

**DIRECTION DE L'ÉDUCATION  
COMITÉ DES POLITIQUES D'ÉDUCATION**

**Groupe d'experts nationaux sur la formation des migrants**

**CE QUI FONCTIONNE DANS LA FORMATION DES MIGRANTS  
CONSOLIDER LES ÉLÉMENTS PROBANTS DE LA RECHERCHE**

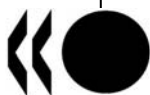
**Projet d'examen des études publiées préparé pour l'Examen thématique sur l'éducation des migrants de l'OCDE**

*Cet examen des études publiées vise à consolider les éléments probants de la recherche sur les politiques susceptibles de contribuer à l'amélioration des possibilités d'éducation offertes aux élèves immigrants. Les membres du Groupe d'experts nationaux sont invités à apporter leurs observations en précisant si :*

- *les éléments probants présentés sont cohérents avec les constatations de leur recherche nationale*
- *les principaux domaines d'action publique présentant un intérêt pour leur pays sont couverts.*

Mme Deborah Nusche (Tél : +33 (0) 1 45 24 78 01 ; courriel : Deborah.Nusche@oecd.org)  
Mme Moonhee Kim (Tél : + 33 (0) 1 45 24 94 29 ; courriel : Moonhee.Kim@oecd.org)

**JT03253648**



## TABLE DES MATIÈRES

|  |    |
|--|----|
| 1. INTRODUCTION .....  | 3  |
| 1.1 Champ d'application et définitions .....                                   | 4  |
| 1.2 Limitations et méthode d'examen .....                                      | 5  |
| 2. POLITIQUES SYSTÉMIQUES .....  | 7  |
| 2.1 Réduction de la ségrégation dans le système éducatif.....                  | 7  |
| Gestion du choix de l'école pour éviter la ségrégation.....                    | 8  |
| Limitation des répercussions négatives du groupement selon les aptitudes ..... | 11 |
| 2.2 Allocation de ressources à la formation des migrants.....                  | 15 |
| Détermination de groupes cibles .....  | 15 |
| Garantie d'une gestion efficiente des ressources.....                          | 18 |
| 2.3 Définition des priorités entre les différents niveaux d'enseignement ..... | 21 |
| Nombre d'enseignants et taille des classes.....                                | 23 |
| Mieux rétribuer les enseignants .....  | 23 |
| Recruter des enseignants issus de l'immigration.....                           | 24 |
| 3. LES POLITIQUES A L'ECOLE.....   | 27 |
| 3.1 Apprentissage de la langue.....  | 27 |
| Un début précoce de l'apprentissage de la langue prépare mieux à l'école ..... | 27 |
| Associer l'apprentissage de la langue et celui des différentes matières .....  | 28 |
| Valoriser la langue maternelle .....   | 30 |
| 3.2 Éducation interculturelle .....  | 31 |
| Valoriser la diversité dans les programmes et le matériel d'enseignement ..... | 31 |
| Modifier les attentes des enseignants .....                                    | 32 |
| Former les enseignants à l'éducation interculturelle .....                     | 33 |
| 3.3 Participation des parents à la vie de l'école .....                        | 35 |
| Amener l'éducation à la maison .....   | 35 |
| Les écoles à la rencontre des parents.....                                     | 36 |
| References.....  | 38 |

## 1. INTRODUCTION

1. La formation des migrants fait l'objet d'une attention accrue dans tous les pays de l'OCDE. La migration nette vers l'OCDE a triplé depuis 1960. La proportion d'élèves nés à l'étranger ou dont les parents sont nés à l'étranger est désormais supérieure à 10 % en Allemagne, en Belgique, en Autriche, en France, aux Pays-Bas et en Suède, et a passé la barre des 20 % en Suisse, en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Canada et au Luxembourg (OCDE, 2007).

2. Les évolutions démographiques, et particulièrement le vieillissement de la population, risquent d'accélérer encore les flux d'immigration. Une intégration réussie des migrants dans les marchés du travail de l'OCDE n'est pas seulement affaire d'égalité des chances de tous les résidents ; il s'agit d'une nécessité sociale et économique. L'éducation joue un rôle fondamental pour préparer les enfants des migrants à entrer sur le marché du travail et à s'intégrer dans la société. Il est crucial pour la croissance économique et la cohésion sociale à venir des pays de l'OCDE de donner à ces enfants des possibilités de réaliser leur plein potentiel.

3. Or, dans la plupart de ces pays, les enfants immigrés obtiennent généralement des résultats scolaires inférieurs à ceux des élèves autochtones. Leur accès à un enseignement de grande qualité est souvent limité par un ensemble de facteurs, parmi lesquels la ségrégation liée au lieu de résidence, les mécanismes de sélection et les inégalités de ressources. En outre, leur fréquentation des établissements scolaires est souvent interrompue : ils abandonnent les études et quittent l'école de façon prématurée plus fréquemment que les enfants autochtones. Enfin, comme le montrent systématiquement les études du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), on constate des écarts de performance entre les élèves autochtones et immigrés dans la plupart des pays de l'OCDE, les migrants de première génération accusant en moyenne un retard d'une année scolaire et demie par rapport à leurs pairs autochtones (OCDE, 2007).

4. Ces résultats sont désolants, mais les études PISA révèlent également que cette situation n'est pas une fatalité. Ainsi, au Canada, en Nouvelle-Zélande et en Australie, on ne constate pas d'écarts de performance entre élèves immigrés et autochtones. Même après neutralisation du contexte socioéconomique, les élèves immigrés de ces pays obtiennent de meilleurs résultats que dans le reste de l'OCDE. De même, les élèves d'origine turque installés en Suisse enregistrent des résultats sensiblement supérieurs à ceux de leurs homologues en Allemagne et en Autriche, alors que tous sont issus d'un milieu similaire. En Suède, les élèves immigrés de la deuxième génération distancent plus largement ceux de la première génération que dans les autres pays de l'OCDE. Ces variations entre pays laissent penser que, dans de bonnes conditions, les disparités dans les acquis des élèves immigrés et autochtones peuvent être considérablement atténuées, sinon éliminées.

5. Des études précédentes poussées ont décrit l'ensemble des facteurs qui ont une incidence sur la réussite scolaire des enfants immigrés. Des conditions sociétales plus générales telles que les politiques de l'immigration et du logement et les politiques sociales peuvent certes influencer sur les résultats scolaires des migrants, mais de nombreux facteurs d'inégalité relèvent des politiques de l'éducation (Brind *et al.*, 2008 ; Heckmann, 2008). Premièrement, les caractéristiques structurelles du système éducatif, telles que le choix de l'école, l'orientation, les mécanismes de sélection et les inégalités de ressources peuvent renforcer la ségrégation et avoir des répercussions négatives disproportionnées sur les élèves immigrés.

Deuxièmement, les caractéristiques de chaque établissement, telles que les attentes des enseignants, l'environnement de la classe et l'organisation de l'école contribuent à modeler la façon dont les élèves immigrés abordent l'apprentissage. Troisièmement, les caractéristiques individuelles, comme le cadre familial et la maîtrise de la langue, sont également d'importants déterminants de la réussite scolaire de ces élèves.

6. Partant de ces recherches précédentes, le présent examen vise à montrer comment les politiques de l'éducation peuvent influencer sur ces facteurs et contribuer à offrir de meilleures perspectives éducatives aux élèves immigrés.

7. La deuxième section met l'accent sur les politiques qui tendent à modifier la structure et les ressources des systèmes éducatifs. Ces *politiques systémiques* peuvent inclure des mesures de lutte contre la ségrégation entre écoles et de redistribution des ressources financières et humaines. Elles sont généralement mises en œuvre par les autorités nationales ou par les états dans les systèmes fédéraux et ont souvent des répercussions sur tous les enfants scolarisés. Bien que, dans certains pays, les mesures conçues pour modifier le panachage sociodémographique des élèves soient difficiles à concrétiser du point de vue politique, elles sont prometteuses pour contribuer à réduire les écarts de résultats.

8. La troisième section s'intéresse aux *politiques scolaires* qui cherchent à façonner les environnements des écoles et des classes ainsi que les relations école-famille. Si tous les pays de l'OCDE ont reconnu l'importance de fournir un soutien à l'apprentissage de la langue et d'intégrer des approches interculturelles dans les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, les recherches font état de fortes variations dans le degré de mise en œuvre de ces politiques dans les écoles. Il reste une marge d'amélioration dans le soutien ciblé à apporter pour relier les environnements scolaires et familiaux des élèves immigrés et mieux adapter la classe à leurs besoins.

### **1.1 Champ d'application et définitions**

9. Ce document s'inscrit dans le volet analytique de l'Examen thématique sur l'éducation des migrants de l'OCDE. Il sera complété par une autre analyse réalisée à partir (1) des données statistiques du PISA sur la situation actuelle des élèves immigrés dans les pays de OCDE et (2) des informations fournies par les pays participants, en vue de dresser le tableau des politiques existantes de formation des migrants.

10. Les niveaux d'enseignement couverts par cet examen sont les suivants : éducation préprimaire, enseignement primaire et enseignement secondaire (CITE 0-3). L'examen portera principalement sur les élèves immigrés des première et deuxième générations fréquentant ces niveaux. Suivant la définition adoptée par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, la notion de « première génération » fait référence aux enfants nés à l'étranger de parents également nés à l'étranger, tandis que celle de « deuxième génération » se rapporte aux enfants nés dans le pays d'accueil de parents nés à l'étranger. En revanche, tous les enfants nés dans le pays d'accueil dont l'un des parents au moins est également originaire de ce pays sont considérés comme « autochtones ».

11. Plus spécifiquement, cet examen s'intéressera principalement aux élèves immigrés issus de « milieux socioéconomiques modestes ». Ces enfants sont susceptibles de cumuler un double handicap dans leur éducation, du fait de leur statut d'immigré et du manque d'instruction et/ou de ressources financières de leurs parents. Ces deux facteurs sont souvent étroitement liés, car de nombreux groupes d'immigrés présentent des niveaux de pauvreté plus importants que les groupes autochtones en général.

12. Dans le cadre de cet examen, les « résultats scolaires » sont définis en termes d'accès, de fréquentation et de performance. On peut ainsi retenir trois critères pour apprécier dans quelle mesure les différentes politiques parviennent à améliorer les résultats scolaires des élèves immigrés : (1) amélioration

de l'accès des élèves immigrés à un enseignement de qualité, (2) amélioration de la fréquentation par les élèves immigrés des enseignements de qualité par une limitation des abandons et des sorties précoces du système scolaire et (3) accroissement des niveaux de performance des élèves immigrés.

13. Il est à noter que ce document ne cherche pas à présenter de manière exhaustive les politiques existant en matière de formation des migrants. Il est principalement axé sur les stratégies et politiques qui ont été évaluées et qui ont produit des éléments probants en termes d'effet sur les résultats scolaires des élèves immigrés. En outre, il se limite aux stratégies qui relèvent de la politique de l'éducation et n'étudie pas les mesures plus générales prises dans le cadre de politiques de l'immigration et du logement ou de politiques sociales.

## 1.2 Limitations et méthode d'examen

14. La recherche empirique sur les politiques qui ont une incidence sur les résultats scolaires des élèves immigrés pose des problèmes d'ordre conceptuel et méthodologique. Le terme « élèves immigrés » fait référence à un groupe extrêmement diversifié d'enfants, vivant dans des milieux géographiques, culturels, ethniques et linguistiques très différents. Les situations particulières varient considérablement selon les groupes sociaux et culturels de migrants et les régions et pays d'accueil. Du fait de cette hétérogénéité, il est difficile de tirer des conclusions sur le vécu éducatif des migrants en général.

15. De plus, la réussite scolaire des élèves immigrés dépend d'un ensemble de facteurs extra et intra-institutionnels, parmi lesquels le cadre familial, les aptitudes et les attitudes, la manière dont l'enseignement est organisé et dispensé, les pratiques scolaires et les caractéristiques du système éducatif. Les études mesurant l'incidence de différentes politiques d'éducation sur la réussite scolaire des élèves immigrés utilisent généralement des ensembles de données et des méthodes qui ne fournissent que des mesures limitées de l'acquisition de connaissances et des indicateurs partiels sur l'ensemble des facteurs importants. Leurs résultats et leurs recommandations d'orientation des politiques sont parfois contestés, notamment lorsqu'elles tendent à étendre ces résultats à des contextes différents.

16. Il reste cependant possible, en gardant ces limitations à l'esprit, de tirer des nombreuses études dans ce domaine un ensemble de conclusions pertinentes sur les politiques à élaborer. Cet examen se veut une synthèse des résultats communs relevés dans des publications économiques, éducatives, psychologiques et sociologiques. Il a nécessité une recherche systématique d'évaluations de politiques et de documents universitaires analysant les stratégies de formation des migrants. Pour l'essentiel, trois types de recherches sur les politiques ont été inclus dans cet examen : études quantitatives à grande échelle, études expérimentales et études de cas. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients.

17. La plupart des *études quantitatives à grande échelle* utilisent les variations existantes dans les caractéristiques démographiques et les résultats pour analyser les effets de différentes politiques sur la réussite scolaire des élèves immigrés. Ainsi, pour étudier l'incidence de la réduction de l'effectif des classes, il est possible de comparer les résultats des élèves immigrés travaillant dans des classes de différentes tailles et d'utiliser des méthodes de correction statistique pour neutraliser les autres déterminants clés des résultats. L'un des points forts de telles méthodes est la possibilité d'exploiter les données de grands échantillons représentatifs. D'un autre côté, ces études présentent l'inconvénient d'utiliser souvent des données transversales, c'est-à-dire recueillies à un moment donné uniquement, et de ne pas mesurer des variables qui pourraient avoir une incidence sur le lien entre les politiques et les résultats.

18. À l'opposé, les *études expérimentales* permettent de mesurer des rapports pour l'essentiel non biaisés entre politiques et résultats. Elles comparent les résultats d'individus de milieux similaires sélectionnés au hasard, les uns pour expérimenter une politique donnée et les autres pour constituer un

groupe de contrôle non soumis à l'expérience en question. Le principal point faible de ces études est de porter en général sur de petits échantillons non représentatifs. En outre, les expérimentations dans ce domaine sont très rares.

19. Malheureusement, pour certaines politiques examinées dans le présent rapport, nous ne disposons ni d'études quantitatives à grande échelle, ni de faits expérimentaux probants. Toutefois, de nombreuses politiques ont été évaluées dans des *études de cas* à petite échelle, quantitatives ou qualitatives. Ces études de cas utilisent un éventail de méthodes différentes, comme des analyses de données sur les résultats scolaires, des questionnaires soumis aux participants et des entretiens, afin de comprendre de quelles manières les politiques influent sur l'apprentissage des élèves immigrés scolarisés dans les écoles analysées. Souvent, il n'est pas possible de généraliser les conclusions de ces études de cas au-delà des élèves qui ont participé à l'expérience en question. Elles peuvent néanmoins aider à comprendre certains processus sur lesquels les politiques étudiées peuvent avoir une incidence, et donner quelques indications sur les relations de cause à effet.

20. Malgré les centaines d'études disponibles sur les champs d'action publique couverts, les constatations sont parfois contradictoires en raison de différences dans la conception des recherches, les ensembles de données, les techniques statistiques et les approches analytiques. Par conséquent, et du fait du nombre d'études pertinentes, des recherches ciblées spécifiques ont également été réalisées sur les *examens et méta-analyses* préalables des sujets en question. Elles ont contribué à révéler les différents axes conceptuels et méthodologiques des études publiées et à éclaircir les conclusions contradictoires.

21. En outre, des résultats pertinents ont été systématiquement recherchés dans de précédents *examens thématiques de l'OCDE* sur des sujets connexes tels que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (OCDE, 2006a), l'équité (Field *et al.*, 2007) et la politique relative aux enseignants (OCDE, 2005), ainsi que dans des rapports d'analyse liés aux études PISA de l'OCDE (OCDE, 2004 ; 2006b ; 2007).

22. Les documents d'évaluation dans ce domaine sont principalement rédigés en langue anglaise. Un grand nombre d'études font référence à des politiques de pays anglophones, tels que l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis. En outre, nous avons eu à disposition des études en anglais sur certaines politiques au Danemark, en Israël, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse. Des articles publiés en français et en allemand ont été occasionnellement exploités.

## 2. POLITIQUES SYSTÉMIQUES

23. Les résultats scolaires des élèves immigrés ne sont pas infléchis uniquement par les dispositifs spécialement ciblés sur ces élèves, mais également par les politiques plus génériques et les structures éducatives de chaque pays. Cette première partie s'intéresse à la manière dont la structure et les ressources des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE peuvent être modelées pour améliorer les résultats des élèves immigrés en termes d'accès, de fréquentation et de performance.

24. La section 2.1 fait le point sur les changements de structures éducatives susceptibles de faire reculer la ségrégation et de faciliter l'accès des élèves immigrés à une instruction de grande qualité. La section 2.2 est centrée sur les modalités d'allocation de ressources supplémentaires permettant de garantir des niveaux de fréquentation et de résultats similaires chez les élèves immigrés et autochtones. La section 2.3 s'attache à un type de ressource en particulier, à savoir le personnel enseignant, et aux moyens d'attirer et de retenir des enseignants hautement compétents dans des écoles présentant une forte proportion d'élèves immigrés.

### 2.1 Réduction de la ségrégation dans le système éducatif

25. De nombreux systèmes scolaires de l'OCDE se caractérisent par de forts niveaux de ségrégation sur des critères sociodémographiques. Le regroupement d'élèves provenant de milieux similaires peut générer des systèmes éducatifs polarisés, dans lesquels certaines écoles admettent principalement des élèves autochtones issus de familles aisées et d'autres, un grand nombre d'élèves immigrés appartenant à des milieux défavorisés.

26. Les recherches laissent penser que la concentration d'élèves immigrés dans certains établissements peut avoir des répercussions négatives sur leurs résultats scolaires. Les analyses de régression utilisant des données de différents pays issues d'études telles que TIMMS, PIRLS et PISA montrent qu'au sein de l'OCDE, un niveau plus élevé de ségrégation s'accompagne d'un écart inexplicé plus important dans les résultats aux contrôles entre élèves immigrés et autochtones (Schnepf, 2004 ; Scheeweis, 2006).

27. Schnepf (2004) montre qu'en Allemagne, au Canada, en France, en Nouvelle-Zélande, en Suisse, au Royaume-Uni et aux États-Unis, les élèves des écoles dans lesquelles les immigrés sont surreprésentés enregistrent des niveaux de performance inférieurs à ceux des élèves d'autres établissements, même lorsque le contexte socioéconomique des élèves et des écoles est gardé constant. La forte concentration d'élèves immigrés a un effet négatif sur les résultats des enfants immigrés comme des enfants autochtones de ces établissements. Les études de pays tels que le Danemark, les Pays-Bas et la Suède confirment les répercussions négatives sur les résultats scolaires de la concentration d'élèves immigrés dans les écoles (Rangvid, 2007a ; Karsten *et al.*, 2006 ; Nordin, 2006 ; Szulkin et Jonsson, 2007).

28. Les concentrations d'élèves immigrés dans les écoles sont souvent le reflet des schémas résidentiels. Dans le modèle classique de zone de recrutement, les élèves sont admis dans un établissement de leur voisinage. Ainsi, les écoles des zones caractérisées par une forte ségrégation résidentielle ont tendance à connaître le même problème. Les écoles perçues comme dispensant un enseignement de meilleure qualité sont souvent situées dans des secteurs où les prix de l'immobilier et des locations sont plus élevés. Un enseignement de bonne qualité a ainsi souvent un prix implicite sur le marché du logement

et les élèves immigrés issus de milieux socioéconomiques défavorisés n'y ont pas accès (Field *et al.*, 2007).

29. En outre, dans les pays qui autorisent le choix de l'école, la concentration des élèves sur des critères sociodémographiques est parfois amplifiée par le choix des parents. Les recherches révèlent que dans de nombreux cas, les parents autochtones sont plus enclins que les parents immigrés à faire usage de leur droit à choisir l'école pour éviter d'envoyer leurs enfants dans un établissement présentant une forte concentration d'élèves immigrés, accentuant ainsi les inégalités entre les écoles (Hastings *et al.*, 2005 ; Rangvid, 2007b).

30. Enfin, la ségrégation peut être aggravée par la conception des systèmes éducatifs, notamment par les politiques qui fonctionnent globalement sur la notion de « groupement selon les aptitudes », c'est-à-dire de répartition des élèves dans les classes, les filières et les écoles en fonction de leurs facultés intellectuelles apparentes (Ammermüller, 2005 ; Schneeweis, 2006). Les recherches montrent que dans les pays qui ont recours au groupement selon les aptitudes, les élèves immigrés ont davantage de risques que les élèves autochtones d'être réunis dans les filières associées aux normes scolaires et aux niveaux de performance les plus faibles.

31. Comme nous l'avons vu à la section 1.1, les politiques résidentielles et les politiques du logement dépassent le cadre de ce document. Dans la suite de cette section, nous allons nous intéresser aux politiques et aux structures de l'éducation liées au choix de l'école et au groupement selon les aptitudes qui sont susceptibles de contribuer à réduire la ségrégation entre les établissements et les classes et à améliorer les résultats scolaires des enfants immigrés.

### ***Gestion du choix de l'école pour éviter la ségrégation***

32. Pour s'assurer que tous les enfants auront accès à des établissements de bonne qualité, de nombreux pays ont mis en place des dispositions permettant de choisir son école. L'objectif est de garantir le droit des parents de décider dans quel établissement scolaire ils vont inscrire leur enfant, indépendamment de la zone où ils vivent. On en attend également une augmentation de l'efficacité de l'éducation, par le renforcement de la concurrence entre les écoles et l'incitation de celles-ci à améliorer la qualité et à réduire les coûts.

33. On dispose de peu de données empiriques probantes qui viennent appuyer ou contester nettement ces attentes. Dans l'ensemble, les résultats de PISA 2006 indiquent que les élèves réussissent mieux dans les systèmes plus axés sur le choix de l'école et la concurrence, mais cet effet positif cesse d'être significatif lorsque d'autres facteurs liés aux résultats des élèves sont inclus dans l'évaluation (OCDE, 2007). Des études empiriques menées dans différents pays font souvent état de résultats contradictoires, indiquant que certains types de choix d'école ont un effet positif sur des groupes d'élèves donnés, mais que ce n'est pas le cas pour d'autres (Björklund *et al.*, 2004 ; Mickelson *et al.*, 2008).

34. Malgré le caractère hétérogène des données empiriques probantes sur les répercussions du choix de l'école, on constate un risque important de dérive vers une ségrégation sociodémographique accrue entre les établissements. Cette sous-section étudie comment le choix de l'école peut intensifier la ségrégation et suggère un certain nombre d'options d'action politique pour gérer la question de ce choix et atténuer son effet potentiellement négatif sur la formation des migrants.

### ***Limitation de la « fuite des autochtones »***

35. Une série d'études publiées sont centrées sur le problème de la « fuite des autochtones » des écoles dont la proportion d'élèves immigrés est déjà élevée. Des études ont révélé que ce sont pour la plupart les familles autochtones aisées qui exercent leur droit au choix de l'école. Ainsi, au Danemark, les

recherches indiquent que depuis que le choix de l'école publique a été mis en place dans les années 90, la ségrégation s'est accentuée du fait que les élèves autochtones ont tendance à choisir des établissements accueillant moins d'élèves immigrés et issus de milieux socioéconomiques modestes (Bloom et Diaz, 2007). Rangvid (2007b) montre que les Danois autochtones ont tendance à se détourner des écoles locales lorsque la proportion de migrants se situe entre 25 et 30 %. Aux Pays-Bas, selon les rapports des directeurs d'école, les parents néerlandais prennent la décision de retirer leurs enfants d'un établissement lorsque celui-ci accueille un pourcentage d'élèves issus de minorités supérieur à 50-60 % (Karsten, 1994).

36. Il est possible, pour inciter les élèves autochtones à choisir des établissements accueillant des populations d'élèves diversifiées, d'implanter dans des zones relativement défavorisées des écoles attrayantes, proposant des disciplines spéciales. Aux États-Unis, de telles écoles (appelées *magnet schools*, « écoles aimants ») proposant des programmes spéciaux d'enseignement des mathématiques, des sciences ou des arts existent depuis les années 70 (Heckmann, 2008). Leur objectif est de fournir un enseignement de qualité dans un environnement d'apprentissage spécialisé et intégré. On prévoit généralement le transport des enfants, pour la plupart issus de familles blanches aisées, vers ces établissements situés en dehors de leur zone de rattachement. Certaines de ces écoles aux États-Unis ont été conçues comme des outils de lutte contre la ségrégation, à l'aide de plans d'affectation des élèves associés à un choix contrôlé. Dans ce cas, l'origine ethnique des élèves est prise en compte dans le processus d'affectation afin de garantir la diversité ethnique des écoles (Mickelson *et al.*, 2008).

37. D'autres initiatives s'attachent à accroître la qualité des écoles qui présentent de fortes proportions d'élèves immigrés. En Suisse, devant le nombre croissant de familles autochtones appartenant aux classes moyennes qui quittaient les districts de centre-ville regroupant des populations de diverses origines ethniques, les autorités éducatives ont mis en place sur l'ensemble de ces zones un modèle d'assurance qualité dans les écoles multiethniques (Gomolla, 2006). Le programme Qualité dans les écoles multiculturelles (QUIMS, *Quality in Multi-Ethnic Schools*) fournit des ressources financières et un appui professionnel supplémentaires aux établissements scolaires qui comptent 40 % ou plus d'élèves issus de l'immigration. Entre autres objectifs, le projet vise explicitement à augmenter le niveau d'instruction dans ces écoles afin d'attirer davantage d'élèves suisses et issus des classes moyennes (Gomolla, 2006).

38. Certaines politiques tentent d'influer simultanément sur les préférences des parents immigrés et autochtones. Au Danemark, la ville de Copenhague a récemment créé le *modèle d'intégration de Copenhague* pour répondre au problème de la « fuite des blancs » et de la ségrégation (Bloem et Diaz, 2007). Ce modèle repose sur une intervention limitée de la ville en vue d'étendre le choix des élèves immigrés. Les écoles sont réparties en deux catégories : les écoles de type A, caractérisées par des proportions élevées d'élèves immigrés, tentent de convaincre les parents d'origine danoise d'inscrire leur enfant dans leurs établissements, à travers diverses campagnes de relations publiques. De la même manière, les écoles de type B, qui accueillent principalement des élèves autochtones, tentent d'attirer des élèves immigrés en leur garantissant l'embauche par l'école d'un agent d'intégration ou d'un interprète de même origine ethnique qu'eux.

#### *Information et soutien des parents immigrés*

39. Une deuxième série d'études soulignent l'importance de l'information et du soutien logistique à apporter aux parents immigrés afin de renforcer leur capacité à faire un choix avisé en matière d'établissement scolaire. Field *et al.* (2007) précisent que dans un contexte de faible soutien des parents, les élèves risquent d'être désavantagés par le choix de l'école, car leurs parents peuvent être moins bien informés des différentes options. La barrière de la langue, des contraintes financières, un plus faible niveau d'études ou une méconnaissance du système scolaire peuvent altérer la capacité des parents à choisir l'école qui conviendra le mieux pour leurs enfants. Schneider *et al.* (2000) constatent que, bien que les politiques autorisant le choix de l'école entraînent une augmentation du niveau d'information de tous les

parents, la quantité et la qualité des informations ainsi traitées semblent être fortement dépendantes du niveau d'études des parents. Pour Hastings *et al.* (2005), la préférence parentale motivée par le niveau de résultat aux contrôles d'une école est plus faible dans le cas des élèves issus de familles à revenus modestes.

40. Des problèmes d'ordre pratique, tels que le manque de moyens de transport, les inquiétudes sur la sécurité, les horaires de fonctionnement des établissements et les arrangements liés au lieu de travail peuvent également perturber l'exercice du choix d'une école pour certains parents (Lacireno-Paquet, 2004 ; André-Bechely, 2008). Si aucune solution de transport public n'est prévue, les familles monoparentales et les familles modestes seront désavantagées. Elles risquent de ne pas disposer de suffisamment de ressources pour prendre en charge le transport quotidien entre le domicile et une école éloignée. Toutefois, même lorsque des bus gratuits transportent les enfants jusqu'à l'école choisie, les parents immigrés seront moins enclins à exercer leur choix en dehors des établissements du voisinage. Les recherches indiquent que la proximité est un point important pour tous les parents, mais elle semble encore plus décisive pour les parents à revenus modestes appartenant à des minorités ethniques (Hastings *et al.*, 2005).

41. Les pratiques en vigueur dans certains pays offrent des exemples de politiques d'amélioration de l'information des parents. Godwin *et al.* (2006), par exemple, décrivent les programmes d'information sur le choix de l'école mis en place par une grande circonscription urbaine de Caroline du Nord. Chaque école a élaboré des supports pour promouvoir ses programmes et a organisé des réunions d'information et d'inscription à l'intention des parents. Parmi les autres activités, on peut citer les visites de bénévoles au domicile des familles immigrées et des familles modestes, des stands d'information sur le choix d'une école dans les centres commerciaux, un salon d'information à l'échelle de la circonscription et une assistance téléphonique en anglais, espagnol et vietnamien pour présenter les différents programmes disponibles. La documentation révèle que 95 % des familles ont fait leur choix au cours de l'année qui a suivi, avec un niveau de participation encore plus élevé de la part des parents afro-américains (Godwin *et al.*, 2006).

#### *Critères de sélection des écoles*

42. Une troisième série d'études publiées sont axées sur les critères de sélection des élèves utilisés par les écoles qui reçoivent plus de demandes d'inscription qu'elles ne peuvent en satisfaire. En fait, la possibilité de choisir l'école est rarement synonyme de totale liberté de décision des parents. Le nombre de places étant limité, les établissements perçus comme dispensant l'enseignement de la meilleure qualité risquent de recevoir trop de demandes d'inscription. S'ils sont autorisés dans ce cas à privilégier les élèves possédant un meilleur niveau ou vivant à proximité, le système du choix de l'école est susceptible d'amplifier la ségrégation. En Suède, une réforme de l'école ayant ainsi autorisé des établissements indépendants à sélectionner les élèves en fonction de leurs aptitudes a entraîné une nette augmentation de la ségrégation entre écoles sur le statut d'immigré (Björklund *et al.*, 2004).

43. D'autres études suggèrent une sélection aléatoire des élèves (par un système de loterie) en cas de dépassement de la capacité des écoles, afin d'encourager des admissions plus diversifiées (Godwin *et al.*, 2006). De plus, les systèmes éducatifs peuvent prévoir des incitations financières afin que des élèves immigrés soient admis dans les écoles qui reçoivent un nombre de demandes d'inscription supérieur à leur capacité (Field *et al.*, 2007). Il serait ainsi possible de pondérer le financement des écoles en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves accueillis, l'idée étant que les bonnes écoles chercheraient alors à admettre des élèves immigrés, sachant que les fonds supplémentaires reçus leur permettraient de mettre en place le soutien complémentaire nécessaire à ces enfants pour progresser et atteindre les niveaux de performance attendus (Hoxby, 2001) (voir aussi la section 1.2).

### *Limitation des répercussions négatives du groupement selon les aptitudes*

44. Bien que la concentration d'élèves issus de *milieux sociodémographiques similaires* soit largement considérée comme non souhaitable, de nombreux systèmes favorisent délibérément le regroupement d'élèves présentant des *aptitudes similaires* dans les écoles et dans les classes.

45. Le groupement selon les aptitudes est courant dans les politiques d'éducation. Il est utilisé dans la plupart des pays à un stade ou un autre du parcours éducatif. Au sens large, il fait référence aux politiques et pratiques qui procèdent à un tri des élèves au sein des classes, entre les classes et entre différents types d'établissements scolaires en fonction de critères tels que les notes obtenues précédemment, les recommandations des enseignants, les résultats dans les différentes matières ou les tests normalisés d'aptitudes intellectuelles (Schofield, 2005).

46. L'objectif de toutes ces politiques est de parvenir à une certaine homogénéité de niveau au sein des classes, des filières ou des écoles. Certains chercheurs avancent que de tels regroupements sont nécessaires pour adapter les programmes et les pratiques d'enseignement aux besoins spécifiques des élèves qui présentent des aptitudes différentes, offrant ainsi à chaque groupe un enseignement optimal du point de vue du rythme et du niveau (Slavin, 1987 ; Lou *et al.*, 1996).

47. D'un autre côté, on considère souvent que le groupement selon les aptitudes freine l'apprentissage des élèves rassemblés dans les filières de plus faible niveau. La concentration d'élèves en difficulté dans ces filières peut les priver de l'influence positive des élèves qui réussissent mieux et avoir un effet négatif sur l'environnement pédagogique (Ammermüller et Pischke, 2006 ; Entorf et Lauk, 2006). Un enfant étiqueté dès son jeune âge comme un « élève présentant peu d'aptitudes à l'étude » peut intérioriser le faible niveau d'attente dont il est l'objet et perdre toute motivation et intérêt pour les études (Jussim et Harber, 2005). De plus, on a constaté dans certains cas un enseignement de moindre qualité dans les filières de plus faible niveau en raison de différences dans les normes scolaires, la qualité des enseignants et les méthodes d'enseignement (Oakes, 1995).

48. Les répercussions négatives potentielles du groupement selon les aptitudes sont particulièrement marquées chez les élèves immigrés. Dans de nombreux pays, les élèves immigrés et les élèves de statut socioéconomique modeste sont regroupés de manière disproportionnée dans les écoles ou filières les moins orientées vers un enseignement général (Resh, 1998 ; Mickelson, 2001 ; Prenzel *et al.*, 2005 ; Strand, 2007). Certains types de groupement selon les aptitudes peuvent enfermer ces élèves dans des études de bas niveau sans leur laisser la chance de développer les compétences linguistiques, sociales et culturelles nécessaires pour démontrer leur véritable potentiel scolaire (Entorf et Lauk, 2006). Cette sous-section examine les raisons pour lesquelles les enfants immigrés sont souvent concentrés dans des classes d'élèves présentant de faibles aptitudes, et étudie un ensemble d'options d'action publique visant à atténuer les répercussions négatives du groupement selon les aptitudes.

### *Pratiques de regroupement non biaisées*

49. Les recherches montrent que le groupement selon les aptitudes repose en fait souvent sur des critères autres que les simples capacités intellectuelles et le pur potentiel que le terme « aptitudes » sous-entend (Schofield, 2005). De nombreuses études révèlent que d'autres facteurs tels que le milieu socioéconomique, l'origine ethnique et le statut de migrant jouent également un rôle dans le processus de regroupement.

50. Des études provenant de divers pays indiquent qu'à niveau égal, les élèves immigrés, issus de minorités et de statut socioéconomique modeste ont parfois davantage de risques que leurs homologues autochtones de se retrouver dans les filières de moindre niveau du système éducatif normal. En Caroline du

Nord, Mickelson (2001) constate qu'à performance égale, les élèves afro-américains sont davantage susceptibles d'être placés dans les filières de bas niveau que les élèves blancs. En Israël, Resh (1998) arrive à la conclusion que le statut socioéconomique, l'origine ethnique et le sexe ont une incidence sur les affectations aux différentes filières du système éducatif. En Allemagne, Prenzel *et al.* (2005) observent qu'une fois les résultats en lecture et en mathématiques neutralisés dans le PISA, un enfant du quartile supérieur en termes de statut socioéconomique a quatre fois plus de chances d'intégrer la filière de plus haut niveau de l'enseignement secondaire qu'un enfant du deuxième quartile inférieur. Au Royaume-Uni, Strand (2007) révèle qu'après neutralisation du niveau d'instruction atteint, les élèves originaires des Antilles britanniques ont moins de chances que leurs pairs d'être présentés aux épreuves de sciences et mathématiques de niveau supérieur du GCSE (leur niveau se situant à environ 67 % de celui des élèves britanniques blancs).

51. De plus, une récente étude de l'OCDE sur l'équité (Field *et al.*, 2007) a révélé que certains groupes d'enfants immigrés ou issus de minorités sont plus susceptibles que leurs homologues autochtones d'être évalués comme ayant des « besoins spéciaux », ce qui entraîne leur placement dans des établissements séparés assurant un enseignement spécial. Aux États-Unis, les élèves afro-américains ont près de 2,5 fois plus de risques d'être évalués comme « présentant un retard mental » ; en Suisse, plus de la moitié des enfants des classes et écoles spéciales ne sont pas de nationalité suisse ; en Flandres, les enfants de nationalité étrangère sont transférés plus rapidement vers un enseignement spécial que leurs homologues autochtones, et en Hongrie, environ 40 % des enfants de la minorité Rom ont été considérés comme « présentant un handicap mental léger » (Field *et al.*, 2007). Les études montrent que la surreprésentation des enfants immigrés dans les écoles conçues pour répondre à des besoins spéciaux s'explique en partie par des facteurs tels que les difficultés avec la langue, les différences culturelles de comportement, le manque de soutien pendant la petite enfance et les stéréotypes négatifs (Donovan et Cross, 2002).

52. Dans les systèmes qui répartissent les élèves entre différents types d'écoles sur les recommandations des enseignants, l'affectation disproportionnée d'élèves immigrés à des filières ou types d'écoles de plus bas niveau peut être attribuée à des biais dans les appréciations des enseignants. En Allemagne, par exemple, Spinath (2005) démontre la faiblesse des compétences des enseignants allemands d'école primaire en matière d'évaluation pédagogique. La participation des parents peut également avoir son importance dans certains pays. Parfois, les parents autochtones plus favorisés sur le plan socioéconomique sont davantage susceptibles de passer outre aux recommandations des enseignants et obtiennent plus souvent de faire entrer leurs enfants dans des filières plus générales (Oakes, 1995; Schütz *et al.*, 2007 ; OCDE, 2008).

53. Ces conclusions laissent penser que l'affectation à d'autres filières sur la base d'une évaluation pédagogique par les enseignants n'est pas très efficace. Des facteurs tels que le milieu socioéconomique, le statut de migrant et le niveau d'études des parents peuvent parfois influencer sur le processus en aggravant la ségrégation. Les systèmes éducatifs qui utilisent le groupement selon les aptitudes doivent donc investir dans le renforcement des capacités d'évaluation des enseignants, garantir que les critères utilisés sont équitables et transparents et fournir des mécanismes d'évaluation qui permettent la prise en compte des différences linguistiques et culturelles.

54. Pour résoudre le problème du manque de fiabilité dans l'orientation des élèves, il est également possible de s'assurer que les décisions de cet ordre reposent sur des mesures objectives des aptitudes, telles que les résultats à des tests de connaissances normalisés. Néanmoins, le niveau des acquis, notamment dans le cas d'un jeune enfant, peut être un piètre indicateur du potentiel futur (Brunello *et al.*, 2005). Les aptitudes des élèves mesurées à un moment donné sont le résultat combiné de leur potentiel intellectuel et des occasions dont ils ont bénéficié par le passé de développer ce dernier (Schofield, 2005). Le potentiel des élèves immigrés issus de familles qui ne leur ont pas fourni les ressources financières, éducatives et

linguistiques nécessaires pour soutenir leur apprentissage peut se trouver sous-estimé, notamment lorsque la décision de regroupement est prise alors que l'enfant est très jeune. Il semble donc essentiel de laisser aux enfants immigrés un temps d'étude suffisant pour épanouir pleinement leur potentiel avant de décider de les affecter à des groupes de haut ou bas niveau.

#### *Report de l'âge auquel l'orientation est décidée*

55. L'incidence de l'orientation vers différents types d'écoles semble être particulièrement préjudiciable aux élèves immigrés lorsqu'elle est réalisée à un jeune âge. Le fait de quitter précocement la filière générale peut empêcher les élèves de développer les compétences linguistiques et culturelles nécessaires à l'obtention de bons résultats avant d'être dirigés vers un système de niveau inférieur. Entorf et Lauk (2006) constatent que la répartition des élèves dans différentes filières à un jeune âge amplifie les disparités d'apprentissage entre élèves autochtones et immigrés.

56. Plusieurs études portant sur différents pays révèlent qu'après neutralisation d'un ensemble d'autres facteurs, l'orientation précoce est associée à une plus grande inégalité des chances dans le domaine scolaire, mais reste sans effet significatif sur les résultats moyens (Schütz *et al.*, 2005 ; Hanushek et Wössmann, 2006 ; Meier et Schütz, 2007). Il semble donc qu'une orientation précoce présente des risques en termes d'équité sans pour autant améliorer l'efficacité globale des systèmes éducatifs. L'enquête OCDE (2008) conclut que les gains en efficacité générés par des classes plus homogènes sont contrebalancés par les effets négatifs qu'engendre le placement des élèves présentant de plus faibles aptitudes dans des établissements distincts.

57. L'âge auquel les élèves sont répartis dans les différentes filières entre pour plus de la moitié dans l'explication des différences entre les écoles dans les pays de l'OCDE, et est associé à des disparités socioéconomiques plus importantes. Les analyses reposant sur des évaluations internationales d'élèves suggèrent que chaque année supplémentaire avant la décision d'orientation peut contribuer à limiter les répercussions globales du milieu familial sur les résultats des élèves (OCDE, 2007). Les expériences de report de la décision d'orientation menées par certains pays fournissent des informations sur l'incidence potentielle de telles politiques systémiques.

58. Field *et al.* (2007) fournissent les éléments probants ci-après. Meghir et Palme (2005) constatent que les réformes suédoises des années 50 qui ont remplacé l'orientation à l'âge de 12 ans par un système polyvalent ont augmenté le niveau d'instruction global et renforcé l'équité. Pekkarinen *et al.* (2006) montrent qu'une réforme des écoles finlandaises des années 70 qui a retardé l'âge de l'orientation de 11 à 16 ans et a créé un programme d'enseignement uniforme dans les établissements secondaires du premier cycle a renforcé l'équité dans les résultats salariaux ultérieurs. L'exemple le plus récent est la Pologne, où l'orientation a été repoussée de 14 à 15 ans en 2002. Si l'on compare les données des enquêtes PISA 2000, 2003 et 2006, il semble que cette réforme s'accompagne d'une amélioration des résultats des élèves en difficulté sans nuire à ceux des élèves plus en avance (OCDE, 2007).

#### *Réduction du nombre de types d'écoles*

59. Les données de PISA 2006 révèlent que dans les pays comprenant un grand nombre de types d'écoles différents, le milieu d'origine des élèves tend à avoir une incidence considérablement plus importante sur leurs résultats. Le nombre de types d'écoles ou de programmes éducatifs entre pour 27 % dans l'écart entre les pays de l'OCDE en termes d'importance du lien entre milieu socioéconomique et résultats des élèves (OCDE, 2007). Cela laisse à penser qu'une différenciation importante des établissements scolaires a tendance à s'accompagner d'une ségrégation socioéconomique.

60. Le risque à avoir de multiples types d'écoles est qu'un nombre relativement peu élevé d'élèves en très grande difficulté peut être concentré dans le type d'établissement de plus faible niveau, créant un fond de mauvais résultats et d'attentes faibles (OCDE, 2008). Un autre risque des systèmes plus différenciés est qu'il peut y être plus facile d'envoyer les élèves faibles vers des types d'écoles de niveau inférieur plutôt que d'investir des ressources supplémentaires pour améliorer leurs résultats (OCDE, 2007).

61. C'est pourquoi certains pays ou états (Luxembourg, Slovaquie et certains états allemands, par exemple) encouragent les réformes visant à regrouper plusieurs types d'établissements de niveau inférieur en un seul. Certains *Länder* allemands ont ainsi modifié leurs systèmes pour passer de trois à deux écoles en regroupant les anciennes filières *Hauptschule* et *Realschule*. Ces politiques pourraient atténuer la ségrégation entre les différents types d'écoles et offrir davantage de possibilités d'apprentissage aux élèves immigrés, mais la plupart de ces réformes sont trop récentes pour fournir des données longitudinales probantes sur leurs répercussions.

#### *Normes scolaires élevées pour tous*

62. Dans de nombreux pays, les programmes des différentes filières sont très différents. Le groupement selon les aptitudes associé à une telle différenciation des programmes enferme relativement rapidement les élèves dans leur filière initiale de bas niveau, car ceux-ci n'ont même pas l'occasion de bénéficier du matériel pédagogique dont ils auraient besoin pour accéder à une filière plus élevée (Schofield, 2005). Certains systèmes faisant appel au groupement selon les aptitudes dans les écoles réservent les programmes de haut niveau aux élèves « les plus aptes à réussir leur scolarité ».

63. Pourtant, certaines recherches indiquent que l'enseignement d'un programme rigoureux de niveau supérieur peut en fait être bénéfique à *tous* les élèves. Arnett (2007), à partir des données de PISA 2003 provenant de 32 pays, constate que plus les programmes d'enseignement sont normalisés dans un pays, moins le milieu socioéconomique a de répercussions sur l'apprentissage des élèves. Aux États-Unis, plusieurs études ont révélé qu'un programme d'enseignement enrichi et intensif<sup>1</sup> est plus efficace qu'un programme de rattrapage de bas niveau pour améliorer les résultats d'élèves initialement en difficulté (Oakes *et al.*, 1990 ; Peterson, 1989 ; Levin, 1988). Les analyses de données de la seconde étude internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (SIMS) et de la troisième étude internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TIMSS) ont en outre indiqué que les programmes de rattrapage des filières de bas niveau aggravaient les résultats en mathématiques des élèves américains au lieu de les améliorer (Burris *et al.*, 2006).

64. Une étude récente quasi expérimentale d'une circonscription scolaire des États-Unis révèle que les enfants perçus comme des « élèves de filière de bas niveau » étaient tout à fait capables de suivre des programmes plus complexes (Burris *et al.*, 2006). Après l'enseignement d'un programme intensif de mathématiques dans des classes formées de groupes hétérogènes, la probabilité d'arriver au terme des cours de mathématiques de niveau supérieur augmentait notablement dans tous les groupes, y compris parmi les élèves en difficulté scolaire et issus de minorités, quel que soit le niveau des acquis initiaux. Les données longitudinales indiquent également qu'après une accélération généralisée du rythme d'enseignement, davantage d'enfants avec un niveau d'acquis initialement faible et issus de minorités ethniques continuaient à suivre des cours de mathématiques difficiles à des niveaux d'études plus élevés.

---

1. Dans leur forme initiale, les classes intensives aux États-Unis tentaient de répondre aux besoins d'élèves « précoces et doués ». La tradition des classes intensives est née dans les années 80. Certains états, comme celui de New York, ont exigé que toutes les circonscriptions scolaires proposent un programme intensif dans les établissements d'enseignement secondaire du premier cycle afin de répondre aux besoins des élèves « précoces » (Burris *et al.*, 2006).

65. Ces constatations suggèrent que tous les élèves, y compris ceux dont les acquis initiaux sont faibles, peuvent tirer parti de possibilités d'apprentissage similaires à celles dont bénéficient les élèves qui obtiennent de bons résultats scolaires. Il est possible d'augmenter les chances d'apprentissage des élèves en difficulté et de leur permettre ainsi de rattraper leur retard et d'être en mesure de suivre un enseignement plus difficile en rapprochant les matériels pédagogiques proposés dans différentes filières.

## 2.2 Allocation de ressources à la formation des migrants

66. L'une des démarches les plus courantes des politiques de formation des migrants consiste à allouer des ressources supplémentaires, sous forme de financement ou de personnel enseignant, aux établissements scolaires qui accueillent de fortes proportions d'élèves immigrés. La justification de ce type de politiques de redistribution est double. Dans de nombreux pays, les élèves immigrés sont plus susceptibles que les autres d'être inscrits dans les écoles insuffisamment financées des zones défavorisées. Des ressources supplémentaires peuvent alors être nécessaires pour amener ces établissements à *parité* avec les écoles normalement dotées (OCDE, 2005 ; Darling-Hammond, 2000 ; Pugin, 2007). Certains vont plus loin encore et soutiennent que les écoles qui accueillent de fortes proportions d'élèves immigrés devraient recevoir des ressources *en sus* d'une répartition équitable des services et des fonds, de façon à pouvoir répondre plus efficacement aux besoins d'apprentissage de cette catégorie d'élèves.

67. La capacité des telles initiatives de financement à réduire l'écart de résultats entre les élèves autochtones et immigrés dépend bien évidemment des types de programmes auxquels les ressources supplémentaires sont allouées. Toutefois, les recherches ont montré que les stratégies mises en œuvre pour calculer et distribuer ces fonds ont également une incidence sur l'efficacité avec laquelle ceux-ci sont employés. Lorsqu'ils conçoivent les mécanismes d'allocation des ressources, les décideurs publics doivent (1) déterminer les groupes cibles de ces fonds supplémentaires, (2) décider à quel échelon administratif du système éducatif ces ressources doivent être gérées et (3) répartir les fonds entre les différents niveaux d'enseignement. Nous allons examiner successivement ces trois questions dans les sections qui suivent.

### *Détermination de groupes cibles*

68. La première étape dans l'élaboration des mécanismes d'allocation des ressources consiste à déterminer avec précision le groupe cible : doit-on y inclure tous les élèves présentant un handicap éducatif ou doit-on réserver le financement spécifique aux élèves immigrés ? Dans certains pays, comme la France, le ciblage sur des critères ethniques n'est pas possible, pour des raisons constitutionnelles ou autres. Les recherches ont établi que le statut d'immigré recoupe souvent un statut socioéconomique modeste et que le niveau de pauvreté de nombreux groupes de migrants est supérieur à la moyenne (Brind *et al.*, 2008). Par conséquent, les ressources supplémentaires allouées à des établissements scolaires qui accueillent des élèves présentant un faible statut socioéconomique devraient, selon toute probabilité, profiter également à des élèves immigrés.

69. Cependant, alors que la pauvreté et le niveau d'instruction des parents font partie des facteurs les plus marginalisants en termes de réussite scolaire, dans certains pays, le handicap éducatif des élèves immigrés subsiste après neutralisation du statut socioéconomique (Brind *et al.*, 2008). Cette constatation laisse penser que des stratégies de financement permettant de s'attaquer à des domaines prioritaires pour les élèves immigrés sont pertinentes.

### *Ciblage du handicap*

70. La plupart des stratégies de financement adoptent une démarche intégrée et dirigent les ressources supplémentaires vers tous les élèves « désavantagés ». Elles calculent une allocation par élève

sur la base de critères relatifs au milieu dont l'élève est issu, comme le revenu familial, l'instruction des parents, le statut de migrant et la langue parlée à la maison, ces critères tendant à être corrélés à de faibles résultats scolaires. Les élèves immigrés risquent fort de satisfaire à différents types de critères dans la mesure où ils doivent souvent surmonter plusieurs handicaps liés à la fois à leur milieu de migrant et à leur statut socioéconomique relativement bas.

71. Aux États-Unis, par exemple, le titre I de la loi sur l'enseignement élémentaire et secondaire (*Elementary and Secondary Act*), qui représente le plus important programme d'enseignement fédéral compensatoire, cible assez largement les « élèves désavantagés menacés d'échec scolaire » (Kirby *et al.*, 2003). Il accorde un financement supplémentaire à presque tous les établissements concernés par l'extrême pauvreté, c'est-à-dire ceux dans lesquels 75 % des élèves au moins remplissent les conditions pour bénéficier d'un déjeuner à prix réduit ou gratuit. Les écoles du titre I accueillent également des proportions supérieures à la moyenne d'élèves issus des minorités, bilingues et immigrés (Kirby *et al.*, 2003).

72. On peut également citer l'exemple de la Politique d'éducation prioritaire aux Pays-Bas, qui attribue différents niveaux de financement supplémentaire aux écoles en fonction du milieu dans lequel vivent les élèves. Aux fins de financement, chaque élève néerlandais autochtone compte pour une personne, tandis que les élèves dont les parents ont un faible niveau d'instruction comptent chacun pour 1.25 et ceux qui sont issus des minorités ethniques, pour 1.9 (Karsten, 2006). Le système de pondération est en cours d'examen et sera, à l'avenir, largement déterminé par le niveau de formation des parents plutôt que par leur origine ethnique.

73. Outre les critères relatifs aux élèves, certaines stratégies de financement tiennent compte des caractéristiques des communautés locales telles qu'un fort taux de chômage, des concentrations de familles immigrées et des conditions structurelles défavorables. De telles démarches s'adressent aux élèves immigrés vivant dans des zones défavorisées au même titre qu'à leurs pairs autochtones.

74. C'est l'approche qui a été retenue pour les zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France : bien que les ressources ne soient pas explicitement destinées aux élèves immigrés, les zones concernées sont habitées principalement par des immigrés et leurs descendants. Les écoles reçoivent un statut éducatif prioritaire sur la base d'un désavantage socioéconomique et éducatif. Les ZEP se voient attribuer du personnel enseignant et non enseignant et des ressources supplémentaires, partiellement destinés à la mise en place d'initiatives locales (Franchi, 2004).

75. Deux études d'évaluation des ZEP françaises ont fait état de résultats décourageants : la fréquentation d'une école classée en ZEP est un élément de stigmatisation pour les élèves, les parents et les enseignants ; un nombre considérable d'élèves appartenant aux classes moyennes quittent ces écoles ; on constate des écarts de performance importants entre les différentes ZEP ; et cette politique n'a pas permis aux élèves des écoles concernées d'augmenter leurs résultats scolaires (Moisan et Simon, 1997 ; Bénabou *et al.*, 2003). Ces deux études parvenaient à la conclusion commune qu'il était nécessaire de recentrer le financement sur les zones et les établissements qui en avaient le plus besoin. Le nombre de ZEP était trop important (800 dans toute la France, soit 15 à 20 % des élèves inscrits) et chaque établissement ne recevait qu'une part insuffisante du financement supplémentaire (Pugin, 2007). En réponse à cela, le ministère a adopté des réformes qui, entre autres choses, prévoient une sélection et une évaluation plus systématiques des écoles qui peuvent ainsi obtenir ou perdre plus facilement leur statut prioritaire (Field *et al.*, 2007).

76. De la même manière, le programme britannique *Excellence in Cities* (EiC) vise à appuyer tous les élèves vivant dans des zones urbaines défavorisées ; or, dans les faits, 60 % d'élèves immigrés vivent dans ces zones et bénéficient du financement (Kendall *et al.*, 2005). Entre 1999 et 2006, le programme EiC a investi un total de 1.7 milliard GBP pour soutenir les établissements désavantagés dans ces zones de dénuement important. Le programme fournit aux « partenariats locaux » du projet EiC des ressources

supplémentaires destinées à financer des initiatives telles que l'appui à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves les plus capables ; l'accompagnement par des mentors scolaires qui travaillent avec les élèves afin de déterminer et de traiter les problèmes sous-jacents susceptibles de ralentir leur progression ; la mise en place dans les écoles de petites unités réservées aux élèves qui risquent l'exclusion ; la conception de centres urbains d'apprentissage (*City Learning Centres*) afin d'améliorer l'ensemble du programme scolaire à l'aide d'installations équipées de TIC de haute qualité. Les évaluations récentes font état de très bons résultats. On a ainsi enregistré dans les zones EiC un taux de progression des résultats au GCSE approximativement deux fois plus élevé que dans les autres zones entre 2001 et 2005 (Kendall *et al.*, 2005).

### *Ciblage des élèves immigrés*

77. Bien que les élèves immigrés et les élèves autochtones issus de milieux socioéconomiques défavorisés obtiennent parfois des résultats scolaires équivalents et partagent certaines caractéristiques, les stratégies nécessaires pour appuyer ces deux groupes ne sont pas obligatoirement identiques. Si l'allocation de ressources supplémentaires s'impose dans les deux cas, certains pays soulignent la nécessité de mettre en œuvre des stratégies de financement conçues pour répondre aux besoins *spécifiques* des élèves immigrés.

78. En Suisse, par exemple, le programme Qualité dans les écoles multiculturelles (QUIMS, *Quality in Multi-Ethnic Schools*) est explicitement axé sur la diversité ethnique et culturelle. Il fournit des ressources financières et un appui professionnel supplémentaires aux établissements scolaires qui comptent au moins 40 % d'élèves issus de l'immigration. Le financement cible des domaines particuliers du projet d'établissement dans les écoles caractérisées par une diversité ethnique et culturelle, notamment l'enseignement des langues, l'adaptation des évaluations aux besoins liés à la diversité linguistique et socioculturelle et la défense d'une école ouverte et non discriminatoire (Gomolla, 2006).

79. Au Royaume-Uni, l'allocation de fonds au titre de la subvention pour la réussite scolaire des minorités ethniques (EMAG, *Ethnic Minority Achievement Grant*) tient compte du nombre d'élèves appartenant à des groupes ethniques minoritaires qui, à l'échelle nationale, enregistrent des résultats scolaires inférieurs à la moyenne, et du nombre d'élèves qui apprennent l'anglais. Les principaux objectifs de cette subvention sont de soutenir un changement global de l'école afin de réduire l'écart de résultats des élèves appartenant à des minorités ethniques où la réussite scolaire est globalement inférieure à la moyenne, et de supporter les coûts d'un appui supplémentaire répondant aux besoins spécifiques des apprenants bilingues (DFES, 2004).

80. Un rapport récent de Tikly *et al.* (2005) offre une analyse critique de cette subvention. Les résultats obtenus en termes de réussite scolaire sont hétérogènes. Quoique les élèves originaires du Pakistan, du Bangladesh et des Antilles britanniques conservent le plus fort risque d'obtenir des résultats inférieurs à la moyenne, le taux d'amélioration enregistré pour les deux premières populations dépasse celui d'autres groupes. Cela signifie que l'écart de résultats se resserre pour ces populations. Si le rapport pointe un certain nombre de faiblesses de cette subvention, il met en lumière les facteurs de réussite ci-après. Premièrement, les buts de l'EMAG ont évolué d'un simple soutien linguistique à une orientation plus explicite sur le problème d'une moindre réussite scolaire. Deuxièmement, la nouvelle formule de financement est claire et transparente et cible ouvertement des groupes linguistiques et ethniques dont le taux de réussite scolaire est particulièrement bas. Troisièmement, le rôle des autorités locales a été renforcé pour offrir un large éventail de stratégies de soutien.

***Garantie d'une gestion efficiente des ressources***

81. Une fois précisément définis les groupes cibles et les niveaux de financement à allouer à chacun d'eux, la deuxième étape consiste à déterminer à quel échelon du système éducatif il est préférable de gérer ces fonds. Si l'allocation à des autorités intermédiaires peut être utile pour réduire les disparités de dépenses régionales, les écoles sont probablement les mieux placées pour décider de l'urgence des priorités locales de financement. Les expériences nationales laissent penser que les approches dans lesquelles des autorités intermédiaires coopèrent avec les établissements scolaires pour appuyer une utilisation efficiente des fonds supplémentaires sont susceptibles de bien fonctionner.

***Péréquation des disparités régionales***

82. Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'immigration est un phénomène régional qui rassemble une grande proportion des élèves immigrés dans des zones particulières, généralement pauvres. Pour élaborer des initiatives cohérentes à l'échelon local et répondre au mieux aux conditions de chaque zone, certains pays ont opté pour une décentralisation du financement, allouant les ressources destinées à la formation des migrants à des autorités intermédiaires telles que des circonscriptions scolaires, des collectivités locales ou des municipalités. En Suède, par exemple, une subvention de l'État permet de redistribuer les ressources des municipalités riches vers les plus pauvres (Ahlin et Mörk, 2005).

83. L'efficacité de l'allocation de ressources supplémentaires de ce type à des secteurs géographiques défavorisés pour réduire les disparités régionales de dépenses est prouvée (Ahlin et Mörk, 2005). Néanmoins, si de tels mécanismes de redistribution sont susceptibles de constituer un instrument efficace d'équilibrage des disparités *entre* régions, les inégalités *à l'intérieur* des régions défavorisées ne sont pas nécessairement résolues et certaines écoles risquent de ne pas recevoir la part correspondant à leurs besoins relatifs.

84. Aux États-Unis, où la distribution des fonds fédéraux du titre I aux différentes écoles est placée sous la responsabilité des circonscriptions scolaires, Roza *et al.* (2005) révèlent que certaines de ces circonscriptions n'apportent qu'un financement insuffisant à leurs écoles les plus démunies et que, dans certains cas, les fonds du titre I sont en fait détournés au profit des établissements les plus riches de la circonscription. L'inéquité du financement par les circonscriptions ayant été sévèrement critiqué aux États-Unis, les ressources supplémentaires sont désormais de plus en plus souvent allouées directement aux écoles par les états.

85. Il peut être important de spécifier l'affectation des fonds attribués à des autorités intermédiaires, afin de s'assurer qu'ils seront bien utilisés pour la formation des migrants et non pour d'autres priorités locales. En Suède, on a découvert que les subventions *ciblées* accordées aux municipalités avaient un effet positif et notable sur les dépenses des établissements scolaires, tandis que l'incidence des subventions *générales* (non ciblées) était nulle ou même négative (Ahlin et Mörk, 2005 ; Field *et al.*, 2007).

86. Au Royaume-Uni, les autorités locales ont l'obligation d'accorder la plus grande part de la subvention EMAG (85 %) directement aux établissements scolaires, afin de permettre à ceux-ci de satisfaire plus efficacement leurs besoins particuliers. De même, le solde de 15 % conservé par les collectivités locales ne peut pas être alloué librement : il doit être spécifiquement consacré à l'amélioration des résultats des groupes ethniques où les performances sont globalement inférieures à la moyenne (Kendall *et al.*, 2005). Ce mécanisme garantit que les écoles qui peinent déjà à boucler leur budget ne seront pas tentées d'employer ces fonds dans d'autres domaines prioritaires (Tikly *et al.*, 2005).

*Autonomisation et appui des écoles*

87. L'allocation directe des financements aux établissements scolaires peut être un moyen d'éviter les distorsions introduites par les schémas de dépenses des autorités intermédiaires et de s'assurer que ces fonds parviendront bien aux écoles qui accueillent les plus fortes proportions d'élèves immigrés. Dans plusieurs pays, les stratégies de redistribution ont évolué parallèlement à l'extension de l'autonomie des établissements scolaires, à l'importance prise par les nouveaux systèmes de gestion de la qualité et aux possibilités de perfectionnement professionnel offertes au personnel des écoles.

88. Au Royaume-Uni, l'allocation de ressources supplémentaires par l'intermédiaire de la subvention EMAG vise des cibles concrètes d'augmentation des performances des groupes ethniques minoritaires où le niveau global est notablement inférieur à la moyenne. Les écoles ont l'obligation d'organiser un suivi sur ce critère, ce qui leur permet de collecter et d'analyser les résultats des élèves en fonction de l'origine ethnique. Ce suivi est considéré comme un précieux instrument de détermination des inégalités, de mise en place d'interventions spécifiques et de surveillance des résultats (Gomolla, 2006).

89. Aux États-Unis, les établissements scolaires du titre I reçoivent des données sur les résultats de leurs élèves, ventilées selon des caractéristiques telles que l'origine ethnique, la pauvreté, une maîtrise limitée de l'anglais, l'incapacité et le statut d'immigré. Ces établissements sont tenus de réaliser les « progrès annuels suffisants » (AYP, *adequate yearly progress*) définis par des normes de performance externes pour l'ensemble de leurs élèves, en fonction des caractéristiques propres aux milieux dont ces élèves sont issus. Si les établissements scolaires ne parviennent pas à atteindre les objectifs d'AYP deux années de suite, ils sont classés comme devant améliorer leurs performances et reçoivent une assistance technique dans ce but. En l'absence de progression après deux ans dans cette nouvelle catégorie, ils sont soumis à une « action corrective » de la part des circonscriptions, qui peut comprendre un remplacement de personnel, la mise en place d'un nouveau programme d'étude, une réduction des pouvoirs accordés à la direction ou une restructuration (Kirby *et al.*, 2003).

90. Une évaluation conduite en 2003 sur le financement titre I indique toutefois que la coordination entre les écoles et leur circonscription en vue d'une amélioration de l'enseignement ne semblait pas fonctionner très bien (Kirby *et al.*, 2003). Près de la moitié des directeurs des écoles identifiées par les circonscriptions comme devant s'améliorer n'étaient pas informés que leur établissement était entré dans cette catégorie. Un grand nombre d'entre eux ignoraient ce que l'état considérait comme des progrès annuels suffisants. En outre, la moitié seulement des écoles ayant fait l'objet d'un reclassement avaient reçu l'assistance technique supplémentaire ou le perfectionnement professionnel requis par la loi.

91. Lorsque le financement destiné à l'éducation des migrants est distribué aux établissements scolaires, il est important qu'il s'accompagne de directives ou d'une formation professionnelle approfondies sur l'utilisation efficace de ce type de fonds. Sinon, le personnel des écoles risque de ne pas savoir comment intégrer de nouvelles initiatives dans le projet d'établissement ou d'investir les fonds dans des programmes qui n'ont pas fait preuve de leur efficacité pour améliorer la formation des migrants (Karsten, 2006). Aux États-Unis, les données montrent que 70 % des écoles du titre I ont utilisé le financement supplémentaire pour des programmes consistant à retirer les élèves en difficulté des classes, et ce en dépit de l'obligation qui leur est faite par la loi de réduire ce type de programmes au minimum (Kirby *et al.*, 2003). De fait, les recherches ont montré que ces programmes de retrait n'apportaient qu'un très faible bénéfice éducatif, car les élèves concernés étaient amenés à manquer certaines parties du programme scolaire normal et étaient souvent pris en charge par des enseignants moins qualifiés (Karsten, 2006).

92. Les autorités intermédiaires peuvent apporter un appui vital aux écoles en utilisant les ressources supplémentaires de façon efficace. Au Royaume-Uni, Tikly *et al.* (2005) ont montré que le financement

supplémentaire destiné aux élèves issus de minorités ethniques avait plus de chance d'avoir une incidence sur les résultats de ces élèves lorsque les autorités locales apportaient un soutien actif à la gestion et à la coordination de ces fonds complémentaires. Les autorités locales qui avaient réussi à remonter les résultats des élèves immigrés fournissaient souvent aux établissements scolaires des directives de bonne pratique et des services de conseil. Elles offraient aussi généralement des possibilités de perfectionnement professionnel afin de former les gestionnaires et les dirigeants d'établissement à l'utilisation de la subvention EMAG, de diffuser les bonnes pratiques applicables à la prise en charge des besoins des élèves issus de minorités ethniques et de permettre le suivi des progrès de la formation des migrants.

93. En Suisse, la stratégie QUIMS vise à fournir des incitations attrayantes et un appui professionnel aux enseignants et aux établissements participants, et met en lumière l'importance de la coopération entre les écoles et l'administration locale. Les établissements participants se voient proposer des dispositifs structurés d'amélioration de l'école et d'appui complémentaire de la part de l'administration locale ; sont notamment compris dans ces dispositifs des services de conseil, un perfectionnement professionnel, des supports, des manuels, des réseaux locaux et des évaluations (Gomolla, 2006).

94. L'un des inconvénients possibles d'un financement direct des établissements scolaires plutôt que des autorités locales est le risque de saupoudrage sur un grand nombre d'écoles différentes. Les fonds supplémentaires ainsi distribués peuvent être insuffisants pour mettre en place de nouveaux programmes ou ne représenter qu'un faible apport aux projets existants (Karsten, 2006 ; Leuven, 2003).

#### *Ciblage des élèves / des familles*

95. On observe peu de stratégies budgétaires de financement direct des élèves immigrés ou de leurs parents par les autorités scolaires. Karsten (2006) examine la possibilité de « droits transférables » (« *portable entitlements* ») dans laquelle chaque enfant appartenant à un groupe à faible revenu disposerait d'un compte personnel que ses parents pourraient utiliser pour régler ses dépenses. Cet argent pourrait par exemple servir à payer un soutien scolaire privé après la classe.

96. Certains pays offrent aux enfants des familles modestes une aide sous conditions de ressources permettant de couvrir le coût des services liés à la scolarisation tels que le transport, les repas, le matériel, les activités extrascolaires et les services de santé (Espagne, France, Irlande, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni). En outre, certains pays exemptent les familles modestes de certaines contributions financières (France, Luxembourg), tandis que d'autres subventionnent les frais de scolarité et d'autres dépenses (Pays-Bas). Toutefois, l'attribution de ces aides aux élèves immigrés est soumise aux mêmes conditions de ressources que pour les autres élèves. En règle générale, leur statut d'immigré ne s'accompagne d'aucun traitement de faveur. Les fonds débloqués spécifiquement pour les élèves immigrés sont le plus souvent réservés aux demandeurs d'asile (Eurydice, 2004).

97. Dans certains pays de l'OCDE, des fondations privées jouent un rôle important dans l'appui financier des élèves immigrés précoces et doués. Les États-Unis ont une longue tradition de distribution de bourses d'étude à des élèves issus des minorités ethniques afin d'encourager les résultats exceptionnels et le passage à des niveaux supérieurs d'enseignement. Dans d'autres pays, les fondations sont récemment devenues plus actives dans ce domaine<sup>2</sup>. Quoique la participation de fondations privées puisse contribuer à

---

2. En Allemagne, par exemple, la fondation privée START a lancé en 2002 un programme de bourses d'étude destiné à soutenir les élèves immigrés doués âgés de 14 à 18 ans et issus de milieux socioéconomiques modestes. Les allocataires de ces bourses reçoivent un ordinateur, des équipements de TI et un appui financier. Ils peuvent également accéder à des réseaux et à des séminaires. En contrepartie, ils doivent fournir des preuves de leurs progrès et s'engager dans des groupes locaux ([www.start-stiftung.de](http://www.start-stiftung.de)).

l'amélioration de la formation des migrants, l'évaluation de ce type de stratégies dépasse le cadre de ce travail.

### 2.3 Définition des priorités entre les différents niveaux d'enseignement

98. Bien que la question des priorités soit souvent évitée, les ministères de l'Éducation doivent parfois faire face à des demandes de financement concurrentes émanant de différents échelons du système éducatif. Cette section s'intéresse aux secteurs prioritaires pour la formation des migrants.

99. Il est clairement démontré que les investissements dans l'éducation des enfants immigrés génèrent le meilleur rapport coût-efficacité lorsqu'ils ciblent les premiers niveaux d'enseignement (Cunha *et al.*, 2005). Un ensemble substantiel de recherches a établi que l'apprentissage est un processus dynamique dans lequel tous les acquis s'appuient sur des fondements installés dès le plus jeune âge (Cunha *et al.*, 2005 ; Heckman, 2006a ; 2006b). Les lacunes qui se font jour dans les compétences cognitives, linguistiques et sociales d'un enfant au cours de ces premières années sont difficiles à combler à un stade ultérieur. Les analyses coûts-avantages ont révélé que l'investissement dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants est plus efficace et moins coûteux que les programmes de rattrapage mis en place à un stade ultérieur de la vie (voir par exemple Cunha *et al.*, 2005 ; Heckman, 2006a ; 2006b).

100. Il a également été démontré que les écarts de développement cognitif des enfants étaient fortement corrélés à des facteurs liés au milieu familial tels que le statut socioéconomique, l'instruction de la mère et le caractère récent de l'immigration (Heckman, 2006). Une intégration précoce dans le système éducatif est donc particulièrement importante pour les enfants immigrés issus de milieux socioéconomiques modestes, dans la mesure où les parents ne disposent pas nécessairement des moyens financiers et personnels nécessaires à la stimulation cognitive et linguistique de ces enfants.

101. On observe clairement que la participation à des programmes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants peut être hautement profitable au développement cognitif et linguistique des enfants immigrés. Aux États-Unis, des programmes modèles de conception expérimentale ont démontré les effets positifs notables que la participation à des dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants pouvait avoir sur les enfants défavorisés lorsque l'on considérait leur réussite scolaire ultérieure, leur comportement au regard de la loi et leur revenu (Barnett, 1995 ; Leseman, 2002 ; Biedinger et Becker, 2006). La recherche à l'échelle internationale à partir d'un grand nombre de pays corrobore ces constatations (voir par exemple Thorpe *et al.*, 2004 ; McCain et Mustard, 1999 ; Jarousse *et al.*, 1992 ; Spiess *et al.*, 2003).

102. Bien que ce soit les enfants immigrés qui soient susceptibles de tirer les plus importants bénéfices d'un programme d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, dans certains pays, ces enfants ont moins de chance que leurs pairs autochtones d'en bénéficier (OCDE, 2006a). On a pu observer que, lorsqu'elle s'accompagne de frais, la participation à un programme d'accueil et d'éducation des jeunes enfants dépend fortement du revenu familial (Chiswick et Deb-Burman, 2004), ce qui handicape les élèves immigrés issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Par ailleurs, les parents immigrés peuvent aussi se montrer plus hésitants à inscrire leurs enfants dans l'enseignement préprimaire que les parents autochtones (Leseman, 2002). Il est donc nécessaire de mettre en œuvre des politiques actives conçues à l'intention des parents immigrés et répondant aux besoins des familles.

103. Les politiques de la plupart des pays de l'OCDE se sont attachées à élargir l'accès des enfants immigrés aux programmes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants et proposent pour la plupart gratuitement ces services aux élèves défavorisés. Il est toutefois essentiel d'investir parallèlement dans la qualité de ces services, car une qualité défailante peut en fait augmenter les risques sur le développement (Leseman, 2002). L'accueil des enfants de moins de trois ans, tout particulièrement, est souvent privé et non réglementé, ce qui peut entraîner de fortes variations dans la formation du personnel, la

programmation pédagogique et les ratios enfants-personnel (OCDE, 2006a). Des études d'évaluation réalisées aux États-Unis révèlent que les programmes de haute qualité sont généralement intensifs, précoces, mis en œuvre dans des centres et combinés à une forte implication et une bonne instruction des parents, à des activités réalisées à la maison et à un soutien familial (Leseman, 2002) (voir aussi section 2.3).

104. Si l'amélioration de l'accessibilité et de la qualité des programmes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants représente le plus avantageux des investissements, ceux effectués aux niveaux d'enseignement suivants ont également une incidence positive manifeste sur la réussite scolaire des enfants immigrés. Les recherches ont montré que les avantages acquis à l'issue des programmes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants sont susceptibles de « s'estomper » au fil du temps s'ils ne sont pas régulièrement entretenus (Barnett, 1995). Ce phénomène est particulièrement vrai pour les enfants défavorisés qui risquent davantage de fréquenter des établissements primaires et secondaires de moindre qualité (Lee et Loeb, 1995). L'avance prise dans les premières années doit être entretenue à l'aide de programmes de suivi et d'expériences d'apprentissage de haute qualité (Heckman, 2006).

105. Au-delà de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, l'enseignement obligatoire (soit, approximativement, le primaire et le premier cycle du secondaire) doit être défini comme la première priorité pour l'amélioration des résultats scolaires des élèves immigrés. Par définition, l'enseignement obligatoire concerne tous les élèves, y compris les enfants défavorisés et immigrés, ce qui n'est pas le cas des niveaux facultatifs d'enseignement, dans lesquels les élèves immigrés sont sous-représentés. Comme l'a souligné l'étude de l'OCDE sur l'équité (Field *et al.*, 2007), les dépenses consacrées à l'enseignement supérieur seront rarement une priorité pour l'équité, dans la mesure où les étudiants immigrés et les étudiants modestes ont beaucoup moins de chances d'en bénéficier. Field *et al.* (2007) suggèrent aux pays qui offrent un enseignement supérieur gratuit alors qu'ils font payer un droit d'inscription pour l'accueil et l'éducation des jeunes enfants de revoir leurs politiques.

### **2.3. Recruter et retenir des enseignants de qualité pour éduquer les élèves issus de l'immigration**

106. On peut estimer que les enseignants constituent la première ressource qui façonne les résultats scolaires des élèves. Des travaux ont montré que la qualité de l'enseignement est l'un des principaux facteurs de l'école qui influent sur les performances des élèves, indépendamment des caractéristiques relatives aux conditions socioéconomiques et démographiques des apprenants (OCDE, 2005). Des études quantitatives, réalisées pour la plupart aux États-Unis, montrent que des variables de substitution mesurables de la qualité des enseignants comme leur niveau de préparation ou la durée de leur expérience de l'enseignement présentent une corrélation avec les résultats des élèves (Darling-Hammond, 2000).

107. Cependant, si les élèves issus de l'immigration et les élèves défavorisés sont les mieux à même de tirer avantage d'un enseignement de qualité, ils sont souvent les moins susceptibles d'en bénéficier (Field *et al.*, 2007). Les recherches ont montré que les préférences des enseignants peuvent diriger les plus qualifiés et les plus expérimentés vers des écoles accueillant principalement des élèves autochtones (Hanushek *et al.*, 2001; Bénabou, 2003; Karsten *et al.*, 2006). En France, par exemple, la proportion de jeunes enseignants inexpérimentés et les taux de rotation des enseignants sont beaucoup plus élevés dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) que dans la moyenne nationale (Bénabou, 2003). Aux États-Unis, les écoles de Titre 1, situées dans les zones les plus pauvres, sont plus exposées que les autres écoles en termes de départs et d'inexpérience des enseignants (Kirby *et al.*, 2003).

108. Pour que les élèves issus de l'immigration réussissent leur scolarité, leurs écoles doivent pouvoir recruter des enseignants de grande qualité qui sont efficaces dans leur classe et restent à leur poste de nombreuses années. Les sections qui suivent présentent trois mesures qui pourraient contribuer à améliorer l'enseignement dans les écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de l'immigration :

(1) recruter davantage d'enseignants, pour que chaque élève bénéficie d'un plus grand soutien pédagogique individualisé (2) augmenter le traitement des enseignants pour attirer des professeurs très qualifiés et les retenir (3) et accroître la proportion d'enseignants issus de l'immigration et des minorités ethniques qui peuvent davantage disposer à enseigner à des élèves issus de l'immigration et en être plus capables.

### ***Nombre d'enseignants et taille des classes***

109. Le recrutement d'enseignants supplémentaires dans les écoles où les élèves issus de l'immigration sont nombreux est une des mesures souvent citées pour que l'enseignement soit plus adapté à ces élèves. Une densité d'enseignants plus forte permet aux écoles de constituer des classes plus petites, ce qui autorise à son tour les enseignants à fournir un plus grand soutien individualisé et à répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. En outre, la réduction de la taille des classes est susceptible d'améliorer le climat dans la salle de classe, en réduisant le nombre de perturbations et le niveau de bruit et en donnant à chaque élève plus de temps pour participer et s'engager (Santiago, 2005).

110. L'impact de la réduction de la taille des classes sur les résultats des élèves est un des sujets qui a fait l'objet des recherches les plus approfondies dans le domaine de l'éducation. Ces recherches ont donné lieu à une controverse, puisque certaines études ont montré que la réduction de la taille des classes avait un effet positif sur les résultats des élèves (Glass *et al.*, 1982; Krueger, 2000; 2003) alors que d'autres ne concluaient pas à un effet de ce type (Tomlinson, 1988; Hanushek, 1997). Les problèmes viennent surtout du fait qu'il est difficile de quantifier l'incidence des réductions de la taille des classes car les élèves défavorisés ont en général tendance à être plus souvent placés dans des classes de petite taille. Mais si un poids plus important est donné aux études à conception expérimentale (Finn et Achilles, 1990; Krueger, 1999), on peut conclure que la réduction de la taille des classes a bien un petit effet positif sur les résultats.

111. Si l'effet des classes à effectif plus réduit sur la majorité des élèves semble modeste, de nombreuses publications venant d'une grande variété de pays ont montré que la réduction de la taille des classes a bien un effet important et significatif sur les élèves défavorisés, y compris sur les élèves issus de l'immigration ou des minorités ethniques ou sur ceux qui ont peu de revenus et dont les parents ont un faible niveau de formation (Robinson et Wittebols, 1986; Krueger, 1999; Angrist & Lavy, 1999; Lindahl, 2001; Björklund *et al.*, 2005; Andersson, 2007). En outre, ces études ont également prouvé que l'effet est plus important pour les jeunes élèves des petites classes, en particulier de l'école maternelle au CE2. Les travaux publiés s'accordent pour estimer qu'une allocation optimale des ressources en enseignants supplémentaires consisterait à les affecter à ceux qui tirent le plus avantage des classes de petite taille, à savoir les élèves défavorisés dans les écoles maternelles et primaires (Hanushek, 2000; Krueger, 2000). Suite à ce constat, l'État du Wisconsin par exemple a introduit dans les années 90 une expérience visant à établir de petites classes pour les élèves à bas revenus et issus de minorités ethniques. Les résultats ont été bons, en particulier pour les garçons afro-américains (Karsten, 2006).

112. Si les effets des classes à effectif plus réduit sur les élèves défavorisés au début de la scolarisation sont positifs, ils sont relativement modestes comparés aux effets des différences de qualification des enseignants (Rivkin *et al.*, 2000). Comme la réduction substantielle de la taille des classes demande le recrutement d'un grand nombre d'enseignants supplémentaires, une attention spéciale doit être accordée au maintien de niveaux de qualification des enseignants élevés. Sinon, l'effet des classes plus réduites pourrait être sapé par le recrutement d'enseignants qui ne sont pas bien préparés au travail avec des élèves issus de l'immigration (Field *et al.*, 2007).

### ***Mieux rétribuer les enseignants***

113. Certains gouvernements ont accordé des financements supplémentaires aux enseignants sous forme d'augmentations de salaires ou de meilleures conditions de travail. Ces dispositifs financiers visent à

réduire les taux de rotation des professeurs et à attirer des enseignants très qualifiés dans les écoles accueillant des élèves issus de l'immigration et des minorités ethniques. Dans les zones françaises d'éducation prioritaire (ZEP), par exemple, on essaie d'attirer des enseignants de haut niveau par des primes spéciales (Pugin, 2007).

114. Toutefois, certaines données montrent que les augmentations de salaires devraient être très substantielles pour avoir un impact sur la rotation des enseignants dans ces écoles (Bénabou, 2003). Aux États-Unis, Hanushek *et al.* (1999; 2001) expliquent que la rotation des enseignants est davantage liée aux caractéristiques des élèves, en particulier leur origine ethnique, qu'aux niveaux de salaires. En conséquence, les écoles fréquentées par une plus grande proportion d'élèves noirs ou hispaniques désavantagés sur le plan scolaire devraient dans certains cas augmenter de 20, 30, 40 ou 50 pour cent le salaire des professeurs par rapport à ceux versés dans les établissements accueillant des élèves blancs ou asiatiques bien préparés sur le plan scolaire. Cela impliquerait d'investir des sommes bien plus importantes que celles de tous les dispositifs incitatifs actuellement en place.

115. Peu de travaux ont été consacrés à l'incidence de ces primes accordées aux enseignants sur les résultats des élèves issus de l'immigration. Une des rares études disponibles, réalisée par Leuven *et al.* (2003), évalue un dispositif néerlandais dans lequel les écoles dont les effectifs sont constitués au moins à 70 pour cent d'élèves issus des minorités ethniques bénéficient de financements supplémentaires pour améliorer les conditions de travail des enseignants par des primes ou une compensation financière pour les frais de logement ou de transport. Les auteurs de l'étude ont découvert que les effets de ce dispositif sur les résultats des élèves de la huitième classe étaient positifs, mais trop imprécis pour différer de manière significative de zéro. Ils en ont conclu que le dispositif avait très peu de chances d'être efficace par rapport aux coûts. Une des explications possibles de ces résultats décevants est que le programme ne fournissait aux enseignants aucune incitation à améliorer les résultats des élèves.

116. Certains pays ont mis en place des systèmes de rétribution liés aux performances pour les enseignants travaillant dans des écoles fréquentées par une forte proportion d'élèves issus de l'immigration ou des minorités ethniques. Ladd (1999, in Karsten, 2006) a évalué un dispositif de rétribution par équipes mis en place à Dallas, dans le cadre duquel il a découvert que les taux de passage dans la classe supérieure augmentaient et les taux d'échec diminuaient par rapport aux autres villes. Les effets les plus positifs ont été enregistrés pour les élèves hispaniques et blancs, mais aucun effet n'a été observé pour les élèves noirs. Toujours aux États-Unis, Eberts *et al.* (2002, in Karsten, 2006) ont étudié la rétribution au mérite individuel et ont trouvé que les taux d'échec des élèves faibles diminuaient dans les écoles utilisant ce type de rétribution, mais qu'aucun autre élément de résultats ne s'améliorait ; un certain nombre d'effets secondaires apparaissaient aussi.

117. Dans l'ensemble, certaines données montrent que les augmentations de salaires pour les enseignants dans les écoles difficiles peuvent contribuer à accroître leur satisfaction et à assurer que toutes les écoles disposent d'enseignants de qualité similaire. Mais on a aussi observé que ces augmentations de salaires devaient être substantielles pour faire une différence dans le taux de rotation des enseignants.

### ***Recruter des enseignants issus de l'immigration***

118. Dans de nombreux pays de l'OCDE, le fossé se creuse entre une population d'élèves de plus en plus divers et un corps professoral largement homogène. Pour que le corps enseignant soit plus représentatif de la population des élèves, certains pays ont mis en place des systèmes pour recruter davantage d'enseignants venant des minorités ethniques ou de l'immigration.

119. En Angleterre et au Pays de Galles, par exemple, l'Agence de formation des enseignants a pris des mesures pour attirer plus d'enseignants issus des minorités ethniques visibles vers la profession. Parmi

ces mesures, il faut citer des publicités ciblées, des systèmes de tutorat, des cours d'initiation, des bourses de formation et la fixation d'objectifs de recrutement pour les établissements de formation initiale des professeurs (Carrington et Skelton, 2003).

120. Ces initiatives reposent souvent sur l'hypothèse que la présence d'enseignants issus de l'immigration ou des minorités ethniques peut avoir une influence positive sur les résultats scolaires des élèves issus de ces milieux. On suppose que les enseignants de la même origine ethnique ou raciale peuvent servir de modèles d'identification efficaces, en améliorant la confiance en soi et la motivation des élèves issus de l'immigration et en leur faisant en fin de compte obtenir de meilleurs résultats scolaires (Clewell et Villegas, 1998; Carrington et Skelton, 2003).

121. Si de nombreux observateurs estiment que ces effets d'identification à l'enseignant existent, peu de recherches empiriques ont conduit à étudier l'incidence de l'origine ethnique ou immigrée des professeurs sur les résultats des élèves. De plus, les preuves disponibles proviennent principalement des États-Unis et concernent la situation particulière des élèves afro-américains ou hispaniques dont les familles résident parfois aux États-Unis depuis de nombreuses générations. Les résultats de ces observations ne sont peut-être pas facilement transférables à d'autres pays ou à la situation d'immigrés de la première ou de la deuxième génération.

122. Les conclusions de cet ensemble de recherches sont contradictoires. A partir de données venant du Texas, Lopez (1995) a trouvé que les enseignants issus de minorités ethniques arrivaient à maximiser les résultats des élèves dans les classes où leur ethnie dominait dans la population étudiante. Mais dans une étude fondée sur une enquête représentative au niveau national, Ehrenberg *et al.* (1995) ont découvert peu de lien entre les résultats des élèves et la similitude raciale entre les enseignants et les apprenants. Dee (2004) a utilisé des données concernant les performances du Projet STAR au Tennessee, dans lequel les élèves et les professeurs étaient associés sur le plan ethnique de manière aléatoire dans les écoles participantes. Les résultats montrent que l'affectation à un enseignant de sa propre race augmente de manière significative les résultats en mathématiques et en lecture des élèves noirs et des élèves blancs. En Suède, Lindahl (2007) a aussi découvert que les élèves issus des minorités ethniques obtenaient de meilleures notes aux examens nationaux de mathématiques lorsque la proportion d'enseignants venant de minorités ethniques augmentait. Mais aucun effet de ce type n'a été observé pour le suédois et l'anglais.

123. En plus de ces études consacrées exclusivement aux résultats des élèves, d'autres recherches ont analysé la manière dont la similitude d'origine démographique entre les enseignants et les élèves influençait les interactions entre les professeurs et les élèves. Les résultats de cette série de recherches montrent l'existence possible de préjugés non intentionnels dans le comportement des enseignants qui travaillent avec des élèves ayant une autre origine démographique. Une accumulation de données cohérentes venant des États-Unis indique que les enseignants tendent à avoir une meilleure perception et des attentes plus élevées vis-à-vis des élèves qui ont la même origine démographique qu'eux (Beady et Hansell, 1981; Ehrenberg *et al.*, 1995; Quioco et Rios, 2000; Dee, 2005). Il existe aussi certaines preuves provisoires selon lesquelles les enseignants pourraient avoir des interactions plus positives avec des élèves ayant la même origine (Casteel, 1989), et auraient plus tendance à les encourager à poursuivre des études universitaires. Aux États-Unis, Hess et Leal (1997) montrent que la part des élèves venant de minorités qui s'inscrivent dans des établissements universitaires dans les districts scolaires des villes a une corrélation positive avec la part des enseignants issus des minorités dans ces districts.

124. En résumé, alors que les données disponibles sont limitées, elles confortent en général l'hypothèse selon laquelle l'augmentation de la part des enseignants issus des minorités ethniques et de l'immigration peut avoir un effet positif sur les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration.

125. Toutefois, il n'est ni nécessaire ni suffisant d'être issu de l'immigration ou d'une minorité ethnique pour enseigner de manière efficace à des élèves venus de l'immigration. D'autres études ont identifié toute une série de caractéristiques importantes possédées par les enseignants efficaces qui ne sont pas liées à leur origine démographiques (Santiago, 2005). En conséquence, les préoccupations relatives à l'origine des professeurs ne doivent pas prendre le pas sur d'autres considérations importantes dans les décisions de recrutement. D'autres politiques qui améliorent l'efficacité de tous les enseignants et leur connaissance des autres cultures, comme de meilleures formations pour travailler avec des populations d'élèves diverses, peuvent constituer une manière relativement attractive d'améliorer les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration.

### 3. LES POLITIQUES A L'ECOLE

126. La section précédente exposait les mesures publiques concernant la structure et les intrants du système éducatif. La présente section porte sur les processus qui se déroulent dans les écoles prises individuellement. Elle concerne les dispositifs visant à modifier les caractéristiques des écoles et des classes afin de prendre en compte les besoins des élèves issus de l'immigration. La Section 3.1. présente les mesures destinées à soutenir l'apprentissage de la langue par les élèves qui parlent une langue différente à la maison, alors que la Section 3.2 étudie les stratégies visant plus largement à prendre en considération la diversité des origines des élèves dans les écoles et dans les classes. Enfin, la Section 3.3 porte sur les mesures qui dépassent l'école pour atteindre les parents et les communautés et ont une incidence sur les caractéristiques en matière d'origine qui jouent un rôle dans la motivation et les performances des élèves à l'école.

#### 3.1 Apprentissage de la langue

127. La maîtrise de la langue d'enseignement est un des facteurs déterminants des bons résultats scolaires. Les élèves apprennent en parlant avec leurs enseignants et leurs camarades, en écoutant, en lisant et en écrivant, toutes ces activités étant d'ordre linguistique.

128. Les élèves issus de l'immigration qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement sont fortement désavantagés à l'école. Les données relatives à plusieurs pays rassemblés par l'enquête PISA montrent que les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas chez eux la langue dans laquelle ils reçoivent leur enseignement ont approximativement une année de retard par rapport à leurs camarades autochtones. Parallèlement, les élèves issus de l'immigration qui parlent à la maison cette langue sont en retard d'environ une demie-année. Cela signifie qu'il existe *une différence d'à peu près une demie classe* entre les élèves issus de l'immigration qui parlent ou ne parlent pas la langue d'enseignement à la maison (Christensen et Stanat, 2007). Les analyses de régression fondées sur les enquêtes PIRLS, TIMMS (Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences) et PISA montrent aussi que le fait de parler une langue étrangère à la maison diminue de façon significative les résultats des élèves à l'école primaire mais aussi secondaire (Schnepf, 2004).

129. Les mesures destinées à améliorer la maîtrise de la langue par les élèves issus de l'immigration sont donc prioritaires dans les politiques éducatives suivies par les divers pays de l'OCDE. Mais les méthodes et les programmes adoptés pour atteindre cet objectif varient fortement selon les pays. Les recherches conduites dans ce domaine donnent des indications sur les stratégies susceptibles de réussir à aider les élèves issus de l'immigration à apprendre la langue et les matières qui leur sont enseignées.

#### *Un début précoce de l'apprentissage de la langue prépare mieux à l'école*

130. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, le soutien scolaire aux élèves issus de l'immigration est plus important et efficace dans la petite enfance. Cela vaut aussi pour l'aide à l'apprentissage de la langue. De nombreux enfants de la deuxième génération grandissent dans des familles relativement isolées sur le plan linguistique. Même s'ils ont passé toute leur enfance dans le pays, ils peuvent posséder une maîtrise limitée de la langue d'enseignement lorsqu'ils entrent à l'école primaire (AERA, 2004; Knapp, 2006). Fournir à ces enfants une assistance précoce pour apprendre la langue nationale est important pour

améliorer leur état de préparation à l'école et leur permettre de débiter sur un pied d'égalité avec leurs camarades.

131. La formation à la langue peut commencer dans la très petite enfance et dans les programmes d'accueil des jeunes enfants. Les recherches ont montré que l'aptitude phonologique - être capable d'écouter la langue et d'entendre les rimes et les syllabes dans les mots - est un des grands déterminants de la capacité ultérieure à lire et à écrire (Leong et Joshi, 1997). L'aptitude phonologique nécessaire pour réussir à l'école peut être efficacement développée par des programmes de formation spécifiques au niveau de l'école maternelle (pour une méta-analyse, voir Ehri *et al.*, 2001). Certaines études menées en Allemagne ont analysé l'incidence de la formation à l'aptitude phonologique sur les enfants autochtones et sur ceux issus de l'immigration (qui parlent une autre langue chez eux) et elles ont montré que cette formation donnait des résultats positifs similaires pour les deux groupes (Gräsel *et al.*, 2004; Penner, 2005).

132. Sur la base de la formation précoce à l'aptitude phonologique, les enfants issus de l'immigration devraient bénéficier d'un soutien spécial en langue et en lecture et écriture avant d'entrer à l'école primaire. Aux États-Unis, les recherches ont démontré que les enfants peuvent acquérir les compétences de base en langue nécessaires pour lire et écrire assez rapidement s'ils ont suivi un programme systématique dès le début. Par exemple le Programme *Success for all* mis en place aux États-Unis combine l'enseignement en groupe et le monitorat individuel au niveau de la maternelle et de l'école primaire. Une étude réalisée à Philadelphie a montré que les enfants des familles asiatiques à faibles revenus qui ont commencé à suivre le Programme *Success for All* à l'école maternelle lisaient pratiquement aussi bien que les autres enfants de leur classe à la fin de la première année de primaire (Slavin et Yampolski, 1992). Cependant, l'OCDE (2006) a révélé que très peu de pays fournissent une aide systématique à l'apprentissage de la langue fondée sur un programme explicite dans l'enseignement préélémentaire.

133. Une observation et un suivi attentifs du développement du langage chez chaque enfant est une des grandes conditions préalables à un soutien approprié et systématique. Les informations recueillies sur les compétences de langage des enfants de maternelle devraient être utilisées pour fournir une aide ciblée. En Allemagne par exemple, plusieurs Länder ont introduit des processus de sélection pour identifier les enfants de maternelle qui ont besoin d'une aide supplémentaire en langue (Bertschi-Kaufmann *et al.*, 2006) et pour distribuer en conséquence des financements complémentaires aux écoles primaires (Mengering, 2005).

134. Mais même si les enfants issus de l'immigration ont acquis tôt les compétences de base en matière de communication et d'écriture et de lecture, ils risquent néanmoins davantage d'être en échec scolaire que leurs camarades. Les études montrent que s'il faut environ deux ans pour acquérir les compétences de « communication » dans la langue, sept ans peuvent être nécessaires pour que les élèves maîtrisent bien la langue « scolaire » utilisée à l'école (Cummins, 1979). Une aide systématique et continue en langue doit donc être fournie à tous les niveaux de la formation.

### ***Associer l'apprentissage de la langue et celui des différentes matières***

135. Le problème de l'apprentissage de la langue se pose tout spécialement pour les enfants en âge scolaire qui arrivent dans un pays étranger. Dans la plupart des pays, ils sont immédiatement placés dans une classe normale et reçoivent une aide en langue supplémentaire, alors que dans d'autres, ces élèves sont mis dans des classes préparatoires spéciales avant d'être transférés dans le système éducatif normal (OCDE, 2006b).

136. Les classes préparatoires pour l'apprentissage de la langue peuvent permettre aux élèves d'acquérir les compétences linguistiques de base, mais la séparation des élèves issus de l'immigration et de

la majorité des élèves doit être courte et transitoire. Field *et al.* (2007) révèlent qu'en Norvège, 20 pour cent des élèves issus de l'immigration ne quittent jamais les classes spéciales de formation à la langue et qu'en Suisse la plupart des enfants issus de l'immigration ne sont toujours pas jugés capables d'intégrer les classes normales après deux ans passés dans une classe spéciale pour débutants. D'après Field *et al.* (2007), l'octroi de financements supplémentaires pour ces classes séparées peut parfois être contreproductif et encourager les écoles à garder trop longtemps les élèves dans les classes de ce type.

137. Si les élèves de langue non maternelle ont besoin d'une aide ciblée et continue en langue, il ne semble pas vraiment que cette aide puisse être fournie de manière efficace dans des programmes «séparés» qui ne sont pas étroitement intégrés au programme principal (AERA, 2004). Les programmes séparés dans lesquels les élèves issus de l'immigration sont isolés des classes normales pour recevoir un soutien spécial en langue étaient devenus courants dans certains pays (Royaume-Uni, États-Unis, Pays-Bas). Mais les recherches ont montré que cette méthode présentait de nombreux inconvénients : elle augmente à peine le temps d'enseignement, fait rater aux enfants une partie du programme normal, peut aboutir à une stigmatisation, les cours sont souvent assurés par des enseignants moins qualifiés et parfois le travail est peu coordonné entre le professeur de langue et le maître titulaire de la classe (Loewenberg et Wass, 1997; Karsten, 2006).

138. Des études ont révélé qu'il n'est ni nécessaire ni souhaitable de différer l'apprentissage scolaire jusqu'à ce que les élèves maîtrisent totalement la langue d'enseignement (Watts-Taffe et Truscott, 2000). Le développement du langage et le développement cognitif sont interconnectés et l'apprentissage de la langue semble mieux se faire lorsque les élèves l'utilisent pour des objectifs ayant un sens (Au, 1998). Il est en conséquence essentiel de garantir que les cours de langue sont étroitement connectés avec le programme normal. Un des moyens d'intégrer la langue dans l'apprentissage scolaire est de mettre au point des programmes portant sur différentes matières scolaires pour l'apprentissage de la langue non maternelle, comme cela a été fait dans certaines régions aux États-Unis (Harklau, 1994). Il est également important d'assurer une étroite collaboration entre les professeurs de langue et les maîtres titulaires de la classe, cette approche étant très fréquente dans les pays qui semblent le mieux réussir à éduquer les enfants issus de l'immigration, comme l'Australie, le Canada et la Suède (Christensen et Stanat, 2007).

139. Peu de recherches empiriques ont été consacrées aux caractéristiques qui font des programmes d'aide à l'apprentissage de la langue non maternelle un succès. Cependant, en comparant les méthodes adoptées par différents pays, Christensen et Stanat (2007) ont identifié un certain nombre d'éléments qui semblent contribuer à la réussite de l'apprentissage de la langue. Tout d'abord, les pays qui obtiennent les meilleurs résultats fixent systématiquement des critères et des exigences élevés pour leurs cours de langue non maternelle. Le contenu des cours est fondé sur des documents portant sur des programmes établis de manière centralisée qui incluent des cadres de développement du langage et des critères de progrès. L'enseignement de la langue non maternelle est bien relié au programme normal<sup>3</sup>. Deuxièmement, les enseignants qui dispensent ce soutien sont spécifiquement formés à l'acquisition de la langue non maternelle et possèdent donc les aptitudes essentielles nécessaires pour assurer un enseignement de grande qualité. Troisièmement, ces programmes sont intensifs et sont offerts en continu tout au long de l'enseignement primaire et secondaire.

140. Si une aide supplémentaire de grande qualité est essentielle, l'apprentissage de la langue peut et doit aussi se dérouler dans la classe normale. Il est donc important de fournir des conseils et une formation pédagogique aux maîtres titulaires des classes sur la manière d'enseigner aux élèves qui apprennent une langue non maternelle. Tikly *et al.* (2006), par exemple, expliquent que les collectivités locales qui arrivent

---

3. En Suède par exemple, la matière intitulée « Suédois comme langue non maternelle » a un programme parallèle aux cours normaux de suédois et les qualifications obtenues dans cette matière peuvent faire partie des examens nécessaires à l'entrée dans l'enseignement supérieur (Axelsson, 2005).

le mieux à former les élèves issus de l'immigration avaient fourni des directives sur les bonnes pratiques en matière d'aide à l'apprentissage de la langue à tous les enseignants et pas seulement aux professeurs qui en sont spécialement chargés et avaient proposé diverses stratégies de gestion de carrière.

### *Valoriser la langue maternelle*

141. Le rôle de la langue maternelle dans l'éducation des élèves issus de l'immigration a donné lieu à des controverses. Traditionnellement, la recherche sur l'apprentissage de la langue partait généralement de « l'hypothèse d'interdépendance » (Cummins, 1979), selon laquelle les enfants doivent bien connaître leur langue maternelle pour pouvoir acquérir la maîtrise de la langue d'enseignement.

142. La littérature de recherche ne fait pas apparaître de consensus clair en faveur ou contre cette hypothèse. Des centaines de petites études sur l'impact de l'enseignement dans la langue maternelle sont disponibles, en particulier en provenance des États-Unis et du Canada. Diverses revues et méta analyses de ces études ont abouti à des conclusions très fortement opposées. Un certain nombre de panoramas des publications ont conclu que la plupart des études acceptables sur le plan méthodologique avaient découvert que l'enseignement bilingue n'était pas plus efficace que les programmes dispensés uniquement en anglais (Baker & Déjanter, 1982 ; Rossell et Baker, 1996). Mais plusieurs méta analyses sont arrivées au contraire à la conclusion que l'enseignement bilingue produisait de meilleurs résultats scolaires que l'enseignement dispensé uniquement en anglais (Willig, 1985 ; Greene, 1997 ; Slavin et Cheung, 2005). Les différences dans les conclusions proviennent principalement de désaccords sur les types d'études considérées comme « suffisamment scientifiques » pour être incluses dans le panorama.

143. S'il n'est pas clairement prouvé que la maîtrise de la langue maternelle est une condition préalable à la maîtrise d'une seconde langue, les autorités peuvent chercher à soutenir l'enseignement en langue maternelle comme un but important en soi. La valorisation de la langue maternelle des élèves issus de l'immigration peut être une des composantes de l'éducation interculturelle, en assurant que ces enfants sentent que leur origine culturelle et linguistique est appréciée autant que celle de la majorité des élèves (Brind *et al.*, 2007). On a affirmé que l'apprentissage de la langue maternelle constituait un pas important vers l'intégration, parce qu'il aidait les enfants à combler le fossé entre leur foyer et l'école. Le professeur de langue maternelle pouvait même jouer le rôle d'un intermédiaire culturel entre les familles et l'école (Driessen, 2005).

144. Aujourd'hui, rares sont les pays de l'OCDE qui suivent une approche bilingue. Aux États-Unis, les politiques des années 60 et 70 favorisaient les programmes où les élèves recevaient jusqu'à un certain point un enseignement dans leur langue maternelle puis étaient progressivement transférés vers l'enseignement en langue nationale, mais depuis les années 90, ces politiques sont moins répandues (Slavin et Cheung, 2005). Aux Pays-Bas, l'apprentissage de la langue maternelle a été en fait aboli en 2004 (Driessen, 2005). Dans de nombreux autres pays, la décision de fournir ou non un enseignement bilingue dépend en général de la municipalité ou de l'école (OCDE, 2006b). Ce n'est qu'en Suède que les élèves ont le droit de bénéficier d'un enseignement dans leur langue de naissance et les écoles assurent ces cours si au moins cinq élèves de la même langue vivent dans la commune.

145. Le recours limité à des approches bilingues dans l'éducation des enfants issus de l'immigration peut aussi s'expliquer par des obstacles pratiques et logistiques : la fourniture d'un enseignement bilingue à tous les élèves issus de l'immigration peut être très coûteux et difficile à mettre en place, en particulier lorsque de nombreux groupes linguistiques différents sont présents dans le pays. Il peut être malaisé de trouver suffisamment de professeurs qualifiés et de fournir des directives et des matériels de grande qualité pour relier l'enseignement en langue maternelle au programme principal. Il peut aussi être difficile de

dispenser un enseignement en langue maternelle si la langue parlée au foyer de l'enfant est un dialecte ou une langue parlée informelle.<sup>4</sup>

146. Christensen et Stanat (2007) ont conclu des observations contradictoires que « ni les approches monolingues ni les approches bilingues de l'aide à l'apprentissage de la langue ne devaient constituer des dogmes fondamentaux de la politique suivie ». En fait, toute une série d'arrangements différents utilisant la langue de naissance à divers degrés peut parvenir à aider les élèves issus de l'immigration à réussir leur éducation, comme le recrutement d'un assistant de classe bilingue ou l'enseignement dans la langue maternelle de matières sélectionnées. Axelsson (2005) suggère qu'au lieu d'utiliser en matière d'enseignement en langue maternelle une approche du tout ou rien, les écoles peuvent choisir entre divers programmes d'organisation en une, deux ou plusieurs langues.

147. Si un pays décide de fournir seulement un soutien dans la langue du pays d'adoption, il est d'autant plus important que l'enseignement de cette langue soit dispensé tôt et en relation avec le programme principal et qu'il obéisse à des normes de qualité élevées, comme nous l'avons expliqué dans les sections précédentes.

### 3.2 Éducation interculturelle

148. Dans presque tous les pays de l'OCDE, on admet que les écoles doivent mettre en place des mesures pour reconnaître la diversité culturelle grandissante de leurs élèves. Les politiques et les pratiques qui prennent en compte les différences ethniques et culturelles entre les élèves sont en général appelées éducation « interculturelle » ou « multiculturelle » (Eldering, 1996). Si ces termes recouvrent des réalités différentes selon les pays de l'OCDE, les publications s'accordent en général pour dire que pour que l'éducation interculturelle réussisse il faut procéder à des changements institutionnels, y compris dans les programmes et le matériel d'enseignement, les attentes, les attitudes et le comportement des enseignants et enfin les objectifs et la culture de l'école (Banks, 1993).

#### *Valoriser la diversité dans les programmes et le matériel d'enseignement*

149. L'étude et la correction des préjugés dans les programmes et les manuels est l'un des aspects les plus précoces et importants de l'éducation interculturelle. Les programmes et contenus des cours mono culturels peuvent engendrer ou renforcer le sentiment d'isolement et d'exclusion lorsque les groupes d'immigrés sont marginalisés ou présentés de manière négative ou inexacte (Tikly *et al.*, 2006). De nombreux pays ont fait des efforts pour repenser et transformer les programmes, manuels et matériels d'enseignement mono culturels traditionnels afin d'y inclure des points de vue, des exemples et des informations venant de toute une série de cultures et de groupes (Bennett, 2001).

150. Un certain nombre de pays ont étudié la mesure dans laquelle les manuels et les matériels d'enseignement prenaient en considération le point de vue des élèves issus de l'immigration qui pouvaient les utiliser (Bennett, 2001). En Italie par exemple, des analyses exhaustives des manuels ont été réalisées en 1993 et 1999 (Falteri, 1993; 1999). La première a révélé que si les manuels de l'école primaire contenaient souvent des images d'autres cultures, ces images manquaient d'explications ou même de titres. Dans les manuels destinés aux plus jeunes enfants, la représentation des autres cultures les plaçaient

---

4. Aux Pays-Bas par exemple, tous les enfants marocains recevaient un enseignement en arabe standard, qui est en fait très différent de la langue qu'ils parlaient à la maison, à savoir des dialectes arabo-marocains ou des variétés de berbère. En conséquence, ces élèves étaient en réalité obligés d'apprendre deux langues qui leur étaient étrangères, l'arabe standard et le néerlandais. Il ne faut pas s'étonner si les études d'évaluation ont montré que leur maîtrise de l'arabe marocain était limitée et que celle de l'arabe standard était très mauvaise (Driessen, 2005).

souvent sur un niveau inférieur à celui de la culture occidentale. Des analyses ultérieures ont fait état de certains progrès dans la peinture des cultures étrangères, mais l'immigration extra-européenne était le plus souvent considérée comme « un des grands problèmes de l'Italie » (Chaloff, 1999).

151. Par delà l'inclusion d'aspects interculturels dans les manuels et programmes nationaux, quelques évaluations ont été réalisées pour savoir dans quelle mesure le programme était développé et adapté *au niveau local* pour englober les points de vue interculturels pertinents. Ces études montrent que la rhétorique largement répandue à propos de l'éducation interculturelle n'a été que partiellement traduite en pratique.

152. Aux Pays-Bas, alors que l'éducation interculturelle a été incluse dans la politique nationale, une évaluation réalisée en 2002 montre que 20 pour cent seulement des écoles l'ont intégrée dans leurs programmes (Hermans, 2002). Une autre évaluation a aussi fait ressortir la nécessité pour les pouvoirs publics d'assurer que l'éducation interculturelle soit réellement mise en pratique à l'échelle des écoles (Driessen, 2000).

153. Au Royaume-Uni, une évaluation du projet *Aiming high* (Tikly *et al.*, 2006) révèle qu'un grand nombre d'élèves afro-caribéens sont frappés par leur invisibilité dans les programmes et exaspérés par le centrage de l'enseignement sur la culture européenne. Parallèlement, l'évaluation indique aussi que l'ensemble des 30 écoles qui ont fait l'objet de l'étude avaient fait quelques progrès dans l'inclusion de la culture afro-caribéenne dans le programme pendant la durée du projet, de nombreux responsables de l'enseignement des mathématiques et de l'anglais revoyant leurs plans de travail et mettant au point le programme.

154. Une évaluation danoise citée dans Eurydice (2004) montre en outre que la mesure dans laquelle la pratique des écoles reflète une dimension internationale dans l'ensemble des programmes varie sensiblement selon les établissements. Le rapport recommande que des directives soient élaborées au niveau national et que la coopération entre les municipalités et les écoles dans ce domaine soit améliorée.

155. Si les pays de l'OCDE semblent s'accorder sur l'importance d'intégrer les points de vue interculturels dans les programmes, il n'existe pratiquement pas de recherche empirique disponible sur l'impact de la modification du programme et des manuels sur l'apprentissage des élèves. En raison de la mise en place inégale des initiatives et du manque de recherches universitaires sur la relation entre la réforme des programmes et les performances des élèves issus de l'immigration, on considère parfois que ces mesures n'ont abouti à aucun résultat (Bennett, 2001).

### ***Modifier les attentes des enseignants***

156. Le contenu des cours et le matériel d'enseignement ne constituent qu'une petite partie de ce que vivent les élèves à l'école. L'éducation interculturelle est aussi influencée par le « programme caché » qui s'exprime dans les attentes et les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage des élèves (Bennett, 2001).

157. Un certain nombre de publications concordantes montre que des attentes faibles de la part des enseignants peuvent avoir un effet dévastateur sur la motivation et les performances des élèves. En fait, des recherches expérimentales ont révélé que des attentes erronées venant des professeurs peuvent devenir des prophéties qui s'auto accomplissent, c'est-à-dire qu'elles peuvent conduire les élèves à avoir des résultats d'un niveau conforme à ces attentes (voir par exemple Rosenthal et Jacobson, 1968; Brophy & Good, 1974; Rosenthal & Rubin, 1978). Brind *et al.* (2008) décrivent ce phénomène comme un « cycle d'attentes faibles, d'aspirations faibles et de résultats faibles ». Dans un récent panorama des 35 dernières années de recherche empirique sur les attentes des enseignants, Jussim et Harber (2005) concluent que les prophéties

qui s'auto accomplissent existent véritablement, tout particulièrement pour les élèves venant de groupes sociaux stigmatisés, comme les élèves issus de l'immigration.

158. Des études montrent que les attentes des enseignants reposent en partie sur la race, l'appartenance ethnique et la classe sociale (Heckmann, 2005), ce qui peut aboutir à des partis pris involontaires et non reconnus dans le comportement des professeurs. Des recherches concordantes montrent que les enseignants ont tendance à avoir des attentes moins élevées et une évaluation moins positive des élèves qui ne partagent pas leurs caractéristiques ethniques et raciales. Aux États-Unis, une série d'études a révélé que la race et l'appartenance ethnique des enseignants avait une influence sur leur perception des élèves issus de minorités, c'est-à-dire sur le point de savoir s'ils s'attendaient à ce que leurs élèves réussissent à l'université (Beady et Hansell, 1981), s'ils croyaient que l'élève travaillait dur ou s'ils le recommanderaient pour une mention (Ehrenberg *et al.*, 1995) et s'ils le considéraient comme perturbateur, inattentif ou faisant rarement ses devoirs à la maison (Dee, 2005). Au Royaume-Uni, une étude récente a montré qu'une écrasante majorité d'élèves afro-caribéens ayant des bons ou des mauvais résultats avaient conscience des faibles attentes scolaires de certains professeurs à leur égard (Tikly *et al.*, 2006).

159. Dans un examen des publications portant sur ce sujet, Schofield (2006) suggère que l'effet négatif des faibles attentes des enseignants sur les élèves issus de l'immigration peut être réduit en favorisant la prise de conscience des différences de comportement des professeurs et en proposant des stratégies pour que ce comportement change. Toutefois, il est difficile de savoir s'il existe des programmes de formation spécifiques des enseignants qui les aident à développer des attentes plus positives vis-à-vis de tous leurs élèves.

160. Dans une des rares études expérimentales disponibles, Kerman (1979) présente une initiative réussie mise sur pied il y a une trentaine d'années aux États-Unis. Le programme intitulé *Attentes des enseignants-Résultats des élèves* a engagé des enseignants dans un cours de cinq semaines par atelier utilisant l'observation et les réactions des collègues, des exercices pratiques et des jeux de rôle. Le programme insistait sur l'importance de stimuler les élèves qui avaient de mauvais résultats et d'avoir plus d'interactions positives avec eux. Les enseignants recevaient des informations sur leur interaction avec divers élèves et leur permettaient de discuter de comportements plus participatifs et de les avoir réellement. Une évaluation sur trois ans de 2000 enfants ayant de mauvais résultats qui avaient été les élèves des professeurs participant au programme a montré qu'ils avaient amélioré leurs performances scolaires et avaient moins de problèmes de discipline que leurs camarades de la classe contrôle.

### ***Former les enseignants à l'éducation interculturelle***

161. L'enseignement à des élèves venant d'un large éventail d'horizons culturels et linguistiques différents et ayant des expériences et des origines socioéconomiques diverses demande un ensemble de compétences complexes que beaucoup de professeurs n'ont pas forcément acquis par la formation officielle. La formation des enseignants doit être mise à jour et adaptée, afin qu'ils puissent mobiliser les connaissances et compétences nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité à tous les élèves.

162. La plupart des pays de l'OCDE demandent maintenant aux instituts de formation des maîtres d'inclure dans la formation initiale des cours associés à l'éducation interculturelle (Eurydice, 2004). Cependant, les établissements de formation initiale des enseignants sont en partie libres de déterminer leurs propres programmes et ne disposent généralement pas d'instructions claires sur la manière de mettre en place une formation interculturelle.

163. Les données provenant des études de cas d'un éventail de pays montrent que les directives officielles sur l'éducation interculturelle des enseignants ne sont pas facilement appliquées (Norberg, 2000;

Hermans, 2002; Garreta Bochaca, 2006). En Catalogne, une étude récente révèle que la très grande majorité des enseignants catalans n'ont pas bénéficié d'une formation initiale sur la diversité culturelle (Garreta Bochaca, 2006). Une évaluation suédoise de la formation des enseignants au début des années 90 a montré que l'éducation interculturelle était marginalisée dans la formation et qu'une approche mono culturelle prévalait en dépit des directives officielles demandant de fournir une perspective interculturelle (Batelaan *et al.*, 1992 in Norberg, 2000). Un rapport ultérieur venant de Suède indique que là où des cours interculturels existent, ils sont en général volontaires (Norberg, 2000). Des études de cas néerlandaises démontrent encore une fois que si l'éducation interculturelle joue un rôle important dans les documents et programmes officiels, le sujet n'est pas hautement prioritaire dans la formation des enseignants (Hermans, 2002). Dans les trois pays, les élèves des instituts de formation des maîtres interrogés ont déclaré que l'éducation interculturelle devait occuper une plus grande place dans les cours et l'expérience sur le terrain.

164. La formation en cours de carrière peut être une autre façon d'aider les enseignants à acquérir les compétences nécessaires pour prendre en compte la diversité de leurs élèves. Cependant, dans la plupart des pays, les enseignants ne sont pas obligés de suivre une formation continue en matière d'éducation interculturelle. Des études antérieures de l'OCDE recommandent d'obliger les enseignants à suivre une formation continue minimum dans ce domaine, l'accomplissement de cette formation étant lié à la promotion ou à la recertification. Selon ces études, cette mesure pourrait être utile (OCDE, 2005; Field *et al.*, 2007).

165. Dans quelques pays, des directives nationales commencent à souligner l'importance d'une formation professionnelle continue dans le domaine de l'éducation interculturelle. En Finlande par exemple, le programme de formation des enseignants établi en 2001 prescrit que la formation relative aux minorités linguistiques et aux immigrants soit un des axes prioritaires de la formation professionnelle des professeurs et au Portugal, la législation relative aux qualifications des enseignants spécifie les compétences en matière d'éducation interculturelle qu'ils doivent acquérir par la formation continue (Eurydice, 2004).

166. Au Royaume-Uni, un programme de formation professionnelle pour l'ensemble de l'école<sup>5</sup> a été mis en place par le Ministère des enfants, des écoles et des familles afin d'accroître la confiance et les qualifications des enseignants du primaire lorsqu'ils soutiennent leurs élèves bilingues ; ce programme a donné des résultats prometteurs. Des études de cas qualitatives montrent que la confiance des enseignants et de leurs assistants a été améliorée et que l'effet de ce projet pilote a encouragé les étudiants bilingues à avoir de plus hautes ambitions, à avoir davantage confiance en eux, à poser plus de questions et à être plus concentrés (White *et al.*, 2006). L'évaluation statistique utilisant des modèles à plusieurs niveaux révèle que sur la durée du projet pilote (2004-2006), les résultats du Niveau 2 en anglais se sont améliorés davantage pour les écoles qui suivaient le programme que pour les écoles similaires qui ne le suivaient pas (Benton et White, 2007). En 2006, le projet pilote est devenu un programme au sein de la stratégie nationale et les écoles ont reçu du matériel de formation continue pour partager entre elles les meilleures pratiques.

167. D'autres recherches sont nécessaires pour étudier les types de formation des enseignants les plus à même de réussir à améliorer les résultats des élèves issus de l'immigration. Pour consolider et développer les données dans ce domaine, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) organise actuellement un atelier sur la formation des enseignants au service de la diversité<sup>6</sup>.

---

5. « Améliorer les résultats des apprenants bilingues dans les écoles primaires ».

6. Pour plus d'informations, voir :  
[www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_40507138\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_2649_35845581_40507138_1_1_1_1,00.html)

### 3.3 Participation des parents à la vie de l'école

168. La relation étroite entre le milieu familial et les résultats de l'élève est bien connue. L'interaction de l'élève avec ses parents est un des mécanismes par lesquels cette relation opère. Non seulement les parents peuvent fournir un soutien direct sous forme de tutorat après l'école, de matériel d'apprentissage ou de surveillance des devoirs, mais par les interactions avec leurs enfants, ils communiquent aussi certaines valeurs et attentes à propos de l'éducation que les élèves ont des chances de s'approprier. Dans certains pays, les programmes visant à renforcer les liens entre l'école et la maison sont maintenant prioritaires dans les politiques de l'éducation. Aux États-Unis par exemple, les écoles qui bénéficient de financements fédéraux de *Titre I* doivent dépenser une partie de ces sommes dans des programmes de participation des parents.

169. L'incidence de la participation des parents est un domaine qui a fait l'objet de nombreuses recherches. Les panoramas des publications et les méta analyses des études empiriques confirment que l'engagement des parents dans l'éducation va de pair avec l'amélioration des résultats des élèves (Jeynes 2005, 2007; Fan et Chen, 2001; Desforges et Abouchaar, 2003; Schofield, 2006). Cet effet semble se produire sous deux formes principales : l'engagement des parents à la maison, y compris les discussions à propos de l'école, la surveillance des devoirs et la lecture avec les enfants et l'engagement des parents à l'école, y compris les contacts avec les enseignants, la présence aux manifestations et le volontariat pour les activités de l'établissement. En outre, les données montrent que différentes formes de participation parentale sont bénéfiques pour les résultats de l'élève en dehors des autres facteurs familiaux tels que le statut d'immigré ou l'appartenance ethnique (Desforges et Abouchaar, 2003; Schofield, 2006, Jeynes, 2007).

170. Toutefois, si la participation des parents est importante pour tous les enfants, les parents issus de l'immigration et en particulier ceux ayant un statut socioéconomique peu élevé semblent moins impliqués que les parents autochtones (Turney et Kao, 2006). Si les données de l'enquête PISA montrent que les parents immigrés ont souvent des aspirations élevées pour leurs enfants, ils rencontrent fréquemment des obstacles multiples à leur engagement dans l'école, comme des difficultés linguistiques, une faible connaissance des matières enseignées à l'école ou le manque de temps et d'argent pour s'investir dans l'éducation de leurs enfants. Ils peuvent également se sentir rejetés et malvenus dans une école étrangère ou simplement ne pas considérer que l'engagement dans l'éducation scolaire fait partie de leur « travail » de parent (Desforges et Abouchaar, 2003). L'enfant peut aussi jouer un rôle de médiateur important pour encourager ou décourager l'engagement de ses parents (Edwards et Alldred, 2000).

171. Ces conclusions ont des implications très importantes pour les politiques à mettre en œuvre. Les initiatives destinées à favoriser l'engagement des parents doivent aborder la gamme complète des facteurs susceptibles d'empêcher le soutien parental dans les familles immigrées. Les écoles doivent trouver des moyens de communication qui attirent les parents ayant différents niveaux de formation, de compétences linguistiques et de compréhension du système scolaire. Elles doivent renforcer la capacité des parents à soutenir leurs enfants tout en formant les enseignants à interagir efficacement avec les parents.

#### ***Amener l'éducation à la maison***

172. Les programmes de visites à la maison sont une des approches les plus utilisées pour favoriser la participation des parents à l'éducation de leurs enfants. Ces programmes envoient des facilitateurs dans les foyers « à risques » pour améliorer l'éducation des enfants en travaillant en collaboration avec les parents. Cette approche est fréquemment adoptée au niveau de la maternelle. Un panorama des publications réalisé par Gomby (2005) révèle que les programmes de visites à la maison présentent les avantages suivants : ils peuvent concerner des familles isolées sur le plan social ou géographique, être adaptés aux besoins spécifiques de chaque famille et avoir des effets positifs sur les frères et sœurs.

173. Une initiative particulière de visites à la maison, le Programme d'instruction à la maison pour les élèves de maternelle ( Home Instruction Program for Preschool Youngsters -HIPPY), a été largement appliquée dans de nombreux pays de l'OCDE, dont Israël, les États-Unis, la Turquie, le Chili, l'Allemagne, le Mexique, les Pays-Bas, l'Australie et la Nouvelle-Zélande (BarHava-Monteith *et al.*, 1999). Le programme cherche à rendre les parents plus conscients de leur potentiel et de leurs capacités comme éducateurs à la maison. Il vise spécifiquement les familles défavorisées, y compris les familles à faibles revenus ou bien issues de l'immigration ou de minorités ethniques. Il comprend des visites bimensuelles effectuées par des tuteurs de la même communauté qui enseignent aux parents comment faciliter l'apprentissage de leurs enfants en réalisant des activités structurées basées sur un cahier d'exercices. Le programme a été évalué à de nombreuses reprises et les résultats des évaluations menées dans différents pays révèlent des performances bien meilleures dans la capacité cognitive à participer que pour les enfants du groupe contrôle (Lombard, 1994; Alder, 1995; Burgon, 1997).

174. Dans un examen des évaluations de six programmes de visites à domicile pour les élèves de maternelle aux États-Unis, Gomby (2005) a révélé quelques caractéristiques des initiatives réussies. Premièrement, les programmes proposant des visites à domicile en liaison avec des programmes ECEC produisent des programmes plus durables que ceux ne comprenant que des visites à domicile. Deuxièmement, l'intensité des visites est importante. Si les visites sont limitées ou peu fréquentes, il peut être difficile d'établir une relation étroite et de faire naître des changements de comportement. Troisièmement, le succès du programme dépend de la relation entre le visiteur à domicile et le parent. Les para professionnels qui ont les mêmes origines démographiques que la communauté desservie peuvent être en mesure d'établir une confiance et une compréhension plus développées avec les familles. Pour assurer la qualité des visites, les visiteurs doivent bénéficier d'une formation préalable et continue et doivent être rémunérés et soutenus de manière suffisante afin de minimiser la rotation du personnel.

### ***Les écoles à la rencontre des parents***

175. Comme alternative ou complément aux programmes de visites à la maison, les établissements peuvent encourager les parents à s'engager dans des activités basées sur l'école. Il faut citer comme exemple le projet INSPIRE réalisé à Birmingham (Royaume-Uni) dans le cadre duquel les collectivités locales ont fourni une formation, du matériel et des financements à des écoles pour les préparer à travailler avec les parents. L'approche retenue dans ce projet était de cibler une classe par école dans laquelle chaque enfant amènerait de chez lui ou de sa communauté un adulte « spécial » pour travailler avec ses camarades et son enseignant à des activités liées au programme de mathématiques et au travail collaboratif. Plus de 40 000 parents sont engagés chaque année dans ce projet, y compris ceux qu'il a été difficile d'entraîner comme les parents issus de minorités ethniques (Brind *et al.*, 2008). L'incidence du projet a été évaluée par les commentaires des participants. Le personnel et les parents ont enregistré une augmentation de 70 pour cent des activités éducatives à la maison et 60 pour cent des professeurs ont fait état d'une amélioration des résultats pour les élèves participants (Desforges et Abouchaar, 2003).

176. Dans certains pays, les écoles ont engagé spécialement des professionnels pour assurer une liaison efficace entre les écoles et les familles. A Londres (Royaume-Uni) par exemple, le Projet de liaison entre l'école et la maison a été lancé par le Comité diocésain de Londres pour les écoles afin de promouvoir les partenariats entre les écoles et les parents. Les activités de liaison comprennent le soutien à l'amélioration des résultats, la communication avec les familles, l'amélioration de la fourniture de prestations sociales et l'accès aux soins médicaux. Des groupes parentaux comme des cours de langue communautaire, des sessions de formation au métier de parent ou des services de ludothèque peuvent aussi être mis sur pied. Un rapport d'évaluation montre que, grâce au projet, la communication entre les familles et les écoles s'est améliorée, davantage de parents sont venus chercher de l'aide et du soutien, les parents ont mieux compris les problèmes de l'école et les enseignants sont devenus plus conscients des situations familiales (Hallam et Castle, 1999). D'après le rapport, une des raisons de la réussite a été la claire

définition du rôle des professionnels travaillant au projet. Ceux-ci devaient rendre compte à chaque école mais étaient formés et supervisés par le Projet ; en conséquence, ils étaient considérés par les parents et les élèves comme faisant partie de l'école tout en étant « différents » et donc plus faciles à approcher.

177. D'autres recherches indiquent que les programmes de participation des parents sont le plus efficaces lorsqu'ils sont ciblés sur des matières spécifiques. Dans un examen de l'influence familiale sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture aux États-Unis, Sheldon et Epstein (2005a) ont découvert que sur 23 programmes ciblés sur la lecture et apprenant aux parents comment participer avec leurs enfants à des activités de lecture et d'apprentissage de la langue, 22 ont abouti à une progression significative des résultats des élèves dans ces domaines. Une grande partie des élèves participant à ces études étaient issus de minorités ethniques ou de l'immigration. À l'aide de données longitudinales concernant des écoles élémentaires et secondaires, Sheldon et Epstein (2005b) ont aussi montré qu'une mise en place efficace de pratiques encourageant les familles à aider leurs enfants dans l'apprentissage des mathématiques se traduisait par de meilleurs résultats aux tests de maths.

178. S'il existe indubitablement des preuves des résultats positifs des programmes de participation des parents, certains chercheurs ont déploré le manque de rigueur scientifique dans l'évaluation des programmes (Desforges et Abouchaar, 2003; Mattingly *et al.*, 2002). Par exemple, Mattingly *et al* (2002) étudient la conception de la recherche, les données et les techniques analytiques utilisées dans l'évaluation de 41 programmes de participation des parents et font état de sérieux défauts de conception, de méthode et d'analyse dans la plupart des études. Ils n'en concluent pas que les programmes sont inefficaces, mais que les données disponibles ne sont pas suffisantes pour prouver scientifiquement leur incidence sur les résultats des élèves ou analyser les types de programmes qui sont plus efficaces que d'autres.

179. Si d'autres recherches expérimentales sont nécessaires pour étudier dans quelle mesure les différents types de programmes de participation des parents améliorent les résultats des élèves, il existe de très nombreuses preuves de l'efficacité de l'engagement des parents sur les résultats scolaires des enfants. Des mesures correctement ciblées visant à supprimer les barrières -présentées ci-dessus - qui empêchent les parents de participer sont donc susceptibles de réussir à réduire l'écart dans les résultats.

## REFERENCES

- AERA (2004), "English Language Learners: Boosting Academic Achievement", AERA Research Points, Vol. 2, n°. 1, pp.1-4.
- Ahlin, A. et E. Mörk (2005), "Effects of Decentralization on School Resources", *Document de travail 2005:5*, Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), Uppsala.
- Alder, C. (1995), "Research on the Home Instruction Program for Preschool Youngsters", Document présenté au Second séminaire de recherche de *HIPPY International*, 29-31 Mai 1995, Jérusalem, Israël.
- Ammermüller, A. (2005), "Educational Opportunities and the Role of Institutions", Centre pour la recherche économique européenne, Mannheim et Centre de recherche pour l'éducation et le marché du travail, Département d'économie et d'administration des entreprises, Université de Maastricht.
- Andersson, C. (2007), "Teacher Density and Student Achievement in Swedish Compulsory Schools", *Document de travail 2007:4*, Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), Uppsala.
- André-Bechely, L. (2007), "Finding Space and Managing Distance: Public School Choice in an Urban California District", *Urban Studies*, Vol. 44, n°. 7, p. 1355–1376.
- Angrist, Joshua, et Victor Lavy, 1999, "Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol.114, n°.2 pp.533-575.
- Arnett, S. M. (2007), "Influences of National Education Policies on the Academic Achievement of High- and Low-Social Status Students", document présenté à l'*European Forum - Assessing the Quality of Education and Its Relationship with Inequality in European and the Modern Societies*, Florence.
- Au, K.H. (1998), "Social Constructivism and the School Literacy Learning of Students of Diverse Backgrounds", *Journal of Literacy Research*, Vol. 30, pp. 297–319.
- Axelsson, M. (2005), "Mother Tongue Teaching and Programs for Bilingual Children in Sweden", in Söhn, J. (dir.pub.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Centre de recherche en sciences sociales de Berlin (WZB), Berlin.
- Baker, K. et A. DeKanter (1981), "The Effectiveness of Bilingual Education Programs: A Review of the Literature." Rapport final provisoire, Ministère américain de l'éducation, Washington, District de Columbia.
- Banks, J.A. (1993), "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice", *Review of Research in Education*, Vol. 19, pp. 3-49.
- BarHava-Monteith, G., N. Harré et J. Field, (1999), "Hippy New Zealand: An Evaluation Overview", *New Zealand Journal of Social Policy*, Vol.12, pp. 106-121

- Barnett, S.W. (1995), "Long-term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes", *The Future of Children*, Vol.5, n° 3, pp.25-50.
- Batelaan, P., J. Gundara, G. Markou et T. Piipo (1992), "Interculturalism in Swedish Teacher Education: Evaluation of the Teacher Education Reform", *UHAG -rapport*, 1992: 18.
- Beady, C.H. et S. Hansell (1981), "Teacher Race and Expectations for Student Achievement", *American Educational Research Journal*, Vol. 18, n° 2, pp.191-206.
- Bénabou, R. F. Kramarz et C. Prost (2003), "Zones d'Education Prioritaire: Quels Moyens Pour Quels Résultats? Une Evaluation sur la Période 1982 – 1992", INSEE – 200318, disponible à l'adresse suivante [www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/es380a.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es380a.pdf)
- Bennett, C. (2001), "Genres of Research in Multicultural Education", *Review of Educational Research*, Vol. 71, n° 2, pp. 171-217.
- Benton, T. et K. White (2007), "Raising the Achievement of Bilingual Learners in Primary Schools: Statistical Analysis", Rapport de recherche n° DCSF-RR006, National Foundation for Educational Research, Department for Children, Schools and Families, Nottingham.
- Bertschi-Kaufmann, A., M. Gyger, U. Käser, H. Schneider et J. Weiss (2006), "Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten", Analyse des publications pour le compte du Département de l'éducation, de la culture et des sports du canton d'Aargau, Suisse.
- Biedinger, N. et B. Becker (2006), "Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den Langfristigen Bildungserfolg von Kindern: Ein Überblick über Internationale Studien im Vorschulbereich", *Documents de travail n° Nr. 97, 2006*, Centre de recherche sociale européenne de Mannheim, Mannheim.
- Björklund A, P-A. Edin, P. Fredriksson, Krueger, A. (2004), "Education, Equality and Efficiency – An Analysis of Swedish School Reforms during the 1990s", *IFAU report 2004: 1*, Institute For Labour Market Policy Evaluations, Uppsala.
- Björklund A, M. Clark, P-A. Edin, P. Fredriksson & A. Kreuger (2005): *The Market Comes to Education in Sweden: An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms*, Russell Sage Foundation.
- Bloem, N.S. et R. Diaz (2007), "White Flight: Integration through Segregation in Danish Metropolitan Public Schools", *Humanity in Action*, Team Denmark.
- Brind, T., C. Harper, K. Moore (2008), *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, rapport demandé par l'Open Society Institute's Education Support Programme.
- Brophy, J. E. et T.L. Good (1974), *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*, Holt, Rinehart, and Winston, Inc, New York, État de New York.
- Brunello, G., M. Gianni, et K. Ariga (2004), "The Optimal Timing of School Tracking", *Document de discussion de l'IZA n°. 995*, Institut pour l'étude du travail (IZA), Bonn.
- Burgon, J. (1997) *Annexe F: The HIPPY programme in family service centres. Final report Family service centres evaluation*, Département de la protection sociale Wellington.

- Burris, C.C., J.P. Heubert et H.M. Levin (2006), "Accelerating Mathematics Achievement Using Heterogeneous Grouping", *American Educational Research Journal*, Vol. 43, n° 1, pp.105-136.
- Carrington, B. et C. Skelton (2003), "Re-thinking 'Role Models': Equal Opportunities in Teacher Recruitment in England and Wales", *Journal of Education Policy*, Vol. 18, n° 3, pp. 253-265.
- Casteel, C.R. (1989), "Teacher-Student Interactions and Race in Integrated Classrooms", *Journal of Educational Research*, Vol. 92, pp. 115-120.
- Chaloff, J. (1999), "Current Research into Education for Immigrants in Italy", document présenté à la *Quatrième conférence internationale Metropolis*, Washington, District de Columbia, 9 Décembre, 1999, CHIP – Child Immigration Project, Fondazione Censis, Rome
- Chiswick, B.R et Deb-Burman, N. (2004), "Pre-School Enrollment: An Analysis by Immigrant Generation", Document de discussion *IZA n° 1226*, disponible à l'adresse suivante : <http://ssrn.com/abstract=571721>
- Christensen, G. et P. Stanat (2007), "Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed", The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) et la Fondation Bertelsmann.
- Clewell, B.C. et A.M. Villegas (1998), "Diversifying the Teaching Force to Improve Urban Schools: Meeting the Challenge. Introduction", *Education and Urban Society*, Vol. 31, n° 1, pp. 3-17.
- Cummins, J. (1979), "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", *Review of Educational Research*, Vol. 49, n° 2, pp.222-251.
- Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner et D. Masterov (2005), "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation", *Working Paper 11331*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- Darling-Hammond (2000), "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy and Evidence", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, n° 1, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Dee, T.S. (2004), "Teachers, Race, and Student Achievement in a Randomized Experiment", *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 86, n°1, pp. 195–210.
- Dee, T. S. (2005), "A Teacher like Me: Does Race, Ethnicity or Gender matter?", *American Economic Review*, Vol. 95, n°2, pp. 158-165.
- Desforges, C. et A. Abouchaar (2003), "The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review", Rapport de recherche n° 433, Ministère de l'éducation et des compétences, Londres, disponible à l'adresse suivante : [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf)
- DFES (2004), "Aiming High: Supporting Effective Use of EMAG", *DfES/0283/2004*, Ministère de l'éducation et des compétences, Londres.
- Donovan, M.S. et C. Cross (dir.pub.) (2002), *Minority Students in Special and Gifted Education*, National Research Council, National Academies Press, Washington, District de Columbia.

- Driessen, G. (2000), "The Limits of Educational Policy and Practice? The Case of Ethnic Minorities in The Netherlands", *Comparative Education*, Vol. 36, n° 1, pp. 55-72.
- Driessen, G. (2005), "From Cure to Curse: The Rise and Fall of Bilingual Education Programs in the Netherlands" in Söhn, J. (dir.pub.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Centre pour la recherche en sciences sociales de Berlin (WZB), Berlin.
- Eberts, R., K. Hollenbeck et J. Stone (2000), "Teacher Performance Incentives and Student Outcomes", *Journal of Human Resources*, Vol. 37, n° 4, pp. 913-927.
- Edwards, R. et P. Alldred (2000), "A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating Familiarisation, Institutionalisation and Individualisation", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, n° 3, pp. 435-455.
- Ehrenberg, R.G., D.D. Goldhaber, D.J. Brewer (1995), "Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988" *Industrial and Labor Relations Review*, Vol. 48, n° 3, pp. 547-561 .
- Ehri, L.C., S.R. Nunes, D.M. Willows, B. Valeska Schuster, Z. Yaghoub-Zadeh et T. Shanahan (2001), "Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta Analysis", *Reading Research Quarterly*, Vol. 36 n° 3, pp. 250-287.
- Eldering, L. (1996), "Multiculturalism and Multicultural Education in an International Perspective", *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 27, n° 3, pp.315-330.
- Entorf, H. et M. Lauk (2006), "Peer Effects, Social Multipliers and Migration at School: An International Comparison", *HWWI Research Paper*, Institut d'économie internationale de Hambourg, Hambourg.
- Eurydice (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Commission européenne, Bruxelles.
- Falteri, P. (1993), "Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo", *I Quaderni di Eurydice*, n° 8.
- Falteri P. (1999), "Osservazioni sulle Modalità Con Cui Vengono Presentati l'Immigrazione e gli Immigrati nei Libri di Testo Della Scuola Elementare, in *Primo Rapporto sull'Integrazione Degli Immigrati in Italia*, Ministère des affaires sociales, Rome, pp. 197-205.
- Fan, X. et M. Chen (2001), "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis", *Educational Psychology Review*, Vol. 13, n° 1, pp.1-22.
- Field, S., M. Kuczera et B. Pont (2007), *En finir avec l'échec scolaire: Dix mesures pour une éducation équitable*, OCDE, Paris.
- Finn, J.D et C.M. Achilles (1990), "Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment", *American Educational Research Journal*, 27, pp. 557-77.
- Franchi, V. (2004), "Analytical Report on Education", National Focal Point for France, Agence pour le Développement des Relations Interculturelles (ADRI), Paris.

- Garreta Bochaca, J. (2006), "Ethnic Minorities and the Spanish and Catalan Educational Systems: From Exclusion to Intercultural Education", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 30, n° 2, pp. 261-279.
- Glass, G.V., L.S. Cahen, M.S. Smith et N.N. Filby (1982), *School Class Size: Research and Policy*, Sage, Beverly Hills, Californie.
- Godwin, R.K., S.M. Leland, A.D. Baxter, S. Southworth (2006), "Sinking Swann: Public School Choice and the Resegregation of Charlotte's Public Schools", *Review of Policy Research*, Vol.23, n° .5, p.983-997.
- Gomby, D. (2005), "Home Visitation in 2005: Outcomes for Children and Parents", *Invest in Kids Working Paper No. 7*, Committee for Economic Development, Invest in Kids Working Group, Washington, District de Columbia., disponible à l'adresse suivante :[www.ced.org/docs/report/report\\_ivk\\_gomby\\_2005.pdf](http://www.ced.org/docs/report/report_ivk_gomby_2005.pdf)
- Gomolla, M. (2006), "Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland", *Current Issues in Comparative Education*, Vol.9, n° .1, Teachers College, Université de Columbia, New York.
- Gräsel, C., N. Gutenberg, T. Pietzsch, E. Schmidt (2004), "Zwischenbericht zum Forschungsprojekt Hören – Lauschen – Lernen: Umsetzung und Evaluation des Würzburger Trainingsprogramms zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache", Université de la Sarre , Sarrebruck.
- Greene, J.P. (1997), "A Meta-Analysis of the Rossell and Baker Review of Bilingual Education Research", *Bilingual Research Journal*, Vol. 21, n° 2 et 3.
- Hallam, S. et F. Castle (1999), *Evaluation of a School-Home Liaison Project - London Diocesan Board for Schools*, Institute of Education, Université de Londres, Londres.
- Hanushek, E.A. (1997), "Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 19, n° .2, pp. 141-64
- Hanushek, E.A., J.F. Kain , S.G. Rivkin (1999), "Do Higher Salaries Buy Better Teachers?", *Document de travail n° 7082*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- Hanushek, E.A. (2000) "Evidence, Politics, and the Class Size Debate, in The Class Size Policy Debate", *Document de travail 121*, Economic Policy Institute, Washington, District de Columbia.
- Hanushek, E.A., J.F. Kain, S.G. Rivkin (2001), "Why Public Schools Loose Teachers", *Document de travail 8599*, NBER Working Paper Series, [www.nber.org/papers/w8599](http://www.nber.org/papers/w8599)
- Hanushek, E.A. et L. Wössmann (2006), "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-In-Differences Evidence across Countries", *Document de travail n° 11124*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.
- Harklau, L. (1994), "ESL versus Mainstream Classes: Contrasting L2 Learning Environments", *TESOL Quarterly*, Vol. 28, n° 2, pp. 241-272
- Hastings, J., T. Kane et D. Staiger (2005), "Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program", *Document de travail n° 11805*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts.

- Heckman, J. (2006a), "Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy", document présenté au Committee for Economic Development, Pew Charitable Trusts, New York, État de New York, disponible à l'adresse suivante [www.ced.org/docs/report/report\\_2006prek\\_heckman.pdf](http://www.ced.org/docs/report/report_2006prek_heckman.pdf)
- Heckman, J. (2006b), "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children", *Science*, Vol. 312, pp. 1900-1902.
- Heckmann, F. (2008), *Education and the Integration of Migrants*, Rapport analytique NESSE 1 pour la DG Éducation et culture de la Commission européenne, EFMS, Bamberg.
- Hermans, P. (2002), "Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands", *Intercultural Education*, Vol. 13, n°2, pp. 183-199.
- Hess, F.M. et D.L. Leal (1997), "Minority Teachers, Minority Students, and College Matriculation: A New Look at the Role-Modeling Hypothesis", *Policy Studies Journal*, Vol. 25, n° 2, pp.235-248
- Hoxby, C.M (2001), "Ideal Vouchers", texte dactylographié de l'Université Harvard, disponible à l'adresse suivante :[www.economics.harvard.edu](http://www.economics.harvard.edu).
- Jarousse, J.P., A. Mingat et M. Richard (1992), "La Scolarisation Maternelle à Deux Ans: Effets Pédagogiques et Sociaux", *Éducation et Formation*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Paris.
- 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.
- Jeynes, W.H. (2007), "The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis", *Urban Education*, Vol. 42, n° 1, pp. 82-110.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005), "Teacher Expectations and Self-fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies", *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 9, n° 2, pp. 131-155.
- Karsten, S. (1994), "Policy on Ethnic Segregation in a System of Choice: the Case of the Netherlands", *Journal of Education Policy*, Vol.9, n°3, p. 211 – 225.
- Karsten, S. (2006), "Policies for Disadvantaged Children under Scrutiny: the Dutch Policy Compared With Policies in France, England, Flanders and the USA", *Comparative Education*, Vol. 42, n° 2, pp. 261–282.
- Karsten, S., C. Felix, W. Meijness, J. Roeleveld et E. van Schooten (2006), "Choosing Segregation or Integration? The Extent and Effects of Ethnic Segregation in Dutch Cities", *Education and Urban Society*, n°38, pp.228-247
- Kendall, L., S. Golden, S. Machin, S. McNally, C. Meghir, M. Morris, P. Noden, L. O'Donnell, K. Ridley, S. Rutt, I. Schagen, S. Stoney et A. West (2005), "Excellence in Cities: The National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003", Ministère de l'éducation et des compétences, Royaume-Uni.
- Kerman, S. (1979), "Teacher Expectations and Student Achievement", *Phi Delta Kappan*, Vol. 60, n° 6, pp. 716-718.

- Kirby, S.N., J.S. McComba, S. Naftel, S.E. Murray (2003), "A Snapshot of Title I Schools, 2000-01", Ministère de l'éducation, Washington, District de Columbia.
- Knapp, W. (2006), « Apprenants issus de la migration en Allemagne : quels obstacles en matière de langue et d'apprentissage », document préparé pour la Conférence intergouvernementale du Conseil de l'Europe sur « *les langues de scolarisation: vers un cadre pour l'Europe* », 16-18 Octobre 2006, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Krueger, A (1999): "Experimental Estimates of Education Production Functions", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 114, n° 2, pp. 497-532.
- Krueger, A.B. (2000), "Understanding the Magnitude and Effect of Class Size on Student Achievement", The Class Size Policy Debate, Document de travail n° 121, Economic Policy Institute, Washington, District de Columbia.
- Krueger, A (2003): "Economic Considerations and Class Size", *Economic Journal*, Vol. 113, n° 485, pp. F34-F63.
- Ladd, H. F. (1999), "The Dallas School Accountability and Incentive Program: An Evaluation of Its Impact on Student Outcomes", *Economics of Education Review*, n° 18, pp. 1-16.
- Lee, V.E. et S. Loeb (1995), "Where Do Head Start Attendees End Up? One Reason Why Preschool Effects Fade Out", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17, n° 1, pp. 62-82.
- Leong, C.K. et R.M. Joshi (1997), "Relating Phonologic and Orthographic Processing to Learning to Read and Spell, in Leong, C.K. et R.M. Joshi (dir. pub.), *Cross-language Studies of Learning to Read and Spell. Phonologic and Orthographic Processing*, Kluwer Academic Press, Dordrecht, pp. 1-29.
- Leseman, P.P.M. (2002), "Early Childhood Education and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds", Document de discussion à l'atelier d'Oslo de l'OCDE, 6 Juin 2002, OCDE, Paris.
- Leuven, E., M. Lindahl, H. Oosterbeek, D. Webbink (2003), "The Effect of Extra Funding For Disadvantaged Students on Achievement", SCHOLAR Working Paper Series, WP 39/03, Département d'économie, Université d'Amsterdam.
- Levin, H.M. (1988), "Accelerated Schools for At-Risk Students", *Report No. 142*, Center for Policy Research in Education, Université Rutgers, Brunswick, New Jersey.
- Lindahl, M (2001): "Home versus School Learning: A New Approach to Estimating the Effect of Class Size on Achievement", *documents de discussion IZA no. 261*.
- Lindahl, E. (2007), "Gender and Ethnic Interactions among Teachers and Students – Evidence from Sweden, *Working Paper 2007:25*, Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), Uppsala.
- Loewenberg, M. et B. Wass (1997), "Provision for the Development of the Linguistic Proficiency of Young Immigrants in England and Wales and France: A Comparative Study", *Comparative Education*, Vol. 33, n° 3, pp. 395-410.
- Lombard, A.D. (1994), *Success Begins at Home: The Past, Present and Future of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters (2ème édition)*, Dushkin Publishing Group, Guilford, Connecticut.

- Lopez, O. S. (1996), "The Effect of the Relationship between Classroom Student Diversity and Teacher Capacity on Student Performance," document ERIC, ED 386 423.
- Lou, Y., P.C. Abrami, J.C. Spence, C. Poulsen, B. Chambers, S. Apollonia (1996), "Within-class Grouping: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, Vol. 66, n°. 4, pp. 423-458.
- Mattingly, D.J., R. Prislin, T.L. McKenzie, J.L. Rodriguez et B. Kayzar (2002), "Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs", *Review of Educational Research*, Vol. 72, n°. 4, pp. 549-576.
- McCain, M.M. et J.M. Mustard (1999), *Inverser la véritable fuite des cerveaux : Étude sur la petite enfance, Rapport final*, Gouvernement de l'Ontario, Toronto.
- Meghir, C. et M. Palme (2005), "Educational Reform, Ability and Family Background", *American Economic Review*, Vol.95, n°.1, p.414-424.
- Meier, V. et G. Schütz (2007), "The Economics of Tracking and Non-Tracking", *Ifo Working Paper n°. 50*, Munich.
- Mengering, F. (2005), "Bärenstark – Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter", *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 8, n°. 2, pp.241-262.
- Mickelson, R.A., M. Bottia et S. Southworth (2008), "School Choice and Segregation by Race, Class, and Achievement", disponible à l'adresse suivante : <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0803-260-EPRU.pdf>
- Mistry, R.S., J.C.Biesanz, N.Chien, C. Howes, A.D. Benner (2008), "Socioeconomic Status, Parental Investments, and the Cognitive and Behavioral Outcomes of Low-income Children from Immigrant and Native Households", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 23, pp. 193-212.
- Moisan, C. et Simon, J. (1997), "Les déterminants de la réussite éducative en ZEP", L'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN), disponible à l'adresse suivante : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001171/0000.pdf>
- Norberg, K. (2000), "Intercultural Education and Teacher Education in Sweden", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, pp. 511-519
- Nordin, M. (2006), "Ethnic Segregation and Educational Attainment in Sweden", Département d'économie, Université de Lund, disponible à l'adresse suivante : [www.nek.lu.se/NEKMNO/Ethnic%20Segregation%20and%20educational%20Attainment%20in%20Sweden.pdf](http://www.nek.lu.se/NEKMNO/Ethnic%20Segregation%20and%20educational%20Attainment%20in%20Sweden.pdf)
- Oakes, J., T. Omseth, R. Bell, P. Camp (1990), "Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science", *RAND*, Santa Monica, Californie.
- Oakes, J. (1995), "Two Cities' Tracking and Within-School Segregation", *Teachers College Record*, Vol. 96, n°. 4, pp. 681-690.
- OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain: Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

- OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité* OCDE, Paris.
- OCDE (2006a), *Petite enfance, grands défis II: Éducation et structures d'accueil*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement, PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *PISA 2006: Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *Études économiques de l'OCDE: Allemagne*, OCDE, Paris.
- Pekkarinen, T., S. Pekkala, et R. Uusitalo (2006), "Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform", Document de discussion IZA n°. 2204.
- Penner, Z. (2002), "Plädoyer für eine Präventive Frühintervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen", in Von Suchodoletz, W. (dir.pub.), *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Realität*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Peterson, J.M. (1989), "Remediation Is No Remedy", *Educational Leadership*, Vol. 46, n°. 6, pp.24-25.
- Prenzel, M., J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost et U. Schiefele (dir.pub.) (2005), *PISA 2003: Ergebnisse des Zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung*, PISA-Konsortium Deutschland.
- Pugin, V. (2007), "La Politique d'Éducation Prioritaire: Bilans et Perspectives", *Millénaire*, Le Centre Ressources Perspectives du Grand Lyon, Lyon.
- Quiócho, A. et Rios, F. (2000), "The Power of Their Presence: Minority Group Teachers and Schooling", *Review of Educational Research*, Vol. 70, n°. 4, pp. 485-528.
- Rangvid, B.S. (2007a), "School Composition Effects in Denmark: Quantile Regression Evidence from PISA 2000", *Empirical Economics*, Vol. 33, pp.359-388.
- Rangvid, B.S. (2007b), "School Choice, Universal Vouchers and Native Flight out of Local Public Schools", *Document de travail, Mai 2007:3*, AKF, Institut danois de recherche gouvernementale, Copenhagen.
- Resh, N. (1998), "Track placement: How the 'Sorting Machine' Works in Israel. *American Journal of Education*, Vol.106, n°.3, p.416-438.
- Rivkin, S.G., E.A. Hanushek et J.F. Kain (2000), "Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Document de travail 6691 (révisé)*, National Bureau of Economic Research, Massachusetts.
- Robinson, Glen E. et James H. Wittebols (1986), *Class Size Research: A Related Cluster Analysis for Decision-Making*, Education Research Service, Arlington, Virginie.
- Rosenthal, R., et L. Jacobson, (1968), *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Holt, Rinehart, et Winston, New York, État de New York.

- Rosenthal, R. et D.B. Rubin (1978), "Interpersonal Expectancy Effects: The First 345 Studies", *The Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 3, pp. 377-415.
- Rossell, C. et K. Baker (1996), "The Educational Effectiveness of Bilingual Education", *Research in the Teaching of English*, Vol. 30, n° 1, pp.7-74.
- Roza, M. en collaboration avec L. Miller et P.Hill (2005), "Strengthening Title I to Help High-Poverty Schools: How Title I Funds Fit Into District Allocation Patterns", Document de travail, Center on Reinventing Public Education, Seattle.
- Santiago, P. (2002), "Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages", *Documents de Travail de la Direction de l'Éducation de l'OCDE*, n° 1, OCDE, Paris.
- Schneeweis, N. (2006), "How Should We Organize Schooling to Further Children with Migration Background?", *Document de travail n° 0620*, Département d'économie, Université Johannes Kepler, Linz.
- Schneider, M., P. Teske, et M. Marshall (2000), *Choosing Schools: Parents, School Choice, and the Quality of American Schools*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Schnepf, S.V. (2004), "How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement", *Document de discussion IZA n° 1398*, IZA, Bonn.
- Schofield, J.W., en collaboration avec K.Alexander, R. Bangs et B. Schauenburg, (2006), "Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology", *AKI Research Review 5*, Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Centre de recherche en sciences sociales, Berlin.
- Schütz, G., H.W. Ursprung et L. Woessmann (2005), "Education Policy and the Equality of Opportunity", *Document de discussion IZA n° 1906*, Institut pour l'étude du travail (IZA), Bonn.
- Slavin, R.E. (1987), "Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis", *Review of Educational Research*, Vol. 57, n° 3, pp.293-336.
- Slavin, R. E. et Yampolski, R. (1992), "Success for All: Effects on Students with Limited English Proficiency: A Three-Year Evaluation", Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Baltimore, Maryland.
- Slavin, R.E. et A. Cheung (2005), "Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners", in Söhn, J. (dir.pub.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Centre de recherche en sciences sociales (WZB), Berlin.
- Sheldon, S. B. et J.L. Epstein (2005a), "School Programs of Family and Community Involvement to Support Children's Reading and Literacy Development across the Grades" in J. Flood et P. Anders (dir.pub), *Literacy Development of Students in Urban Schools: Research and Policy*, pp. 107-138, International Reading Association, Newark, Delaware.
- Sheldon, S. B. et J.L. Epstein (2005b), "Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement", *The Journal of Educational Research*, Vol. 98, n° 4, pp. 196-207.

- Spieß, C.K., F. Büchel et G.G. Wagner (2003), "Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter?", *Early Childhood Research Quarterly*, n°18, pp.255–270.
- Spinath, B. (2005), "Accuracy of Teacher Judgments on Student Characteristics and the Construct of Diagnostic Competence", *German Journal of Educational Psychology*, Vol.19, n° .1/2, p.85-95.
- Strand, S. (2007), "Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)", Centre for Educational Development Appraisal and Research, Université de Warwick et Ministère des enfants, des écoles et des familles, Londres.
- Szulkin, R. et J.O. Jonsson, (2007), "Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools", *Document de travail 2007:2*, ISSN 1654-1189, Linnaeus Center for Integration Studies de l'Université de Stockholm (SULCIS), Stockholm.
- Thorpe, K., C. Tayler, R. Bridgestock, S. Grieshaber, P. Skoien, S. Danby et A. Petriwskyi (2004), "Preparing for School", Report of the Queensland Preparing for Schools Trials 2003/4, Département de l'Éducation et des Arts, Gouvernement du Queensland, Australie .
- Tikly, L., A. Osler et J. Hill (2005), "The Ethnic Minority Achievement Grant: A Critical Analysis", *Journal of Education Policy*, Vol. 20, n° 3, pp. 283-312.
- Tikly, L., J. Haynes, C. Caballero, J. Hill et TD. Gillborn (2006), *Evaluation of Aiming High: African Caribbean Achievement Project*, Ministère de l'Éducation et des compétences, Londres, disponible à l'adresse suivante : [www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/ACAPevalrsrchreportoct06.pdf](http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/ACAPevalrsrchreportoct06.pdf).
- Tomlinson, T. (1988), *Class Size and Public Policy: Politics and Panaceas*, Office of Educational Research and Improvement, Ministère de l'Éducation, Washington, District de Columbia.
- Turney, K. et G. Kao (2006), "Home and School Involvement of Minority Immigrant Parents of Young Children", Document soumis à l'examen de la Réunion annuelle de 2006 de l'Association américaine de sociologie.
- Watts-Taffe, S. et D.M. Truscott (2000), "Using What We Know about Language and Literacy Development for ESL Students in the Mainstream Classroom", *Language Arts*, Vol. 77, n° . 3, pp. 258-265.
- White, K., K. Lewis, et F. Fletcher-Campbell (2006), "Raising the Achievement of Bilingual Learners in Primary Schools: Evaluation of the Pilot/Programme", DfES Research report n°.758, Ministère de l'Éducation et des compétences, Royaume-Uni, disponible à l'adresse suivante : [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR758.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR758.pdf)
- Willig, A.C. (1985), "A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education", *Review of Educational Research*, Vol. 55, n° .3, pp.269-317.
- Yeung, W.J., M.R. Linver et J. Brooks-Gunn (2002), "How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes", *Child Development*, Vol. 73, pp. 1861-1879