la pertinence démographique est supérieure à 6 %. En d'autres termes, le pourcentage d'élèves peu performants diminuerait de plus de 6 % si le risque d'obtenir un faible score pour les élèves vivant dans une famille monoparentale était aussi bas que le risque auquel les élèves vivant dans d'autres types de familles sont exposés (pertinence démographique) (voir le tableau II.3.1).

Les éléments qui montrent que les élèves vivant dans une famille monoparentale accusent des scores peu élevés pourraient sembler décourageants de prime abord. La variation des écarts de score entre les pays donne toutefois à penser que le désavantage qu'entraîne le fait de vivre dans une famille monoparentale n'est pas inéluctable. L'action publique, en général, et la politique de l'éducation, en particulier, peuvent contribuer à combler ces écarts en aidant les chefs de famille isolés à accompagner leur enfant dans leur scolarité (Pong, Dronkers et Hampden-Thompson, 2004). Les systèmes d'éducation et les établissements pourraient envisager d'étudier les types d'engagement parental à promouvoir auprès des chefs de famille isolés qui ont peu de temps à consacrer aux activités scolaires. La politique de l'éducation doit être analysée dans le cadre plus large de l'action publique, et plus particulièrement par rapport à l'aide sociale et la protection de l'enfance.

### **SITUATION DES PARENTS AU REGARD DE L'EMPLOI : PRENDRE EN CHARGE LES POLITIQUES D'ÉDUCATION EN METTANT EN PLACE DES POLITIQUES SOCIALES POUR LES CHÔMEURS**

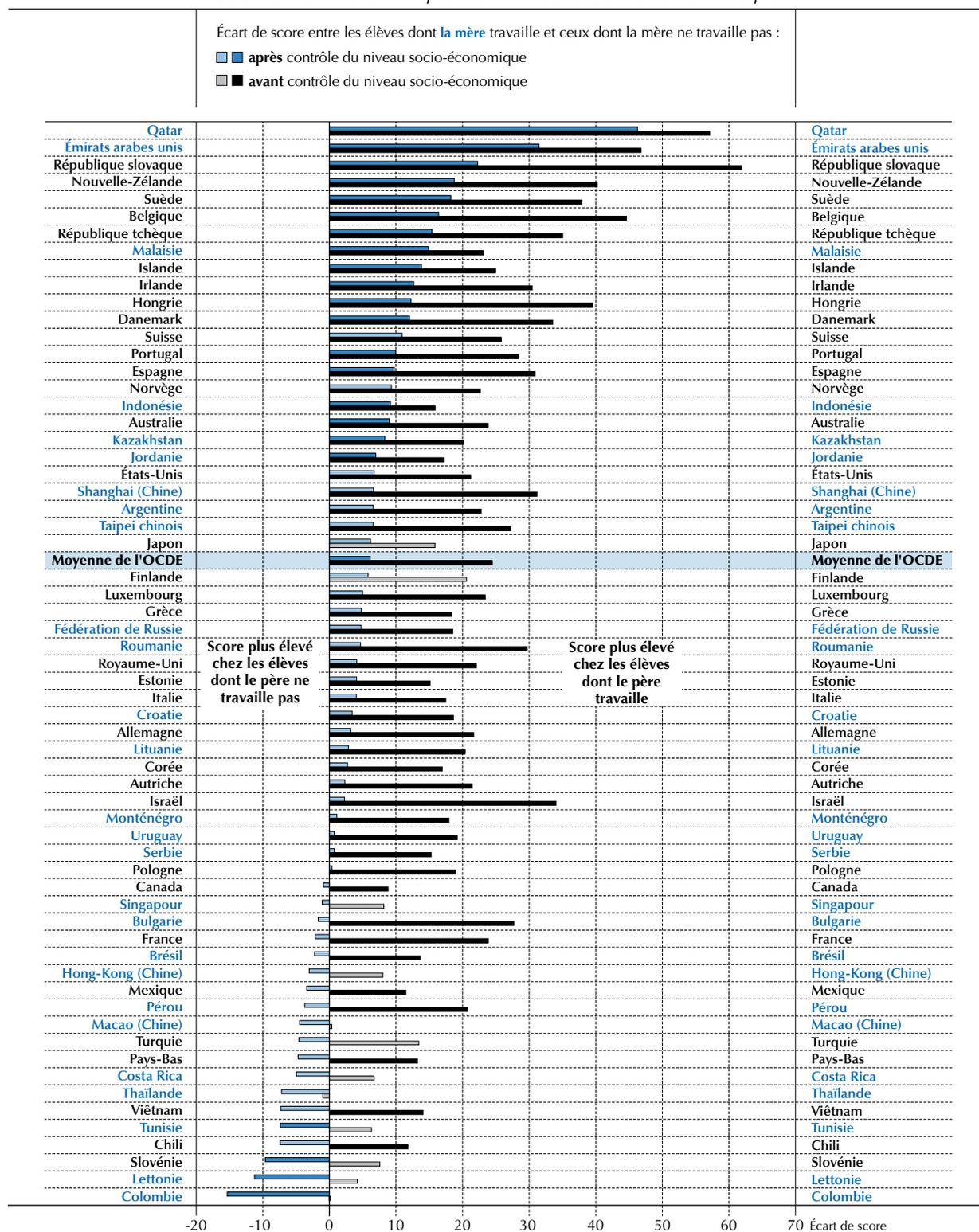
Les politiques éducatives et sociales jouent un rôle important dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves au sein des établissements. L'impact du chômage des parents sur la performance des élèves varie entre les pays et économies. Cette situation donne à penser que certains pays/économies réussissent à atténuer les effets potentiellement négatifs du chômage sur les résultats de l'éducation.



■ Figure II.3.2 [Partie 1/2] ■

### Écart de score en mathématiques, selon la situation des parents au regard de l'emploi

Écarts de score avant et après contrôle du niveau socio-économique



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée. Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score entre les élèves dont le père/la mère travaille/ne travaille pas, après contrôle du niveau socio-économique.

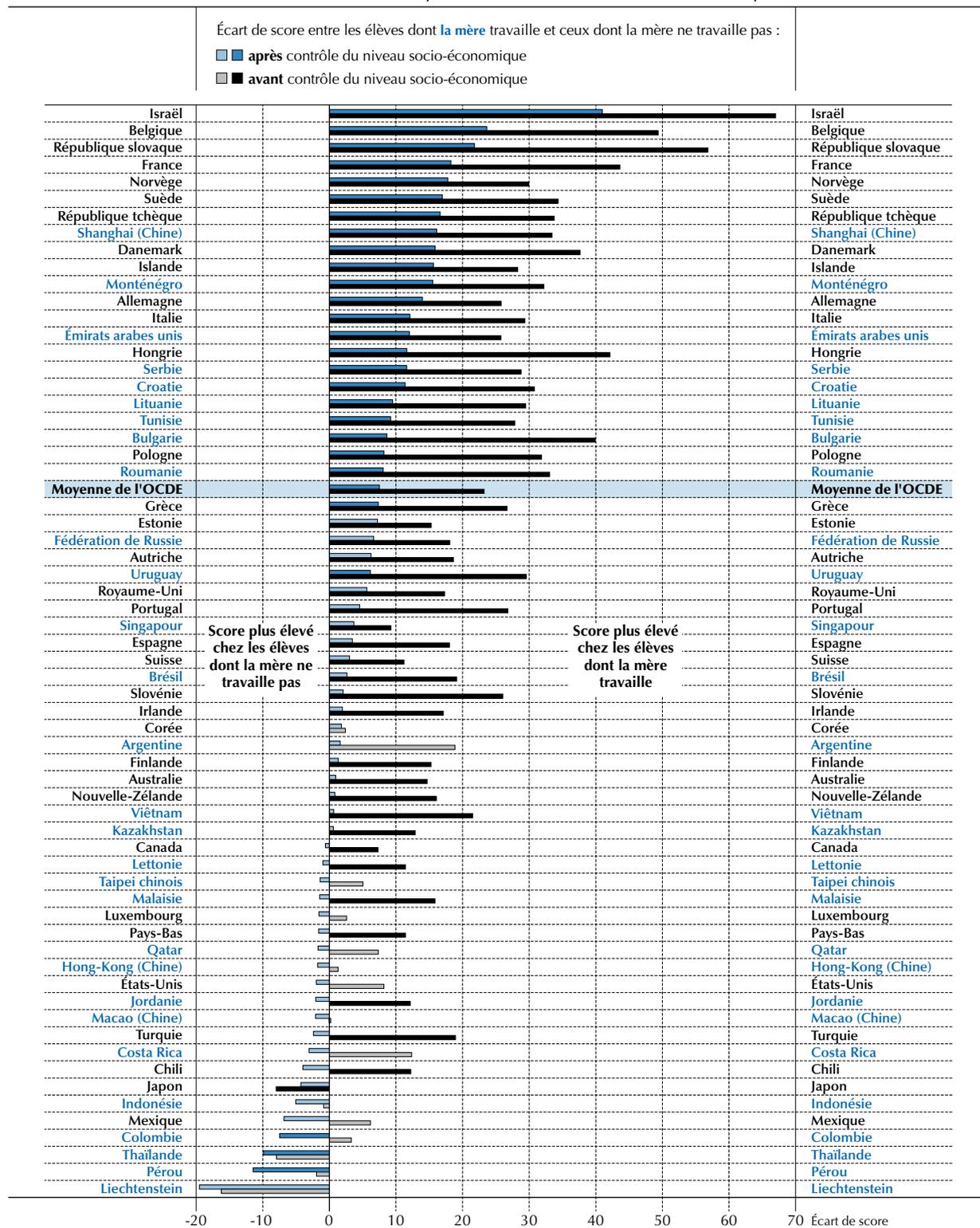
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau II.3.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>

■ Figure II.3.2 [Partie 2/2] ■

## Écart de score en mathématiques, selon la situation des parents au regard de l'emploi

Écart de score avant et après contrôle du niveau socio-économique



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score entre les élèves dont le père/la mère travaille/ne travaille pas, après contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau II.3.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>



En moyenne, 11 % des élèves de 15 ans des pays de l'OCDE ont déclaré que la situation de leur père au regard de l'emploi était « ne travaille pas » (que ce soit à temps plein ou à temps partiel). Ils ont indiqué soit que leur père était au chômage (« ne travaille pas, mais cherche un emploi »), soit qu'il était dans une situation professionnelle différente (homme au foyer, retraité, etc.). Environ 28 % des élèves ont indiqué une situation au regard de l'emploi identique pour leur mère. La situation des parents au regard de l'emploi est étroitement liée au niveau socio-économique, de larges écarts de score existant entre les élèves dont les parents travaillent et ceux dont les parents ne travaillent pas. Toutefois, même après contrôle du niveau socio-économique, les élèves des pays de l'OCDE qui ont déclaré que leur père ne travaillait pas obtiennent un score inférieur de 6 points à celui de ceux qui ont déclaré que leur père travaillait. Les élèves ayant indiqué que leur mère ne travaillait pas accusent des scores inférieurs de 8 points à ceux des élèves ayant indiqué que leur mère travaillait. Le risque relatif d'obtenir un score faible chez les élèves dont un parent ne travaille pas, que ce soit le père ou la mère, est plus de 1.4 fois supérieur à celui auquel s'exposent les autres élèves. La pertinence démographique atteint presque 5 % quand le père d'un élève ne travaille pas et plus de 9 % quand c'est la mère qui ne travaille pas (voir le tableau II.3.2).

En République slovaque, en Suède, en Belgique, en République tchèque, en Islande, en Hongrie et au Danemark, la situation des parents (des deux parents) au regard de l'emploi est associée à des écarts de performance allant de 12 points au Danemark quand le père ne travaille pas à 24 et 22 points en Belgique et en République slovaque quand la mère ne travaille pas, après contrôle du niveau socio-économique (voir la figure II.3.2). En Norvège, en Allemagne, en France, ainsi qu'en Croatie, au Monténégro, en Serbie et à Shanghai (Chine), les larges écarts ne s'observent qu'en relation avec la situation de la mère au regard de l'emploi. Israël affiche l'écart de score le plus important en rapport avec la situation de la mère au regard de l'emploi (41 points). En revanche, il n'y existe aucun écart en relation avec la situation du père au regard de l'emploi. La pertinence démographique est la plus élevée en République slovaque, en Roumanie, aux Émirats arabes unis et en Hongrie, où le pourcentage d'élèves peu performants diminuerait de plus de 10 % si le risque d'atteindre un faible score chez les élèves dont le père ne travaille pas était similaire au risque rencontré par les élèves dont le père travaille. En Israël, au Monténégro, en République slovaque et aux Émirats arabes unis, le pourcentage d'élèves peu performants diminuerait de plus de 20 % si le risque d'atteindre un faible score chez les élèves dont la mère ne travaille pas était similaire au risque rencontré par les élèves dont la mère travaille (voir le tableau II.3.2).

## SITUATION GÉOGRAPHIQUE DE L'ÉTABLISSEMENT ET VARIATION DE LA PERFORMANCE ENTRE LES ZONES GÉOGRAPHIQUES

Dans certains pays, la performance des élèves et le profil socio-économique ou organisationnel du système scolaire varient sensiblement en fonction de la situation géographique des établissements. Certains pays ont administré l'enquête PISA à l'échelle régionale pour mieux cerner la variation de la performance entre les systèmes d'éducation et les régions de leur territoire. Les résultats de ces régions sont présentés à l'annexe B2 du présent volume. L'encadré II.2.2 décrit le pourcentage de la variation de la performance existant entre les différentes régions de ces pays.

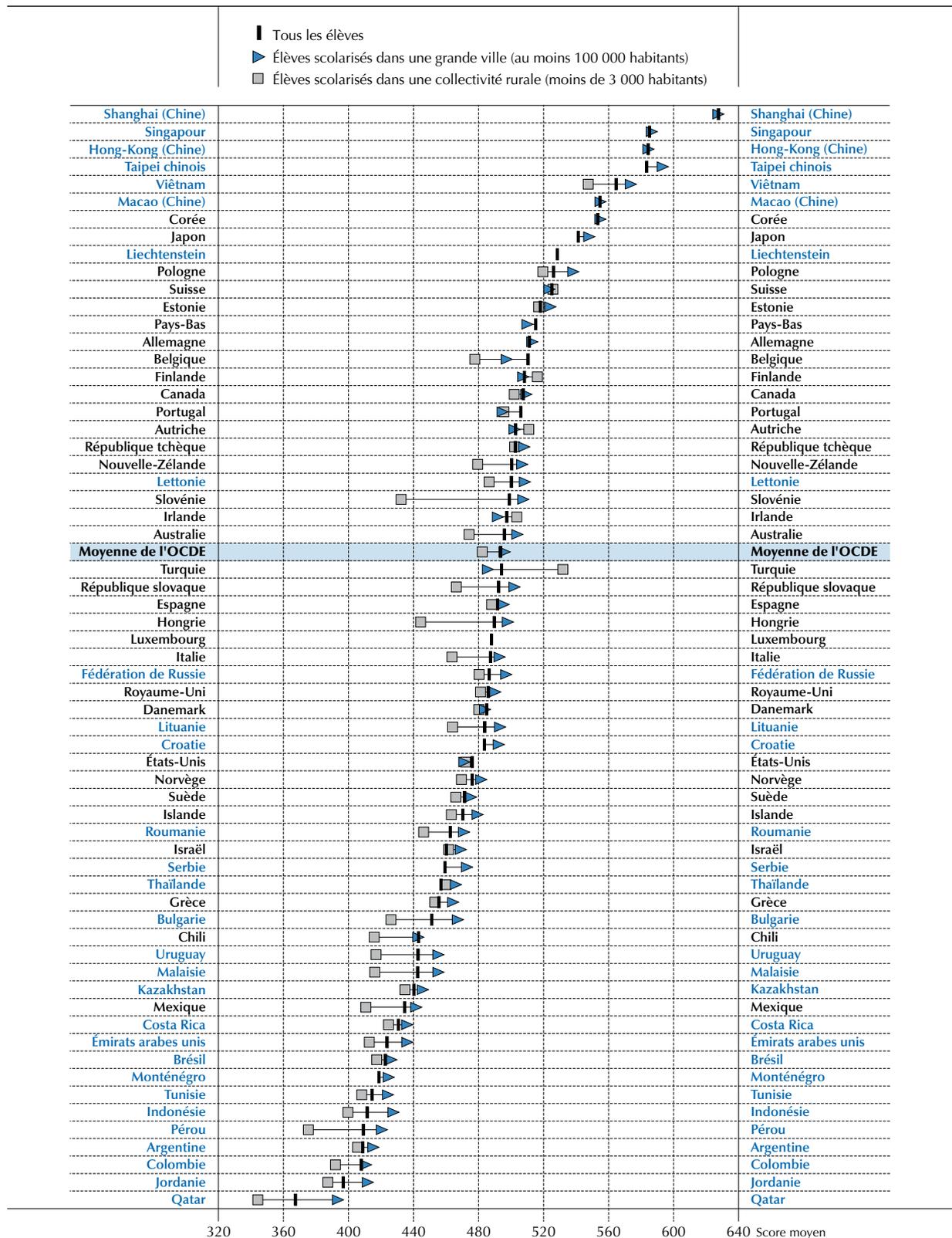
Il est également possible d'analyser la variation géographique de la performance sur la base de la situation géographique des établissements. La densité et les caractéristiques démographiques des différents types de collectivités locales varient fortement d'un pays à l'autre (voir le tableau II.3.3a). Il y a lieu de garder ces différences à l'esprit lors de l'interprétation de la variation de la performance des élèves entre ces types de collectivités. Les grandes villes ou les zones densément peuplées offrent généralement des avantages importants aux établissements, comme un environnement culturel plus riche, un lieu de travail plus attrayant pour les enseignants, un choix plus large d'établissements et de meilleures perspectives d'emploi pouvant être source de motivation pour les élèves. Dans le même temps, elles impliquent souvent des difficultés socio-économiques plus importantes. Par ailleurs, les élèves ne sont pas tous en mesure de profiter des avantages offerts par les larges centres urbains. Ils peuvent par exemple être issus d'un milieu défavorisé sur le plan socio-économique, parler en famille une langue autre que celle parlée à l'école ou n'avoir qu'un seul parent sur qui compter.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves scolarisés dans un établissement situé dans une petite ville (de 3 000 à environ 100 000 habitants) devancent les élèves scolarisés en milieu rural (moins de 3 000 habitants) de 11 points, après contrôle du niveau socio-économique. Les élèves scolarisés dans une grande ville (plus de 100 000 habitants) devancent les élèves scolarisés dans une petite ville de 4 points, après contrôle du niveau socio-économique (voir le tableau II.3.3a).

Comme le montre la figure II.3.3, à Shanghai (Chine), à Singapour, à Hong-Kong (Chine), au Taipei chinois, au Vietnam, à Macao (Chine), en Corée, au Japon, au Liechtenstein, en Pologne, en Suisse, en Estonie, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Finlande, au Canada, en Autriche et en République tchèque, les élèves scolarisés dans tous les établissements, quelle que soit leur situation géographique, obtiennent un score supérieur à la moyenne de l'OCDE, après contrôle du niveau

■ Figure II.3.3 ■

### Score moyen sur l'échelle de culture mathématique, selon la situation géographique de l'établissement, après contrôle du niveau socio-économique



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score moyen de tous les élèves, après contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux II.2.1. et II.3.3a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>



socio-économique. Dans tous ces pays, à l'exception du Viêtnam, du Japon et de la Pologne, l'écart de score entre les élèves scolarisés en milieu rural et ceux scolarisés dans des grandes villes est inférieur à 10 points (voir le tableau II.3.3a).

En général, les élèves scolarisés en milieu rural obtiennent un score inférieur à celui des élèves scolarisés dans d'autres zones géographiques. L'écart est particulièrement important lorsque l'on compare la performance de ces élèves à celle des élèves scolarisés dans des grandes villes, même si l'on observe également des différences entre les élèves scolarisés en milieu rural et ceux scolarisés dans une petite ville. En Slovaquie, par exemple, les élèves scolarisés dans des grandes villes, devancent les élèves scolarisés en milieu rural de 74 points, après contrôle de l'écart de niveau socio-économique des élèves. Cependant, une grande partie de cet écart de score (65 points) est déjà présente entre les élèves scolarisés dans une petite ville et ceux scolarisés en milieu rural. Quand on compare des élèves de niveau socio-économique similaire, les écarts de scores les plus importants entre les élèves scolarisés en milieu rural et ceux scolarisés dans des grandes villes s'observent en Bulgarie, en Hongrie, au Pérou, au Qatar et en Slovaquie (plus de 41 points, soit l'équivalent d'une année d'études). En général, les élèves scolarisés dans une grande ville sont plus favorisés sur le plan socio-économique que les élèves scolarisés dans une petite ville. Avant contrôle du niveau socio-économique, les élèves de Belgique, du Danemark, d'Irlande et de Turquie scolarisés dans une petite ville obtiennent un score supérieur à celui des élèves scolarisés dans une grande ville. Toutefois, ces écarts ne sont pas prononcés. Aux États-Unis, les élèves scolarisés en milieu urbain obtiennent généralement un score inférieur à celui des élèves scolarisés en milieu rural, même s'ils sont plus avantagés sur le plan socio-économique (voir le tableau II.3.3a).

La figure II.3.3 compare également le score obtenu par les élèves scolarisés dans des grandes villes de différents pays et économies, après contrôle du niveau socio-économique. Shanghai (Chine), le Taipei chinois, Singapour, Hong-Kong (Chine), le Viêtnam, Macao (Chine), la Corée et le Japon affichent en moyenne les meilleures performances en mathématiques chez les élèves scolarisés dans des grandes villes, avec des scores de 548 points, voire plus, ce qui représente au moins une année d'études d'avance par rapport à la moyenne de l'OCDE.

La variation du niveau socio-économique entre établissements situés en zone rurale et établissements situés dans des grandes villes n'est pas identique d'un pays à l'autre. Les écarts les plus importants sont enregistrés au Mexique, en Bulgarie, au Pérou, au Chili, en Colombie, au Viêtnam, en Thaïlande, au Brésil, au Portugal, en Hongrie, en Tunisie et au Costa Rica, ils dépassent plus d'une unité de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel* (voir le tableau II.3.3a).

Les écarts de score reflètent en partie les différences de niveau socio-économique entre les élèves scolarisés en milieu urbain et en milieu rural et/ou d'autres facteurs susceptibles d'être associés aux disparités socio-économiques ayant un impact sur la performance des élèves. La comparaison des scores avant et après contrôle du niveau socio-économique révèle dans quelle mesure les écarts de score entre les élèves sont imputables à des différences de niveau socio-économique entre les établissements situés dans des zones différentes au sein même des pays. Des écarts importants entre les scores avant et après contrôle du niveau socio-économique sont le signe de fortes disparités socio-économiques entre les élèves selon qu'ils vivent en milieu urbain ou en milieu rural. Dans les pays de l'OCDE, par exemple, l'écart de score entre les élèves scolarisés en milieu rural et ceux scolarisés dans une petite ville est de 20 points, mais cet écart diminue à 11 points quand on compare des élèves de niveau socio-économique similaire. L'écart est plus important entre établissements situés en zone rurale et ceux situés dans des grandes villes, et il diminue de 31 à 13 points après contrôle du niveau socio-économique (voir le tableau II.3.3a).

Dans les pays de l'OCDE ayant participé à l'évaluation PISA 2012, les données étaient les suivantes lors des épreuves en 2003 : les élèves scolarisés en milieu rural ont obtenu un score moyen de 472 points en mathématiques, les élèves scolarisés dans une petite ville, un score de 497 points, et les élèves scolarisés dans une grande ville, un score de 513 points. En 2012, le score en mathématiques des élèves scolarisés en milieu rural ou dans une petite ville n'avait pas changé, mais celui des élèves scolarisés dans une grande ville avait reculé de 7 points. Dans les pays et économies disposant de données comparables pour les enquêtes PISA 2003 et 2012 et affichant une amélioration de la performance en mathématiques au cours de cette période, l'amélioration observée est répartie dans tous les types de situations géographiques. La seule exception est la Turquie, où la majeure partie de l'amélioration observée en mathématiques se concentre chez les élèves scolarisés dans une petite ville, lesquels ont amélioré leur score en mathématiques de 59 points entre PISA 2003 et PISA 2012, après contrôle du niveau socio-économique (voir le tableau II.3.3b).

## L'ÉQUITÉ POUR LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

La migration n'est pas un phénomène nouveau, mais avec le vieillissement de la population et la menace d'une pénurie de main-d'œuvre et de compétences planant sur de nombreux pays de l'OCDE, ce problème figure désormais au premier rang des priorités politiques. Les élèves issus de l'immigration constituent un groupe hétérogène, tant entre les pays



qu'au sein d'entre eux. Ils sont originaires de pays différents, sont de langue et de culture différentes, et apportent à leur établissement un large éventail de compétences, de connaissances et de motivations. Un nombre significatif d'élèves issus de l'immigration sont très performants, mais il n'en va pas de même pour beaucoup d'entre eux qui vivent dans des milieux socio-économiques défavorisés. Ce handicap socio-économique, couplé à des différences culturelles et ethniques, peut être à l'origine de divergences et d'inégalités entre les nouveaux arrivants et leur société d'accueil. Ces problèmes vont bien au-delà de la canalisation et de la gestion des flux migratoires ; ils posent la question de l'intégration des immigrants dans leur pays d'accueil sous des modalités acceptables à la fois pour eux et pour la population de leur pays d'accueil.

L'intégration des élèves issus de l'immigration au sein des établissements représente un défi pour la plupart des pays. Cependant, une intégration réussie des enfants d'immigrants au sein de la société représente un indicateur clé de l'efficacité des politiques sociales en général et des politiques d'éducation en particulier. La variation d'un pays à l'autre des écarts de score existant entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones, même après contrôle du niveau socio-économique, laisse à penser que les politiques publiques jouent un rôle important dans l'élimination de ces écarts. Cependant, étant donné la diversité des effectifs d'élèves issus de l'immigration dans les différents pays, il s'avère particulièrement difficile d'élaborer des politiques éducatives qui prennent en compte les besoins spécifiques de ces élèves, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la langue.

Les politiques d'éducation ne suffisent pas à elles seules à répondre à la totalité des problèmes liés aux écarts de performance existants entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones. Par exemple, le score des élèves issus de l'immigration est corrélé plus fortement (et négativement) à la concentration de désavantages socio-économiques dans les établissements qu'à la concentration d'élèves issus de l'immigration *per se* ou à la concentration d'élèves parlant en famille une langue différente de la langue d'enseignement. La lutte contre la concentration des désavantages dans les établissements peut avoir des conséquences sur d'autres politiques sociales, comme les politiques de logement et d'aide sociale, afin d'encourager une plus grande mixité sociale dans les établissements.

### **Impact des autres politiques sociales sur le profil des élèves issus de l'immigration**

Lors de l'interprétation des écarts de performance entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration, il est important de tenir compte des différences qui existent entre les pays à plusieurs égards : le niveau socio-économique des migrants, leur niveau de formation et leur langue maternelle. La composition des populations de migrants dépend par ailleurs des politiques et pratiques en matière d'immigration, ainsi que des critères appliqués pour autoriser l'entrée sur le territoire, qui varient sensiblement d'un pays à l'autre. Certains pays sont peu sélectifs et assistent chaque année à un afflux massif de migrants, alors que d'autres se montrent plus sélectifs et accueillent nettement moins de migrants. De plus, la mesure dans laquelle l'entrée sur le territoire et la naturalisation sont conditionnées par des facteurs tels que le statut social et professionnel, et le niveau de formation des candidats à l'immigration ou à la naturalisation, varie selon les pays. La composition des flux migratoires du passé tend à persister, sous l'effet de réseaux qui facilitent l'émigration à partir des mêmes pays d'origine. De plus, certains flux migratoires sont difficiles à limiter à cause de traités internationaux (les accords de libre circulation, la Convention internationale concernant les réfugiés, etc.) ou de droits humains reconnus à l'échelle internationale (le droit des immigrés ou citoyens à vivre avec leur famille). Par conséquent, le niveau de formation et le niveau socio-économique des populations de migrants varient selon les pays. Les tendances suivantes s'observent dans les pays de l'OCDE :

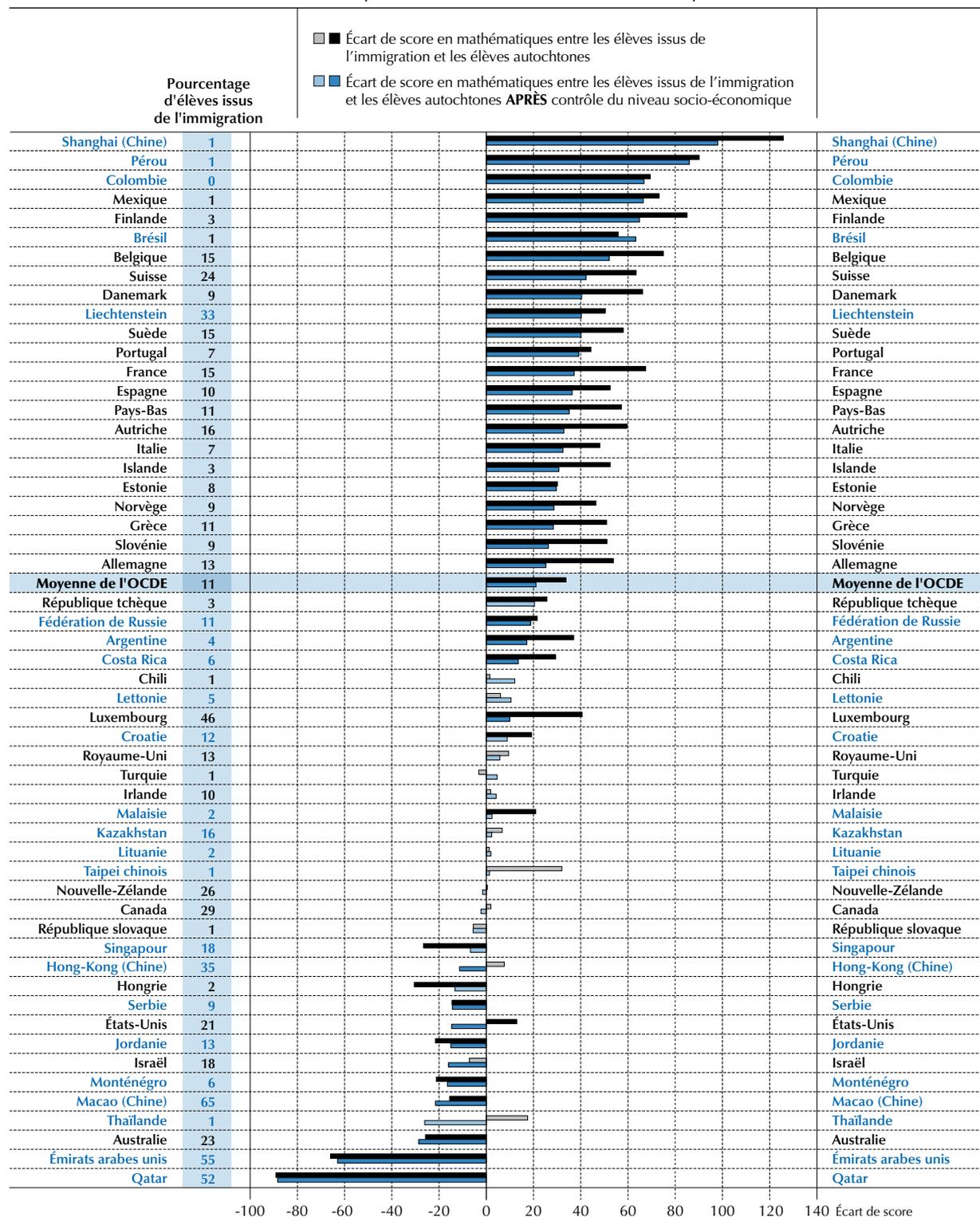
- L'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande sont des pays d'immigration qui appliquent des politiques favorisant l'immigration d'individus plus qualifiés.
- Les États-Unis appliquent un système qui favorise la migration familiale, avec l'entourage familial proche comme dans d'autres pays, mais également avec les parents, les fratries et les enfants adultes.
- Dans les années 60 et 70, l'Autriche, le Danemark, l'Allemagne, le Luxembourg, la Norvège, la Suède et la Suisse ont recruté des travailleurs étrangers qui ont fini par s'installer définitivement. L'immigration a recommencé à augmenter ces dix dernières années, si ce n'est en Allemagne. En Autriche, en Allemagne, en Suisse et, dans une moindre mesure, en Suède, les immigrants sont plus susceptibles d'être titulaires d'un diplôme de fin d'études tertiaires que de fin d'études secondaires. Il existe donc dans l'ensemble deux catégories de migrants : les migrants peu qualifiés et les migrants très qualifiés.
- La France et le Royaume-Uni ont assisté à l'afflux massif d'immigrants en provenance de leurs anciennes colonies, mais, souvent, ceux-ci maîtrisaient déjà la langue de leur pays d'adoption.
- D'autres pays, dont la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, le Portugal et l'Espagne, ont enregistré une forte hausse de l'afflux d'immigrants au début des années 2000.



■ Figure II.3.4 ■

## Écart de score en mathématiques entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones

Avant et après contrôle du niveau socio-économique



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones, après contrôle du niveau socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau II.3.4a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>



## Des niveaux de performance élevés dans une population d'élèves hétérogène

L'enquête PISA établit une distinction entre trois catégories d'élèves : les élèves autochtones, soit ceux qui n'ont pas d'ascendance allochtone et qui sont nés dans le pays de l'évaluation PISA ou dont au moins l'un des parents est né dans le pays<sup>3</sup> ; les élèves issus de l'immigration dits de la deuxième génération, soit ceux nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger ; et les élèves issus de l'immigration dits de la première génération, soit ceux nés à l'étranger de parents nés à l'étranger<sup>4</sup>. Ce chapitre cible en premier lieu les élèves issus de l'immigration dans leur ensemble (donc les élèves issus de l'immigration de la première et de la deuxième génération), puis analyse l'équité des résultats séparément pour les élèves de la première et de la deuxième génération.

Dans les pays de l'OCDE, 11 % des élèves évalués par l'enquête PISA 2012 sont issus de l'immigration. Ces élèves ont tendance à être moins favorisés sur le plan socio-économique que les élèves autochtones. Ils enregistrent également un score inférieur de 34 points en moyenne à celui des élèves autochtones aux épreuves de mathématiques de PISA, et de 21 points après contrôle du niveau socio-économique. En réalité, les élèves issus de l'immigration ont 1.70 fois plus de risques de se situer dans le quartile inférieur de la répartition de la performance que les élèves autochtones. Si les politiques d'éducation diminuaient le risque de faible performance aux niveaux observés chez les élèves autochtones, le pourcentage d'élèves peu performants dans l'ensemble de l'effectif d'élèves diminuerait de 7 % (voir le tableau II.3.4a).

Au Canada, en Nouvelle-Zélande et en Australie, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est largement supérieur à la moyenne de l'OCDE (29 %, 26 % et 23 %, respectivement) et tant les élèves issus de l'immigration que les élèves autochtones sont généralement situés bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE (plus de 500 points). En Australie, les élèves issus de l'immigration devancent les élèves autochtones de 29 points, même après contrôle des écarts de niveau socio-économique. Au Canada et en Nouvelle-Zélande, les deux groupes se situent au même niveau. Il en est de même en Irlande, mais dans ce pays le pourcentage d'élèves issus de l'immigration (10 %) est plus proche de la moyenne de l'OCDE (11 %). Parmi les pays et économies partenaires, Macao (Chine), Hong-Kong (Chine), le Liechtenstein et Singapour enregistrent également un pourcentage élevé d'élèves issus de l'immigration et affichent des scores moyens élevés tant chez les élèves issus de l'immigration et que chez les élèves autochtones. À Macao (Chine) et à Hong-Kong (Chine), les élèves issus de l'immigration devancent les élèves autochtones après contrôle du niveau socio-économique ; à Singapour, les deux groupes obtiennent des scores égaux ; et au Liechtenstein, les élèves issus de l'immigration obtiennent en moyenne un score en mathématiques inférieur de 40 points à celui des élèves autochtones (voir le tableau II.3.4a).

Dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones obtiennent des scores comparables au Canada, en Nouvelle-Zélande, en Israël, au Royaume-Uni et en Irlande (il en est de même en République slovaque, en Turquie et au Chili, mais les élèves issus de l'immigration y représentent 1 % de l'effectif d'élèves). En Belgique, en France, en Suisse, en Autriche, en Suède, en Espagne, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas et au Danemark, les élèves issus de l'immigration représentent au moins 9 % des effectifs d'élèves, et ils ont entre 2.0 et 2.4 fois plus de risques que les élèves autochtones de se situer dans le quartile inférieur de la répartition de la performance. La Colombie, le Pérou, la Finlande et le Mexique affichent une tendance identique, mais dans tous les cas, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est relativement limité, s'établissant respectivement à 0%, 1%, 3% et 1%. Dans les économies partenaires, cette tendance est présente à Shanghai (Chine) et au Brésil, mais le pourcentage d'élèves issus de l'immigration y est négligeable. Au Luxembourg, si le risque d'obtenir un mauvais score était identique pour les élèves issus de l'immigration et pour les élèves autochtones, le pourcentage d'élèves peu performants dans le pays diminuerait de 31 % ; en Suisse, il reculerait de 24 %. Selon ce scénario, le pourcentage d'élèves peu performants diminuerait également fortement en Belgique, en France, en Autriche, en Suède, au Danemark et en Allemagne. Parmi les pays et économies partenaires, le Liechtenstein est le seul à afficher une pertinence démographique aussi élevée pour les élèves issus de l'immigration (voir le tableau II.3.4a).



### Encadré II.3.2. **Améliorer sa performance dans l'enquête PISA : l'Allemagne**

Lors des épreuves PISA en 2000, les résultats des élèves en Allemagne avoisinaient la moyenne de l'OCDE. Il ressortait de l'évaluation que plus d'un élève sur cinq se situait en deçà du niveau 2 en compréhension de l'écrit et que le niveau d'équité sociale en matière d'éducation figurait parmi les plus faibles de tous les pays de l'OCDE (OCDE, 2010a). L'Allemagne étant un État fédéral où chaque *Land* est responsable de son propre système d'éducation, une réforme globale de l'éducation ne pouvait avoir lieu qu'après concertation entre les différents *Länder*. Le « choc PISA » qui a suivi la publication des résultats de l'enquête PISA 2000 a agi comme un catalyseur de réformes visant à promouvoir un système d'éducation de meilleure qualité et plus équitable.

Au cours des dix dernières années, l'Allemagne a continuellement amélioré sa performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques ainsi que l'équité générale de son système d'éducation. Le score moyen en mathématiques a progressé d'en moyenne 1.4 point par an, passant de 503 points en 2003 à 514 points en 2012, si bien que l'Allemagne est passée d'une performance en mathématiques dans la moyenne de l'OCDE en 2003 à une performance supérieure à la moyenne de l'OCDE de façon statistiquement significative en 2012. La performance en compréhension de l'écrit a progressé de 1.8 point par an, passant de 484 points en 2000 à 508 points en 2012. Cette amélioration dans les deux domaines d'évaluation est largement imputable à la progression de la performance des élèves peu performants et défavorisés. Lors de l'enquête PISA 2012, le score en mathématiques des élèves peu performants (les 10 % d'élèves obtenant les scores les plus bas) dépassait de plus de 20 points celui de leurs homologues en 2003. Une progression similaire était observable en compréhension de l'écrit : en 2012, les élèves peu performants ont obtenu presque 50 points de plus que leurs homologues en 2000.

Les élèves peu performants étant plus susceptibles de venir d'un milieu défavorisé, l'amélioration observée en mathématiques, imputable à ces élèves peu performants, révèle une plus grande équité du système d'éducation. Si les élèves défavorisés (situés dans le quartile inférieur de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel*) ont amélioré leur score en mathématiques de 20 points, aucune progression similaire n'a été constatée dans les deuxième, troisième et dernier quartiles de l'échelle socio-économique. En conséquence, le niveau socio-économique des élèves est moins prédictif de leur score en mathématiques aux épreuves en 2012 qu'il ne l'était en 2003. En 2003, 24 % de la variation du score en mathématiques était imputable au niveau socio-économique des élèves ; en 2012, ce chiffre était de 17 %. La situation a clairement changé au cours de cette période : l'Allemagne, qui présentait un niveau d'équité dans l'éducation inférieur à la moyenne de l'OCDE, affiche aujourd'hui un niveau d'équité moyen. L'amélioration de l'équité est également visible chez les élèves issus de l'immigration : en 2003, les élèves issus de l'immigration obtenaient en moyenne 81 points de moins que les élèves autochtones en mathématiques ; en 2012, ce désavantage s'est réduit à 53 points.

#### **Réformes incitées par les résultats à l'enquête PISA**

En réponse aux résultats de l'enquête PISA 2000, la conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles (KMK) a défini sept domaines d'action afin d'améliorer la qualité du système d'éducation. Bien que ces domaines et les autres recommandations émises par la KMK en matière d'éducation ne fussent pas contraignants, la majeure partie des *Länder* a adopté la plupart des programmes. Afin d'encourager la réussite, notamment parmi les élèves défavorisés et ceux issus de l'immigration, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage par des activités scolaires et extrascolaires pour tous les élèves, le gouvernement fédéral a commencé à subventionner l'enseignement pendant toute la journée (*Ganztagsschule*). En 2002, un établissement sur dix proposait un enseignement à temps plein ; en 2012, c'était plus de la moitié. Même si la fréquentation de programmes à temps plein n'est actuellement obligatoire que dans certains d'entre eux, les établissements restent ouverts toute la journée, proposant une cantine et des activités extrascolaires, ainsi que des cours supplémentaires l'après-midi pour les élèves intéressés ou qui en ont besoin. Un élève sur trois fréquente un établissement à temps plein (KMK, 2013).

Autre recommandation majeure de la KMK, le développement de normes contraignantes et d'évaluations orientées sur les résultats. À la suite de cette recommandation, des normes d'éducation ont été introduites en 2003 et en 2004 pour les 4<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années d'études en allemand et en mathématiques. Des normes ont également été introduites pour les 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années d'études en langues étrangères (anglais et français) ainsi qu'en biologie, en chimie et en physique. Depuis 2004, le programme de chaque *Land* se base sur ces normes. En outre, des évaluations ont été créées afin de mesurer les progrès réalisés par rapport aux normes de référence au niveau fédéral et des

...



*Länder*. Elles sont menées dans les 16 États fédéraux afin de suivre la performance des différents établissements et du système d'éducation dans son ensemble. Chaque établissement organise des évaluations dans les 3<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années d'études. Compte tenu de ces changements, les élèves ayant participé à l'enquête PISA 2012 étaient plus susceptibles à hauteur de 22 points de pourcentage d'être scolarisés dans un établissement où des évaluations servent à comparer l'établissement au niveau national ou régional, et à hauteur de 13 points de pourcentage d'être scolarisés dans un établissement où les évaluations servent à suivre les progrès de l'établissement d'année en année. Par ailleurs, les élèves sont plus susceptibles d'être scolarisés dans un établissement où les évaluations ont pour finalité d'évaluer si les élèves/classes ont atteint le niveau prévu et d'identifier des aspects des programmes qui pourraient être améliorés. Les résultats de ces évaluations au niveau national sont compilés dans le rapport biennal sur la situation de l'éducation à tous les niveaux, *Bildung in Deutschland*.

En 2001, la KMK a signalé la nécessité de renforcer le professionnalisme des enseignants, notamment en ce qui concerne le diagnostic des élèves et les méthodes d'enseignement. Les changements dans ces domaines se reflètent dans les déclarations des élèves et des chefs d'établissement lors de l'enquête PISA. En 2012, les élèves étaient plus susceptibles à hauteur de presque 20 points de pourcentage que les élèves en 2003 d'être scolarisés dans un établissement où l'enseignement est évalué par des pairs, et plus susceptibles à hauteur de 10 points de pourcentage d'être scolarisés dans un établissement où l'enseignement est évalué par les performances des élèves. Au cours des dix dernières années, les réformes ont cherché à renforcer la formation pédagogique en se concentrant sur les compétences pédagogiques et psychologiques des nouveaux enseignants. La formation continue des enseignants est encouragée, avec pour objectif proche d'y faire participer tous les enseignants.

Dans la plupart des *Länder*, le système d'éducation est structuré en quatre années d'enseignement primaire, suivies d'un système divisé en trois filières (*Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium*), chacune disposant de son propre parcours d'éducation. Alors que la *Hauptschule* mène à un diplôme de fin d'études secondaires de type professionnel, la *Realschule* est une filière professionnelle et générale pour les élèves souhaitant poursuivre une formation tertiaire professionnelle/technique ou générale. De nombreux *Länder* ont commencé à fusionner les deux filières professionnelles en une seule, motivés par l'évolution de la demande sur le marché du travail vers plus de compétences et par l'évolution démographique qui a réduit la population des bassins scolaires en milieu rural.

Parallèlement à ces réformes, les effectifs d'élèves en Allemagne ont changé sur le plan social et démographique. Lors de l'enquête PISA 2012, les élèves défavorisés et les élèves issus de l'immigration avaient un *indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC) plus élevé que leurs homologues en 2003, et le pourcentage global d'élèves de la première ou de la deuxième génération avait diminué. De même, en 2003, les élèves d'Allemagne situés dans le quartile inférieur de la répartition socio-économique obtenaient un indice SESC de -1.34, alors les élèves situés dans le quartile inférieur de cet indice en 2012 obtenaient un indice SESC de -0.99 (aucune évolution similaire n'a été observée chez les élèves situés dans le quartile supérieur de la répartition socio-économique). Par ailleurs, le niveau socio-économique des élèves issus de l'immigration a également progressé entre PISA 2003 et PISA 2012 (voir les tableaux II.2.3b et II.3.4b).

Ces changements signifient principalement que l'écart de niveau socio-économique entre les élèves défavorisés et favorisés et entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones a diminué entre PISA 2003 et PISA 2012. Ces résultats indiquent que l'amélioration des résultats de l'Allemagne aux épreuves PISA au fil du temps pourrait être due à la mutation du profil social et démographique des élèves, ainsi qu'à la contribution des divers politiques ou programmes (voir les tableaux I.2.4, I.4.4 et I.5.4 dans le volume I).

#### Sources :

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013), *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2007 bis 2011*, Bonn.

OCDE (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>

OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)*, PISA, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091603-fr>



## Des niveaux de performance plus élevés dans une population d'élèves de plus en plus hétérogène

Lors de l'enquête PISA 2003, 9 % des élèves des pays de l'OCDE étaient issus de l'immigration. Leur score sur l'échelle de culture mathématique était inférieur de 47 points à celui de leurs homologues autochtones ; lors de la comparaison d'élèves de niveau socio-économique similaire, l'écart de score était plus faible (33 points), mais toujours présent. En 2012, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans les pays de l'OCDE disposant de données comparables pour les enquêtes PISA 2003 et 2012 était passé à 11 %, et l'écart de score en mathématiques en faveur des élèves autochtones avait baissé d'environ 10 points. On observe une même réduction de l'écart de performance en mathématiques (de 10 points) lorsque les scores des élèves issus de l'immigration et ceux des élèves autochtones de niveau socio-économique similaire sont mis en parallèle. Par ailleurs, le niveau socio-économique des élèves issus de l'immigration en 2012 était légèrement supérieur celui des élèves issus de l'immigration en 2003 (le niveau socio-économique des élèves autochtones a également augmenté au cours de cette période). Ces résultats soulignent le fait qu'en 2012, et en moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont moins défavorisés sur le plan socio-économique et de la performance que leurs homologues de 2003. En 2012, toutefois, les élèves issus de l'immigration souffraient toujours d'un important désavantage en mathématiques par rapport à leurs homologues autochtones, même si l'écart s'est réduit par rapport à 2003 (voir la figure II.3.5).

Parmi les pays et économies comptant au moins 5 % d'élèves issus de l'immigration dans les effectifs d'élèves en 2003 et en 2012, la Belgique, l'Allemagne, la Nouvelle-Zélande, la Suisse et les États-Unis ont vu l'écart de score en mathématiques entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones se réduire de 2003 à 2012 (voir la figure II.3.5). En Belgique, en Allemagne et en Suisse, cette réduction est le résultat d'une progression de la performance plus importante chez les élèves issus de l'immigration que chez les élèves autochtones. En Allemagne, le désavantage de performance chez les élèves issus de l'immigration a reculé : en 2003, les élèves autochtones devançaient les élèves issus de l'immigration de 81 points en mathématiques ; en 2012, cet écart était passé à 54 points (l'encadré II.3.2 donne un aperçu de l'amélioration des résultats des élèves d'Allemagne aux épreuves PISA et de l'évolution récente des politiques éducatives dans ce pays). En fait, en Belgique et en Suisse, la réduction de l'écart demeure même lors de la comparaison d'élèves ayant un niveau socio-économique similaire. Aux États-Unis, parmi les élèves de niveau socio-économique comparable, l'écart de score entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones a diminué de 23 points pendant cette période. En Australie, il n'existait pas d'écart de score en mathématiques entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones en 2003, tandis qu'en 2012, les élèves issus de l'immigration devançaient les élèves autochtones. Seules la France et l'Italie ont enregistré une accentuation du désavantage de performance des élèves issus de l'immigration entre 2003 et 2012. Si en Italie, cette augmentation s'explique en grande partie par le recul du niveau socio-économique des élèves issus de l'immigration, en France elle apparaît après comparaison des élèves issus de l'immigration venant d'un niveau socio-économique comparable (voir la figure II.3.5).

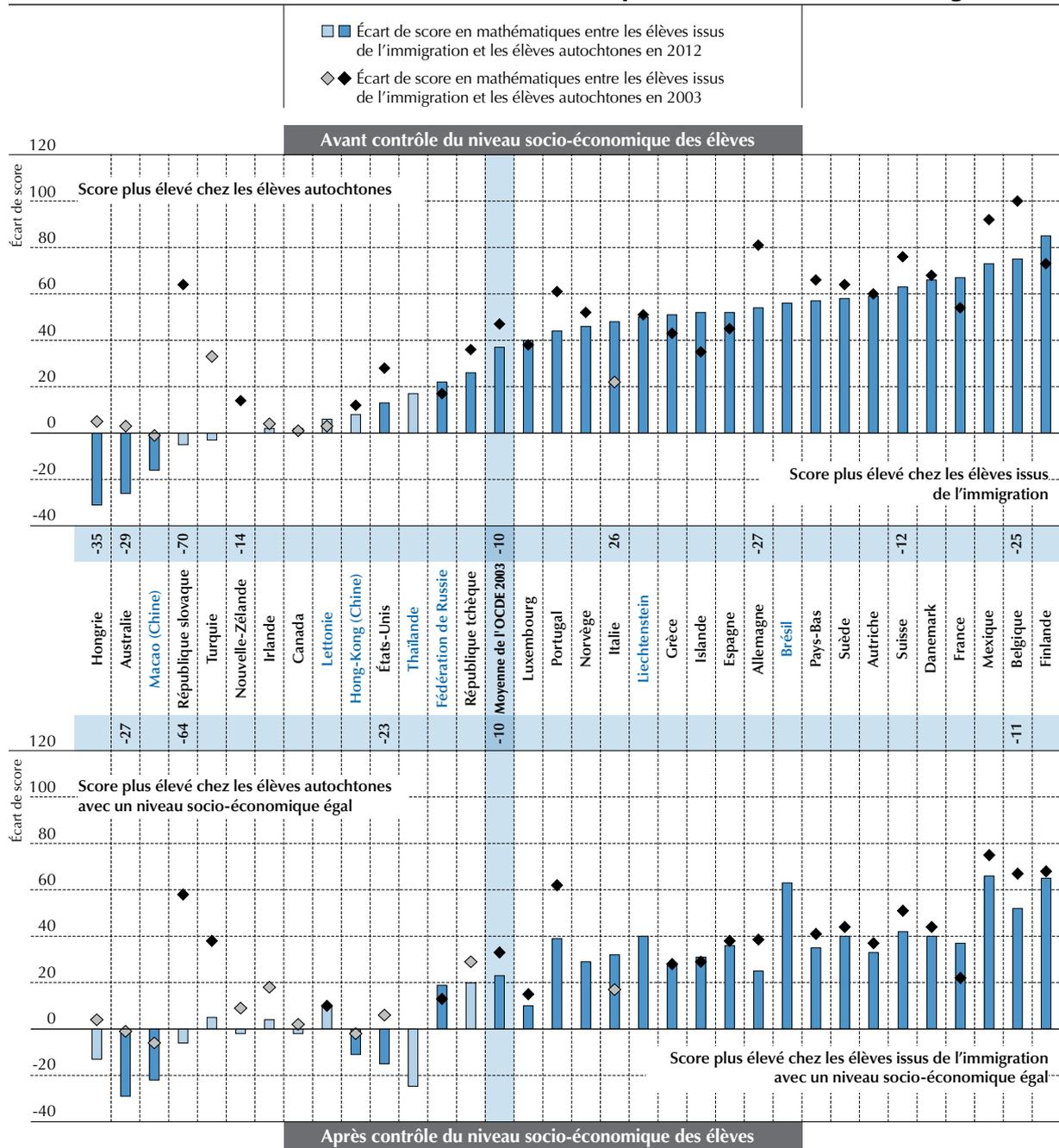
La progression rapide du pourcentage d'élèves issus de l'immigration, notamment dans les pays et économies où la population autochtone était prédominante, représente un défi pour les systèmes d'éducation. Les élèves issus de l'immigration peuvent avoir des besoins différents en matière d'éducation, en particulier si leur langue maternelle est différente de celle de leur pays d'accueil. Cependant, leurs qualités et leurs talents peuvent aussi être différents, et les systèmes d'éducation doivent être conscients à la fois de ces besoins et de ces qualités si l'on veut que les élèves issus de l'immigration puissent s'épanouir. Entre 2003 et 2012, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté de 5 points de pourcentage, voire plus, au Canada, en Irlande, en Italie, en Espagne et aux États-Unis, et de plus de 10 points de pourcentage au Luxembourg et au Liechtenstein. En 2003, les systèmes d'éducation de l'Irlande, de l'Italie et de l'Espagne étaient en majorité composés d'élèves autochtones, mais en 2012, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration y avait presque triplé (voir la figure II.3.6). En Irlande, l'augmentation du pourcentage d'élèves issus de l'immigration n'a, dans la plupart des cas, aucun lien avec la variation de leur désavantage scolaire (voir la figure II.3.5).

## Minorités linguistiques parmi les élèves issus de l'immigration

Le défi le plus évident pour de nombreux élèves dont les parents ont immigré est de s'adapter à une nouvelle langue et à un nouvel environnement d'apprentissage. Les élèves issus de l'immigration les plus vulnérables sont ceux qui arrivent à un âge tardif, qui ne savent pas parler la langue du pays d'accueil et qui viennent d'un pays où le niveau de l'éducation est moins élevé que celui du pays d'accueil. Des politiques et des programmes prenant en compte ces multiples inconvénients seraient profitables à ces élèves. Les élèves issus de l'immigration ne sont pas tous confrontés aux mêmes difficultés : certains vivent dans un pays d'accueil dont la langue et la culture sont similaires à celles de leur

■ Figure II.3.5 ■

## Évolution entre 2003 et 2012 du score en mathématiques des élèves issus de l'immigration



**Remarques :** les écarts de score en mathématiques statistiquement significatifs entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration en 2003 et en 2012 sont indiqués en couleur plus foncée.

Seuls sont représentés les pays et économies affichant des données comparables entre PISA 2003 et PISA 2012.

L'évolution de l'écart de score en mathématiques entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration avant contrôle du niveau socio-économique des élèves entre 2003 et 2012 est indiquée au-dessus du nom du pays/de l'économie, et l'écart après contrôle du niveau socio-économique des élèves est indiqué en dessous du nom du pays/de l'économie. Seuls les écarts statistiquement significatifs sont indiqués.

La moyenne de l'OCDE 2003 ne compare que les pays de l'OCDE disposant de scores en mathématiques comparables depuis 2003.

Pour obtenir des résultats comparables au fil du temps, les valeurs de PISA 2003 sur l'indice PISA de statut économique, social et culturel ont été mises à l'échelle de l'indice PISA 2012. Les résultats de PISA 2003 indiqués dans cette figure peuvent donc être différents de ceux présentés dans le rapport *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004) (voir l'annexe A5 pour plus de détails).

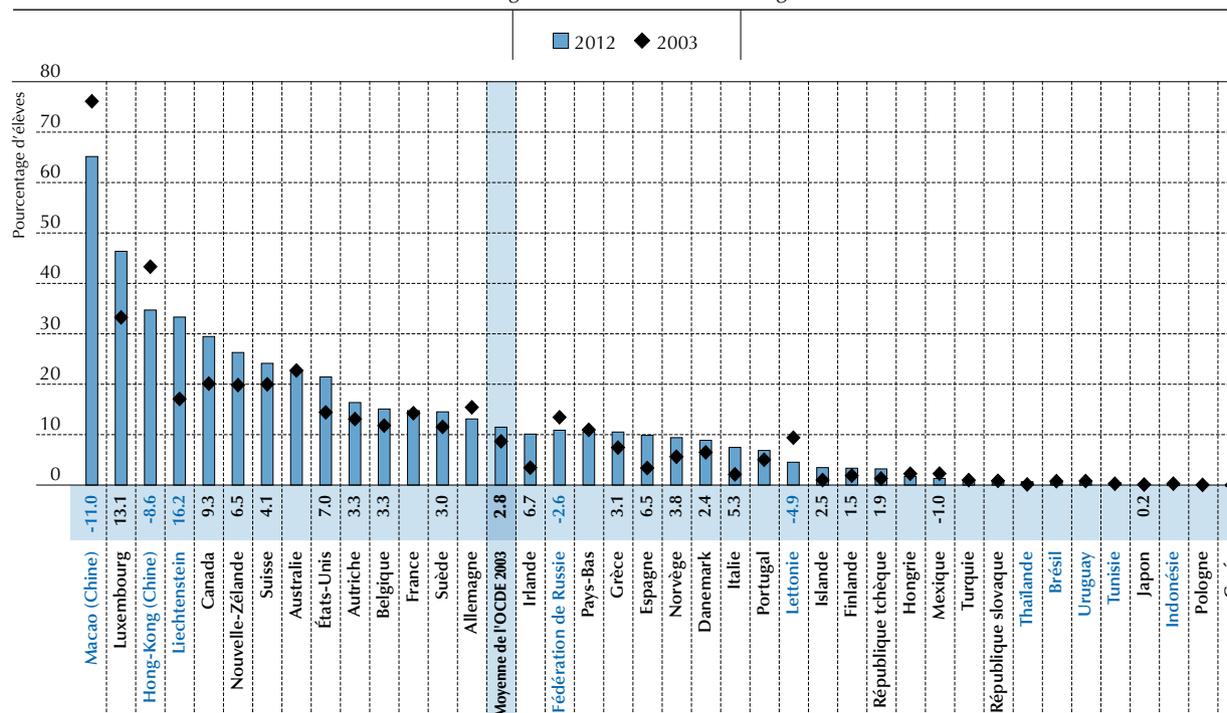
Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'écart de score entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones avant contrôle du niveau socio-économique en 2012.

**Source :** OCDE, Base de données PISA 2012, tableau II.3.4b.

**StatLink** <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>



■ Figure II.3.6 ■  
**Évolution entre 2003 et 2012 du pourcentage d'élèves issus de l'immigration**  
 Pourcentage d'élèves issus de l'immigration



**Remarques :** seuls sont représentés les pays et économies affichant des données comparables entre PISA 2003 et PISA 2012.

L'écart de pourcentage d'élèves issus de l'immigration (en points de pourcentage) entre 2003 et 2012 est indiqué au-dessus du nom du pays/de l'économie. Seuls les écarts statistiquement significatifs sont indiqués.

La moyenne de l'OCDE 2003 ne compare que les pays de l'OCDE disposant de données comparables depuis l'enquête PISA 2003.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves issus de l'immigration en 2012.

**Source :** OCDE, Base de données PISA 2012, tableau II.3.4b.

**StatLink** <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>

### Encadré II.3.3. Minorités linguistiques parmi les élèves autochtones

Dans les pays de l'OCDE, seuls 4 % des élèves de 15 ans sont des élèves autochtones ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille. Toutefois, ce pourcentage varie de façon considérable entre les pays : au Luxembourg, ils représentent 53 % des élèves ; en Belgique et en Espagne, 14 % ; en Italie, 10 % ; en République slovaque, 7 %, en Turquie, 6 % ; et en Estonie, en Suisse et au Canada, de 3 % à 4 %. Dans tous les pays, sauf au Canada, ces élèves sont défavorisés par rapport aux autres élèves autochtones. L'écart de niveau socio-économique est le plus grand en République slovaque et en Turquie, et est relativement limité en Suisse, en Estonie et au Luxembourg. L'écart de score en mathématiques entre les élèves autochtones ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille et ceux qui la parlent est particulièrement prononcé en République slovaque, où 50 points séparent les deux groupes, même après contrôle du niveau socio-économique. En Italie et en Suisse, environ 23 points séparent les deux groupes, et 14 points en Estonie. Au Canada et au Luxembourg, tous les élèves autochtones atteignent le même niveau, quelle que soit la langue parlée en famille ; il en est de même en Belgique et en Espagne après contrôle du niveau socio-économique (voir le tableau II.3.8).

Dans 15 pays et économies partenaires, les élèves autochtones ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille représentent un pourcentage considérable de l'effectif d'élèves, et les écarts entre pays et économies sont encore plus importants. Ces élèves représentent plus de 40 % de l'effectif d'élèves en Indonésie, en Thaïlande, en Malaisie et à Singapour, de 10 % à 17 % au Taipei chinois, au Qatar et en Bulgarie, et de 3 % à 10 % au Kazakhstan,



en Lituanie, en Lettonie, aux Émirats arabes unis, en Fédération de Russie, à Macao (Chine), au Pérou, en Jordanie et en Serbie. En Bulgarie, au Pérou, à Singapour, en Thaïlande, en Indonésie, au Taïpei chinois, en Lettonie, en Fédération de Russie, en Serbie, en Lituanie et à Hong-Kong (Chine), ces élèves sont défavorisés par rapport aux autres élèves autochtones. Aux Émirats arabes unis, au Qatar, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine), en Jordanie, en Malaisie et au Kazakhstan, ils sont plus favorisés que les autres élèves autochtones. Les écarts de score en faveur des élèves autochtones ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille sont particulièrement prononcés (15 points, voire plus) au Qatar, en Malaisie et aux Émirats arabes unis. À Singapour, au Taïpei chinois, en Lituanie, en Bulgarie, au Pérou et au Liechtenstein, les élèves autochtones parlant la langue de l'évaluation en famille devancent ceux qui ne la parlent pas de plus de 10 points (voir le tableau II.3.5).

pays d'origine. Ignorer ces problèmes spécifiques peut aboutir à la marginalisation des élèves issus de l'immigration qui se trouvent à un âge critique et sont confrontés à de piètres perspectives d'intégration (OCDE, 2012b).

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 6 % des élèves de 15 ans sont issus de l'immigration et parlent en famille une langue différente de celle de l'évaluation. Environ un tiers des élèves du Luxembourg appartiennent à cette catégorie, tout comme quelque 12 % des élèves au Canada, en Nouvelle-Zélande, en Suisse et aux États-Unis. En Australie, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en France, en Allemagne, en Grèce, en Irlande, en Israël, en Italie, aux Pays-Bas, en Norvège, en Slovénie, en Espagne, en Suède et au Royaume-Uni, plus de 3 % des élèves issus de l'immigration parlent une langue différente de celle de l'évaluation. Parmi les pays et économies partenaires, environ 25 % des élèves au Qatar et aux Émirats arabes unis appartiennent à cette catégorie, ainsi que 14 % des élèves à Singapour, 11 % au Liechtenstein, 7 % à Macao (Chine) et 4 % à Hong-Kong (Chine). Dans certains pays, les élèves autochtones qui ne parlent pas la langue de l'évaluation en famille représentent également un pourcentage important de l'ensemble de la population. L'encadré II.3.3 décrit les résultats au PISA de ce groupe d'élèves (voir le tableau II.3.5).

En Autriche, en Belgique, en France, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, le risque attribuable ou la pertinence démographique (la mesure de l'effectif de la population présentant des caractéristiques particulières représentant un risque de faible performance) des élèves issus de l'immigration ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille est de 6 %, voire plus ; au Luxembourg, il atteint 29 %. Dans ces pays, le risque d'être situé dans le quartile inférieur de la répartition de la performance est plus de deux fois plus élevé chez les élèves issus de l'immigration que chez les autres élèves. Parmi ces pays, en Autriche, en Belgique, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et en Suède, l'écart de score entre les élèves autochtones parlant la langue de l'évaluation en famille et ceux qui ne la parlent pas varie de 30 à 53 points, après contrôle du niveau socio-économique ; en Suisse, l'écart est de 45 points et en Belgique, de 53 points (voir le tableau II.3.5 et la figure II.3.7).

Ne pas comprendre la langue du pays où l'on arrive est certes un handicap, mais le fait de ne pas y être suffisamment exposé en dehors de l'école en est un également. Les politiques visant à aider les élèves issus de l'immigration ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille devraient cibler à la fois l'école et la maison. Une solution fréquemment discutée consiste à donner des cours de langue aux parents et à les encourager à s'impliquer dans l'éducation de leur enfant, si tel n'est pas déjà le cas. Ainsi, les élèves pourraient améliorer leurs compétences linguistiques, et par ricochet, leurs performances à l'école et faciliter leur intégration dans la société du pays d'accueil (pour obtenir une liste des politiques mises en œuvre dans ce domaine par différents pays, consultez les Examens de l'OCDE sur la formation des migrants [OCDE, 2010b]).

### Élèves de la première et de la deuxième génération

Le terme « élèves issus de l'immigration » utilisé ici inclut les élèves dont les deux parents sont nés à l'étranger, mais qui sont nés dans le pays de l'évaluation (deuxième génération) ou dans un autre pays (première génération). Comparer la performance des élèves de la première et de la deuxième génération fournit des informations sur les caractéristiques des différentes cohortes d'immigrants, alors que comparer ces deux groupes avec les élèves autochtones donne une idée de la mesure dans laquelle les systèmes d'éducation réussissent à intégrer les élèves issus de l'immigration dans les établissements et du rôle joué par les politiques d'immigration.

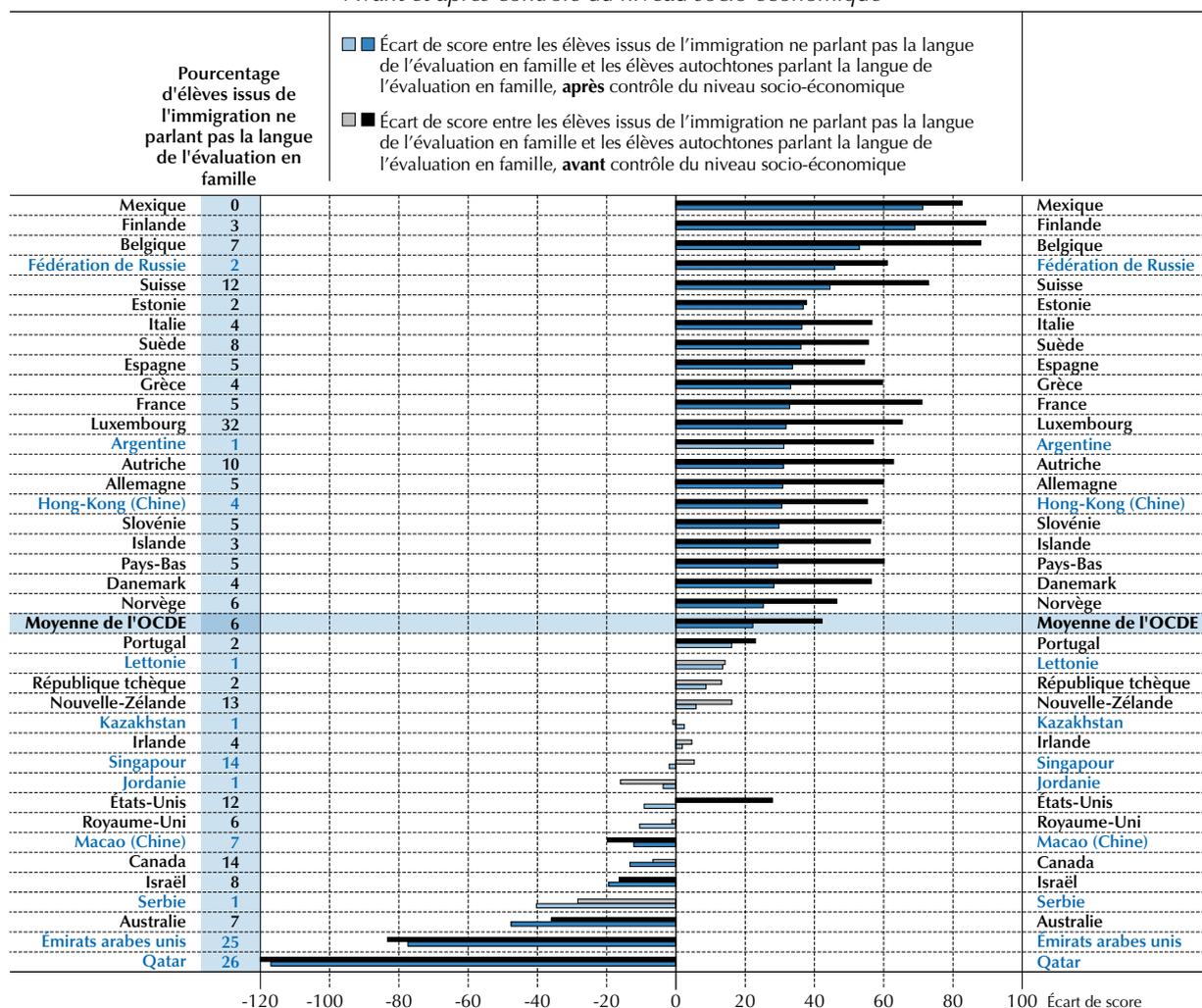
Quelque 5 % des élèves des pays de l'OCDE sont des élèves de la première génération ; 6 % sont des élèves de la deuxième génération. De manière générale, on n'observe aucune différence significative de niveau socio-économique



■ Figure II.3.7 ■

### Écart de score en mathématiques, selon le statut au regard de l'immigration et la langue parlée en famille

Avant et après contrôle du niveau socio-économique



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'écart de score entre les élèves issus de l'immigration ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille et les élèves autochtones parlant la langue de l'évaluation en famille.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau II.3.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>

entre les deux groupes. En revanche, les élèves de la deuxième génération obtiennent un score en mathématiques supérieur de 10 points à celui des élèves de la première génération. Dans les pays de l'OCDE, une moyenne de plus de 45 points sépare les élèves autochtones des élèves de la première génération, contre 31 points entre les élèves autochtones et les élèves de la deuxième génération. Toutefois, après contrôle du niveau socio-économique, l'écart recule respectivement à 29 et 18 points, les élèves issus de l'immigration étant généralement issus d'un milieu plus défavorisé que les élèves autochtones. Dans les pays de l'OCDE, si le risque de faible performance chez les élèves de la première et de la deuxième génération était aussi faible que celui auquel les élèves autochtones sont exposés, le pourcentage d'élèves peu performants dans le pays diminuerait de 4 % (voir le tableau II.3.6a).

En Australie, au Canada et en Irlande, tant les élèves de la première et de la deuxième génération que les élèves autochtones obtiennent généralement un score égal ou supérieur à la moyenne de l'OCDE en mathématiques. À l'exception des élèves de la deuxième génération en Irlande, chacun de ces trois groupes représente au moins 8 % de l'effectif total d'élèves dans ces pays. En Nouvelle-Zélande, les élèves de la première génération se situent aux alentours

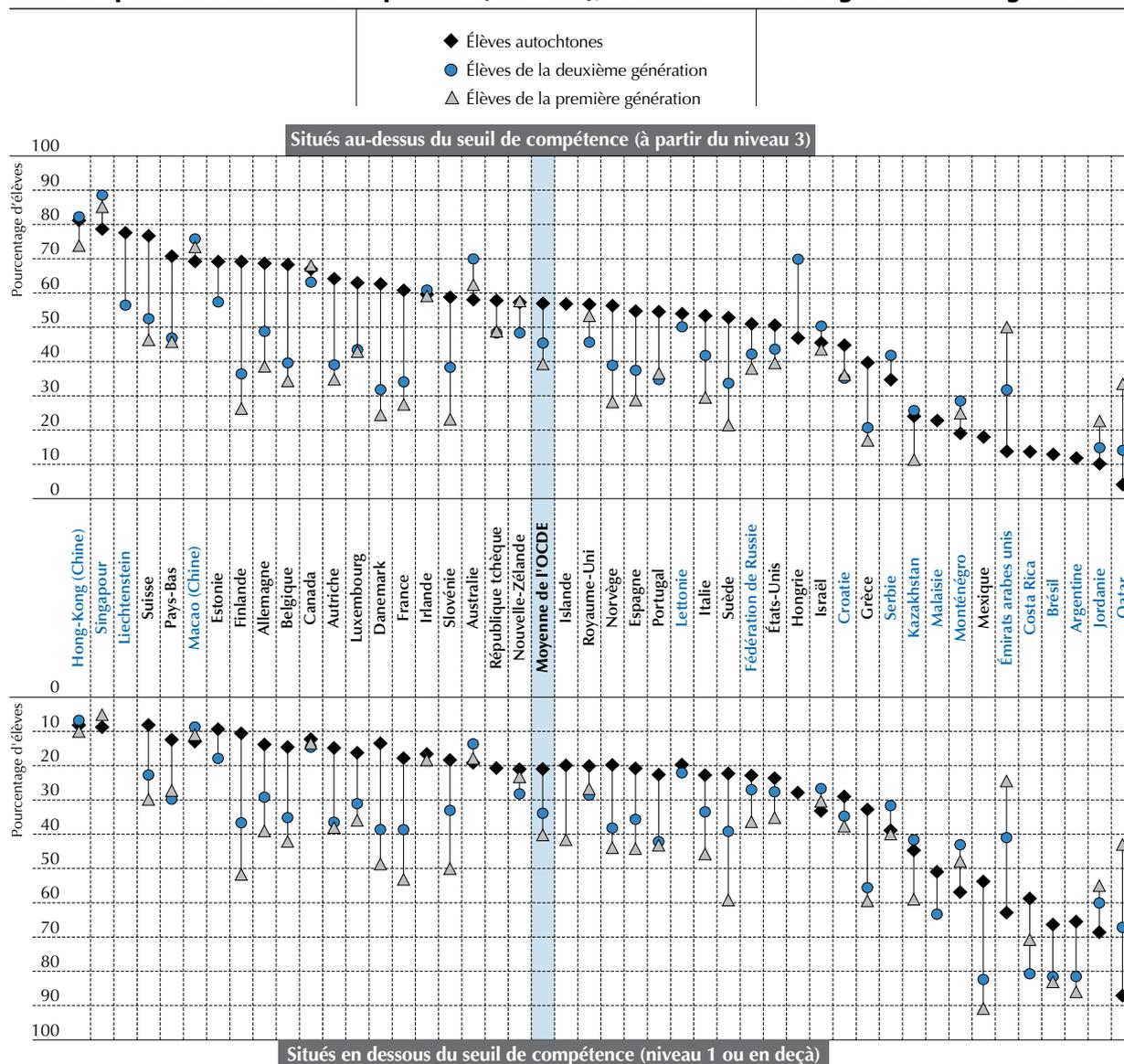
ou au-dessus de la moyenne, mais pas les élèves de la deuxième génération. En Hongrie, les élèves de la première génération se situent au-dessus de la moyenne de l'OCDE, mais ils ne représentent qu'environ 1 % de l'effectif total d'élèves. Comme le montre la figure II.3.8, ces écarts se traduisent par un pourcentage supérieur ou inférieur d'élèves de la première et de la deuxième génération situés au-delà du niveau 3 de l'échelle de culture mathématique par rapport aux élèves autochtones.

### La « pénalité pour arrivée tardive »

En général, plus un élève issu de l'immigration arrive tard dans le pays d'accueil, plus son score est bas sur l'échelle PISA de culture mathématique (voir le tableau II.3.8). Cette « pénalité pour arrivée tardive » semble être liée à une mauvaise

■ Figure II.3.8 ■

#### Pourcentage d'élèves obtenant un score en mathématiques inférieur ou supérieur au seuil de compétence (niveau 2), selon le statut au regard de l'immigration



**Remarque :** cette figure montre uniquement les pays/économies dont les données sont disponibles pour au moins une catégorie d'élèves issus de l'immigration (première ou deuxième génération).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves autochtones situés au moins au niveau 3.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau II.3.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>



maîtrise de la langue de l'évaluation (OCDE, 2012b). De manière générale, les difficultés d'adaptation à une culture et à un système d'éducation différents ou les écarts entre pays en ce qui concerne le niveau de l'éducation peuvent également être à l'origine de performances inférieures chez les élèves issus de l'immigration. Les élèves de la première génération qui sont arrivés à l'âge de fréquenter un établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire, qui viennent de pays moins développés et parlent en famille une langue différente de celle de l'évaluation constituent un groupe particulièrement vulnérable. Ces élèves doivent à la fois apprendre rapidement la langue de l'évaluation et essayer de rattraper le niveau des autres élèves du pays d'accueil, tout en surmontant les difficultés liées à l'adaptation à un nouvel environnement scolaire et social.

Dans certains cas, l'arrivée tardive des élèves est le résultat de la politique d'immigration. La plupart des pays posent comme condition au regroupement familial que les immigrants disposent d'un logement et d'une source de revenus. Si ces exigences partent d'une bonne intention, les enfants se retrouvent parfois dans l'obligation d'attendre plusieurs années avant de pouvoir émigrer, ce qui rend plus difficile leur intégration dans le système scolaire et dans la société du pays d'accueil (Heath et Kilpi-Jakonen, 2012). Fournir une instruction linguistique aux élèves issus de l'immigration plus âgés est donc essentiel.

### CONCENTRATION DES DÉSAVANTAGES

La sous-performance des élèves issus de l'immigration peut être en partie liée au fait que ces élèves ont tendance à être concentrés dans des établissements défavorisés (OCDE, 2012b). Quand ils arrivent dans un nouveau pays, les immigrants ont tendance à s'installer dans des quartiers où vivent d'autres immigrants, souvent de la même origine et du même niveau socio-économique qu'eux. De cette manière, ils construisent un réseau de proches et d'amis partageant leur culture et peuvent aider les nouveaux arrivants à s'y retrouver dans les procédures administratives, voire à trouver du travail. En outre, la sélection précoce ou les politiques de différenciation du système d'éducation peuvent regrouper les élèves de même origine dans le même établissement, quel que soit leur lieu d'habitation. Les études qui se sont penchées sur ce phénomène montrent que la concentration d'élèves issus de l'immigration n'a pas nécessairement d'effets négatifs si tant est qu'il existe des services sociaux et publics de qualité identique à ceux qui existent ailleurs, et que les agglomérations ethniques ne deviennent pas des enclaves permanentes offrant peu de possibilités de mobilité sortante ou ascendante (Damm et Rosholm, 2010 ; Edin, Fredriksson et Aslund, 2004).

Cette partie examine la mesure dans laquelle la concentration d'élèves issus de l'immigration ou de minorités linguistiques est liée à des résultats moins élevés en termes d'éducation. La concentration d'élèves issus de l'immigration ou d'élèves ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille est mesurée en pourcentage des élèves présentant ces caractéristiques dans chaque établissement<sup>5</sup>.

Les résultats du PISA 2012 suggèrent que les élèves scolarisés dans un établissement où le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est élevé ont des résultats aussi bons que ceux scolarisés dans un établissement où le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est faible, après contrôle du niveau socio-économique des élèves et de l'établissement. Dans les pays de l'OCDE, les élèves scolarisés dans un établissement où la concentration d'élèves issus de l'immigration est élevée (plus d'un quart de l'effectif d'élèves) ont généralement de moins bons résultats que ceux scolarisés dans un établissement sans élèves issus de l'immigration. L'écart constaté entre ces deux groupes est de 18 points, mais, après contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements, il diminue de plus de la moitié, à 5 points. En réalité, la Grèce et la Belgique sont les seuls pays comptant un effectif important d'élèves issus de l'immigration (plus de 10 %) où l'écart de score reste important après contrôle du niveau socio-économique (40 et 30 points, respectivement) (voir le tableau II.3.9).

En Estonie, au Portugal et en Hongrie, les différences sont également importantes après contrôle du niveau socio-économique, mais la population d'immigrés est moins nombreuse. Aux Pays-Bas, en Allemagne et en Irlande, des écarts de score importants entre ces deux types d'établissements s'observent avant contrôle du niveau socio-économique. Cependant, il convient de noter que la plupart de ces écarts sont fortement corrélés aux disparités socio-économiques dans la mesure où ils disparaissent après contrôle du niveau socio-économique. Une tendance similaire existe en Slovaquie, en Italie, en Argentine et en Finlande, mais ces pays comptent une population immigrée moins nombreuse (moins de 10 %). Dans 14 des 35 pays disposant de données comparables, les élèves scolarisés dans un établissement où la concentration d'élèves issus de l'immigration est élevée sont moins performants avant contrôle des disparités socio-économiques. Après contrôle du niveau socio-économique, le nombre de pays et d'économies tombe à 7 et dans la plupart d'entre eux, l'écart de score est réduit de telle manière (parfois de moitié), qu'il est presque insignifiant (voir le tableau II.3.9).



Il existe une tendance similaire en ce qui concerne la concentration d'élèves ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille, même si les écarts de score sont plus significatifs (voir le tableau II.3.10). Dans les pays de l'OCDE, avant contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements, l'écart de score en mathématiques entre les élèves scolarisés dans un établissement comptant une concentration élevée d'élèves ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille et ceux scolarisés dans un établissement où tous les élèves la parlent est de presque 30 points, mais cet écart disparaît après contrôle du niveau socio-économique. Cependant, dans 16 des 42 pays dont les données sont disponibles, on peut constater des écarts de score importants en culture mathématique entre ces établissements. Néanmoins, dans tous les pays sauf six, ces écarts disparaissent après contrôle du niveau socio-économique. Avant contrôle du niveau socio-économique, les écarts les plus importants s'observent aux Pays-Bas, en Bulgarie, en Italie, en République slovaque, en Slovénie, en Thaïlande, en Turquie, au Mexique et en Lituanie. Après contrôle du niveau socio-économique, Hong-Kong (Chine), la Suisse, l'Indonésie, la Grèce et le Pérou enregistrent les écarts les plus importants en mathématiques.

En général, les élèves issus de l'immigration et ceux qui ne parlent pas la langue de l'évaluation en famille ont tendance à être scolarisés dans des établissements défavorisés (voir la figure II.3.9). Par exemple, aux États-Unis, 40 % des élèves scolarisés dans un établissement défavorisé sont des élèves issus de l'immigration, contre 13 % dans les établissements favorisés (voir le tableau II.4.2). À Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et au Luxembourg, l'écart entre le pourcentage d'élèves issus de l'immigration scolarisés dans un établissement favorisé et le pourcentage d'élèves issus de l'immigration scolarisés dans un établissement défavorisé est supérieur à 20 points de pourcentage. On peut observer une tendance similaire chez les élèves issus de l'immigration ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille.

### PERFORMANCE, ASCENDANCE ALLOCHTONE ET PAYS D'ORIGINE

L'augmentation de l'afflux d'immigrants est synonyme d'une plus grande diversité dans les milieux d'origine et les résultats de l'éducation. Certains pays participants à l'enquête PISA se renseignent sur le pays de naissance des élèves issus de l'immigration et sur celui de leurs parents, ce qui permet d'analyser plus en détail la performance de ces élèves et la mesure dans laquelle les pays d'accueil répondent à leurs besoins. Les résultats de ces pays indiquent que les élèves issus de l'immigration venant du même pays et d'un milieu socio-économique similaire obtiennent des résultats très différents selon les systèmes d'éducation.

Les écarts de performance sont importants chez les élèves issus de l'immigration nés dans les pays partenaires. Par exemple, les élèves venant de la Fédération de Russie et vivant en Allemagne devancent ceux qui vivent en Grèce de plus de 75 points, après contrôle de leur niveau socio-économique. Les élèves d'origine turque vivant en Belgique devancent les élèves turcs de niveau socio-économique comparable, mais vivant en Finlande, de presque 27 points. En moyenne, dans les pays d'accueil disposant de données comparables concernant l'enquête PISA, les élèves venant du Vietnam obtiennent de bons résultats en mathématiques, quel que soit leur pays de destination. Ceux qui vivent en Australie obtiennent un score moyen de 548 points, contre 524 points pour ceux qui vivent en République tchèque.

Chez les élèves issus de l'immigration originaires d'un pays de l'OCDE, les écarts de score entre les pays d'accueil sont tout aussi importants. Par exemple, les élèves venant de France et vivant en Suisse devancent ceux vivant en Israël de plus de 60 points après contrôle du niveau socio-économique. Les élèves d'origine portugaise vivant en Suisse devancent les élèves de même origine et de même niveau socio-économique vivant au Luxembourg de 58 points. Les élèves allemands vivant en Autriche devancent ceux qui vivent en Suisse de 37 points (voir le tableau II.3.11).

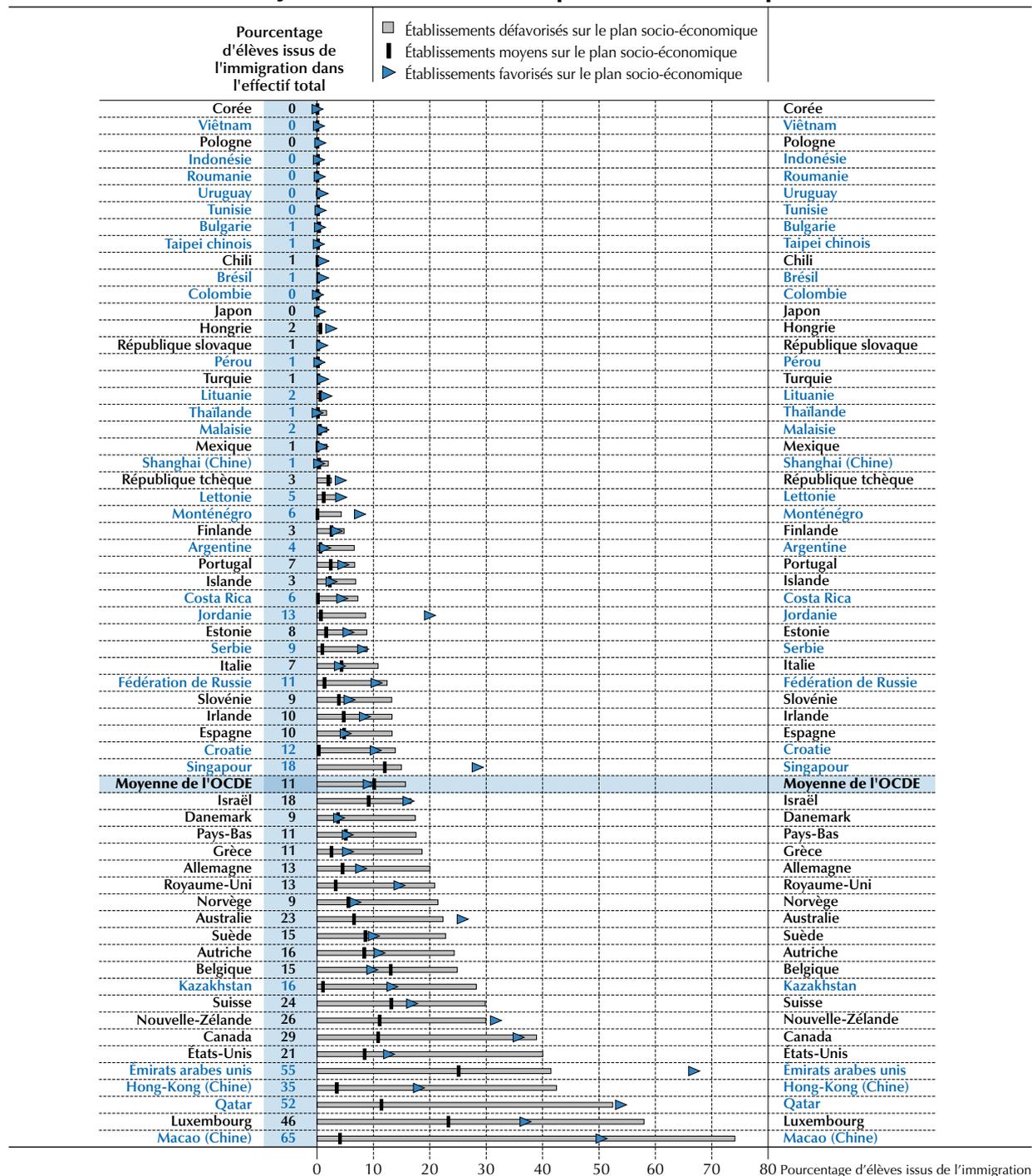
Les écarts de score importants entre les élèves de niveau socio-économique similaire et de même origine indiquent que les établissements et les politiques de l'éducation des pays d'accueil ont une influence sur la performance de ces élèves. Si les politiques de l'immigration, les similarités existant entre la culture des migrants et celle du pays d'accueil ainsi que certaines politiques sociales peuvent également expliquer certains de ces écarts de score, certains systèmes d'éducation semblent rendre l'intégration des élèves issus de l'immigration plus facile que d'autres.

Certains groupes d'élèves issus de l'immigration atteignent un score de haut niveau, quel que soit le pays où ils ont immigré. Par exemple, les élèves chinois vivant en Australie et en Nouvelle-Zélande font partie des dix groupes d'élèves issus de l'immigration les plus performants de tous les pays d'accueil, tout comme les élèves coréens vivant en Nouvelle-Zélande et les élèves d'Inde et du Vietnam vivant en Australie. Les élèves d'origine allemande vivant en Autriche et au Luxembourg sont les seuls élèves venant de pays non asiatiques qui figurent dans ces groupes très performants.



■ Figure II.3.9 ■

### Pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans les établissements favorisés, moyens et défavorisés<sup>1</sup> sur le plan socio-économique



**Lecture de la figure :** En moyenne, dans les pays et économies, les élèves issus de l'immigration représentent 11 % de l'effectif total d'élèves. En revanche, ils représentent 16 % des élèves scolarisés dans un établissement défavorisé sur le plan socio-économique, 5 % des élèves scolarisés dans un établissement moyen sur le plan socio-économique et 9 % des élèves scolarisés dans un établissement favorisé sur le plan socio-économique.

1. Les établissements défavorisés sur le plan socio-économique sont ceux dont le niveau socio-économique moyen des élèves est inférieur au niveau socio-économique moyen du pays de l'économie dans une mesure statistiquement significative ; les établissements moyens sur le plan socio-économique sont ceux dont le niveau socio-économique moyen est identique à celui du pays/de l'économie ; et les établissements favorisés sur le plan socio-économique sont ceux dont le niveau socio-économique moyen des élèves est supérieur au niveau socio-économique moyen du pays de l'économie dans une mesure statistiquement significative.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves issus de l'immigration scolarisés dans un établissement défavorisé sur le plan socio-économique.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux II.3.4a et II.4.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932964832>



Le score moyen en culture mathématique de ces groupes est au moins de 548 points (voir le tableau II.3.11), soit l'équivalent de plus d'une année d'études au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Ces élèves prouvent qu'il est possible de réussir à l'école même quand on doit surmonter les difficultés d'une adaptation à un nouveau pays, à un nouveau système d'éducation et dans de nombreux cas, à une nouvelle culture et à une nouvelle langue.

Les pays qui commencent à accueillir un plus grand nombre d'élèves issus de l'immigration provenant de milieux divers peuvent tirer profit de l'expérience des systèmes qui ont été confrontés à cette difficulté depuis plus longtemps et ont réussi à intégrer ces élèves dans leur système d'éducation. Le fait que les élèves venant d'un même pays et ayant le même milieu culturel et socio-économique obtiennent des résultats si différents d'un pays d'accueil à l'autre montre que les politiques sociales et éducatives peuvent avoir un impact non seulement sur la performance de ces élèves, mais aussi sur leur capacité à saisir les possibilités qui se présentent à eux dans leur pays d'accueil.

## Notes

1. La littérature sur la relation entre la structure familiale et la performance est abondante, mais l'engagement des parents n'y est considéré que comme un aspect parmi tant d'autres. Les thématiques principales de la littérature sont la situation économique et, en particulier, le stress engendré par le passage d'une structure familiale à l'autre et par la précarité économique. Voir par exemple : Buchmann et Hannum (2001) pour une analyse internationale de cette relation ; McLanahan et Sandefur (1994) pour les conséquences de cette relation sur les élèves ; Raley, Frisco et Wildsmith (2005) pour la comparaison de la situation et du stress entre les familles monoparentales et les familles biparentales ; et Jeynes (2005) pour une analyse de l'engagement parental dans les familles monoparentales. Pour des études classiques sur les différences de langage entre les classes sociales, y compris les interactions parents-enfants et la qualité et la richesse du langage, voir Brice Heath (1983). Voir également le volume IV des résultats du PISA 2012 pour les différences dans les formes et le degré d'engagement parental dans les établissements dans une série de pays PISA.

2. Les élèves ont indiqué qui habite d'habitude avec eux à la maison : a) « Votre mère (ou votre belle-mère ou votre mère adoptive) » ; b) « Votre père (ou votre beau-père ou votre père adoptif) » ; c) « Un ou des frères (y compris demi-frères) » ; d) « Une ou des sœurs (y compris demi-sœurs) » ; « Votre grand-mère, votre grand-père » ; « D'autres membres de votre famille (des cousins, etc.) ». Les élèves vivant dans une famille monoparentale ont répondu soit « non » et « oui », soit « oui » et « non » aux réponses a) et b). En d'autres termes, ils ont déclaré vivre avec un parent, mais pas avec l'autre. Les autres réponses sont classées comme « autre », sauf si l'élève n'a pas du tout répondu à la question.

3. Ceci implique que les élèves nés à l'étranger, mais dont au moins un des parents est né dans le pays de l'évaluation, font également partie des élèves autochtones.

4. S'il manque des informations sur un des parents, on suppose que l'autre parent a le même statut au regard de l'immigration que celui dont les informations manquent. Si les informations sur le pays de naissance de l'élève manquent, la variable est encodée comme manquante.

5. Des vérifications de robustesse ont été menées afin d'exclure les établissements comptant peu de cas, mais cela n'a pas modifié les résultats de façon significative.

## Références

**Brice Heath, S.** (1983), *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press, New York et Cambridge.

**Buchmann, C. et E. Hannum** (2001), « Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research », *Annual Review of Sociology*, vol. 27, pp. 77-102.

**Damm, A. et M. Rosholm** (2010), « Employment Effects of Spatial Dispersal of Refugees », *Review of Economics of the Household*, Springer, vol. 8(1), pp. 105-146.

**Edin, P., P. Fredriksson et O. Åslund** (2004), « Settlement Policies and the Economic Success of Immigrants », *Journal of Population Economics*, Springer, vol. 17(1), pp. 133-155.

**Heath, A. et E. Kilpi-Jakonen** (2012), « Immigrant Children's Age at Arrival and Assessment Results », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 75, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/5k993zsz6g7h-en>

**Jeynes, W.H.** (2005), « A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement », *Urban Education*, vol. 40, n° 3, pp. 237-269.

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)** (2013), *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2007 bis 2011*, Bonn.



**McLanahan, S.** et **G.D. Sandefur** (1994), *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

**OCDE** (2012a), *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr>

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

**OCDE** (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>

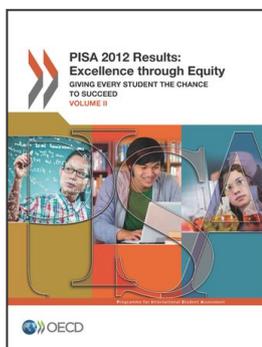
**OCDE** (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)*, PISA, Éditions OCDE.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091603-fr>

**OCDE** (2010b), *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264075818-fr>

**Pong, S., J. Dronkers** et **G. Hampden-Thompson** (2004), « Family Policies and Children's School Achievement in Single- Versus Two-Parent Families », *Journal of Marriage and Family*, vol. 65, n° 3, pp. 681-699.

**Raley, R.K., M.L. Frisco** et **E. Wildsmith** (2005), « Maternal Cohabitation and Educational Success », *Sociology of Education*, avril 2005, vol. 78, n° 2, pp. 144-164.





Extrait de :

## PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II)

Giving Every Student the Chance to Succeed

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Le défi de la diversité », dans *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II) : Giving Every Student the Chance to Succeed*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205321-8-fr>

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. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :

<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.