
Etudes des déterminants de la réduction des différences de performance entre les élèves natifs et les élèves issus de l'immigration en Belgique : analyses secondaires des données PISA

Auteur : Delvoie, Natacha

Promoteur(s) : Monseur, Christian

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/13394>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Université de Liège

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Études des déterminants de la réduction des différences de performance entre les élèves natifs et les élèves issus de l'immigration en Belgique : analyses secondaires des données PISA

Promoteur : Christian Monseur

Lecteurs : Dominique Lafontaine
Dylan Dachet

Par Delvoie Natacha

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Sciences de l'éducation, finalité enseignement

Année académique 2020 - 2021



Université de Liège

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

*Études des déterminants de la réduction des différences de performance entre les élèves natifs et les élèves issus de l'immigration en Belgique :
Analyses secondaires des données PISA*

Promoteur : Christian Monseur

Lecteurs : Dominique Lafontaine
Dylan Dachet

Par Delvoie Natacha

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'éducation, finalité enseignement

Année académique 2020 - 2021

J'adresse ma plus grande reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens tout particulièrement à remercier mon promoteur, Monsieur Ch. Monseur pour ses conseils, son suivi et sa disponibilité dans l'élaboration de ce travail.

Je tiens également à remercier Madame D. Lafontaine et Monsieur D. Dachet pour le temps accordé à la lecture de mon mémoire.

J'ai aussi une énorme pensée envers ma famille pour le soutien et les encouragements apportés.

Je n'oublie pas non plus tous les anonymes pour leur aide précieuse, la relecture et la correction.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, les différences de performance entre les populations natives et immigrées sont étudiées. Parmi les études en milieux scolaires, les résultats sont, la plupart du temps, meilleurs pour les élèves natifs bien que des exceptions existent. Les enquêtes internationales telles que PISA, TIMSS ou PIRLS ont pour objectif de comprendre pourquoi certains pays, certaines écoles et certains élèves sont plus performants que d'autres afin d'améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement. Ces études internationales analysent les compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences de certains groupes d'élèves – PISA évalue les élèves âgés de 15 ans, par exemple – et procèdent à des comparaisons internationales au niveau des performances. Des variables contextuelles sont également prises en compte.

Dans plusieurs pays tels que la Belgique, la France et l'Allemagne, nous assistons depuis 2006 à une **réduction substantielle des différences de performance entre les populations natives et immigrées**. Ainsi, en Belgique, en compréhension de l'écrit, l'écart de performance s'élevait à 102 en 2000 alors qu'il n'est plus que de 60 en 2018. Cette réduction semble essentiellement résulter d'une **amélioration de la performance des élèves immigrés**.

L'objectif de ce travail sera d'identifier plusieurs facteurs démographiques ou scolaires qui pourraient justifier de tels changements en compréhension de l'écrit, domaine majeur évalué par PISA en 2000, 2009, 2018.

Dans la première partie de ce travail, une brève comparaison des performances des populations natives et immigrées sera dressée. Ensuite, plusieurs facteurs explicatifs liés aux difficultés scolaires des populations immigrées seront présentés.

Les recherches effectuées depuis les années 2000 par les enquêtes internationales PISA ont permis de dresser un bilan des systèmes éducatifs des pays participants. Les données recueillies par l'OCDE dans le cadre de ces études permettent de recueillir, auprès des élèves, des informations relatives à l'immigration. A l'aide de ces renseignements, certaines théories relatives à l'échec des populations immigrées permettent de cerner de plus près leur situation. Dans le cadre de la partie pratique, cette base de données permettra de déterminer certains des facteurs déterminants de la réduction des différences de performance en compréhension de l'écrit entre les natifs et les immigrés en Belgique. Les phénomènes pouvant expliquer l'évolution des performances en communauté flamande et en Fédération Wallonie-Bruxelles seront étudiés et comparés.

PARTIE THEORIQUE

PREAMBULE

Depuis des décennies, nombreux sont les chercheurs qui étudient les populations immigrées. Parmi ces recherches, différentes théories explicatives relatives aux difficultés scolaires éprouvées par les élèves issus de l'immigration ont été avancées.

Le premier chapitre abordera les écarts de résultat entre les élèves issus de l'immigration et les natifs afin de dresser un premier bilan de la situation. Les différences de performance, le taux de redoublement, l'orientation par filières, les aspirations scolaires ainsi que le diplôme obtenu seront notamment abordés.

Ensuite, d'éventuels facteurs explicatifs liés aux difficultés scolaires des populations immigrées seront présentés, en commençant par les caractéristiques individuelles de l'élève telles que son genre ou son pays d'origine. Des facteurs familiaux – la taille de la famille ou la langue parlée à la maison – et des facteurs scolaires – la fréquentation ou non de l'enseignement maternel – seront également analysés.

Au-delà du contexte familial et scolaire de l'élève, certaines variables environnementales sont susceptibles d'influencer le parcours scolaire d'un enfant. Différentes théories relatives à la notion de culture seront alors abordées et comparées. Dans cette dernière section, trois concepts seront présentés : la discontinuité culturelle, le stress acculturatif et le capital culturel. Certaines de ces caractéristiques sont susceptibles d'expliquer les différences de performance entre ces deux sous-populations régulièrement dénoncées, notamment par des épreuves internationales telles que citées précédemment.

Un second chapitre présentera les différences de statut socio-économique et culturel (ESCS) entre les populations natives et immigrées. Effectivement, nombreuses sont les recherches qui démontrent l'effet non négligeable du ESCS sur les résultats scolaires.

Comme dans le premier chapitre, les différences de rendement selon le statut socio-économique et culturel seront passées en revue. Une première partie sera consacrée à l'analyse de l'influence du ESCS de l'élève sur sa performance. Par la suite, l'incidence du statut socio-économique et culturel de l'école sur les résultats scolaires des élèves sera également abordée. Effectivement, cette notion est non négligeable au vu des différences de résultat observées entre certaines écoles au sein d'un même pays. Deux notions importantes seront aussi étudiées dans cette dernière partie : le niveau de qualification des parents ainsi que le statut socio-professionnel (également le taux de chômage) de ceux-ci.

CHAPITRE 1 : DIFFÉRENCES ENTRE LES POPULATIONS NATIVES ET IMMIGRÉES

1 Différences de performance entre les populations immigrées et natives

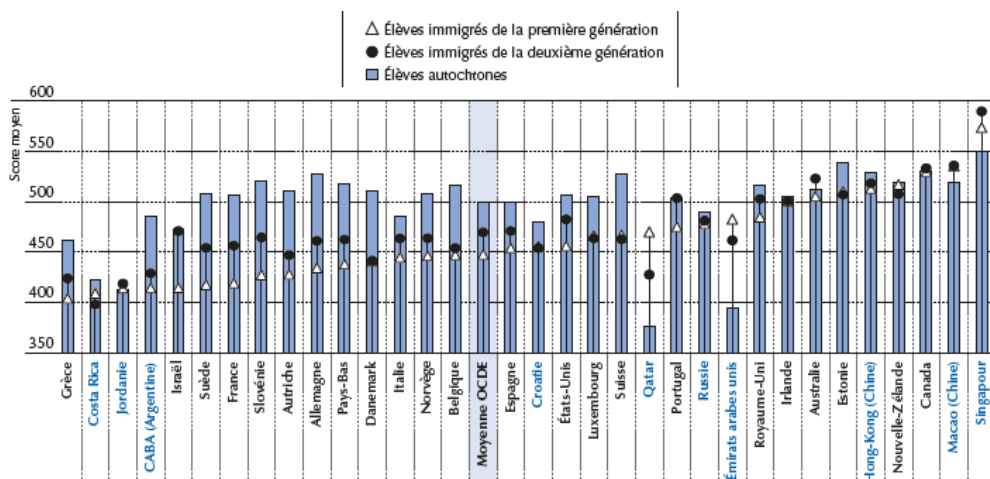
Le parcours scolaire d'un élève dépend fortement du système éducatif (et donc du pays) dans lequel il se trouve. L'âge auquel l'obligation scolaire débute et se termine varie d'un pays à l'autre ainsi que la durée du tronc commun. L'enseignement maternel n'est, par exemple, pas obligatoire dans tous les systèmes éducatifs. Dans cette même optique, le taux de redoublement varie d'un pays à l'autre. Certains systèmes éducatifs n'y ont même tout simplement pas recours.

Dans cette première section, une comparaison entre les populations natives et immigrées se fera selon plusieurs aspects : les différences de rendements, le taux de redoublement (dans les systèmes éducatifs qui le pratiquent), l'orientation dans les filières et les aspirations scolaires.

1.1 Les différences de rendement

Lors de l'enquête internationale PISA 2015, les élèves issus de l'immigration de première génération – enfant né, ainsi que ses deux parents, dans un pays étranger – des pays de l'OCDE montraient une performance moyenne en sciences de 447. Les immigrés de deuxième génération – enfant né dans le pays d'accueil mais dont les parents sont nés à l'étranger – ont une performance moyenne légèrement supérieure s'élevant à 469. Quant aux étudiants autochtones, ils avaient une performance moyenne de 500. Les données sont présentées sur la figure 1.

Figure 1: Performances moyennes en sciences, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2015)



Dans la majorité des pays, une tendance générale se dessine. Les élèves autochtones montrent des performances supérieures aux élèves issus de l'immigration. Concernant ces derniers, les immigrés de deuxième génération ont habituellement des performances supérieures

aux étudiants de première génération. La Jordanie, le Qatar, les Emirats arabes unis, le Canada, l'Australie, Singapour sont des exceptions qui ne suivent pas la même tendance.

Les élèves immigrés de première génération ont, en sciences, des performances inférieures de 53 points par rapport aux natifs. L'écart de performance des deuxièmes générations par rapport aux étudiants natifs diminue légèrement et n'est plus que de 31 points. En moyenne, les performances de l'ensemble des élèves issus de l'immigration sont inférieures de 43 points par rapport aux non immigrés. Ce même écart de performance moyen est de 31 lorsque le statut socio-économique est tenu sous contrôle. Notons que l'écart de performance entre les deux populations diminue légèrement après contrôle du statut socio-économique dans l'ensemble des pays étudiés¹.

Depuis de nombreuses années, les écarts de performance entre les élèves issus de l'immigration et les natifs se font également remarquer en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les natifs ont en moyenne une performance supérieure de 46 points par rapport aux immigrés (Lafontaine & al., 2019).

Les écarts de performance en Fédération Wallonie-Bruxelles ne sont pas négligeables (Lafontaine & al., 2019). En lecture, 73 points séparent les immigrés de 1^{ère} génération (494) et les natifs (421). Cette différence en faveur des natifs est plus faible en mathématiques (56 points) et en sciences (67 points). Ces écarts diminuent entre les natifs et les élèves issus de l'immigration de 2^{ème} génération (467) : la différence se réduit à 27 en lecture, 38 en mathématiques et 40 en sciences. Un tableau reprenant les performances moyennes des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles selon le statut migratoire est disponible en annexe 2.

1.2 Le taux de redoublement

Selon Caillé & Rosenwald (2006), **la taille de la famille a un impact sur la réussite scolaire, et également sur le taux de redoublement**. De plus, 84 % des élèves de familles issues de l'immigration avaient déjà connu le redoublement en arrivant en sixième² contre seulement 72 % pour les élèves natifs. Il faut souligner que, de manière générale, les familles immigrées ont davantage d'enfants que les natives. Cette notion sera abordée en détail ultérieurement.

D'après l'OCDE (2015), la politique adoptée par certains systèmes éducatifs concernant **le redoublement affecte le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration**. Selon leurs chiffres, ces derniers ont en moyenne 3.4 fois plus de chances que les élèves natifs d'avoir déjà

¹ Un graphique reprenant les différences de performance avant et après contrôle du statut socio-économique, selon le statut au regard de l'immigration est disponible en annexe 1.

² Elèves de 11 – 12 ans. La sixième au collège (France) correspond à la sixième année de l'enseignement primaire en Belgique.

redoublé à l'âge de 15 ans. Selon ces mêmes données, ils sont également plus susceptibles de suivre une filière professionnelle.

Selon les chiffres récoltés en 2015 (OCDE, 2015), 19.9 % des élèves immigrés contre seulement 10.9 % des natifs avaient déjà redoublé à l'âge de 15 ans. Les élèves immigrés étaient presque deux fois plus nombreux à avoir redoublé que leurs pairs autochtones. Cet écart diminue davantage lorsque le statut socio-économique et les performances en sciences et en compréhension de l'écrit sont sous contrôles : les élèves issus de l'immigration ont environ 70 % en plus de chance que les autres d'avoir redoublé.

Selon les données récoltées en 2012 (OCDE, 2015), **les élèves issus de l'immigration des pays de l'OCDE sont en moyenne presque deux fois plus susceptibles que les élèves natifs d'avoir redoublé**³. 14 systèmes éducatifs sur 42 ont une probabilité qu'un immigré ait déjà doublé supérieure à celle de la moyenne de l'OCDE. Dans ces pays et économies étudiés par l'OCDE (2015), les élèves ont jusqu'à six fois plus de chance d'avoir déjà redoublé. Sous contrôle du statut socio-économique et de la performance des élèves, cette probabilité diminue dans la plupart des pays. Pour les 28 autres systèmes éducatifs, les élèves issus de l'immigration ont même moins de chance d'avoir redoublé que les natifs sous contrôles de ces deux variables. Les pays dans lesquels les chiffres sont statistiquement significatifs avant d'avoir contrôlé le statut socio-économique et culturel et la performance de l'élève le sont toujours après contrôle de ces deux variables (sauf pour la Serbie et le Liechtenstein).

Le taux de redoublement sera à nouveau évoqué dans la section réservée à l'impact de la taille de la famille sur la réussite des élèves.

1.3 Orientation par filières, aspirations scolaires et diplômes

Selon les rapports de l'OCDE (2015), orienter les élèves de manière précoce selon des filières accentue les inégalités scolaires. Les élèves issus de milieux défavorisés auront tendance à se retrouver dans des filières moins exigeantes. **Les chiffres montrent que les élèves issus de l'immigration sont désavantagés par l'orientation précoce.** Les familles issues de l'immigration n'ont peut-être pas les connaissances suffisantes du nouveau système éducatif pour orienter l'enfant de la meilleure des manières. Une étude allemande (citée par l'OCDE, 2015), montre que les enseignants déconseillent plus souvent l'enseignement général aux élèves issus de l'immigration. Ils affirment que cela ne se base pas uniquement sur les résultats scolaires de l'étudiant mais bien sur le fait que l'enfant est immigré ou non.

³ Un graphique reprenant les différentes informations de cette étude est repris en annexe 3.

D'après Baye (2015), une étude en France a révélé que les plus grandes inégalités entre les populations immigrées et natives se creusent bien avant l'enseignement secondaire. Les élèves issus de l'immigration aspirent aux filières générales. De manière globale, ils arrivent à éviter l'enseignement professionnel mais ne parviennent pas pour autant à rester dans le général : ils se retrouvent alors dans les filières techniques (Baye, 2015). Par exemple, en Belgique, 77 % des immigrés de deuxième génération se retrouvent dans cette dernière filière.

Jean-Paul Caillé (2005), s'est également intéressé au parcours scolaire des jeunes enfants immigrés ainsi qu'à leurs projets d'avenir. Indépendamment de leurs résultats scolaires moins performants dans l'enseignement secondaire, **les élèves issus de l'immigration ont, comme les élèves natifs, comme projet d'entreprendre des études universitaires.**

Comme mentionné dans les dires de Caillé (2005), nombreux sont les élèves issus de l'immigration qui souhaitent poursuivre des études dans l'enseignement supérieur. Lorsque leur(s) enfant(s) a (ont) 12 ans, pratiquement deux tiers des parents immigrés souhaitent qu'ils réussissent leur baccalauréat⁴ bien que leurs faibles résultats scolaires pourraient amener à penser le contraire. Au bout du compte, seulement 56 % de ceux-ci s'y prépareront réellement. Les enfants issus de l'immigration ont cependant des niveaux scolaires relativement différents en fonction de leur pays d'origine. Les chiffres détaillés sont repris en annexe 5.

D'après les données recueillies par le ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2002 cité par Caillé, 2005), il a été constaté qu'autant d'élèves de familles immigrées espéraient obtenir leur baccalauréat que ceux des familles natives et ce, quel que soit leur pays de provenance. Cependant, les options varient en fonction de l'origine. Les enfants issus des familles natives et des familles mixtes espèrent, pour la plupart d'entre eux, obtenir un bac général (les pourcentages respectifs étant de 40.9 et 48.2). Seulement 29.8 % des élèves issus de l'immigration souhaitent obtenir ce même diplôme. Cependant, les jeunes originaires du Portugal et d'Espagne (32.2 %) ainsi que ceux qui viennent d'Asie du Sud-est (37.9 %) se situent au-dessus de cette moyenne.

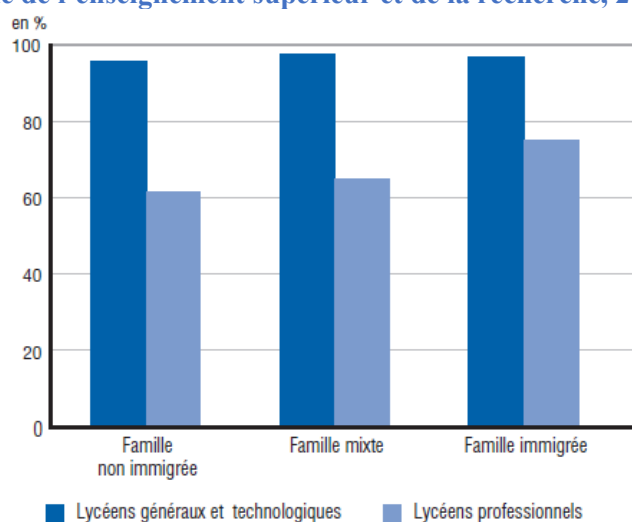
Concernant la filière que les élèves doivent choisir (à l'âge de 14 – 15 ans), Caillé (2005) rapporte que les jeunes issus de familles immigrées sont moins nombreux à pouvoir indiquer le domaine dans lequel ils souhaitent se diriger. Un quart des étudiants immigrés sont incapables de répondre ou n'ont pas été suffisamment précis⁵ contre seulement 18 % d'élèves natifs⁵.

⁴ Correspond à la dernière année de l'enseignement secondaire en Belgique.

⁵ Données reprises en annexe 6.

La figure 2 (ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002 cité par Caillé, 2005) montre le pourcentage d'étudiants voulant prendre part à des études supérieures en fonction de leur filière générale, technologique ou professionnelle. Les enfants issus de l'immigration ont davantage d'ambition concernant les études supérieures. Peu importe leur origine, environ 95 % des élèves de l'enseignement général ou technologique envisagent de prendre part aux études supérieures. Concernant les élèves de la filière professionnelle, 75 % des étudiants issus de l'immigration souhaitent s'inscrire dans le supérieur. A côté de ceux-ci, 60 % d'élèves issus de familles non immigrées et environ 65 % provenant de familles mixtes souhaitent y prendre part. Le pourcentage d'élèves de filières générales et technologiques est supérieur à la filière professionnelle. Ces données sont toujours valables sous contrôle de l'environnement familial.

Figure 2: Pourcentage de lycéens envisageant de faire des études supérieures selon la filière (ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002 cité par Caillé, 2005)



Un grand nombre de ces résultats semblent contradictoires : les élèves issus de l'immigration réussissent généralement moins bien à l'école et ont des résultats comparables aux familles défavorisées. Cependant, ils sont plus ambitieux. Caillé (2005) a cherché à comprendre. Selon ce dernier, les familles immigrées ont des rapports plus positifs à l'école que les familles défavorisées parce qu'elles ont des aspirations scolaires bien plus élevées même si elles vivent, elles aussi, dans des conditions de vie défavorisées. Il rapporte cependant que les familles immigrées sont les seules à s'investir aussi peu – peu d'aide aux devoirs, peu de rapports avec les enseignants... – tout en ayant des aspirations scolaires aussi élevées.

« Les familles immigrées appartiennent massivement aux milieux sociaux les plus défavorisés et, dans un système éducatif encore marqué par de fortes inégalités de réussite, leurs enfants constituent l'une des catégories d'élèves les plus vulnérables face à l'échec scolaire. Mais les familles immigrées se distinguent des autres

parents de milieu défavorisé par des aspirations scolaires beaucoup plus ambitieuses. (...) Cette situation est d'autant plus marquée que l'on n'observe pas, dans l'enseignement secondaire, de comportement discriminatoire à l'égard des enfants d'immigrés en matière d'orientation ou de notation. Ces aspirations scolaires plus élevées des parents traduisent une volonté de mobilité sociale ascendante qui est largement prise en compte dans les projets universitaires et professionnels de leurs enfants. » (Caillé, 2005, p. 11)

Selon Caillé (2005), ces ambitions scolaires dépendent de deux facteurs : le premier est la filière fréquentée par l'élève et le second est l'origine des parents (immigrés ou natifs). Les élèves de deux parents immigrés se tournent davantage vers un enseignement supérieur de type court (six enfants sur dix). L'enseignement supérieur de cycle long est quant à lui, une ambition basée sur les résultats scolaires de l'élève et le fait d'être immigré ou non n'a plus d'importance.

L'OCDE (2015) s'est penchée sur cette même question suite à l'enquête PISA 2015. Les résultats rapportés par Caillé (2005) sont confirmés par ce dernier : **nombreux sont les immigrés (ainsi que leurs familles) qui ont davantage d'ambitions scolaires que leurs camarades natifs et ce, même s'ils n'obtiennent pas d'aussi bons résultats que ces derniers.** Il s'avère en réalité que leurs ambitions dans leurs études correspondent souvent aux aspirations scolaires des familles originaires du pays d'accueil. Cela signifie que, par exemple, un élève issu de l'immigration vivant en Belgique aura les mêmes ambitions qu'un élève natif de ce même pays.

Ce même rapport (OCDE, 2015) confirme un second résultat développé précédemment par Caillé (2005) : les aspirations scolaires et professionnelles des enfants issus de l'immigration sont d'autant plus élevées que celles des élèves natifs sous contrôle du statut socio-économique et culturel.

D'après Baye (2015, p.46), Brinbaum et Kieffer (2009) ainsi que Felouzis (2003) sont arrivés à ce même constat : *« les enfants issus de l'immigration grandissent dans des familles peu diplômées occupant des emplois peu qualifiés MAIS qui ont de hautes aspirations scolaires pour leurs enfants ».*

L'enquête internationale PISA s'intéresse également à cette notion d'ambition. Les données récoltées en 2012 (OCDE, 2015) confirment une fois de plus cette tendance : dans les pays de l'OCDE, il a été constaté que 57 % des élèves immigrés espèrent exercer une profession de cadre ou de dirigeant⁶. Ils sont plus nombreux que les élèves natifs à espérer avoir ce type

⁶ Un graphique reprenant les aspirations des élèves quant à l'exercice d'une profession de cadre ou de dirigeant, selon leur statut au regard de l'immigration sur base des données PISA 2006 (OCDE, 2015) est disponible en annexe 7.

d'emploi. D'après l'OCDE (2015), « dans 14 des pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2006, les élèves immigrés étaient ainsi plus susceptibles que leurs pairs autochtones d'espérer exercer une profession de cadre ou de dirigeant à l'âge de 30 ans ; et dans 26 de ces pays et économies, les élèves immigrés nourrissaient les mêmes aspirations professionnelles que leurs pairs autochtones » (OCDE 2015, p.13).

2 Les différences sur le plan individuel des élèves

2.1 Le genre de l'élève

De manière globale, il n'existe pas de tendance qui montre que les garçons sont plus intelligents que les filles et vice-versa. Cependant, les données recueillies par les enquêtes internationales PISA, TIMSS et PRILS présentent des résultats relativement similaires concernant les mathématiques et la lecture : les garçons sont plus performants en mathématiques que les filles mais ces dernières se montrent meilleures en lecture. Cependant, certaines divergences apparaissent dans le domaine des sciences.

Les garçons sont généralement plus en retard que les filles et cette différence se maintient durant tout le parcours scolaire (Lafontaine, 2020). Il y a plus de filles à l'heure que de garçons.

Les différences de performance entre les deux sexes seront passées en revue dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences. Une comparaison selon le genre de l'élève et son statut au regard de l'immigration sera alors présentée.

2.1.1 Différences d'acquis et d'attitudes entre les sexes dans le domaine de la lecture

Dans le domaine de la lecture, les données des sept enquêtes internationales⁷ montrent qu'il existe une différence de performance en faveur des filles. Les scores moyens des épreuves PIRLS sont, par exemple, repris dans la tableau 1 selon le genre.

Tableau 1: Différences de performances moyennes des pays participants entre les filles et les garçons en 4^{ème} année primaire (IEA-Pirls, 2001, 2006, 2011 et 2016 cités par Lafontaine, 2020)

Moyenne internationale	Garçons	Filles	Différence entre les filles et les garçons
PIRLS 2001	490	510	20
PIRLS 2006	510	526	16
PIRLS 2011	504	520	16
PIRLS 2016	501	520	19

⁷ PIRLS 2001, 2006, 2011 et 2016 ;

PISA 2000, 2009, 2018 : le domaine prioritaire de ces 3 années étaient la lecture.

Depuis 2001, les écarts de performance entre les garçons et les filles en 4^{ème} primaire varient légèrement mais restent en faveur de ces dernières. Les différences étaient plus marquées pour les années 2001 (20 points) et 2016 (19 points) que pour 2006 et 2011 (différence de 16 pour ces deux années). Cependant, ces écarts ne sont pas absolus et pourraient être dus aux modalités des évaluations (le format des questions ou les démarches évaluées, par exemple).

A l'âge de 15 ans, les inégalités de rendement entre les deux genres sont toujours en faveur des filles. En 2018, elles montrent 23 points de plus que les garçons. Toutefois, cette différence a diminué car, en 2000, l'écart était de 35.

Cette inégalité entre les deux sexes s'explique par la proportion plus élevée de garçons qui se montrent faibles lecteurs et le petit pourcentage de garçons très compétents en lecture. A l'inverse, la proportion de filles compétentes en lecture est plus élevée alors que les mauvaises lectrices sont peu nombreuses. Les données sont représentées en annexe 8.

D'après le « questionnaire élève », les filles lisent davantage que les garçons. Elles seraient plus engagées dans la lecture et auraient une attitude plus favorable dans ce domaine. Ces écarts de performance entre les deux genres pourraient venir de cette différence d'engagement en matière de pratique et d'intérêt.

2.1.2 Différences d'acquis et d'attitudes entre les sexes dans le domaine des mathématiques

Dans le domaine des mathématiques, les tendances observées s'inversent. Les garçons montrent de meilleurs résultats que leurs homologues féminins.

Cet écart n'est visiblement pas présent en 4^{ème} année primaire. Les filles comme les garçons ont des performances moyennes de 505 (TIMSS, 2015 cité par Lafontaine 2020). En 2^{ème} année secondaire, il existe une légère différence moyenne tous pays confondus en faveur des garçons : 483 points contre 480 (TIMSS, 2015 cité par Lafontaine 2020).

A l'âge de 15 ans, les inégalités de résultat sont toujours présentes mais plus faibles. En 2012, la moyenne des garçons de l'OCDE est de 498 points. La performance moyenne des filles est de 488 soit, un résultat inférieur de 10 points par rapport au sexe opposé.

L'écart de performance entre les deux genres peut s'expliquer de la même manière que pour la lecture. La proportion de garçons très compétents est plus élevée que celle des filles. A l'inverse, le pourcentage de garçons peu performants est moindre chez les garçons que chez les filles.

Les variables de motivation de PISA montrent que les filles affichent des indices plus négatifs que les garçons. Elles sont plus anxieuses, se trouvent moins intéressées et éprouvent

moins de plaisir vis-à-vis des mathématiques. Elles s'estiment moins capables de réussir dans ce domaine que les garçons.

2.1.3 Différences d'acquis et d'attitudes entre les sexes dans le domaine des sciences

Globalement, il existe peu de différences de performance selon le genre dans le domaine des sciences. Ces écarts entre les filles et les garçons varient selon les études.

En 4^{ème} secondaire, il existe peu d'inégalités entre les deux groupes : 508 pour les filles et 504 pour les garçons (TIMSS, 2015). En 2^{ème} secondaire, les filles se démarquent légèrement. Elles montrent une moyenne de performance de 491 points, soit 10 de plus que le sexe opposé (TIMSS, 2015).

Cet avantage pour les filles n'est plus présent à l'âge de 15 ans selon les chiffres de PISA 2015. La moyenne OCDE des garçons montre même une performance légèrement supérieure (495) pour ces derniers. Les filles ont une moyenne de 491. La répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en sciences varie peu en fonction du genre. Les pourcentages sont très proches.

Les filles ont une attitude légèrement plus négative que les garçons pour le domaine des sciences. Ceci pourrait expliquer la légère supériorité des garçons dans ce domaine.

2.1.4 Différences de performance entre les sexes dans le domaine de la lecture, des mathématiques et des sciences selon le statut au regard de l'immigration

Vallet et Caillé (1996) ont étudié les performances des élèves selon leur genre et leur statut au regard de l'immigration en France. A situation familiale et sociale comparable, les garçons natifs sont plus performants que les étudiants issus de l'immigration. Cependant, sous contrôle de ces mêmes caractéristiques, les différences de performance entre les filles issues de l'immigration et les françaises disparaissent. Ces derniers résultats avaient déjà été démontrés dans les écoles du Maghreb par Basdevant (1983).

Compréhension de l'écrit

L'OCDE (2012) s'est intéressée aux inégalités de performance entre les filles et les garçons selon le statut au regard de l'immigration. Une fois encore, une tendance très claire se dégage : les filles sont plus performantes que les garçons en compréhension de l'écrit. Pour chacun des pays de l'OCDE, les différences de résultat entre les sexes sont significatives exceptées au Chili et en République Slovaque pour les élèves issus de l'immigration. Dans 15 des 34 pays étudiés, l'écart en faveur des natifs est plus élevé que chez les immigrés. Un graphique est disponible en annexe 11.

Mathématiques

Les garçons sont, dans la majorité des pays représentés, plus performants que les filles. Les différences de résultat en faveur des garçons ne sont pas nécessairement plus importantes chez les élèves natifs ou chez les immigrés. Dans la majorité des pays, les écarts de performance en faveur des filles ne sont pas significatifs exceptés pour les irlandaises natives et les élèves immigrées en Pologne.

Par ailleurs, 23 pays sur 30 ont une différence significative en faveur des garçons natifs. Concernant les immigrés, 12 écarts de performance sont significatifs et 13 ne le sont pas.

Sciences

En sciences, peu de différences de performance sont significatives : les garçons chiliens, danois, japonais, luxembourgeois, espagnols et américains sont plus performants que les filles. Leurs homologues masculins issus de l'immigration vivant au Danemark et au Luxembourg montrent également des résultats significativement supérieurs aux filles. Concernant ces dernières, les finlandaises, grecques, slovaques suédoises et tunisiennes se montrent meilleures que les garçons. Les filles immigrées habitant en Finlande, en Grèce et en Norvège sont également plus performantes que les étudiants du sexe opposé.

2.2 Le pays d'origine de l'élève

L'enquête internationale PISA 2015 s'est aussi intéressée à la variation des performances des élèves immigrés originaires du même pays en fonction de leur pays d'accueil. Comme mentionné précédemment, les données de PISA 2015 montrent que les étudiants issus de l'immigration obtiennent généralement un score inférieur aux natifs. Certains élèves immigrés atteignent toutefois des performances d'un niveau élevé par rapport aux moyennes internationales. C'est le cas dans des systèmes éducatifs tels qu'en Australie, au Canada ou encore en Nouvelle-Zélande (cf. figure 1). En réalité, ce sont des régions où les politiques d'immigration sont sélectives (Mons, 2007 cité par Baye, 2015). Les résultats des épreuves PISA 2015 montrent que **la performance des élèves immigrés est fortement liée aux caractéristiques des systèmes éducatifs des pays d'accueil.**

L'OCDE (2015) s'est intéressée aux résultats en sciences des élèves immigrés de première et de deuxième génération selon leur pays d'origine et d'accueil des éditions PISA 2006, 2009, 2012 et 2015.

Leurs recherches⁸ (OCDE, 2015) montrent que les performances des élèves issus de l'immigration (à statut socio-économique comparable) peuvent varier en fonction du pays d'accueil. Par exemple, les jeunes immigrés originaires de pays de langue arabe scolarisés aux Pays-Bas ont une performance supérieure de presque 80 points par rapport à ces mêmes élèves scolarisés au Qatar. Les Pays-Bas montrent généralement de très bons résultats aux épreuves de PISA. A l'inverse, le Qatar montre de très faibles performances à ces mêmes évaluations. Le même constat s'applique pour les étudiants originaires de Chine ou de Turquie, que ce soit pour les immigrés de première ou de deuxième génération.

Ces résultats ne sont pas toujours valables. Un exemple flagrant est la Pologne : il existe une faible différence de performance entre les élèves immigrés de deuxième génération polonais scolarisés en Allemagne et en Autriche. L'écart est quasiment nul pour les étudiants immigrés de première génération scolarisés en Allemagne, au Royaume-Unis ou en Autriche.

Leur étude (OCDE, 2015) montre également la variation de performance entre les élèves immigrés de première et de deuxième génération d'origine similaire scolarisés dans le même pays. Par exemple, les élèves chinois de première génération obtiennent un score supérieur à la moyenne de l'OCDE dans les pays d'accueil. A Macao (Chine) et à Hong-Kong (Chine), ils obtiennent des résultats supérieurs à 550. En Australie, ces mêmes élèves ont un score légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE avec une moyenne de 502. Cependant, cette tendance s'inverse pour les élèves chinois de deuxième génération. Ces derniers montrent une performance moyenne de 592 points s'ils sont scolarisés en Australie et de 550 points s'ils sont à Macao (Chine).

Ces résultats laissent penser que les performances scolaires des élèves d'origines différentes varient en fonction du système éducatif du pays d'accueil. Par ailleurs, d'autres facteurs jouent sur leurs résultats scolaires tels que le statut socio-économique et culturel de l'élève (ou de l'école), qui sera notamment abordé dans le chapitre 2.

3 Les différences de caractéristiques familiales entre les deux populations

3.1 La taille de la famille

Borrel & Tavan (2004 cité par Mogueu & al., 2014) ont comparé la taille des familles natives à celles des immigrés. Ils ont montré **que ces dernières étaient plus nombreuses que les familles natives.**

⁸ Un graphique est disponible en annexe 12.

Quelques années plus tard, Caille & Rosenwald (2006 cité par Moguérou & al., 2014) ont mené des études sur l'effet de la taille de la fratrie – nombre de frères et sœurs d'un élève – sur les résultats scolaires. **Il s'avère que plus le nombre de frères et sœurs augmente dans une famille, moins les enfants auront de bonnes performances scolaires.** Cet impact négatif se ressent à toutes les étapes du parcours scolaire, du primaire au secondaire. Moguérou & al. (2014) affirment que cet effet est significatif car cet impact négatif de la taille de la fratrie est toujours présent sous contrôle de plusieurs variables telles que le pays d'origine des parents, leur niveau d'éducation, le plus haut diplôme des parents, etc. Ces dernières variables seront notamment abordées dans le chapitre 2.

Ces derniers ne se sont pas arrêtés là dans leurs recherches. Caillé et Rosenwald (2006) ont calculé, à l'aide de plusieurs modèles, la probabilité d'être en classe de sixième⁹ à l'heure ou en avance en fonction de la taille de la famille. Selon ces derniers, l'impact négatif de la taille de la famille est significatif pour les élèves ayant 3 frères et sœurs et plus.

Selon l'enquête *Trajectoire et Origine* (2010 cité par Moguérou & al., 2014) réalisée en France, cette tendance négative en défaveur des familles nombreuses tend à se prolonger dans l'accès à l'enseignement supérieur. La probabilité d'accéder à l'enseignement supérieur est encore une fois moindre pour les grandes familles (tant chez les filles que chez les garçons). Cependant, cette tendance n'est plus significative lorsque les enfants de familles nombreuses ont accédé à l'enseignement supérieur. A ce stade, la probabilité d'obtenir un diplôme n'est plus si différente : il y a 90 % de diplômés parmi les enfants de familles nombreuses contre 94 % pour ceux de familles restreintes. Ces résultats sont relativement similaires dans les familles d'immigrés car les diplômés sont respectivement de 88 et 87 %. Le genre ne semble pas influencer l'obtention d'un diplôme dans l'enseignement supérieur. Ces pourcentages sont illustrés dans le tableau 2.

Tableau 2: Pourcentage de diplôme de l'enseignement supérieur obtenu des élèves ayant accédés à l'enseignement supérieur selon le statut migratoire et du nombre de frères et sœurs (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Moguérou & al., 2014)

Diplômés de l'enseignement supérieur	Population majoritaire		Population d'immigrés	
	Deux frères et sœurs ou moins	Trois frères et sœurs ou plus	Deux frères et sœurs ou moins	Trois frères et sœurs ou plus
Ensemble	90	94	88	87
Hommes	87	93	86	89
Femmes	93	94	89	86

⁹ Etude réalisée en France : la sixième au collège (France) correspond à la sixième année de l'enseignement primaire en Belgique

Cette même enquête (*Trajectoire et Origine*, 2010 cité par Moguérou & al., 2014) a également étudié la population immigrée afin de la comparer aux natifs. Elle rapporte que « *les enfants d'immigrés sont presque deux fois plus nombreux que les personnes de la population majoritaire à être sortis du système scolaire sans aucune qualification (12% contre 7%)* » (Moguérou & al., 2014, p. 23). Le nombre de diplômes obtenus chute davantage lorsque l'élève a deux parents immigrés et non un seul.

D'après la base de données récoltées par l'enquête *Trajectoires et Origines* (2008 cité par Moguérou & al., 2014), les familles issues de l'immigration ont en moyenne plus d'enfants que les familles natives. Dans les familles dont les deux parents sont immigrés, le nombre d'enfants est presque deux fois plus important que pour les familles natives (2.7 contre 1.4 enfants en moyenne). Par contre, lorsqu'un seul des parents est issu de l'immigration, le nombre moyen d'enfants diminue nettement (1.8) et se rapproche du nombre d'enfants dans les populations majoritaires. Les familles ayant trois enfants ou plus sont majoritairement les familles dont les deux parents sont issus de l'immigration alors que les familles composées de deux enfants ou moins sont celles des natives (cf. annexe 14).

Concernant le niveau scolaire le plus élevé, les enfants issus de familles majoritaires sont plus nombreux à avoir terminés le lycée (cf. annexe 15). Les enfants issus de l'immigration sont plus nombreux à s'arrêter à ce stade que les familles natives.

Les enfants issus de familles immigrées doublent davantage que les familles majoritaires (49 % contre 40 %). Le taux de redoublement entre les familles issues de l'immigration dont un parent est immigré ne diminue que très légèrement (1%) comparativement aux familles dont les deux parents sont issus de l'immigration.

Dans la suite de cette enquête, les familles issues de l'immigration déclarent aider moins souvent leur(s) enfant(s) dans leurs devoirs scolaires que les parents de populations natives. Dans les familles immigrées, moins de 30 % des pères aident dans les devoirs alors que 43 % des pères apportent leur aide à leur enfant dans les populations majoritaires. Concernant l'aide apportée par les mères, les pourcentages sont de 42% et 73% en faveur des familles natives (cf. annexe 16). Sur base de ces données, Moguérou & al. (2014) affirment que **la taille de la famille a un impact sur l'aide apportée par les parents**. La taille des familles issues de l'immigration étant plus importante, **les parents d'immigrés ont moins le temps d'aider leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires**. Ils soulignent également des difficultés liées au niveau d'éducation des parents issus de l'immigration : ils n'ont pas les compétences nécessaires pour aider leur(s) enfant(s) dans leurs tâches scolaires.

Dans le tableau 2, les résultats scolaires moins performants des immigrés – taux de redoublement et niveau le plus élevé atteint – sont en lien avec les caractéristiques sociales et familiales des élèves. Les détails de cette enquête concernant ce point seront également abordés dans le chapitre suivant consacré aux différences de statut socio-économique et culturelles.

3.2 La langue parlée à la maison

Les résultats des recherches concernant le bilinguisme sont assez mitigés et seront rapidement passés en revue dans la première partie de cette section. Par la suite, les recherches menées par l'OCDE dans les études PISA de 2015 et PISA 2018 sur l'effet de la langue parlée à la maison sur les performances scolaires seront abordées. Quelques résultats de ces mêmes études comparant les populations immigrées et natives seront alors présentés.

Selon Benson (2002, p. 4), « *les enfants apprennent mieux lorsque la langue d'enseignement est leur langue maternelle* ». Malone (2016) ajoute que **les performances des élèves qui ne parlent pas la même langue à la maison qu'à l'école sont plus faibles**.

D'après ces chercheurs, l'instruction serait plus bénéfique dans la langue maternelle que dans une autre, mais tous ne sont pas de cet avis. Dans la section qui suit, quelques recherches concernant la langue dans laquelle les élèves construisent leurs apprentissages seront comparées.

3.2.1 Des recherches sur l'effet du plurilinguisme sur les performances aux résultats contradictoires

En plus de ses difficultés liées à la culture, un élève immigré de première génération doit apprendre une nouvelle langue. Cet apprentissage est généralement une source de difficulté. Les immigrés de deuxième génération font moins souvent face à cet obstacle puisqu'ils sont nés dans le pays d'accueil. Ces derniers ont, dans la plupart des cas, appris la langue d'instruction à l'école. Ce n'est pas pour autant que les immigrés de deuxième génération ne parlent pas, à la maison, une autre langue qu'à l'école. En guise d'exemple, lors de l'évaluation PISA 2000 (OCDE, 2001 citée par Lucchini, 2005), la moyenne des élèves allochtones (immigrés) était inférieure de 80 points à la moyenne des élèves autochtones (natifs) en Belgique. Les populations immigrées montraient, dans la plupart des pays de l'OCDE sauf au Canada et en Australie, des écarts de performance assez conséquents (OCDE, 2001 cité par Lucchini, 2005) avec les natifs. Cependant, si les élèves parlaient la langue d'instruction à la maison, les performances des élèves immigrés étaient relativement proches de la moyenne.

Les résultats des recherches concernant les performances des élèves bilingues ou plurilingues sont assez mitigés : certains affirment que leurs résultats sont meilleurs et qu'ils en tirent des avantages alors que d'autres pensent l'inverse.

Selon Legendre (2006), les recherches réalisées sur les performances scolaires des élèves parlant une autre langue à la maison qu'à l'école montrent des résultats assez similaires. La maîtrise de la langue d'instruction étant essentielle à la compréhension, un enseignement dans la langue maternelle donnerait significativement de meilleurs résultats, cette hypothèse rejoint celle de Benson (2002) citée plus haut. De plus, la réussite scolaire d'enfants plongés directement dans un établissement dans lequel il ne maîtrise pas la langue d'instruction serait préjudiciable à son apprentissage et mettrait en danger sa réussite scolaire.

Selon Poncelet (2019), plus de 200 études montrent pourtant certains avantages cognitifs liés au bilinguisme. Il en ressort que les personnes plurilingues ont un contrôle attentionnel plus développé grâce à la pratique intensive de ce dernier. Les études de Bialystock (1988, 1990 cité par Lucchini, 2005), les travaux de Perregaux (1994 cité par Lucchini, 2005) dans le domaine migratoire ou encore, les recherches d'Armand (2000, cité par Lucchini, 2005) convergent vers une même conclusion : **l'apprentissage précoce** d'une seconde langue va renforcer les compétences.

Cependant, Poncelet (2019) précise que l'effet de la langue sur les performances varie en fonction de l'âge de l'apprentissage de la nouvelle langue. Plus l'apprentissage est réalisé à un âge précoce et meilleures sont les performances. Les élèves ayant appris une nouvelle langue entre 3 et 7 ans ont des résultats proches de ceux des natifs. Dès l'âge de 7 ans, les performances déclinent progressivement par rapport à leurs pairs non immigrés. Cela signifierait que les enfants immigrés qui arriveraient tardivement dans le pays d'accueil seraient dans ce dernier cas et donc, désavantagés sur le plan cognitif.

Selon Lucchini (1997, cité par Lucchini 2005), les enfants issus de l'immigration n'ont pas acquis une et une seule langue de référence, que ce soit dans la langue maternelle des parents ou celle du pays d'accueil. Ces enfants ont tout de même une ou des langue(s) maternelle(s), langue dans laquelle l'enfant interagit dès son plus jeune âge avec ses parents mais qui n'est pas parfaite. D'autres chercheurs tels que Hakuta (1987 cité par Lucchini, 2005) ou Verhoeven (1987 cité par Lucchini, 2005) ont obtenu, dans le passé, des résultats similaires dans leurs études. Selon Lucchini (2005), une des explications des difficultés scolaires des immigrés est cette absence de langue de référence.

Lucchini (1997, cité par Lucchini 2005) explique notamment ces difficultés par les mauvaises connaissances langagières des parents. Si les parents n'ont pas eux-mêmes adopté des compétences langagières parfaites, ils ne seront pas capables de transmettre celles-ci à leur enfant. Ils n'ont pas les compétences nécessaires pour les guider dans leurs apprentissages ou pour leur fournir des feedbacks. De plus, selon Benson (2002), si les parents ne parlent pas la langue d'instruction, ils auront plus de difficultés à communiquer avec les enseignants et, comme dit précédemment, pourront difficilement accompagner leur enfant dans leurs devoirs scolaires.

Les résultats des recherches semblent cependant converger vers certains points. Si les enfants ont acquis des compétences linguistiques parfaites dans leur langue de référence et ont appris **une seconde langue à un âge précoce**, cela aura un **impact positif sur leurs performances**. Cependant, si l'enfant **n'a pas acquis des compétences métalinguistiques suffisantes dans une langue de référence, la seconde langue va perturber davantage les apprentissages**. Les élèves issus de l'immigration se retrouvent généralement dans ce second cas de figure.

L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2015) s'est également penchée sur ce sujet. Selon leurs chiffres, il n'y a aucune différence significative de performance entre les élèves issus de l'immigration arrivés à un âge précoce ou arrivés dans le pays d'accueil entre l'âge de 6 et 11 ans. Cependant, les élèves arrivés à l'âge de 12 ans ou plus montrent des performances inférieures par rapport à ceux arrivés légèrement plus tôt. Il s'avère que ces élèves doivent rapidement apprendre une nouvelle langue, rattraper un certain retard scolaire tout en faisant face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer afin de s'adapter. Ces chiffres varient fortement d'un pays à l'autre.

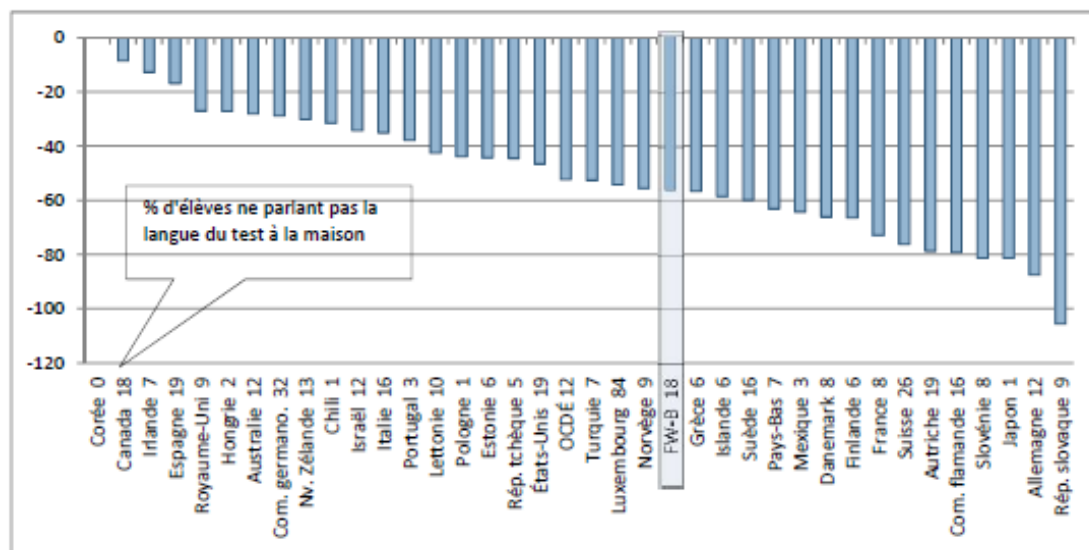
3.2.2 Résultats de l'enquête internationale PISA

Dans les évaluations internationales telles que PISA, la difficulté pour les élèves issus de l'immigration est qu'elles sont organisées, au sein de chaque pays, dans la langue d'enseignement (PISA, 2018). En 2018, pour 12.5 % des élèves, la langue dans laquelle le test a été administré n'était pas la même que la langue parlée à la maison. Les élèves parlant une autre langue à la maison ont, par exemple, davantage de problèmes liés à la concentration lors des évaluations si la langue du test n'est pas parfaitement maîtrisée.

La langue parlée à la maison peut faire varier les performances même si la situation est bien différente d'un pays à l'autre. La figure 3 illustre les différences de scores selon que l'élève parle la langue du test à la maison ou non.

Les pays situés à gauche de graphique montrent peu de différences de performance quant à la langue parlée à la maison. Par exemple, au Canada, les 18 % d'élèves ne parlant pas la langue du test à la maison ont en moyenne environ 8 points de moins que les autres. Cependant, les pays se trouvant à droite sur le graphique, montrent des différences allant jusqu'aux alentours de 80 points en faveur des élèves parlant la langue du test à la maison. La République Slovaque montre une différence de plus de 100 points.

Figure 3: Différences de scores en sciences entre les élèves parlant la langue du test et ceux parlant habituellement une autre langue à la maison (résultats issus de PISA 2015 cité par Quittre & Crépin, 2017)



D'après Quittre & Crépin (2017), expliquer les différences de performance de manière globale uniquement par la langue parlée à la maison est délicat. Dans certains pays, c'est en lien direct avec l'immigration alors que dans d'autres, c'est plutôt lié au contexte linguistique. De plus, cette influence varie en fonction du nombre de langues officielles parlées dans un pays ainsi que l'importance accordée à l'apprentissage des langues étrangères. Au Canada, par exemple – 2^{ème} pays en partant de la gauche sur la figure 3 –, des élèves se trouvant dans une école anglophone parlent le français à la maison. Ce n'est pas pour autant qu'ils ne maîtrisent pas la langue de l'évaluation. Pour ce type d'élève, parler la langue du test à la maison ou non n'influence pas nécessairement leur performance puisqu'ils maîtrisent parfaitement les deux langues. Dans ce genre de situation, ces enfants ont généralement appris la seconde langue à un âge précoce. Cette dernière n'a donc pas d'impact négatif sur les apprentissages de l'enfant, comme l'ont montré les études de Poncelet (2019), Bialystock (1988, 1990 cité par Lucchini, 2005) et Perregaux (1994 cité par Lucchini, 2005) cités précédemment.

Au Canada, par exemple – 2^{ème} pays en partant de la gauche sur la figure 3 –, des élèves se trouvant dans une école anglophone parlent le français à la maison. Ce n'est pas pour autant qu'ils

ne maîtrisent pas la langue de l'évaluation. Pour ce type d'élève, parler la langue du test à la maison ou non n'influence pas nécessairement leur performance puisqu'ils maîtrisent parfaitement les deux langues. Dans ce genre de situation, ces enfants ont généralement appris la seconde langue à un âge précoce. Cette dernière n'a donc pas d'impact négatif sur les apprentissages de l'enfant, comme l'ont montré les études de Poncelet (2019), Bialystock (1988, 1990 cité par Lucchini, 2005) et Perregaux (1994 cité par Lucchini, 2005) cités précédemment.

Dans plusieurs rapports de l'OCDE, les chercheurs ont pris le soin de différencier deux facettes du plurilinguisme : vivre dans un environnement multilingue n'est pas un désavantage pour l'étudiant – au contraire, il pourrait en tirer des avantages et avoir de meilleures performances – mais cela devient un inconvénient lorsque la langue parlée à la maison n'est pas la langue d'instruction. Les élèves issus de l'immigration se présentent généralement dans ce second cas de figure. Lorsque les deux facettes du bilinguisme sont distinguées, le constat de l'OCDE rejoint les mêmes idées évoquées quelques paragraphes plus haut par Poncelet (2019). Pour rappel, selon cette dernière, une personne apprenant une langue plus tardivement, tel un immigré, montrait des performances inférieures à celles des natifs. A noter qu'il existe des exceptions, telles que mentionnées dans le rapport PISA 2015 :

« En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration obtiennent de moins bons résultats en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques que leurs pairs autochtones issus du même milieu socio-économique et ayant la même maîtrise de la langue d'enseignement. Toutefois, dans certains pays et économies, les élèves issus de l'immigration atteignent des niveaux élevés de performance, tant dans les évaluations internationales que nationales. »
(PISA, 2015, Vol I. p. 45)

Concernant les parents d'élèves immigrés, ils se jugent incapables de suivre les apprentissages de leur enfant à cause de la langue (PISA 2015). 7 % seulement des parents d'élèves natifs de 18 pays de l'OCDE ne prennent pas part aux activités scolaires de leur enfant. Ces derniers justifient cela par la barrière de la langue. Concernant les immigrés de deuxième génération, ce pourcentage s'élève à 17 et augmente jusque 21 pour les immigrés de première génération. Un graphique reprenant ces informations est disponible en annexe 17.

3.2.3 Analyse des performances dans PISA 2015 selon la langue parlée à la maison

Lorsque l'on compare les performances issues du rapport de PISA 2015 selon trois groupes (les élèves immigrés parlant la langue du test à la maison, les immigrés parlant une autre langue et les natifs) les données énoncées dans la section relative aux différences de rendement (cf. page

4) diffèrent légèrement. Pour rappel, l'écart moyen de performance entre les élèves issus de l'immigration et la population native était de 43 points. Cette différence était de 53 avec la première génération d'immigrée et de 31 avec la deuxième génération.

Lorsqu'uniquement les élèves issus de l'immigration parlant la langue du test à la maison sont pris en compte, l'écart de performance avec les natifs est de 31 points. Les immigrés qui parlent une autre langue à la maison ont, quant à eux, une différence de performance de 54 points par rapport aux autochtones. Il existe une différence de 23 points entre les élèves immigrés qui maîtrisent la langue de l'évaluation et ceux qui ne la maîtrisent pas. Hong-Kong et le Luxembourg montrent cet écart de performance – entre les élèves issus de l'immigration parlant la langue du test et ceux parlant une autre langue – le plus important avec des différences respectives de 101 et 93 en faveur de ceux qui parlent la langue du test (cf. annexe 18). L'Autriche, la Belgique, La Jordanie, Macao, la Russie et la Suisse ont entre 40 et 55 points de différences entre ces élèves.

« Nombre des élèves immigrés arrivés récemment dans leur pays d'accueil ne lisent pas ou ne parlent pas bien – voire pas du tout – la langue prédominante de leur pays d'accueil. En moyenne, 64 % des élèves immigrés de la première génération, et 41 % de ceux de la deuxième génération, parlent ainsi dans leur famille une autre langue que celle dans laquelle l'évaluation PISA est administrée. Sans surprise, les élèves ne parlant pas la langue de l'évaluation obtiennent de moins bons résultats à l'évaluation PISA de compréhension de l'écrit que ceux qui la parlent, tant et si bien qu'après contrôle de la langue parlée par les élèves en famille, l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves immigrés de la première génération et leurs pairs autochtones se réduit considérablement. » (OCDE, 2015, p. 8)

Avec ces quelques chiffres, il semblerait que **parler la langue du test à la maison aurait bien un impact positif sur la performance des élèves issus de l'immigration**, comme les études citées précédemment l'ont démontré.

4 Facteurs scolaires

4.1 Fréquentation de l'enseignement maternel

L'ensemble des systèmes éducatifs étant différents, un élève issu de l'immigration arrive parfois dans un pays sans avoir jamais fréquenté l'enseignement préscolaire ou maternel.

Les données issues du rapport initial de PISA 2003 (OCDE, 2003) sont intéressantes car le statut socio-économique de l'élève est pris en considération. Une comparaison de la performance

en mathématiques entre les élèves ayant connu l'école maternelle plus d'un an et ceux ne l'ayant pas fréquentée a été réalisée (cf. annexe 19). Le constat est clair : **dans tous les pays, avoir fréquenté l'enseignement maternel pendant plus d'un an a une influence significative sur la performance en mathématiques à 15 ans**. Ces différences de résultat sont comprises entre 50 et 107 points (OCDE, 2003).

Cette étude semble également montrer que les enfants qui ne fréquentent pas l'enseignement maternel sont souvent les jeunes de milieux défavorisés (Monseur, 2020). En Belgique par exemple, ces derniers sont souvent des enfants issus de l'immigration. A statut socio-économique comparable, l'influence de l'enseignement maternel est toujours bénéfique dans la majorité des pays.

« C'est une évidence : l'enseignement préprimaire est bénéfique pour les élèves. [...] Dans 31 des 34 pays de l'OCDE et dans 25 pays et économies partenaires, les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ou défavorisés bénéficient de la même façon de la fréquentation d'un établissement préprimaire » (OCDE, 2011, p. 2-3). Ces écarts de résultat liés à la fréquentation de l'enseignement maternel sont toujours bien présents quelques années plus tard. En 2009, la différence de performance moyenne entre ces deux groupes d'élèves était de 54 points en compréhension de l'écrit, ce qui correspond à presque deux années d'études¹⁰. En Belgique, l'écart est de plus de 100 points, presque 3 années d'études. Sous contrôle du statut socio-économique, l'écart moyen est toujours de 33 points. Cette même différence se rapproche des 60 points en Belgique.

Dans certains pays – comme la Finlande, en Corée ou en Lettonie (cf. annexe 20) – l'enseignement préprimaire n'influence que très peu et de manière non significative les performances des élèves de milieu socio-économique comparable.

« Les jeunes enfants sont prêts à apprendre, mais l'expérience de leur petite enfance est essentielle pour leur rendre l'apprentissage plus facile. La fréquentation d'une école préprimaire de bonne qualité peut poser les fondations de cet apprentissage et aider les enfants à opérer en douceur la transition vers l'école primaire. Etendre l'accès aux enfants les plus pauvres et les plus vulnérables peut donner un élan à leur éducation et leur permettre de mieux gagner leur vie par la suite. Plus longtemps les enfants passent à l'école, meilleurs sont leurs résultats scolaires ». (UNESCO, p. 52)

¹⁰ Il est considéré qu'une année d'étude correspond à peu près à 30 points.

Dans un rapport plus récent consacré aux élèves immigrés à l'école (OCDE, 2015), il a été constaté qu'**un élève issu de l'immigration arrivé à un âge précoce dans le pays d'accueil et ayant été scolarisé dans l'enseignement préprimaire (maternel) obtenait en moyenne un score supérieur de 49 points en compréhension à l'écrit par rapport à ceux qui n'avaient pas suivi cet enseignement précoce.**

Dans de nombreux pays, les élèves natifs suivent pour la majorité l'enseignement préprimaire contrairement aux élèves issus de l'immigration. Les familles natives mettent davantage leur(s) enfant(s) dans ce type de programme que les immigrés. Ces derniers manquent d'informations concernant l'enseignement maternel – parfois absent dans leur pays d'origine – et se montrent alors prudents face à cet enseignement (OCDE, 2015).

« Offrir une éducation de la petite enfance de qualité, adaptée à l'acquisition du langage. Si les enfants accèdent à ce type de programmes dès l'âge de 2 ou 3 ans, ils ont une chance de commencer leur scolarité obligatoire avec un niveau presque équivalent à celui de leurs pairs autochtones. » (OCDE, 2015, p. 7)

Selon les chiffres de PISA 2012 (OCDE, 2015), **les élèves qui fréquentent un enseignement maternel pendant plus d'une année scolaire présentent de meilleurs résultats scolaires que les autres.** Selon l'OCDE (2015), les élèves issus de l'immigration ont 20 % de chance de moins que les élèves natifs d'avoir fréquenté l'enseignement maternel.

D'après les chiffres récoltés par l'OCDE (2015), les immigrés sont moins susceptibles que les natifs d'avoir fréquenté l'enseignement préprimaire. Dans 29 pays sur 46 repris dans leur étude, cet écart se réduit légèrement sous contrôle du milieu socio-économique des élèves (cf. annexe 21). Concernant les 17 autres systèmes éducatifs, il s'avère que les élèves issus de l'immigration ont davantage de chance d'avoir fréquenté l'enseignement maternel. Les pays où ce cas de figure se présente sont moins nombreux.

Les chiffres montrent que les élèves issus de l'immigration sont également moins performants que les natifs en mathématiques sur des concepts qu'ils sont supposés avoir appris en secondaire. Au moins une fois au cours de sa vie, il a été démontré qu'un élève sur six issu de l'immigration n'est plus scolarisé pendant plus de deux mois. Une des explications liées à ce phénomène est que l'enfant est déscolarisé au moment de la transition entre son pays d'origine et le pays d'accueil (OCDE, 2015).

5 La différence de culture

L'immigration est généralement considérée comme étant un phénomène économique. Mais aujourd'hui, d'autres problématiques liées à cette dernière telles que le choc culturel et l'intégration, par exemple, existent.

Au fil des années, différentes facettes de la culture ont été étudiées par des chercheurs tels que des anthropologues, des pédagogues, des sociologues... Les sections qui suivent seront réservées à la description des recherches menées sur trois grandes notions réservées à la culture : le choc culturel, le stress acculturatif et le capital culturel.

5.1 Le choc culturel

Lors de leur entrée à l'école dans le pays d'accueil, les élèves issus de l'immigration font face à un réel choc culturel. Ce phénomène est également lié à des réactions de stress, l'anxiété que peut ressentir un individu, les tensions nerveuses... C'est un sentiment de désorientation que n'importe quel individu, confronté à un mode de vie qui ne lui est pas familier, peut éprouver. Une des origines les plus courantes du choc culturel est la barrière linguistique. Ses racines peuvent également être liées à une surcharge d'informations ou avoir le mal du pays...

Le degré d'influence du choc varie d'un individu à l'autre. Pour la plupart des élèves immigrés, la culture du pays d'accueil est presque entièrement inconnue, même pour un immigré né dans le pays d'accueil.

L'anthropologue Kalervo Oberg (1960), a été le premier à utiliser le terme « choc culturel ». Il le définit comme suit :

*« Le **choc culturel** est dû à l'anxiété provoquée par les pertes de toutes nos références et de tous nos symboles familiers dans l'interaction sociale. Ceci inclut les mille et une façons que nous avons de nous situer face aux circonstances de la vie : quand donner la main et quoi dire lorsqu'on rencontre des gens, quand et comment donner des pourboires [...] comment faire des achats, quand accepter ou refuser les invitations, quand prendre ce que disent les gens au sérieux ou non. Ces références et symboles qui peuvent être des mots, des gestes, des expressions faciales, des coutumes ou des normes, sont acquis au cours de notre éducation et font partie de notre culture autant que notre langue ou les croyances auxquelles nous souscrivons. Nous dépendons tous pour notre paix intérieure et notre efficacité de ces centaines de signaux, dont nous ne sommes pas conscients pour la plupart. » (Kalvero Oberg, 1960, p. 1)*

Selon Oberg (1960), le processus de choc culturel qu'un individu peut traverser lorsqu'il part vivre dans un pays étranger se déroule selon quatre étapes décrites par Winkelman (1994) :

La phase de lune de miel ou de touriste est la première étape à laquelle un individu peut être confronté par exemple : pendant la lune de miel, les vacances ou des voyages d'affaires. Il est fasciné par toute la nouveauté que peut offrir le nouvel environnement, des différences à la fois passionnantes et intéressantes. Cette période peut durer de quelques semaines à un mois. A ce stade, l'anxiété et le stress ne sont pas interprétés négativement, au contraire.

Ce premier stade fait ensuite place à **la phase de crise ou de choc culturel**. Cette période va être différente en fonction des caractéristiques de chaque individu (Furnham & Bochner, 1986 cité par Winkelman, 1994). Ce stade est caractérisé par une série de problèmes ou d'expériences négatives vécus par l'individu tels que des soucis mineurs qui deviennent plus importants ou des différences culturelles qui deviennent irritantes. L'étranger doit commencer à faire face aux conditions de la vie réelle, il commence à éprouver des difficultés d'adaptation. Ces difficultés sont liées au transport, **à l'école, à la langue**, à l'habitation, aux magasins... Frustrations, tensions et impatience sont au rendez-vous. L'individu aura alors tendance à stéréotyper tout ce qu'il rencontrera.

Une personne qui peut surmonter cette seconde phase restera dans le pays d'accueil et s'adaptera avec les moyens qu'elle possède. Selon Oberg (1954, p.3), « *cette deuxième étape du choc culturel est en quelque sorte une crise de la maladie. Si vous êtes capable de la surmonter, vous restez ; sinon, vous partez avant d'atteindre le stade de la dépression nerveuse* ». Selon Rinesmith (1985, cité par Winkelman, 1994), l'individu peut réagir de manière extrême au point de devenir trop sensible, paranoïaque et soupçonneux tout en ayant peur d'être volé ou agressé.

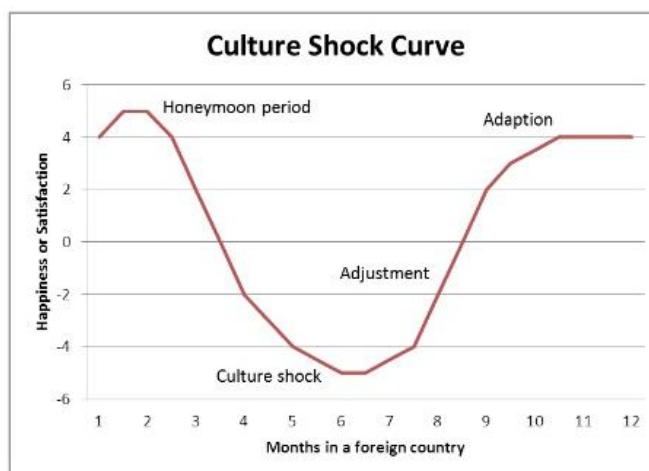
Une fois que la seconde étape est franchie, **la phase d'ajustement, de réorientation et de redressement progressif** va débiter. L'individu va apprendre à s'adapter efficacement au nouvel environnement culturel en développant de nouvelles compétences. Il va faire face à la culture qui lui est étrangère de manière plus positive en lui donnant du sens.

La fuite (l'individu rentre chez lui) ou l'isolement serait un ajustement sans la dernière phase d'adaptation qui peut également se produire lors de la phase de crise.

La quatrième et dernière **phase d'adaptation, de résolution ou d'acculturation** est un processus relativement lent. La personne est capable de gérer la nouvelle culture avec ou sans problème. Cette fois, ces obstacles se vivent plus positivement. Ils sont considérés comme des défis à surmonter. Cette phase dépend des objectifs et des caractéristiques personnelles de chacun.

Winkelman (1994) insiste tout de même sur le fait qu'une adaptation parfaite est très difficile voire impossible.

Figure 4: « U-curve » : quatre étapes du choc culturel selon Oberg (1960)



La courbe reprenant les quatre étapes décrites par Oberg (1960) évolue au fil des années, que ce soit par lui-même ou par d'autres auteurs.

Parmi les sentiments que les individus peuvent éprouver, Oberg (1960) a pointé certains aspects négatifs du choc culturel :

- La tension, qui résulte de l'effort d'adaptation psychologique ;
- Un sentiment de perte et de privation, en référence aux anciens amis, au statut, à la profession et aux possessions ;
- Le rejet par ou de la culture ;
- La confusion, en référence au rôle, aux attentes, aux sentiments et à l'identité de soi ;
- La surprise, l'anxiété, le dégoût ou l'indignation face aux différences culturelles entre les anciennes et les nouvelles méthodes et un sentiment d'impuissance, résultant de l'incapacité à faire face au nouvel environnement.

La formation scolaire des enfants issus de l'immigration faisant face à un choc culturel n'est peut-être pas toujours une priorité. Plus encore s'il n'est pas arrivé à la phase d'adaptation. Pour les élèves issus de l'immigration, le choc culturel et la langue sont les deux principaux défis (Mianda, 1998) auxquels ils doivent faire face. Etant donné ce choc culturel, ils éprouvent des difficultés dans l'apprentissage des normes sociales peu après l'arrivée dans le pays d'accueil. Ils ressentent une certaine pression sociale à l'intérieur même du système scolaire fréquenté ainsi que dans la nouvelle communauté (Mianda, 1998). De nouveaux repères sont alors à acquérir au plus vite grâce à leurs relations sociales et à leur nouvel environnement. L'école n'est pas prioritaire.

Selon Paul Pederson (1995), le terme de « choc culturel » peut être étendu à plus de situations que celle décrites par Oberg (1960) telles que le travail ou les relations sociales. Un individu, pas nécessairement issu de l'immigration, peut faire face à ce choc toutes les fois où il devra faire face à un environnement qui lui est non familier. Pederson (1995) décrit 5 stades du choc culturel, relativement similaires aux étapes développées par Oberg (1960) :

Selon lui, la première étape est également la phase de la **lune de miel**. L'individu fait preuve de curiosité et d'excitation face à la nouvelle situation. A ce moment, sa culture d'origine est toujours bien enracinée en lui.

Viens ensuite la **désintégration** des anciens repères familiaux, lorsque l'individu est submergé par la nouvelle culture et toutes les exigences qui vont avec. Un sentiment de culpabilité est généralement rencontré face aux différentes difficultés.

La troisième étape est la **réintégration** de nouveaux indices ainsi qu'une capacité à fonctionner dans la culture. Cette nouvelle étape va développer des émotions telles que la colère et de la haine envers la nouvelle culture car elle leur a causé des difficultés. Elle n'est pas en rapport avec les anciennes méthodes familiales. Lorsque l'individu est dans cet état de colère face à ce choc culturel, il est très difficile à aider.

L'avant dernier stade est **l'ajustement**, qui conduit l'individu vers une autonomie progressive. Celui-ci est maintenant capable d'identifier le positif et le négatif de la nouvelle culture. Il y a un certain équilibre entre les deux cultures.

Lorsque la personne arrive à la cinquième et dernière étape, **l'interdépendance**, elle atteint le biculturalisme : elle se sent à l'aise dans l'ancienne et la nouvelle culture.

Dans leur ouvrage, Hovey & King (1996) décrivent l'étude transversale qu'ils ont menée pour déterminer le lien qu'il existerait entre le stress acculturatif, la dépression et les idées suicidaires des adolescents issus de l'immigration de deuxième génération. Il s'est révélé que 25 pourcents des adolescents ont des idées suicidaires et un niveau élevé de dépression qui sont tous les deux corrélés positivement avec le stress acculturatif. Ils supposent alors que ces adolescents connaissent un niveau assez élevé de stress lié à la culture. Il ne serait alors pas étonnant que les élèves issus de l'immigration puissent obtenir des résultats inférieurs aux élèves natifs qui contrairement à eux, ne vivent pas de stress permanent.

Dans leur article, Fabrizio & Neill (2005) affirment que les élèves subissant un choc culturel peuvent éprouver des difficultés dans l'accomplissement de certaines tâches, avec leur environnement et dans leurs interactions avec autrui. Une adaptation réussie se produira plus

souvent si l'individu s'y est préparé. De nos jours, certaines personnes issues de l'immigration quittent rapidement leur pays d'origine. Ils ne sont pas prêts à faire face à une telle adaptation. Pour d'autres, ils n'ont pas pris part à la décision de quitter leur pays d'origine (Diler, Avcit & Seydaoglu, 2003) comme, par exemple, un enfant qui suit ses parents partant travailler à l'étranger.

Un individu ne s'adaptant pas à son nouvel environnement peut être victime d'un stress ou d'un choc culturel (Fabrizio & Neill, 2005). Cela pourrait générer des réactions physiologiques et psychologiques (Guyton, 1986 cité par Fabrizio & Neill, 2005) et peuvent à leur tour engendrer un certain stress et une anxiété supplémentaire (Winkelman, 1994 cité par Fabrizio & Neill, 2005). Certaines réactions face à de nouvelles situations peuvent aller jusqu'à interférer l'apprentissage et le développement de l'individu (Winkelman, 1994 cité par Fabrizio & Neill, 2005). Ce stress peut engendrer des attitudes négatives envers l'école qui pourraient mener à un refus de participer aux activités proposées. Fabrizio & Neill (2005) affirment ainsi que les élèves victimes d'un choc culturel peuvent éprouver des difficultés comportementales à l'école.

« L'expérience du choc culturel peut entraîner des réactions non normatives à de nouvelles situations, exacerber les dysfonctionnements personnels sous-jacents et interférer avec l'apprentissage et le développement potentiels. » (Winkelman, 1994 cité par Fabrizio & Neill, 2005)

5.2 Le stress acculturatif

Berry & Sam (1997 cité par Neto, 1994) parlent plutôt de stress acculturatif pour décrire la notion de choc culturel. Les premiers à utiliser le concept d'acculturation sont Redfield & Herskovits (1936 cité par Neto, 1994, p. 84) et la définissaient comme « *l'ensemble des changements culturels en résultat des contacts continus et directs entre deux groupes culturels indépendants* ». Cependant, selon Berry (1989 par Neto, 1994), le stress acculturatif n'est pas un phénomène ressenti par tous. Cela va dépendre de plusieurs facteurs tels que la société dans laquelle l'individu va se retrouver, du type de groupe qu'il va fréquenter... Selon Berry (1989 par Neto, 1994), le stress acculturatif dépend de cinq facteurs (cf. annexe 22) : les caractéristiques de la société dominante, les types de groupe d'acculturation, les modes d'acculturation, les caractéristiques sociodémographiques de l'individu et les caractéristiques psychologique de celui-ci.

Concernant **les caractéristiques de la société dominante**, cela signifie que le niveau de stress peut varier d'une société à l'autre. Certaines communautés génèrent beaucoup de stress à un individu tandis que d'autres en produisent moins. Par exemple, les populations vivant dans des sociétés assimilationnistes ont tendance à être davantage stressées que dans les sociétés pluralistes.

L'assimilationnisme est un mouvement ayant pour objectif l'abandon de son identité culturelle au profit de celle de la communauté dominante. L'individu doit se fondre dans le milieu d'accueil. Au contraire, les sociétés pluralistes acceptent la diversité.

L'idée du deuxième facteur est que le **type de groupe** (par exemple des autochtones, natifs ou migrants faisant partie de groupe dominant ou non) dans lequel va se retrouver un individu va lui engendrer plus ou moins de stress.

La notion des **modes d'acculturation** renvoie au niveau de stress qu'un groupe va ressentir en fonction de son adaptation (ou non) à la nouvelle culture. Par exemple, les individus qui tentent de s'intégrer ont un niveau de stress relativement bas contrairement aux groupes qui veulent garder leur identité culturelle.

Les **caractéristiques sociodémographiques** agissent également sur le niveau de stress d'une personne. Elles concernent, par exemple, l'âge ou le sexe.

Le cinquième et dernier facteur renvoie aux **caractéristiques psychologiques de l'individu** : sa motivation à s'adapter (ou non) ou son sentiment d'identité culturelle par exemple. Ces caractéristiques propres à chacun sont déterminantes sur le niveau de stress.

Dans son étude sur des jeunes d'origine portugaise vivant en France, Neto (1994) montre que tous les individus n'éprouvent pas le même degré de stress acculturatif. Les conséquences psychologiques alors ressenties par chacun sont différentes. Toutefois, il ajoute que les enfants issus de l'immigration, nés dans le pays d'accueil ou non, éprouvent un niveau de stress relativement élevé. Ils sont tiraillés entre deux cultures.

Neto (1994) souligne tout de même que les chercheurs ont deux points de vue opposés concernant le stress relatif à deux cultures. Pour certains, cela provoque des dommages permanents chez l'individu alors que pour d'autres, ce stress peut stimuler la confiance en soi et les compétences de la personne. Cependant, il démontre également que toutes les difficultés auxquelles les jeunes d'origine portugaise font face sont en lien avec le stress acculturatif. Il précise tout de même que la plupart de ces difficultés sont d'ordre relationnel.

Selon Berry (1989 cité par Dasen 2001), il existe quatre processus d'acculturation qui varient en fonction de la conservation (ou non) de l'identité culturelle d'un individu et des relations qu'il entretient (ou non) avec d'autres groupes.

Tableau 3: Les quatre processus d'acculturation selon Berry (1989 cité par Dasen, 2001)

		Conservation de l'identité culturelle ?	
		Oui	Non
Relations avec d'autres groupes	Oui	INTEGRATION	ASSIMILATION
	Non	SEPARATION SEGREGATION	MARGINALISATION

Selon Berry (1989, cité par Dasen 2001), **l'intégration** renvoie à la notion que l'individu va prendre part à la nouvelle société sur un plan économique, politique, juridique tout en conservant son identité culturelle. Si l'individu n'essaie pas d'entretenir des relations avec la culture du pays d'accueil tout en gardant sa propre identité culturelle, il sera dans un processus de **ségrégation** dit aussi de **séparation**. Le terme de **marginalisation** renvoie à un processus durant lequel l'individu aura perdu son identité culturelle tout en n'établissant pas de relations avec les autres groupes. Le quatrième et dernier processus, **l'assimilation**, est le terme qu'il emploie pour parler des individus ne conservant pas leur identité culturelle mais qui, au contraire, vont entretenir des relations avec la nouvelle communauté. Dans ce modèle, Berry (1989 cité par Dasen, 2001) insiste sur le fait que l'individu ne choisit pas dans quelle catégorie il se retrouvera mais dépendra de la pression qui est exercée sur lui. Il souligne également que tous les migrants de même origine ne se retrouvent pas dans une seule et même catégorie.

« Les résultats indiquent clairement que les personnes s'identifiant à la culture d'origine préfèrent la séparation, ceux qui s'identifient à la société nationale préfèrent l'assimilation et ceux qui ont une identité biculturelle préfèrent l'intégration ; ceux qui ressentent une confusion identitaire ont les scores les plus élevés de marginalisation. » (Berry & Sam, 1997 cité par Dasen, 2001, p. 198).

Ce modèle a cependant évolué au fil des années, notamment par Berry lui-même. Le processus sur lequel les auteurs insistent davantage est celui de **l'individualisation** (Mogghaddam, 1992 cité par Dasen, 2001, p. 193) c'est-à-dire que ce sont « *des migrants qui refusent aussi bien les mesures d'appui de leur communauté ethnique que celles de la société d'accueil, croient fermement en un système méritocratique, ont une estime de soi très élevée, et sont persuadés qu'ils arriveront seuls à atteindre les buts qu'ils se sont fixés dans une nouvelle vie* ». Selon Sabatier & Berry (1994 cité par Dasen, 2001), c'est le cas des personnes migrantes ayant de bons niveaux de qualification. Selon ce type d'individus, ils pensent que ce sont les caractéristiques individuelles de chacun qui comptent et non l'appartenance à un groupe.

Malgré cette évolution, Berry & Sam (1997 cité par Dasen, 2001) ainsi que d'autres chercheurs pensent que **les migrants restent plutôt dans un des principes de base proposés par**

Berry : l'intégration. Ils désirent davantage maintenir une part de leur identité culturelle tout en ayant des relations avec la nouvelle communauté. Les migrants sont alors entre deux cultures.

Berry (1989, cité par Dasen 2001) s'est penché sur le lien qu'il pouvait exister entre le processus d'acculturation et la santé mentale chez les migrants. Selon Berry & Kim (1998 cités par Dasen, 2001), le processus d'intégration serait meilleur pour la santé mentale. Les trois autres processus maintiendraient un conflit et des résistances envers les relations intergroupes englobant un fort degré de frustration ainsi que des moments de crises continus et plus de stress. Berry et son équipe confirment ses résultats au fil de ses recherches : la santé mentale des individus issus de l'immigration se porte mieux si le processus d'intégration est privilégié. Les résultats pour la communauté d'accueil sont identiques en ce qui concerne le processus d'intégration adopté par les migrants.

Les difficultés scolaires des immigrés sont imputables à leurs caractéristiques culturelles (et familiales). De nombreux chercheurs parlent de **discontinuité culturelle**. Cette notion se rapporte aux différences qu'il peut y avoir entre deux cultures (Piquemal & Bolivar, 2009). D'après van Zanten & Anderson-Levitt (1992 cités par Felouzis & al., 2015, p. 12), ce terme « *a été conçu pour rendre compte de l'échec scolaire massif des enfants des minorités à l'école* ». La plupart des migrants sont confrontés à cette discontinuité culturelle (Piquemal & Bolivar, 2009).

« [...] *ces difficultés* (d'intégration sociale et scolaire des migrants) *seraient dues aux disparités sociolinguistiques dans lesquelles sont plongés les immigrants, et notamment au niveau des valeurs et références culturelles, des langues et codes de communication et des comportements sociaux compris, acceptés et pratiqués par la société dominante* » (Piquemal & Bolivar, 2009, p. 247).

Dans l'expérience qualitative de Piquemal & Bolivar (2009), réalisée à l'aide d'entretiens semi-directifs, les participants affirment qu'après avoir changé de pays, ils restent tiraillés entre les deux cultures. Il existe pour eux un désir de « *s'attacher au nouveau pays tout en restant attachés au pays natal* » (Piquemal & Bolivar, 2009, p. 257).

Comment un élève issu de l'immigration peut-il se concentrer sur son année académique alors que les normes scolaires d'un pays à l'autre sont probablement très différentes ? Il doit être extrêmement difficile pour lui de s'adapter rapidement aux nouvelles modalités du pays d'accueil puisqu'il ne doit pas avoir l'envie d'abandonner ses propres racines ou n'y arrive pas. Le témoignage d'un participant de leur expérience illustre bien ce propos : « [...] *Rien n'est expliqué aux nouveaux arrivants et les habitudes scolaires du pays d'origine ne sont pas prises en compte.* » (...) « *Il faut éduquer les gens en tenant compte de leur culture d'origine* » (cité par Piquemal &

Bolivar, 2009, p. 257). Les migrants n'ont pas le temps de s'appropriier les valeurs de la nouvelle culture et la communauté dans laquelle ils vivent ne prend pas en compte leur vécu antérieur.

Hewitt (1905 cité par Dasen, 2001) a critiqué le fait que les écoles publiques américaines ne comprenaient pas la culture des enfants issus de l'immigration. C'est alors l'ethnologue et anthropologue Malinowski (1939 cité par Dasen, 2001) qui a été un des premiers à utiliser la notion de discontinuité culturelle. Selon lui, les hypothèses des anthropologues ayant précédemment étudié le phénomène des différences de performance entre natifs et immigrés qui affirmaient que les mauvais résultats des élèves issus de l'immigration étaient dus à la biologie, devaient être écartées. C'est à partir de ces recherches qu'il a émis l'hypothèse d'une certaine discontinuité culturelle pour expliquer les différences entre élèves issus de l'immigration et les natifs. Selon lui, il existe un décalage entre la culture familiale et la culture à l'école.

L'anthropologue Ogbu (1982), repartant de l'hypothèse de Malinowski (1939 cité par Dasen, 2001) et des dires de certains anthropologues, affirme également que la discontinuité culturelle pourrait bien être à l'origine de pauvres résultats scolaires des populations d'immigrés. Il a obtenu ses résultats à partir de recherches menées aux Etats-Unis sur les minorités afro-américaines. Selon ce dernier, si cette discontinuité influence de nombreux comportements humains, pourquoi n'en serait-il pas de même concernant les comportements scolaires ?

L'avis de plusieurs anthropologues concernant les enfants immigrés est qu'ils obtiennent de mauvaises performances parce que l'apprentissage qui leur est fourni est culturellement différent du leur (Philips, 1976 cité par Ogbu 1982). Pour des élèves ayant une culture différente des natifs, il y a des différences entre les pratiques d'apprentissages utilisées à la maison et celles pratiquées à l'école. L'enfant doit apporter des changements à ses stratégies cognitives afin d'utiliser les bonnes pratiques d'apprentissages à l'école et utiliser la langue écrite correctement (Cook-Gurnperz & Gumperz, 1979 cité par Ogbu 1982).

D'après Spindler (1974 cité par Ogbu 1982), dans ses études sur les peuples occidentaux, il n'y a pas beaucoup, voire pas du tout, de révision à la maison concernant le travail qui a été fait à l'école dans les populations migrantes. Cette discontinuité n'est pas une surprise et les enseignants s'y attendent. Cela ne signifie pas que la famille ne veut pas s'intégrer puisqu'elle envoie l'enfant en milieu scolaire afin de l'instruire et apprendre la culture du pays d'accueil. L'objectif de l'école n'étant pas le même dans les deux cultures, les performances scolaires ne peuvent être que différentes.

Les élèves vivant des discontinuités culturelles font généralement face à des difficultés scolaires que ce soit en termes d'apprentissages ou de comportements déviants (Ogbu, 1982 cité par Thésée & Carr, 2007).

Le premier phénomène concernant les sources d'inégalités scolaires sur laquelle Felouzis & al. (2016) ont insisté est celui de la discontinuité culturelle. Qu'elles soient de n'importe quelle nature (linguistique, conceptions liées à l'école, stratégies d'apprentissages...), elles sont à l'origine des inégalités entre élèves. Dès l'entrée à l'école, les élèves issus de l'immigration n'ont pas le même bagage antérieur car leurs formations précédentes ont été différentes. Les familles de ces élèves issus de l'immigration ont peu d'informations concernant le nouveau système scolaire de l'enfant. De plus, la priorité de ces familles n'est pas nécessairement l'école.

« La théorie de la discontinuité culturelle permet de penser les inégalités scolaires en postulant que l'école, en étant "indifférente aux différences", reproduit les inégalités de départ entre élèves, voire les accentue in fine, en transformant les inégalités sociales en inégalités scolaires. » (Felouzis et al., 2016, p. 15)

5.3 Le capital culturel

Un dernier concept intéressant est celui de capital culturel développé par Bourdieu et Passeron (1964 et 1970 cités par Hugues & Magali, 2014). Selon ces deux auteurs, la culture est déterminante dans la compréhension des inégalités scolaires : *« les enfants des classes supérieures hériteraient de leurs familles diverses ressources culturelles (langage, culture générale, outils intellectuels, dispositions corporelles et esthétiques, manière de se tenir et de parler, goûts raffinés...) qui s'accumuleraient et se transformeraient, dans le cadre de l'école, en avantages réels »* (2014, p. 115).

Thélot & Vallet (2000 cités par Hugues & Magali, 2014) ont proposé une notion du capital culturel – la plus couramment utilisée dans les recherches – s'apparentant au niveau d'instruction des parents ou le plus haut diplôme détenu par ceux-ci. Une définition un peu plus large du capital culturel a ensuite été proposée par Lareau & Weininger (2003 cités par Hugues & Magali, 2014) et renvoie à la diversité des pratiques d'éducation des parents.

Afin de comprendre les éventuelles difficultés scolaires, Bourdieu & Passeron (1970) soulignent une nouvelle fois l'importance du rapport à la culture des élèves. Ils ajoutent également que pour comprendre les inégalités scolaires, il faut aussi s'interroger sur le mode de fonctionnement de l'école. La compréhension ou l'incompréhension d'un élève résulte de la distance culturelle qui existe entre lui et son enseignant.

CHAPITRE 2 : DIFFÉRENCES DE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE ET CULTUREL ENTRE LES POPULATIONS NATIVES ET IMMIGREES

1 Les différences de rendement selon le statut socio-économique et culturel

Les enquêtes internationales telles que PISA font passer des questionnaires contextuels aux élèves dans lesquels des informations personnelles sont recueillies : date de naissance, éventuel retard scolaire, plaisir éprouvé vis-à-vis de la lecture, niveau d'éducation et emploi des parents, richesse, etc. Ces données sont basées sur les informations, peut-être biaisées, des élèves. A l'aide de celles-ci, il est possible d'attribuer un indice du statut socio-économique et culturel aux élèves (ESCS).

L'indice ESCS moyen des élèves issus de l'immigration étant inférieur à celui des natifs¹¹ (PISA, 2012), il est pertinent de s'intéresser à l'influence du statut socio-économique et culturel sur la performance. Effectivement, **dans la plupart des pays, les élèves issus de l'immigration ont tendance à être défavorisés sur le plan socio-économique et culturel.** Dans des systèmes éducatifs tels que l'Autriche, le Danemark, la Finlande, la France ou l'Allemagne, au moins deux élèves immigrés sur cinq sont défavorisés.

1.1 Influence du statut socio-économique et culturel de l'élève sur la performance

Les enquêtes internationales ont montré qu'il existait un lien, appelé **le déterminisme social**, entre le milieu socio-économique et culturel de l'élève et ses performances scolaires.

La figure 5 représente la performance d'un élève de l'OCDE (axe vertical de gauche) ainsi que son niveau de compétence atteint (axe vertical de droite) selon son statut socio-économique et culturel. La droite décrit la performance prédite d'un élève suivant son indice ESCS. Chaque point représente un élève sélectionné de manière aléatoire parmi 10 élèves de l'OCDE.

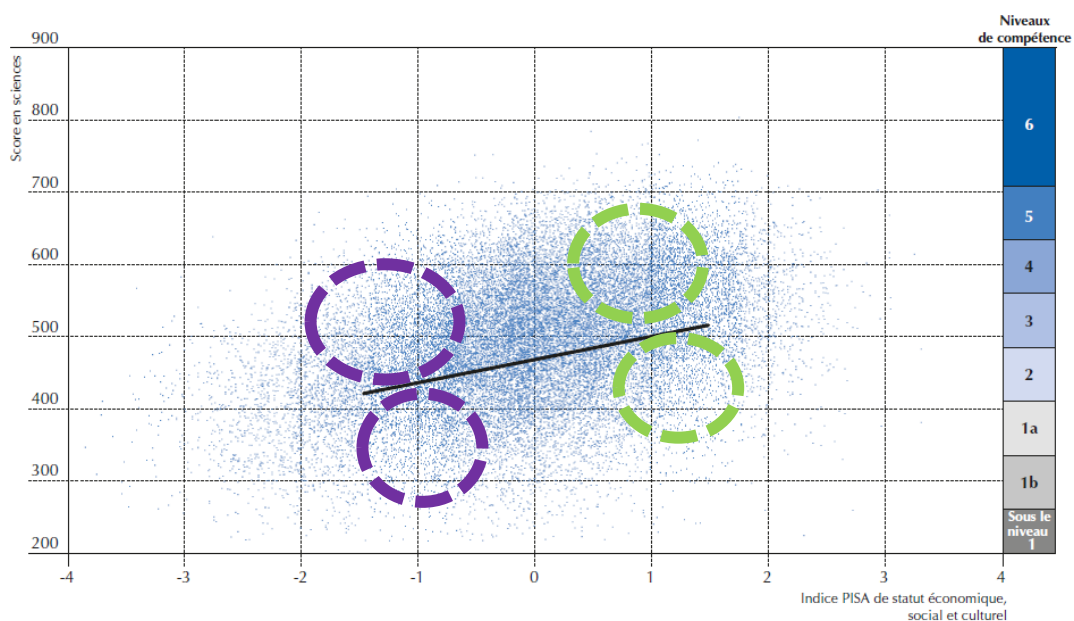
La tendance générale des points n'est pas si nette : nombreux sont les élèves issus de milieux favorisés ayant réalisés une performance inférieure ou supérieure à celle attendue (zones vertes). De même, beaucoup d'élèves issus de familles défavorisées atteignent une performance inférieure ou supérieure au résultat prédit (zones mauves). **Pour un même milieu socio-économique et culturel, les élèves affichent donc des performances relativement différentes.**

Lors de l'évaluation PISA 2015, « *en sciences, 12.9 % de la variation de la performance des élèves sont associés au statut socio-économique dans chaque pays* » (PISA, 2015, p. 227). En

¹¹ cf. annexe 23

mathématiques et en compréhension de l'écrit, ces pourcentages moyens sont similaires. Ils sont respectivement de 13.0 % et 11.9 %.

Figure 5: Performance moyenne d'un élève selon le statut socio-économique et culturel dans les pays de l'OCDE (PISA, 2015)



L'influence du statut socio-économique sur la performance est en réalité très variable d'un pays à l'autre. Lors de l'enquête PISA 2015 (OCDE, 2015), ce pourcentage était supérieur à la moyenne dans 15 systèmes éducatifs étudiés et s'élevait à plus de 15 %. Dans des pays tels que la France, la Hongrie ou le Luxembourg, ce pourcentage était de plus de 20 %. Le système éducatif français figure parmi les plus inéquitables, c'est-à-dire que les performances scolaires des élèves dépendent fortement de leur origine sociale (Baye & Monseur, 2015). Au contraire, dans 26 pays, ce pourcentage est inférieur à la moyenne de l'OCDE et est de moins de 10 % (cf. annexe 24). C'est le cas, par exemple, au Canada, en Islande ou en Estonie.

En moyenne, une augmentation d'une unité de l'indice socio-économique et culturel équivaut à une amélioration moyenne de 38 points en sciences dans les pays de l'OCDE. Pour cette même augmentation de l'indice ESCS, des pays comme la Belgique et la Hongrie affichent des écarts de rendement aux alentours de 45 points. Un pays comme la France atteint une différence de performance de plus de 50 points.

Plusieurs raisons peuvent être à l'origine des écarts de performance dus au statut socio-économique et culturel. Par exemple, les élèves issus de familles favorisées sont scolarisés dans des écoles de meilleures qualités. Par ailleurs, certains systèmes éducatifs avantagent les élèves favorisés (PISA, 2015).

Les scores des élèves très peu performants ont été comparés aux résultats des meilleurs lors de l'édition PISA 2015 (cf. annexe 25). Il y a **34 % des étudiants défavorisés qui sont très peu performants alors que seulement 2.5 % de cette même population sont parmi les meilleurs**. La tendance s'inverse pour les élèves issus de familles favorisées: 9.3 % de ces étudiants sont très peu performants alors que 15.8 % sont très bons. **Les élèves se situant dans la tranche des 25 % les moins favorisés auront 2.7 fois plus de chance d'obtenir une très faible performance en sciences que les 75 autres pourcents**.

Cette probabilité augmente lorsque les 25 % des élèves les plus favorisés sont comparés aux 25 % les étudiants les moins favorisés : un élève issu d'un milieu modeste aura 4.41 fois plus de chance d'être très peu performant par rapport à un étudiant favorisé (PISA, 2015).

En 2015, les données (PISA, 2015) montrent que, en moyenne, un élève très défavorisé obtient une performance inférieure de 88 points en sciences par rapport aux étudiants les plus favorisés. Une fois de plus, la France (118) ainsi que la Hongrie (117) sont les pays dont l'écart de performance entre ces deux groupes d'élèves est le plus important.

Le rapport PISA 2015 (OCDE, 2015) affirme que **la plupart des pays dans lesquels les performances sont équitablement réparties entre les étudiants montre également des différences de rendement plus faibles entre les élèves issus de milieu socio-économique différents**.

Certains pays font exceptions. Par exemple, la Corée est le seul système éducatif où les écarts de performance entre les élèves favorisés et défavorisés sont importants (supérieurs à la moyenne de l'OCDE). Cependant, le lien entre la performance et le statut socio-économique et culturel est assez faible (inférieur à la moyenne de l'OCDE). A l'inverse, le Chili, le Pérou et l'Uruguay sont les trois seuls pays où le lien entre le ESCS et la performance est important alors que les écarts des scores entre les élèves issus de milieux favorisés et défavorisés sont faibles (cf. annexe 26).

Il est intéressant de relever que dans la majorité des établissements, **la présence d'élèves favorisés au sein d'une classe entraîne les plus défavorisés vers le haut**. Cependant, l'influence positive ou négative d'élèves défavorisés sur les autres étudiants n'est pas démontrée.

« Le milieu familial influe sur la réussite scolaire, et l'école semble souvent en renforcer l'impact. Le handicap socioéconomique n'est pas systématiquement à l'origine de mauvaises performances, mais le statut socio-économique des élèves et des établissements peut influencer fortement sur les résultats de l'apprentissage.

[...] Toutefois, comme l'école peut aussi harmoniser les expériences d'apprentissage des enfants et orienter les ressources vers les enfants défavorisés, elle peut contribuer à améliorer l'égalité des chances dans l'éducation et à favoriser une répartition plus équitable des résultats de l'apprentissage (Downey et Condron, 2016.) » (OCDE, 2015, p. 225-226)

A l'aide des données issues des enquêtes internationales PISA¹², Felouzis & al. (2015) se sont intéressés à l'évolution de certaines caractéristiques des populations natives et immigrées entre 2003 et 2012 en France. Dans son étude, ils constatent que l'indice de statut socio-économique des élèves natifs est semblable en 2003 et en 2012. Cependant, **la situation des élèves issus de l'immigration de 1^{ère} et 2^{ème} génération s'est améliorée entre ces années : ils sont moins défavorisés qu'auparavant** (respectivement -0.70 et -0.71 en 2003 puis -0.60 et -0.61 en 2012).

Le statut migratoire a un effet significatif sur la performance des élèves (Felouzis & al., 2015). En France, en 2003, un immigré de 1^{ère} génération affiche une performance inférieure de 33.1 points par rapport aux natifs. La différence entre les secondes générations et les natifs est de 22.8 points en défaveur des immigrés (Felouzis & al., 2015). En 2012, l'écart entre les deux populations s'est accentué : une différence de 41.2 points est observée avec les 1^{ères} générations et un écart de 26.6 points avec les 2^{èmes} générations. Felouzis & al. (2015) soulignent cependant qu'une augmentation d'une unité de l'indice de statut socio-économique des élèves implique une amélioration de la performance de 31.5 points en 2012. Cette augmentation était de 24.8 points en 2003, l'influence du ESCS sur le score était moindre.

L'interaction significative (en 2003, comme en 2012) entre le statut socio-économique et le statut migratoire est une caractéristique intéressante. Cela signifie que **l'indice ESCS des élèves n'a pas le même effet sur la performance selon le statut au regard de l'immigration**. D'après les analyses de Felouzis & al. (2015), en 2012, une augmentation d'une unité de l'indice du statut socio-économique d'un élève immigré de 2^{ème} génération impliquerait une augmentation de 14.1 points de la performance. Cette même amélioration est de 23.2 points pour les étudiants de 1^{ère} génération. L'évolution de l'effet de l'interaction diffère d'une génération à l'autre entre 2003 et 2012. L'influence de cette interaction sur les résultats scolaires de la seconde génération est passée de -1.7 à 17.4 points. A l'opposé, cet effet s'est fortement dégradé pour les élèves de 1^{ère} génération en passant de 24.2 à -8.3 entre 2003 et 2012.

Après avoir observé une réduction des différences de performance entre les natifs et les immigrés, Lafontaine (2020) s'est intéressée à l'évolution de leur statut socio-économique en

¹² Disponibles en annexe 27 et 28.

Belgique. Dans les trois communautés, le ESCS des élèves belges augmentent légèrement entre 2002 et 2015 mais aucune évolution claire ne se fait remarquer. Cependant, l'évolution observée pour la population immigrée est différente. En 2003, leur statut socio-économique était très faible, surtout en communautés française et flamande. Les immigrés étaient donc extrêmement défavorisés. En 2015, une amélioration sensible de leur statut est observée. **Selon Lafontaine (2020), la réduction de la différence de statut social entre les deux populations explique la réduction des écarts de performance entre les natifs et les immigrés.**

1.2 Influence du statut socio-économique et culturel de l'école sur la performance

1.2.1 Différences de performance entre certaines écoles au sein d'un même pays

Bien que chaque système éducatif tente d'amener toutes les écoles à un haut niveau de performance, des différences entre les établissements existent. Comme mentionné dans le premier chapitre, certains pays affichent de grands écarts de performance entre les écoles alors que d'autres arrivent à les minimiser. Ces différences de résultat peuvent être dues à certaines caractéristiques liées aux élèves, à l'organisation du système éducatif (filiales précoces, par exemple) mais aussi au statut économique, social et culturel de l'école (comme pour les élèves, les écoles se voient attribuer un indice PISA du statut socio-économique).

Suite à l'organisation de filiales précoces (ou non) de chacun des systèmes éducatifs, les différences de rendement sont alors susceptibles de se situer à deux niveaux. Il existe des **différences intra-établissements** – écarts de performance entre les élèves au sein d'une même école – et **des différences inter-établissements** (écarts de résultat entre les établissements d'un même pays).

D'une manière générale, l'importance des différences entre les écoles varie d'un pays à l'autre. Une variance inter-établissements inférieure à 10 % est observée dans les pays qui présentent le moins de différence entre les écoles. Cela signifie qu'il y a très peu d'écarts de niveau entre les établissements du pays et que le choix de l'école a peu d'impact sur la performance de l'élève. A contrario, la part de variation inter-établissements des systèmes éducatifs situés en tête du classement est supérieure à 60 %. Dans ces pays, le choix de l'école est donc primordial pour augmenter ses chances de bons résultats.

Comparer les performances selon l'indice socio-économique (ISE) de l'établissement fréquenté est donc intéressant. Dans l'ensemble des pays étudiés, les élèves fréquentant une école favorisée ont obtenu des performances supérieures à leurs pairs inscrits dans des écoles modestes : *« la performance tend à varier davantage entre les établissements et le milieu social tend à avoir un impact plus important sur les résultats scolaires »* (PISA, 2015, p. 237).

En moyenne, les élèves inscrits dans un établissement favorisé ont une performance moyenne de 546 (OCDE, 2015). Les étudiants fréquentant une école à l'ISE faible ont une moyenne de 442. Ce résultat est nettement inférieur à leurs pairs qui étudient dans un établissement ayant un indice *ESCS* élevé. Cet écart de 104 points entre les deux types d'écoles représente plus de trois années d'étude.

Cependant, ces écarts de performance entre les écoles favorisées et modestes varient fortement d'un pays à l'autre (OCDE, 2015). A titre d'information, dans 18 systèmes éducatifs, cette différence est inférieure à 70 points. Dans d'autres pays, certains étudiants inscrits dans un établissement défavorisé obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE. C'est par exemple le cas à Macao (Chine) : les élèves qui fréquentent un établissement à l'ISE faible ont en moyenne obtenu 512 points en sciences, soit 25 points de moins que les élèves qui fréquentent une école favorisée¹³.

Ces enquêtes menées par PISA (OCDE, 2015) montrent que dans les systèmes éducatifs qui la pratique, **l'organisation en filières précoces a un effet sur le statut socio-économique de l'établissement**. Au sein de ces pays, les élèves sont invités à choisir une école en fonction de la filière désirée. Selon son ISE, **l'établissement fréquenté par l'élève aura donc un impact important sur sa performance**.

Le système éducatif belge qui recourt à la filiarisation précoce est un bel exemple : il existe des écoles qui ne proposent que l'enseignement général, des établissements qui optent pour un enseignement technique et/ou professionnel et d'autres qui permettent un mixte (général, technique et professionnel).

Selon Lafontaine (2020), les pays où les inégalités sociales sont fortes recourent à la filiarisation précoce et/ou pratiquent abondamment le redoublement. C'est le cas, par exemple, en Belgique où les élèves sont répartis de manière inégale dans les filières du secondaire en fonction de leur origine sociale. A l'opposé, les systèmes éducatifs où les inégalités sociales sont faibles organisent un enseignement commun jusqu'à l'âge de 15 ans au moins. Ces pays ne pratiquent pas ou peu le redoublement.

Dans leurs analyses, PISA (OCDE, 2015) s'est penché sur la part de différences de performance intra et inter-établissements qui s'expliquent par le statut économique, social et culturel des élèves et des établissements¹⁴.

¹³ Liste détaillée des écarts de performance entre les élèves fréquentant une école favorisée et les élèves fréquentant une école défavorisée disponible en annexe 29.

¹⁴ Les données sont reprises en annexe 30.

Le constat est flagrant pour tous les pays : **le pourcentage de la variation entre les établissements d'un pays est supérieur au pourcentage de la variation entre les élèves au sein d'une même école.** De manière générale, plus la variation de la performance (intra ou inter-établissements) est élevée, plus le pourcentage de variance expliquée par le statut socio-économique augmente.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE (2015), le statut socio-économique des élèves ainsi que celui des établissements expliquent 62.6 % de la variation de la performance en sciences observée entre des élèves fréquentant des écoles différentes. Cependant, seulement 3.8 % de la variation de performance entre des étudiants d'une même école s'expliquent par le statut socio-économique des élèves. Le pourcentage des différences de rendement entre des étudiants scolarisés dans le même établissement est nettement inférieur (OCDE, 2015). Ces chiffres sont relativement similaires en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

Selon PISA (OCDE, 2015, p.239), « *dans l'ensemble, le degré d'équité socio-économique entre les établissements est plus élevé dans les pays où le degré d'équité des résultats scolaires est plus élevé, comme le montrent l'intensité de la relation entre la performance et le profil socio-économique et la part de la variation de la performance qui s'observe entre les établissements plutôt qu'au sein de ceux-ci* ». L'Estonie, la Finlande, Macao (Chine), la Norvège et le Viet Nam, sont dans ce premier cas. Dans ces systèmes éducatifs, les disparités socio-économiques entre les élèves et les établissements expliquent moins de 50 % de la variation inter-établissements de la performance (PISA, 2015). A l'inverse, dans les systèmes éducatifs belge, hongrois, argentins ou luxembourgeois, « *les disparités socio-économiques sont étroitement liées aux différences de performance [...] où plus de 75 % de la variation inter-établissements de la performance s'expliquent par le profil socio-économique des élèves et des établissements* » (PISA, 2015, p.239).

Comme le mentionne Baye (2015), **les différences de performance** que l'on peut observer **entre les écoles sont davantage dues au public qui les fréquente** plutôt qu'à une moins bonne qualité d'enseignement. Certains établissements plus prestigieux trient les élèves en fin de premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire afin de conserver l'élite et écarter les plus faibles.

Les pays dans lesquels la corrélation entre les performances scolaires et l'origine sociale est élevée sont ceux où les élèves sont fortement regroupés socialement dans les établissements scolaires (Baye, 2015). Comme le mentionne Jacob & al. (2009, cité par Baye, 2015, p. 24) : « *la ségrégation socioéconomique et ethnique constitue l'un des éléments clés de la problématique de l'inégalité des chances en Belgique* ».

1.2.2 Les immigrés rassemblés dans les écoles défavorisées

Dans certains systèmes éducatifs, les élèves plus faibles ainsi que les élèves d'origine immigrée sont parfois regroupés dans certaines écoles. Ces établissements sont parfois caractérisés d'écoles « ghettos » (Baye, 2015). Ces dernières ont tendance à afficher des performances nettement inférieures à d'autres établissements.

La forte ségrégation scolaire présente au sein du système éducatif belge en est un bon exemple (Baye, 2015). Les écoles les plus défavorisées au niveau socio-économique sont également celles qui accueillent les élèves les plus faibles ainsi que les étudiants issus de l'immigration.

Il existe un lien entre la ségrégation sociale et la performance des élèves (Baye, 2015). La corrélation entre ces deux variables est systématiquement négative. Cela signifie que **plus la ségrégation sociale entre les élèves est élevée au sein d'un système éducatif, moins les pays sont performants.**

Ce **même lien** existe entre la **ségrégation académique et les résultats des étudiants** dans les études PISA (Baye, 2015). Les pays qui pratiquent la ségrégation académique ont tendance à être les moins performants: « *les pays où les élèves sont regroupés dans des écoles socialement homogènes sont des pays où le lien entre origine sociale et résultats scolaires sont les plus importants* » (Baye, 2015, p. 39). Ce phénomène est plus observé en lecture que dans les autres domaines majeurs.

Il y a double peine pour les élèves issus de milieux plus modestes : non seulement ceux-ci subissent l'effet négatif lié à leur origine mais ils fréquentent aussi des établissements qui auront tendance à les faire moins progresser (Danhier & Jacobs, 2017).

2 Les familles selon le statut socio-économique et culturel

Les études internationales PISA s'intéressent également aux familles des élèves interrogés ainsi qu'au milieu dans lequel ils vivent : le niveau d'éducation des parents, leur profession, la richesse, le nombre de livres et de ressources éducatives à la maison, etc. Ces différentes variables sont notamment des composantes du statut socio-économique et culturel des élèves.

Comme mentionné dans la section consacrée à la taille de la famille (cf. page 13), le redoublement et les performances scolaires des étudiants issus de l'immigration sont liés aux caractéristiques sociales et familiales des élèves. Le niveau de qualification des parents ainsi que leur statut socio-professionnel seront principalement abordés dans cette section.

2.1 Le niveau d'éducation des parents

Dans les enquêtes de l'OCDE, le niveau d'éducation des parents des élèves est évalué, entre autre, à l'aide d'items relatifs au plus haut diplôme de ceux-ci.

De Graaf (1989 cité par Duru-Bellat, 2001), a démontré **qu'il existe un lien évident entre la réussite scolaire des élèves et le niveau d'éducation des parents**. Il y a, selon lui, une transmission de l'héritage culturel. Le niveau d'éducation des parents est significativement corrélé avec les performances scolaires de l'enfant. Caillés & Vallet (1996 cités par Duru-Bellat, 2001) soulignent cependant que le seul fait d'être étranger n'entraîne pas nécessairement de faibles résultats scolaires.

De plus, Moguérou & al. (2014) **soulignent certaines difficultés liées au niveau d'éducation des parents issus de l'immigration** en France. Comme mentionné dans le premier chapitre, ces derniers n'ont pas les compétences nécessaires pour aider leur(s) enfant(s) dans leurs activités scolaires. Moguérou & al. (2014) se sont intéressés au plus haut diplôme des parents des collégiens et lycéens français en 2008 selon le statut migratoire¹⁵.

Leurs recherches montrent que les parents de populations immigrées sont 6 fois plus nombreux que les natifs à n'avoir aucun diplôme (respectivement 18 % et 3 %). Ils sont également 3 fois plus nombreux à avoir comme plus haut diplôme un certificat d'étude primaire. Ces données pourraient expliquer les difficultés qu'ils éprouvent à aider leur enfant dans les activités scolaires (Moguérou & al., 2014). Les parents issus de l'immigration sont presque 10 % de moins à être en possession d'un diplôme universitaire (37 % pour les natifs contre 28 % pour les populations

¹⁵ Les données sont reprises en annexe 31.

immigrées). Mogueur & al. (2014) ont également montré que **le nombre de diplômes obtenus chute davantage lorsque l'élève a deux parents immigrés et non un seul.**

Brinbaum et Kieffer (2009 cités par Baye, 2015) ainsi que Felouzis (2003 cité par Baye, 2015) ont obtenus des résultats similaires après avoir effectués des suivis longitudinaux d'enfants immigrés dans le monde. Selon ces derniers, **les enfants issus de populations immigrées ont des parents faiblement diplômés.** Ils sont également **peu qualifiés** et connaissent un **début de scolarité plus difficile** que les natifs : peu de soutien des parents en fonction de leur niveau d'éducation, une connaissance limitée du fonctionnement du système scolaire et une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement. Cependant, comme mentionné dans le premier chapitre, ces derniers paramètres n'empêchent pas les immigrés d'avoir des aspirations scolaires élevées.

Après avoir effectués des recherches concernant les problèmes comportementaux des élèves, Diler, Avcit et Seydaoglu (2003) ont également montré que les pères issus de populations immigrées étaient moins instruits que les natifs. De plus, leurs enfants ne réussissent pas à l'école et souffrent davantage de dépression et d'anxiété par rapport à leurs camarades natifs. Ils montrent également une estime de soi plus faible que leurs pairs natifs.

Les résultats de Diler, Avcit et Seydaoglu (2003) montrent un taux de réussite scolaire inférieur chez les immigrés. Les auteurs expliquent que la différence de résultat est due au fait que les élèves immigrés n'ont pas pu prendre part à la décision de quitter leur pays d'origine. Leurs faibles résultats scolaires sont davantage dus à l'origine de la migration plutôt qu'au statut professionnel du père, qu'il soit propriétaire ou non, aux éventuels problèmes familiaux...

Felouzis & al. (2015) se sont eux aussi intéressés aux plus hauts diplômes des parents en France. De manière générale, la situation de tous les élèves s'est bonifiée entre 2003 et 2012. L'évolution des élèves immigrés de 1^{ère} génération est celle qui montre la plus grande amélioration : en 2012, 47.5 % des parents possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur, soit 15.4 % de plus qu'en 2003 (32.1 %). Les parents de 2^{ème} génération sont, eux aussi, davantage diplômés qu'auparavant. 34,6 % possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur et 39.4 % ont terminé leurs études secondaires (Felouzis & al., 2015). Le pourcentage de parents non diplômés a presque diminué de moitié en passant de 46.5 % en 2003 à 26.1 % en 2012. Les natifs sont également mieux diplômés qu'auparavant.

2.2 Le statut professionnel des parents et le taux de chômage

En 2005, Jean-Paul Caillé (2005) publie un article concernant les projets d'avenir des enfants issus de l'immigration. Il explique que **les difficultés scolaires de ceux-ci dépendent**, entre autre, **de leur environnement social et familial**. Par exemple, la personne de référence de trois quarts des élèves immigrés est ouvrière ou sans emploi, alors que seulement un tiers des natifs sont dans cette situation. Quant aux **parents d'enfants immigrés**, ils « *sont aussi peu ou pas diplômés : seuls 12 % des pères et 14 % des mères immigrées possèdent au moins le baccalauréat* » (Caillé, 2005, p.12). A caractéristiques sociales et familiales comparables, Caillé (2005) ajoute cependant que les élèves issus de l'immigration présentent un risque moins élevé que les natifs de sortir de manière précoce du système éducatif.

De leurs côtés, Diler, Avcit et Seydaoglu (2003) avaient également montré que les pères d'élèves issus de l'immigration faisaient face à des problèmes dans le monde du travail (cf. annexe 32). Il y a plus de 20 % de pères chômeurs immigrés contre seulement 6.4 % chez les natifs. Le pourcentage de pères ayant un travail régulier est identique dans les deux populations (30.2 %). Diler, Avcit et Seydaoglu (2003) ont également montré que les parents issus de l'immigration étaient plus nombreux à louer une maison qu'à être propriétaire.

Dans leurs recherches, Moguérou & al. (2014) se sont aussi penchés sur la profession des parents d'élèves en fonction du statut migratoire en France. Leurs chiffres montrent que le **pourcentage de mère n'ayant jamais travaillé est 6 fois supérieur dans les populations immigrées que chez les natifs** (2 % contre 12 % pour les mères de familles issues de l'immigration).

Felouzis & al. (2015) ont comparé l'indice du statut social des parents natifs et des immigrés entre 2003 et 2012 en France. Sur le plan social, la situation des natifs est restée la même. Le statut socio-professionnel des parents immigrés de 2^{ème} génération s'est légèrement amélioré (-0.54 en 2003 contre -0.46 en 2012). Cependant, le phénomène inverse est observé chez les parents d'élèves de 1^{ère} génération : l'indice de statut social s'est dégradé en passant de -0.28 en 2003 à -0.44 en 2012 (Felouzis & al., 2015). La situation des élèves issus de l'immigration de 1^{ère} génération est nuancée : leurs parents sont davantage diplômés qu'en 2003 mais leur statut socio-professionnel s'est affaibli.

PARTIE PRATIQUE

PREAMBULE

La revue de la littérature a permis de mettre en avant certaines variables liées aux différences de performance entre les natifs et les élèves issus de l'immigration. **Lafontaine (2020) a montré que les différences de score entre les populations natives et immigrées se réduisent au fil des années en Belgique.** L'évolution des performances scolaires des élèves immigrés et des natifs est donc différente. Dans le cadre de cette recherche, il s'agira de trouver une ou plusieurs causes à ces évolutions différentielles en fonction des diverses théories explicitées précédemment. Une comparaison entre la communauté flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles sera effectuée.

La première variable qui sera étudiée concerne le niveau de qualification des parents. Les recherches montrent clairement que le niveau de formation le plus élevé du père ou de la mère a un impact sur les performances scolaires des élèves. Comme l'ont mentionné plusieurs chercheurs tels que De Graaf (1989 cité par Duru-Bellat, 2001), Mogueurou & al. (2014) Brinbaum et Kieffer (2009 cités par Baye, 2015) ou encore, Felouzis (2003 cité par Baye, 2015), il a été démontré que les parents d'élèves de populations immigrées sont moins qualifiés que les natifs. Ces théories mènent à une première hypothèse. L'une des raisons pour lesquelles les écarts de performance entre les deux populations se réduisent dans le temps pourrait être la suivante :

L'écart du niveau d'éducation moyen des parents des élèves issus de l'immigration et des élèves natifs diminue avec le temps.

Le niveau de qualification des parents étant lié à leur emploi, l'influence du statut socio-professionnel de ceux-ci sera également étudiée. Cette réflexion aboutit à une seconde hypothèse:

Les différences de niveau socio-professionnel des parents des élèves issus de l'immigration et des natifs diminuent avec le temps.

L'indice du statut socio-économique et culturel étant évalué, entre autre, à l'aide d'items relatifs au niveau de qualification des parents ainsi qu'au statut socio-professionnel, il est intéressant de l'analyser. Il en découle une troisième hypothèse :

L'écart du statut socio-économique et culturel des élèves issus de l'immigration et des élèves natifs diminue avec le temps.

Dans le cadre de ce mémoire, les données seront traitées à l'aide du logiciel Statistical Analysis System (SAS) et à partir de l'ensemble des bases de données PISA (2003, 2006, 2009, 2012, 2015 et enfin 2018).

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE

1 Bases de données

1.1 Programme for international Student Assessment

Les études internationales du *Programme for international Student Assessment* (PISA), menées par l'*Organisation de Coopération et de Développement Economique* (OCDE), visent à mesurer les performances des élèves âgés de 15 ans de différents systèmes éducatifs. Ces enquêtes se déroulent tous les 3 ans dans les 36 pays membres de l'OCDE ainsi que dans plusieurs autres pays dits partenaires.

La première enquête PISA s'est déroulée en 2000 et comprenait 32 pays. A titre d'exemple, en 2018, près de 600 000 jeunes, représentatifs d'une population d'approximativement 32 millions d'élèves âgés de 15 ans issus de 79 pays et économies, ont pris part à l'enquête.

1.2 Les contenus et objectifs

L'enquête PISA mesure la performance des élèves dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et les savoirs scientifiques. Pour chaque édition, l'une de ces disciplines est désignée domaine majeur et revient de manière périodique tous les 9 ans. Les contenus évalués sont davantage basés sur les compétences que les jeunes devraient maîtriser pour s'insérer activement dans la vie en société que sur des aspects théoriques.

L'objectif premier des enquêtes menées par l'OCDE est d'évaluer les compétences acquises des élèves afin de comparer les différents systèmes éducatifs. Ces enquêtes permettent également d'identifier les variables individuelles ou scolaires (telles que le milieu social, l'origine, le genre, la perception de soi...) susceptibles d'influencer la performance. Pour terminer, l'un des principaux objectifs de l'OCDE est de suivre l'évolution de l'enseignement au fil des années.

Pour répondre à ces objectifs, l'OCDE soumet un questionnaire aux élèves afin de récolter des informations personnelles sur eux-mêmes, leur milieu familial ainsi que sur leur établissement scolaire. Les chefs d'établissement sont également soumis à un questionnaire permettant de récolter des informations sur le système scolaire et les conditions d'apprentissage au sein de l'école. Dans certains pays, des parents d'élèves sont également amenés à répondre à quelques questions concernant la manière dont ils perçoivent leur enfant, son engagement vis-à-vis de l'école, ses ambitions, etc.

2 Public étudié

Dans le cadre de cette étude, les populations issues de l'immigration seront comparées aux populations natives à l'aide des bases de données PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 et 2018. L'objectif de cette recherche a pour but d'étudier plus précisément l'évolution des différences de performance entre ces deux populations en fonction du niveau d'éducation des parents et de leur statut socio-professionnel. Afin de faciliter les analyses, les données issues de PISA 2000 n'ont pas été retenues. Effectivement, certaines variables étaient codées différemment.

Un élève est considéré comme natif si lui-même et au moins un de ses deux parents sont nés au sein du pays dans lequel se déroule l'évaluation. Ces élèves sont également considérés comme autochtones, c'est-à-dire qu'ils sont originaires du pays dans lequel ils habitent.

Deux types d'élèves issus de l'immigration peuvent être distingués : « les immigrés de 1^{ère} génération » et les « immigrés de 2^{ème} génération ». *Les immigrés de 1^{ère} génération* sont les élèves qui sont, tout comme leurs deux parents, nés dans un autre pays que celui dans lequel se déroule l'évaluation. *Les immigrés de seconde génération* sont des enfants nés dans le pays d'accueil mais dont les parents sont nés dans un pays étranger. Ces élèves sont, pour la plupart, considérés comme allophones : leur langue maternelle est une langue étrangère du pays.

A titre d'information, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est en augmentation dans les pays de l'OCDE. De 2003 à 2012, le pourcentage d'élèves immigrés a augmenté de 6% (OCDE, 2015). En 2012, la moyenne des élèves de 15 ans issus de l'immigration s'élevait à 12 %. D'après l'OCDE (2015, p.1), « ces moyennes masquent d'importantes variations, non seulement entre les pays, mais aussi au sein de ces derniers, les enfants immigrés se concentrant souvent dans certains établissements d'enseignement et classes, accentuant ainsi le défi de la diversité pour les enseignants et les chefs d'établissement ».

3 Variables sélectionnées

3.1 Les variables d'identification

Dans les bases de données des enquêtes PISA, chaque élève est répertorié à l'aide de trois variables. La première est l'identifiant de l'école, codé *CNT*. La seconde, *SCHOOLID* (ou *CNTSTUID* pour les cycles 2015 et 2018), fait référence à l'établissement scolaire dans lequel l'enfant est inscrit. La troisième est l'identifiant de l'élève : *STIDSTD* (ou *CNTSCHID* pour les éditions 2015 et 2018). Les données manquantes ont été supprimées.

3.2 L'origine

Afin de distinguer les populations natives et immigrées, la variable *IMMIG* (*immigration status*) a été sélectionnée.

Le statut d'immigration est codé de la manière suivante :

- 1 : Elèves natifs ;
- 2 : Elèves immigré de deuxième génération ;
- 3 : Elève immigré de première génération.

Les données manquantes ont été supprimées.

3.3 Le niveau de performance en compréhension de l'écrit des élèves

Cette recherche est consacrée à l'évolution des performances en compréhension de l'écrit, domaine majeur évalué par PISA en 2000, 2009 et 2018. Les variables de performance sont indispensables à cette étude.

L'indice PV1READ, principalement utilisé en tant que variable dépendante, est celui qui a été sélectionné dans chaque analyse. A titre d'information, la performance moyenne des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit est fixée à 500.

3.4 Le niveau de qualification des parents

A l'aide des données issues des enquêtes internationales PISA, l'une des variables incontournables retenues pour cette recherche est le niveau d'éducation des parents. Comme mentionné dans la partie théorique, cette variable est mesurée à l'aide d'items relatifs, entre autre, au plus haut niveau d'éducation des parents (le nombre d'années d'études), codé *HISCED* (*Highest educational level of parents*).

Le plus haut niveau d'éducation des parents est le maximum entre les variables *FISCED* (*Educational level of father*) et *MISCED* (*Educational level of mother*) qui représentent respectivement le plus haut niveau d'éducation du père et le plus haut niveau d'éducation de la mère.

D'après les réponses du *questionnaire élèves*, les différents niveaux d'éducation sont codés sur une échelle de 1 à 7 de la manière suivante :

- 0 : Education de la petite enfance (pas de formation) ;
- 1 : enseignement primaire ;
- 2 : Premier cycle de l'enseignement secondaire ;
- 3 : Deuxième cycle de l'enseignement secondaire ;
- 4 : Enseignement post-secondaire non-supérieur ;

- 5 : Enseignement supérieur de type court ;
- 6 : Baccalauréat universitaire ou équivalent ;
- 7 : Maîtrise universitaire ou équivalent.

Dans cette étude, ces sept niveaux d'éducation ont été regroupés en 3 catégories pour faciliter les comparaisons :

- 0 : Enseignement secondaire et en-dessous (0, 1, 2, 3, 4) ;
- 1 : Enseignement supérieur non universitaire et universitaire (5, 6 et 7).

Les données manquantes ont été supprimées.

3.5 Le statut socio-professionnel des parents

Lors des évaluations, certaines informations concernant le statut socio-professionnel des parents d'élèves sont recueillies. Cette variable est basée sur le métier exercé par les parents.

Les données relatives au statut professionnel du père et de la mère de l'élève sont récoltées à l'aide des réponses au questionnaire *Elèves* et, lors de certaines éditions, au questionnaire *Parents*. La variable du statut professionnel est évaluée selon trois indices : le statut professionnel de la mère (BMMJ, PQBMMJ), le statut professionnel du père (BFMJ, PQBFMJ) et le statut professionnel le plus élevé des parents (HISEI, PQHISEI). Cette dernière variable correspond à l'indice SEI le plus élevé des deux parents (ou d'un seul dans le cas des familles monoparentales).

Les données manquantes ont été supprimées.

3.6 Le statut socio-économique et culturel

L'indice PISA de statut économique social et culturel est établi à l'aide de plusieurs variables :

- L'indice international socio-économique du statut professionnel ;
- Le plus haut niveau de formation des parents de l'élève ;
- Le patrimoine familial.

Cette troisième et dernière variable inclut un grand nombre d'indices tels que les ressources éducatives à domicile, les possessions liées à la culture « classique » ainsi que d'autres ressources tels que le nombre de voitures ou l'accès à une connexion internet.

Les données manquantes ont été supprimées.

CHAPITRE 4 : EVOLUTION DES PERFORMANCES ENTRE LES POPULATIONS NATIVES ET IMMIGREES EN BELGIQUE – ANALYSES STATISTIQUES ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS

1 Introduction

Ces deux dernières éditions, les performances en compréhension de l'écrit de la Belgique aux enquêtes internationales PISA ont diminué. Effectivement, en 2003, la performance moyenne des élèves s'élevait à 507 points. En 2006, cette moyenne était descendue à 501 mais était remontée les deux années suivantes (506 en 2009 et 509 en 2012). Cependant, en 2015 et 2018, la performance moyenne des élèves belges a chuté avec des performances respectives de 499 et 493 points.

Dans le cadre de ce mémoire, les populations natives et immigrées seront étudiées afin de comprendre quels sont les facteurs qui peuvent influencer cette variation de la performance au niveau de la Belgique.

Dans un premier temps, les données relatives au système éducatif belge seront comparées à l'évolution observée au sein des autres pays de l'OCDE. L'objectif de cette comparaison est de déterminer si la Belgique est un pays atypique ou si les phénomènes observés dans ce système éducatif s'observent également dans d'autres pays.

Par la suite, l'évolution des performances entre les populations natives et immigrées en Belgique seront analysées en profondeur afin de déterminer quelles sont les facteurs susceptibles d'expliquer la réduction des différences de performance entre ces deux populations.

Pour terminer, une comparaison entre les communautés francophones et flamandes de Belgique aura lieu afin de déterminer si les phénomènes observés en Belgique diffèrent d'une communauté à l'autre. La communauté germanophone ne sera pas étudiée dans la présente analyse. Effectivement, en raison de la taille restreinte de cette dernière, seuls les systèmes éducatifs francophone et flamand seront étudiés car, à eux deux, ils représentent plus de 99 % des élèves belges.

2 Evolution des performances moyennes en Belgique en compréhension de l'écrit

2.1 Evolution des performances au regard de l'immigration

En Belgique, le pourcentage d'immigrés est de plus en plus important. La fréquence d'élèves issus de l'immigration de 1^{ère} génération est passée de 5.5 % en 2003 à 7.8 % en 2018. Les immigrés de 2^{ème} génération sont passés de 6.3 % à 10.2 %. Cette augmentation d'élèves immigrés engendre automatiquement une diminution des élèves natifs. Ils sont passés de 88 % à 81 %.

Le tableau 4 reprend les performances moyennes des élèves aux épreuves PISA de 2003 à 2018. En 2003, les élèves issus de l'immigration avaient des performances moyennes de 438 pour la deuxième génération et de 406 pour la première génération. Les élèves natifs obtenaient une performance moyenne de 523. Au fil des années, la performance moyenne des natifs a fortement diminué (environ 17 points). A l'inverse, les élèves issus de l'immigration ont vu leurs scores augmenter d'environ 20 points.

Tableau 4: Performances moyennes en compréhension de l'écrit en Belgique au regard de l'immigration

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence 2018-2003
Natifs	523	514	519	522	512	506	-17,1
Immigrés de deuxième génération	438	433	454	466	460	460	21,8
Immigrés de première génération	406	411	448	444	450	427	20,2

La différence de performance entre les élèves natifs et ceux issus de l'immigration, que ce soit de première ou de seconde génération, s'est considérablement réduite entre 2003 et 2018. Effectivement, en 2003, les natifs obtenaient une performance supérieure de 85 points en comparaison aux immigrés de 2^{ème} génération. De la même manière, ils affichaient un score supérieur de 117 points par rapport à la 1^{ère} génération. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Lafontaine (2020).

En 2018, la différence entre les natifs et les secondes générations est de 46 points. Une réduction des écarts de performance de l'ordre de 39 points par rapport à l'année 2003 est observée. La différence avec les natifs et les immigrés de 1^{ère} génération est passée de 117 à 79. Elle a diminué de 38 points. Il est intéressant de constater qu'en 2015, la différence n'était plus que de 62 points entre les deux catégories.

Les constats sont relativement clairs. Les élèves natifs ont vu leurs performances diminuer alors qu'à l'inverse, les élèves issus de l'immigration se sont améliorés. Les écarts de performance entre les deux populations se sont considérablement réduits. Quelles sont les causes de ces variations de performance en Belgique ? Les évolutions sont-elles similaires suivant les différentes communautés ?

2.2 Effets du statut migratoire et de l'année de l'évaluation sur la performance

Afin d'identifier l'effet du statut migratoire et l'incidence de l'année d'évaluation sur la performance scolaire, une régression linéaire a été réalisée avec comme variable dépendante la performance en compréhension de l'écrit et comme variables indépendantes (i) l'*immigration* (les premières et deuxièmes générations regroupées), (ii) l'année de l'évaluation (*cycle*) ainsi que l'interaction entre ces deux dernières variables (*interaction (cycle*immigration)*). L'interaction permet ainsi de vérifier si la performance en compréhension de l'écrit évolue de manière différente en fonction du statut au regard de l'immigration. La régression linéaire est modélisée à l'aide des données suivantes (cf. annexe 36) :

$$y = 527.97 - 90,71. (immig) - 3,30. (cycle) + 7.27. (cycle * immig)$$

L'*intercepte* de 527,97 signifie qu'en 2003, la performance moyenne des élèves natifs est de 527,97 points.

La variable *immigration* de -90.71 signifie qu'en 2003, la différence de performance entre les natifs et les immigrés est de 90.71 en faveur des élèves natifs. La variable *cycle* est de -3.30. Ce nombre signifie qu'entre chaque cycle, la performance moyenne des élèves natifs diminue de 3.30 points.

L'*interaction* s'élève à 7.27, et cette valeur traduit une réduction de la différence de l'ordre de 7.27 points entre les natifs et les immigrés pour chaque cycle, passant de 90.71 en 2003 à 54.4 en 2018 (soit $90.71 - 5*7.27$). **La différence de performance entre natifs et immigrés résulte donc à la fois d'une détérioration de la performance des natifs (-3.30) et d'une amélioration de la performance des immigrés.**

L'évolution des performances des élèves issus de l'immigration est donc de $-3.30 + 7.27$ soit 3.97 par cycle. Entre 2003 et 2018, **la performance des élèves immigrés a augmenté de presque 20 points**. A l'inverse, **la performance des natifs a diminué de 16.5 points**. **Une réduction des différences de performance entre les deux populations de l'ordre de 36.3 points est observée**. Effectivement, entre 2003 et 2018, l'écart des scores entre les natifs et les immigrés

est passé de 90.7 à 54.4 points. Un tableau et un graphique reprenant l'évolution des scores des élèves en fonction du statut migratoire est disponible en annexe 37.

L'influence du statut migratoire et du cycle sur les performances scolaires sont statistiquement significatives.

Les résultats présentés ci-dessus montrent que, dans le système éducatif belge, le lien entre les performances scolaires et l'origine sociale sont fortement corrélées. Comme mentionné dans la théorie, selon Baye (2015), ce phénomène se produit lorsque les élèves sont fortement regroupés socialement dans les établissements scolaires. Jacob & al. (2009, cités par Baye, 2015) partageaient également cette idée. Selon ces derniers, l'un des facteurs clés de la problématique de l'inégalité des chances en Belgique est la ségrégation ethnique. **D'après leurs recherches et suite à la réduction des différences de performance entre les natifs et les immigrés observées en 2003 et 2018, on pourrait supposer que, en Belgique, les élèves sont de moins en moins regroupés socialement dans les écoles.**

3 Comparaison de l'évolution des performances en compréhension de l'écrit de la Belgique avec les pays de l'OCDE

3.1 Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit des pays de l'OCDE

Le tableau 5 présente les performances moyennes en compréhension de l'écrit des élèves des pays et économies de l'OCDE, tous pays confondus.

Tableau 5 : Performances moyennes en compréhension de l'écrit des élèves dans l'ensemble des pays de l'OCDE au regard de l'immigration

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence 2018-2003
Natifs	504	499	504	507	506	506	2
Immigrés de 2 ^{ème} génération	477	471	479	495	491	498	21
Immigrés de 1 ^{ère} génération	455	454	471	475	463	467	12

D'année en année, les élèves natifs ont une performance relativement stable qui se situent aux alentours des 505 points.

La performance en compréhension de l'écrit des élèves issus de l'immigration de deuxième génération augmente entre 2003 et 2018 en passant d'un score de 477 à 498. Sur 15 ans, ils ont

gagné 21 points. En 2003, ils affichaient des performances moyennes inférieures de 27 points par rapport à leurs pairs natifs. En 2018, cet écart s'est réduit et n'est plus que de 8 points.

La performance moyenne des immigrés de première génération s'est également améliorée de 16 points jusqu'en 2012. Cependant, leurs scores ont baissé en 2015 et 2018. L'importance de l'écart de performance entre les natifs et les immigrés de première génération est non négligeable : les immigrés de première génération ont une performance moyenne inférieure qui varie entre 32 (en 2012) et 49 (en 2003) points d'écart en faveur des natifs en fonction des cycles.

L'écart de performance entre les 1^{ères} et 2^{èmes} générations a, dans un premier temps, diminué. Il est passé de 22 à 8 points en faveur de la seconde génération entre 2003 et 2009. A partir de 2009 jusque 2018, la différence de performance s'est accentuée progressivement jusqu'à atteindre 31 points.

3.2 Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit par pays

Une modélisation identique à celle effectuée pour la Belgique a été calculée pour chacun des pays de l'OCDE (cf. annexe 39) selon le modèle suivant :

$$y = b_0 + b_1.(immig) + b_2.(cycle) + b_3.(cycle * immig)$$

L'évolution des performances estimées pour chacun des pays se trouve également en annexe 40.

Dans 11 pays sur 29, les élèves issus de l'immigration ont vu leur performance moyenne augmenter davantage que celle des natifs. Dans 2 autres pays sur les 29 de l'OCDE, on observe une tendance similaire à celle de la Belgique. En Suisse (CHE), les écarts de performance entre les deux populations sont passés de 83.4 à 35.3 en faveur des élèves natifs¹⁶. Au Luxembourg¹⁷, cette différence est passée de 57.2 à 15.5 entre 2003 et 2018. Au sein de ces deux systèmes éducatifs, la réduction des différences de performance est de 47 points pour la Suisse et de 42 au Luxembourg. Tant pour la Suisse que pour le Luxembourg, la diminution des écarts est supérieure à celle observée en Belgique (qui était d'environ 34 points). Cependant, le phénomène observé est le même qu'en Belgique : les diminutions des écarts des scores entre les deux populations sont dues à la baisse de performances des élèves natifs et à l'amélioration des immigrés.

Parmi ces trois pays, le système éducatif dans lequel l'influence du statut migratoire est la plus importante est la Belgique. Cette même influence est légèrement moindre en Suisse. Cependant,

¹⁶ CHE : $y = 514,4 - 83,4.(immig) - 3,3.(cycle) + 9,4.(cycle * immig)$

¹⁷ LUX : $y = 495,8 - 57,2.(immig) - 2,3.(cycle) + 8,4.(cycle * immig)$

au Luxembourg, le fait d'être immigré impacte moins la performance et entraîne une baisse de la performance de 57 points, (contre 91 pour la Belgique et 83 en Suisse).

Selon la typologie des systèmes scolaires de Mons (2007, cité par Baye, 2015), les systèmes éducatifs belge, suisse et luxembourgeois sont régis selon le même modèle dit de *séparation*. Ces pays ont plusieurs similitudes : un tronc commun court suivi d'une séparation en filières précoce, une orientation en cascade selon les performances et un recours fréquent au redoublement. L'une ou plusieurs de ces caractéristiques sont peut-être à l'origine des évolutions similaires de performances en compréhension de l'écrit dans ces trois systèmes éducatifs.

L'Espagne, l'Estonie, la Grande-Bretagne et le Portugal sont également des pays dans lesquels la réduction des écarts des scores entre les deux populations est assez marquée (avec des diminutions respectivement équivalentes à 53, 48, 23 et 49 points). Cependant, dans ces systèmes éducatifs, l'ensemble des élèves, natifs ou immigrés, ont progressé. Dans le cas présent, la diminution des différences de performance provient de la plus grande amélioration des résultats des élèves issus de l'immigration. Le phénomène n'est donc pas identique à ce qu'il se passe en Belgique.

4 Analyse des déterminants de la réduction des différences de performance entre les natifs et les immigrés en Belgique

Dans cette présente partie, l'influence des variables *HISCED* (plus haut niveau d'éducation des parents), *HISEI* (plus haut statut professionnel des parents) et *ESCS* (statut socio-économique et culturel) sur la performance scolaire sera étudiée. L'objectif est de déterminer si cette réduction de la différence entre les populations natives et immigrées est partiellement imputable à une évolution d'une ou plusieurs de ces variables.

4.1 Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du niveau d'éducation des parents

D'une manière générale, le pourcentage d'élèves ayant des parents diplômés de l'enseignement supérieur s'accroît d'année en année. Les parents d'élèves natifs diplômés de l'enseignement supérieur ont augmenté de 11.2 % en passant de 59.2 à 70.4 % (cf. annexe 41). Cette accentuation se marque davantage pour les populations immigrées puisqu'une hausse de 14.3 % est en effet observée (en passant de 42.2 en 2003 à 56.5 % en 2018). Notons que la croissance (+17.8 %) est plus marquée pour les élèves de deuxième génération (38.4 % en 2003 à 56.2 % en 2018). Quant à la première génération, l'augmentation entre 2003 et 2018 est de 10.1 % (passant de 46.8 à 56.9 %).

En 2003, le pourcentage de parents d'élèves natifs diplômés de l'enseignement était supérieur de 17 % à celui des immigrés. En 2018, l'écart s'est réduit et les natifs ne sont plus que 13.9 % de plus à être diplômés de l'enseignement supérieur. Ces résultats ne sont pas étonnants et ils rejoignent les constats de Felouzis (2003) ainsi que ceux de Brinbaum & Kieffer (2009). Pour rappel, selon ces derniers, les élèves immigrés proviennent de familles peu diplômées. Diler, Avcit et Seydaoglu (2003) ajoutaient même que les pères issus de populations immigrées étaient moins instruits que les natifs. Caillé (2005) partageait cette idée : les parents d'enfants d'immigrés sont peu ou pas diplômés. **Cependant, notons qu'une réduction des écarts de niveau de qualification des parents entre les deux populations est tout de même observée entre 2003 et 2018.**

Qu'en est-il de l'évolution des performances quand on introduit la variable *HISCED* ? Quelle aurait été l'évolution de la performance des natifs et des immigrés si le pourcentage d'élèves avec des parents diplômés de l'enseignement supérieur était resté constant pour ces deux sous-groupes.

Pour analyser cette évolution, les performances en compréhension de l'écrit à niveau d'éducation des parents équivalent ont été calculées en fonction du statut au regard de l'*immigration* à l'aide d'une régression linéaire modélisée par l'équation suivante (cf. annexe 42) :

$$y = 502.3 - 83,12. (immig) - 4,39. (cycle) + 43,93. (hisced) + 6,82. (cycle * immig)$$

Sous contrôle du niveau d'éducation des parents, la performance moyenne des élèves natifs en 2003 est de 502.30 points. L'écart des scores entre les immigrés et les natifs est désormais de 83.12 points en faveur de ces derniers. Cela veut dire que si la variable *HISCED* avait été constante, la différence observée ne serait plus de 90.71 mais de 83.12 points. **Cela signifie que les écarts entre les natifs et les immigrés sont en partie imputables aux différences de niveau de qualification des parents.** Ces résultats confirment les recherches réalisées par De Graaf (1989 cité par Duru-Bellat, 2001). A l'époque, ce dernier avait déjà démontré l'existence d'un lien évident entre la réussite scolaire des élèves et le niveau d'éducation des parents.

A niveau d'éducation équivalent des parents, **la différence de performance entre les élèves issus de l'immigration et les natifs est passée 83.12 points en 2003 à 49 en 2018 en faveur de ces derniers** (cf. annexe 43). Il y a donc une réduction de la différence de performance de 34 points. Cette diminution est due au **déclin de la performance des natifs** (-22 points entre 2003 et 2018) et à **l'amélioration des résultats des élèves issus de l'immigration** (+12.2).

L'évolution entre chaque cycle est de -4.39. Pour rappel, cette valeur signifie qu'entre chaque cycle, il y a une diminution de la performance moyenne de 4.39 points pour les élèves natifs. Sous contrôle du niveau d'éducation des parents, la diminution de la performance est maintenant de -4.39 au lieu de -3.30 points. Effectivement, elle serait plus importante car, **dans la population native, le pourcentage d'élèves avec des parents diplômés de l'enseignement supérieur augmente.**

L'évolution par cycle des élèves issus de l'immigration devient 2.43 (-4.39 + 6.82) au lieu de 3.97. Cette réduction (de 3.97 à 2.43) montre aussi que **l'évolution observée au niveau des immigrés résulte d'une plus grande proportion de jeunes avec des parents qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur.**

La variable d'*interaction* étant significative, cela signifie qu'**il y a bien une évolution différentielle entre les deux populations étudiées.** A niveau de qualification des parents équivalent, l'*interaction*, c'est-à-dire l'évolution de la différence de performance par cycle, est désormais de 6.82 alors qu'elle était de 7.27. **Cette diminution de la variable d'interaction signifie une nouvelle fois qu'une partie de l'évolution observée est imputable au niveau qualification des parents.**

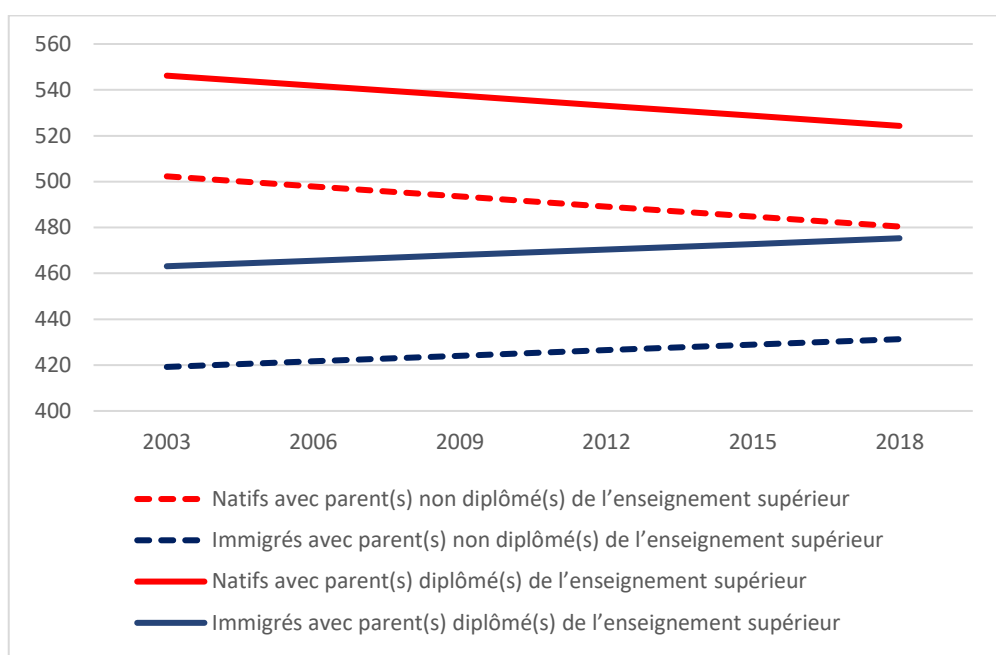
La valeur de 43.93 pour la variable *HISCED* signifie que les élèves de parents ayant un diplôme de l'enseignement supérieur ont une performance moyenne supérieure de 43.93 points à celles des autres.

Comme précédemment, l'influence du statut migratoire, du cycle du niveau de qualification des parents sur les performances scolaires sont statistiquement significatives.

En résumé, comme l'illustre bien la figure 6, **trois phénomènes expliquent l'évolution** des performances moyennes en compréhension de l'écrit de 2003 à 2018 :

- 1) **Diminution de la performance des natifs ;**
- 2) **Amélioration des scores des immigrés ;**
- 3) **Augmentation du nombre de parents d'immigrés avec un diplôme de l'enseignement supérieur.**

Figure 6: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit à niveau de qualification des parents équivalent



La figure 6 montre par ailleurs que les élèves issus de l'immigration et dont au moins un des deux parents a un diplôme de l'enseignement supérieur ont, en 2018, une performance moyenne en compréhension de l'écrit comparable aux natifs dont aucun des deux parents ne dispose d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

4.2 Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut professionnel des parents

D'une manière générale, la moyenne de l'indice du statut professionnel le plus élevé des parents en Belgique ne varie pas d'une année à l'autre et se situe aux alentours de 50.

La moyenne de l'indice HISEI des élèves issus de l'immigration est proche de 44 alors que celles des élèves natifs est de 53 (cf. annexe 45). Une légère amélioration de cette variable est observée entre 2003 et 2018 dans la population native (+3). Cet indice évolue également de manière positive chez les immigrés (+2). Cependant, un déclin est observé lors de la dernière édition PISA 2018.

Qu'en est-il de l'évolution des performances quand on introduit la variable *HISEI* ? Quelle aurait été l'évolution de la performance des natifs et des immigrés si le statut professionnel des parents des élèves était identique ?

De la même manière que pour le niveau d'éducation des parents, les performances en compréhension de l'écrit sous contrôle de la variable *HISEI* ont été calculées en fonction du statut

au regard de l'*immigration* à l'aide d'une régression linéaire modélisée par l'équation suivante (cf. annexe 46) :

$$y = 438,91 - 70,20.(immig) - 4,48.(cycle) + 1,78.(hisei) + 7,91.(cycle * immig)$$

A statut professionnel des parents équivalent, un élève issu de l'immigration se voit obtenir une performance inférieure de 70 points par rapport à leurs pairs natifs. Pour rappel, cette différence de score entre les deux populations était initialement de 90.71 points. Cette réduction de l'influence du statut migratoire signifie **qu'une partie de la différence entre les natifs et les immigrés s'explique par des différences de niveaux socio-professionnels (HISEI).**

Comme dans la section précédente, ces résultats sont similaires à ceux observés par Brinbaum & Kieffer (2009, cités par Baye, 2015) : les élèves issus de l'immigration proviennent de familles dont les parents ont des emplois peu qualifiés. Selon ces derniers, **les caractéristiques sociales des familles expliquent une grande partie des écarts de performance en compréhension de l'écrit** (et en mathématiques).

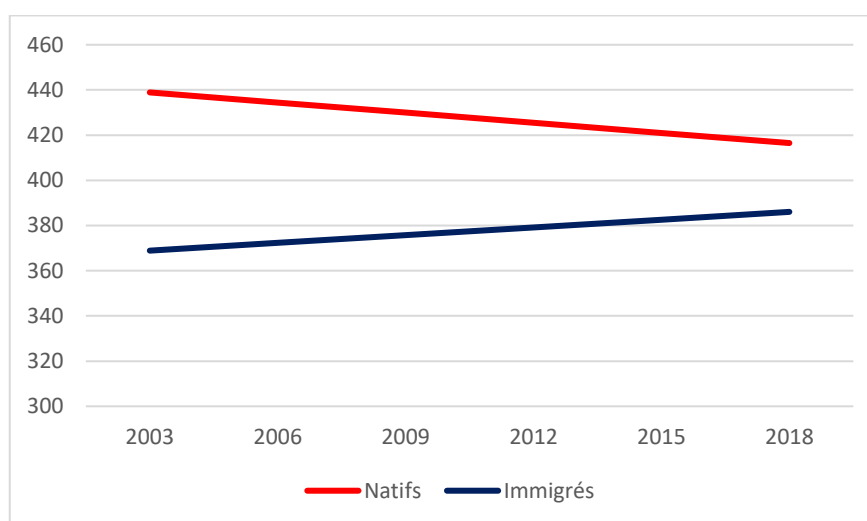
Jean-Paul Caillé (2005) partageait également cette idée. Selon lui, **les difficultés scolaires des élèves issus de l'immigration étaient** en partie imputables à leur environnement social et familial. A titre d'exemple, il expliquait que la personne de référence de trois quarts des élèves immigrés était ouvrière ou sans emploi, alors qu'un tiers seulement des natifs étaient dans cette situation. Les résultats ci-dessus confirment ces propos. Diler, Avcit et Seydaoglu (2003) ajoutaient qu'il y avait environ 3 fois plus de pères chômeurs chez les immigrés que chez les natifs.

Entre chaque cycle, la performance scolaire d'un élève natif diminue de 4.48 par cycle. A l'inverse, un élève issu de l'immigration progresse de $-4.48 + 7.91$ soit + 3.43 points.

Sous contrôle de la variable *HISEI*, **la différence de performance entre les élèves issus de l'immigration et les natifs est passée 70 points en 2003 à 30 en 2018 en faveur de ces derniers** (cf. annexe 47). Comme le montre la figure 7, il y a donc une réduction de la différence de performance de presque 40 points. Une fois de plus, cette diminution est due au déclin de la performance des natifs (-22 points entre 2003 et 2018) et à l'amélioration des résultats des élèves issus de l'immigration (+17.15).

Si l'ensemble des parents avait le même un statut professionnel, l'influence du cycle entrainerait une diminution de la performance des natifs de 4.48 (au lieu de 3.30 points). L'incidence du cycle sur la performance des élèves issus de l'immigration est désormais de 3.43 points (soit $-4.48 + 7.91$).

Figure 7: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut socio-professionnel des parents



La variable d'*interaction* étant significative, cela signifie qu'il y a bien une **évolution différentielle entre les deux populations étudiées**. L'augmentation de la variable d'*interaction* (passant de 7.27 à 7.91) signifie que l'évolution des performances observée n'est pas nécessairement imputable au statut socio-professionnel des parents.

4.3 Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut socio-économique et culturel

Les variables *HISCED* et *HISEI* étant reprise dans l'indice *ESCS*, une certaine redondance apparaîtrait si elles étaient intégrées dans la même régression. Notons que cela s'observerait également si la variable *HISCED* n'intervenait pas dans la construction de l'indice *ESCS*. En effet, le niveau socio-professionnel dépend notamment du niveau de qualification.

Afin d'analyser de manière approfondie l'évolution des performances en fonction du cycle au regard de l'immigration, la variable d'*interaction* (*cycle*immigration*) a été intégrée à la régression. Cette dernière est modélisée à l'aide de l'équation suivante (cf. annexe 48) :

$$y = 515,54 - 62,6.(immig) - 2,73.(cycle) + 41,93.(escs) + 6,20.(cycle).(immig)$$

Influence du statut migratoire sur la performance

La différence de performance entre les immigrés et les natifs est désormais de 62.6 points en faveur de ces derniers. Si le statut socio-économique et culturel de l'ensemble des élèves était équivalent, **la différence de performance entre les élèves issus de l'immigration et les élèves natifs serait passée de 62.6 points en 2003 à 31.6 en 2018 en faveur de ces derniers** soit une réduction de la différence de performance de 31 points. Une fois de plus, le constat est clair : la

performance des natifs a diminué de plus de 13 points entre 2003 et 2018 et, à l'inverse, celle des immigrés s'est améliorée de plus de 17 points (cf. annexe 49).

Influence du cycle sur la performance

Sous contrôle du statut socio-économique et culturel, la diminution de la performance est désormais de 2.73 points par cycle (alors qu'elle était initialement de -3.30). **Cette diminution du déclin de la performance (-4.39 à -2.73) par cycle moins importante est imputable à une diminution du statut socio-économique et culturel des élèves natifs** (cf. annexe 50).

Pour rappel, sous contrôle du niveau d'éducation des parents, l'évolution observée par cycle (de 3.97 à 2.43) au niveau des immigrés résultait d'une plus grande proportion de jeunes avec des parents qui possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur. A présent, sous contrôles du *ESCS*, l'évolution serait de 3.47 points (-2.73 + 6.2) au lieu de 3.97 initialement. **Cela signifie que le statut socio-économique et culturel des élèves issus de l'immigration s'améliore avec le temps.**

Le déclin de l'indice ESCS des natifs et l'amélioration de celui des immigrés montrent qu'une réduction des inégalités sociales entre les populations natives et immigrées est observée. Comme l'a montré Lafontaine¹⁸ (2020), la diminution des écarts de performance entre les deux populations est en partie imputable à l'évolution de l'indice ESCS.

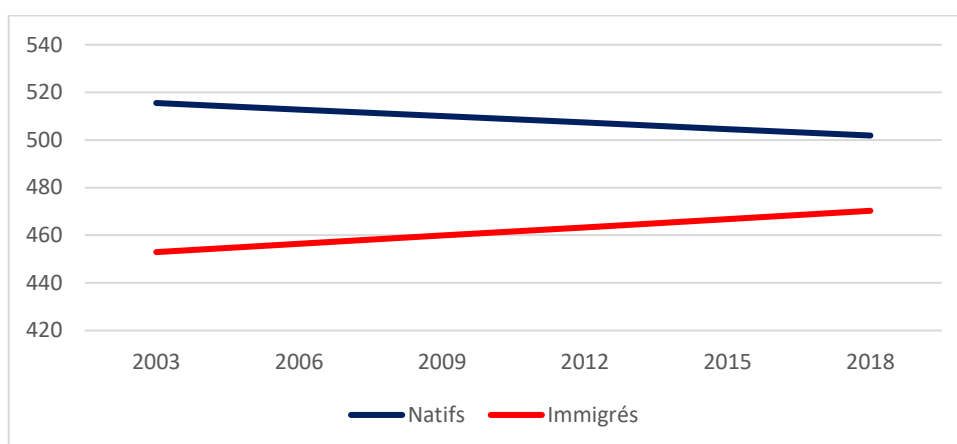
A statut socio-économique et culturel équivalent, l'*interaction* entre les variables *immigration* et *cycle*, c'est-à-dire l'évolution de la différence de performance par cycle, est désormais de 6.2 (alors qu'elle était de 7.27 au départ). **Cette diminution de l'effet d'interaction signifie une nouvelle fois qu'une partie de l'évolution observée est imputable au niveau du statut socio-économique et culturel.** L'interaction étant de nouveau significative, cela montre une nouvelle fois que l'évolution des performances diffère bien en fonction du statut migratoire.

En résumé, le statut socio-économique et culturel évolue de manière différente suivant le statut migratoire et expliquerait l'évolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit de 2003 à 2018 :

- 1) Diminution de la performance des natifs ;
- 2) **Diminution du statut socio-économique et culturel des élèves natifs ;**
- 3) Amélioration de la performance des immigrés ;
- 4) **Amélioration du statut socio-économique et culturel des élèves issus de l'immigration.**

¹⁸ Cf. page 38.

Figure 8: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle de la variable ESCS



Par ailleurs, selon Baye (2015), en Belgique, les élèves les plus faibles fréquentent des écoles dont le statut socio-économique et culturel est défavorisé. Elle précise que les étudiants immigrés sont regroupés dans ces mêmes établissements à l'ISE faible. Jacobs & al. (2009 cités par Baye, 2015, p. 24) arrivent aux mêmes constats : « *la ségrégation [...] ethnique constitue l'un des éléments clés de la problématique de l'inégalité des chances en Belgique* ». Danhier & Jacobs (2017) partageaient également cet avis : les élèves défavorisés subissent non seulement l'effet négatif lié à leur origine mais, de plus, ils ont tendance à fréquenter des écoles qui les font moins progresser. Les rapports de l'OCDE expliquaient que les élèves issus de familles favorisées sont généralement scolarisés dans des écoles de meilleures qualités et que certains systèmes éducatifs les avantageraient même (PISA, 2015).

Malgré les résultats de toutes ces études, le constat selon lequel **les élèves issus de l'immigration sont de moins en moins regroupés socialement dans les établissements défavorisés** est à nouveau envisageable. Effectivement, une amélioration du ESCS des immigrés est constatée. De plus, il a été prouvé que la réduction des différences de performance entre les deux populations est en partie imputable au statut socio-économique et culturel.

5 Evolution des performances moyennes en Fédération Wallonie-Bruxelles et en communauté flamande

Dans cette section, les communautés flamande et française de Belgique vont être comparées. En raison de la taille restreinte de la communauté germanophone, les systèmes éducatifs francophone et flamand vont être privilégiés car effectivement, à eux deux, ils représentent plus de 99 % des élèves belges. Les phénomènes observés seraient donc statistiquement non significatifs car les effectifs de la communauté germanophone sont extrêmement faibles.

Pour l'ensemble des représentations graphiques, la Fédération Wallonie-Bruxelles sera représentée en rouge et la Flandre en bleu. L'évolution de la performance des natifs sera représentée à l'aide d'un trait plein, celle des immigrés en pointillés.

Les pourcentages d'élèves issus de l'immigration évoluent de manière similaire en communauté flamande et française (cf. annexe 51) : diminution du pourcentage de natifs et augmentation du pourcentage d'immigrés. Cependant, ces derniers sont moins nombreux en Flandre (7 % en 2003 et 14 % en 2018) qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles (18 % en 2003 et 21 % en 2018). Ces résultats corroborent ceux obtenus par Baye (2015).

Dans chacune des communautés, les pourcentages d'immigrés de première et de deuxième génération sont relativement proches. En Flandre, le taux d'immigrés de seconde génération est passé de 4 à 8 % entre 2003 et 2018 alors que le taux des 1^{ères} générations est passé de 3 à 6 %. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), les 2^{èmes} générations sont passés de 10 à 13 % en 15 ans et de 8 à 10 % pour la 1^{ère} génération.

Dans un premier temps, l'effet du cycle et du statut migratoire seront comparés à l'aide d'une première régression linéaire. Ensuite, les variables du niveau d'éducation des parents, du statut professionnel ainsi que le statut socio-économique et culturel seront intégrées une à une aux régressions afin de les tenir sous contrôles.

5.1 Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit au regard de l'immigration

En communautés flamande, les performances moyennes en compréhension de l'écrit ont diminué entre 2003 et 2018 : elles sont passées de 530 à 502 sur 15 ans en diminuant légèrement au fil des années. L'évolution des scores moyens en communauté française est plus variable dans le temps. Une augmentation de 20 points est constatée entre 2003 et 2012 en passant d'un score de 477 à 497. En 2015 et 2018, les performances moyennes chutent et atteignent respectivement de 484 et 481 points.

Le tableau 6 reprend l'évolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit par communauté au regard de l'immigration. **Dans les deux communautés, les scores moyens des élèves natifs diminuent** avec le temps. Un déclin de la performance de 30 points est observé en Flandre. Cette diminution des scores des natifs est moins importante en FW-B, elle est de 8 points.

Tableau 6: Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit des élèves en communautés flamande et française de Belgique au regard de l'immigration

		2003	2006	2009	2012	2015	2018	DIFFÉRENCE
BFL	Natifs	546	534	530	534	526	516	-30
	Immigrés	449	428	464	444	456	445	-5
FW-B	Natifs	503	495	513	515	498	496	-8
	Immigrés	420	428	456	470	457	451	31

Les scores des élèves issus de l'immigration n'évoluent pas de la même manière dans les deux communautés. En communauté flamande, la performance moyenne des immigrés chute, en moyenne, de 5 points par cycle. Cependant, la performance de la 2^{ème} génération a légèrement augmenté. Quant à la 1^{ère} génération, leurs scores varient au fil des années. Un tableau reprenant le détail de l'évolution des performances moyennes selon le statut migratoire est disponible en annexe 53.

Côté francophone, la performance moyenne des élèves immigrés, tant pour la 1^{ère} que pour la 2^{ème} génération, a, de manière générale, augmenté. Il est tout de même intéressant de constater que leurs meilleurs résultats étaient en 2012. Ensuite, ils ont légèrement diminué tout en conservant des scores supérieurs aux années 2000.

5.2 Effets du statut migratoire et de l'année de l'évaluation sur la performance

Afin d'analyser l'influence du cycle sur la performance scolaire, une régression linéaire a été réalisée pour chacune des deux communautés avec comme variable indépendante le *statut migratoire* et comme variable dépendante, la performance en compréhension de l'écrit (cf. annexe 54) :

$$\text{BFL: } y = 542,98 - 97,27.(\text{immig}) - 4,89.(\text{cycle}) + 5,34.(\text{cycle} * \text{immig})$$

$$\text{FW-B: } y = 504,47 - 72,82.(\text{immig}) - 0,57.(\text{cycle}) + 6,99.(\text{cycle} * \text{immig})$$

Comme le montre les régressions linéaires, les évolutions de performance en compréhension de l'écrit en fonction du cycle et du statut au regard de l'immigration sont différentes dans les deux communautés. Les variables d'immigration et de l'année d'évaluation n'ont pas le même effet sur la performance en fonction de la communauté. La performance moyenne des élèves natifs en Flandre en 2003 (542 points) est plus élevée que celles des francophones (504 points). Ces derniers ont une performance inférieure de 38.5 points par rapport à leurs pairs flamands.

Influence du cycle sur la performance

Il est intéressant de constater que l'influence de l'année d'évaluation sur la performance scolaire est statistiquement significative en communauté flamande alors qu'elle ne l'est pas en Fédération Wallonie-Bruxelles.

En Flandre, un déclin de la performance de 4.89 points est observé entre chaque cycle pour les natifs. A l'inverse, le score moyen des élèves issus de l'immigration s'améliore de 0.45 point par cycle (-4.89 + 5.34). L'année de l'évaluation n'a donc pas la même influence selon le statut migratoire.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, une diminution de 0.57 est observée entre chaque cycle pour les élèves natifs. L'influence du cycle sur la performance est donc minime (et non significative) pour les élèves natifs francophones. A l'inverse, les scores des 1^{ères} et 2^{èmes} générations augmentent de 6.42 (soit -0.57 + 6.99) points par cycle.

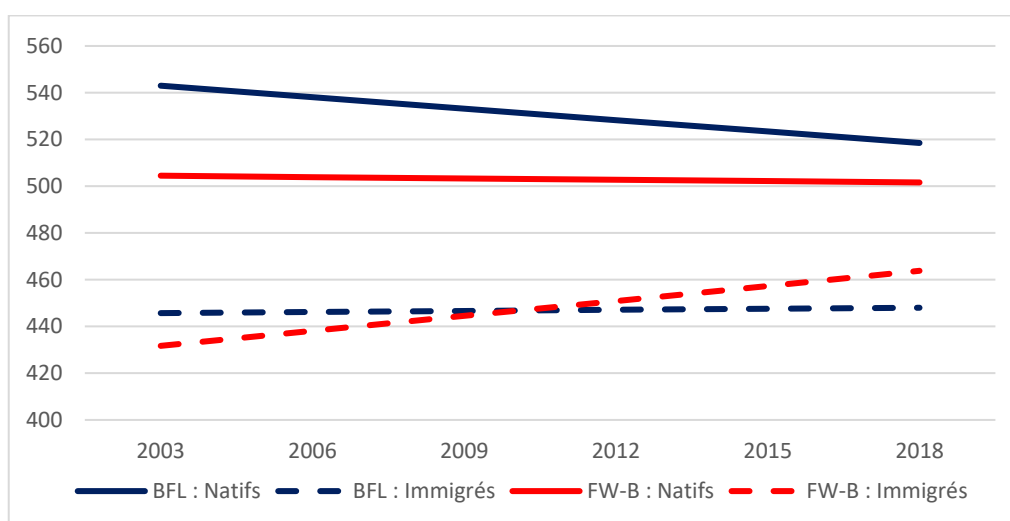
Influence du statut migratoire sur la performance

L'effet du statut migratoire sur la performance diffère également d'une communauté à l'autre. Deux tableaux reprenant l'évolution des performances en compréhension de l'écrit en Flandre et en FW-B au regard de l'immigration sont disponibles en annexe 55.

En 2003, la différence de performance entre les immigrés et les natifs de la communauté flamande est de 97.27 points en faveur de ces derniers. En 2018, cet écart des résultats n'est plus que de 70.57 ($90.27 - 5 \times 5.34$). Il y a ainsi une **réduction des différences de performance entre les deux populations de 27 points entre 2003 et 2018. Cela résulte principalement d'une baisse des performances des élèves natifs (-25 points)**. Effectivement, la performance moyenne des natifs est passée de 543 à 518 entre 2003 et 2018. Les immigrés sont quant à eux passés de 445 à 448, leurs scores sont restés relativement stables (+ 2.3 points sur 15 ans).

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'évolution est plus importante. En 2003, la différence entre les deux sous-groupes est de 73 points alors qu'elle n'est plus que de 38 en 2018 ($72.82 - 5 \times 6.99$). Sur 15 ans, une **réduction des différences de performance entre les élèves issus de l'immigration et les natifs de 35 points est observée, soit 10 points de plus qu'en Flandre. Le phénomène est tout autre qu'en communauté flamande : dans le cas présent, les immigrés se sont améliorés alors que la performance des natifs est relativement constante**. Ces derniers sont passés d'une moyenne de 504 à 501. Cependant, les élèves immigrés voient leurs scores moyens passés de 432 à 464 entre 2003 et 2018, ils se sont ainsi améliorés de 32 points.

Figure 9: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit selon le statut migratoire en communauté flamande (BFL) et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)



En conclusion, ce qui est observé au niveau de la Belgique n'est pas observé dans chacune des communautés. Comme le montre la figure 9, **en FW-B, la performance en compréhension de l'écrit des natifs est restée stable alors que les élèves issus de l'immigration ont nettement progressé. En Flandre, les constats sont inversés : un déclin de la performance des natifs est observé alors qu'il n'y a aucun changement du côté des immigrés.**

Il est également intéressant de constater qu'en 2003, les performances moyennes en Flandre étaient supérieures à celles de la FW-B. En 2018, les natifs flamands affichent toujours des résultats supérieurs à ceux des francophones mais l'écart s'est considérablement réduit. Cependant, la tendance s'est inversée lorsqu'il s'agit des élèves issus de l'immigration. En 2003, ils obtenaient de meilleurs scores en Flandre qu'en communauté française. En 2009 et 2012, les performances étaient similaires dans chacune des communautés. En 2018, ce sont les résultats des immigrés de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui surpassent ceux de la Flandre.

5.3 Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du niveau d'éducation des parents

De manière générale, le pourcentage d'élèves, qu'ils soient natifs ou immigrés, ayant au moins un parent diplômé de l'enseignement supérieur augmente au cours des années (cf. annexe 56).

En communauté flamande, le pourcentage de parents diplômés d'élèves natifs a augmenté de 7 % entre 2003 et 2018, passant de 52 à 59 %. Les parents d'élèves issus de l'immigration sont également davantage diplômés qu'en 2003 mais l'évolution est moindre (+ 3 % passant de 1 à 4 % pour les 2^{èmes} générations et + 1.8 % pour les 1^{ères} générations passant de 1.4 à 3.2 %).

En Fédération Wallonie-Bruxelles, ces mêmes pourcentages augmentent aussi, tout en restant inférieurs à ceux de la Flandre. Un accroissement de 3.5 % est observé chez les natifs (passant de 53 à 56.5 %), de 3.3 % de plus chez les secondes générations et de 2.1 % chez les premières.

Les pourcentages de parents natifs diplômés de l'enseignement supérieur sont similaires en Flandre et en FW-B. Cependant, il y a moins d'immigrés diplômés en communauté flamande que chez les francophones. Entre 2003 et 2018, ils sont passés de 2 % de diplômés à 7 % en Flandre. En communauté française, il y avait déjà 8 % de parents d'immigrés diplômés de l'enseignement supérieur. En 2018, ils étaient plus de 13 %.

De la même manière que pour les analyses de la Belgique, une régression linéaire a été réalisée pour chacune des deux communautés afin d'étudier l'évolution des performances en compréhension de l'écrit sous contrôle du niveau d'éducation des parents (cf. annexe 57) :

$$\text{BFL: } y = 516,58 - 88,46.(\text{immig}) - 6,28.(\text{cycle}) + 48,28.(\text{hisced}) + 5,00.(\text{cycle} * \text{immig})$$

$$\text{FW-B: } y = 476,56 - 63,45.(\text{immig}) - 1,33.(\text{cycle}) + 43,23.(\text{hisced}) + 6,10.(\text{cycle} * \text{immig})$$

Comme le montre les régressions linéaires, les différentes variables n'ont pas le même effet sur la performance en fonction de la communauté. De manière générale, c'est en Flandre que les différentes variables impactent le plus les résultats.

Performances moyennes des élèves natifs

En 2003, la performance moyenne en compréhension de l'écrit des élèves natifs sous contrôle du niveau d'éducation des parents est plus élevée en Flandre qu'en FW-B. Elle était de 516 en communauté flamande et de 476 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces scores moyens ont nettement diminué par rapport à la première régression : initialement, ils s'élevaient respectivement à 543 et 504 points. A niveau de qualification des parents équivalent, les élèves flamands ont un score supérieur de 40 points par rapport aux francophones. Cette différence était initialement de 38 points et n'a pas énormément changé.

Influence du statut migratoire sur la performance

A niveau d'éducation des parents équivalent, le statut migratoire n'a pas le même effet sur la performance selon la communauté. En Flandre, en 2003, être issu de l'immigration engendre désormais une baisse des résultats de 88 points. Cette différence de score était initialement de 97.27 points. Lors de cette même année et toujours à niveau d'éducation des parents équivalent, les immigrés obtenaient une performance inférieure de 63 points en communauté française

(initialement de 72.82 points). Le statut migratoire a plus d'influence sur la performance en communauté flamande, être immigré est donc plus pénalisant.

Dans les deux communautés, **l'effet du statut migratoire sur la performance en compréhension de l'écrit serait donc moins important si le niveau de qualification des parents était équivalent pour tous les élèves.** Cela signifie que, tant en Flandre qu'en FW-B, **une partie de la différence des scores entre les natifs et les immigrés s'explique par des différences de niveau de qualification des parents.**

Les performances moyennes entre les natifs et les immigrés évoluent également de manière différente (cf. annexe 58). Du côté flamand, les différences de score entre les deux populations sont passées de 88.5 en 2003 à 63.5 points en 2018. A niveau d'éducation des parents équivalent, il y a une réduction des écarts de performance de l'ordre de 25 points sur 15 ans. **Un déclin de la performance est observé pour l'ensemble des élèves.** Cependant, les natifs ont vu leurs performances chuter de plus de 30 points entre 2003 et 2018 alors que celle des immigrés n'a baissé que de 6.4 points.

Du côté francophone, les différences de résultat sont passées de 63.4 à 32.9 points. La réduction des écarts de performance entre les natifs et les élèves issus de l'immigration sous contrôle du niveau d'éducation des parents est de 30.5 points. **La réduction des différences de score entre les deux populations provient de la nette amélioration des immigrés (+ 24 points) et la légère baisse de performance des natifs (- 6.6 points).**

Influence du cycle sur la performance des natifs

A l'inverse du statut migratoire, l'influence du cycle sur la performance des **élèves natifs** serait plus prononcée si le niveau de qualification des parents était équivalent pour tous. En Flandre, il y avait initialement une baisse de performance de 4.89 entre chaque cycle pour les élèves natifs. Si le niveau de qualification des parents était identique, ce déclin serait de 6.28 points. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'effet de l'année d'évaluation sur la performance en compréhension de l'écrit est passé de -0.57 à -1.33 point par cycle. Cependant, l'influence du cycle en communauté française n'est statistiquement pas significative contrairement à son incidence en Flandre.

L'évolution du cycle serait donc plus importante car en effet, dans la population native, une augmentation du pourcentage d'élèves avec des parents diplômés de l'enseignement supérieur est observée dans chacune des communautés.

Influence du cycle sur la performance des immigrés

En Flandre, l'évolution de la performance des élèves issus de l'immigration par cycle serait de -1.28 (-6.28 + 5.00) au lieu de 0.45 point. Cette réduction (de 0.45 à -1.28) montre aussi que l'évolution observée au niveau des immigrés résulte d'une plus grande proportion de jeunes avec des parents diplômés de l'enseignement supérieur. Il en va de même pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. A niveau d'éducation des parents équivalent, l'évolution des performances des élèves immigrés serait de 4.77 alors qu'elle était de 6.42 points.

A niveau de qualification des parents équivalent, l'*interaction*, c'est-à-dire l'évolution de la différence de performance par cycle, est désormais de 5.00 alors qu'elle était de 5.34 points en Flandre et de 6.10 au lieu de 6.99 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans les deux communautés, l'effet de l'interaction a diminué. Cela signifie une nouvelle fois **qu'une partie de l'évolution observée est imputable au niveau d'éducation des parents dans chacune des deux communautés.**

En résumé, l'évolution des performances en compréhension de l'écrit est différente par communauté et les causes varient d'une communauté à l'autre. La figure 10 reprend l'évolution des scores selon le statut migratoire et le niveau d'éducation des parents par communauté.

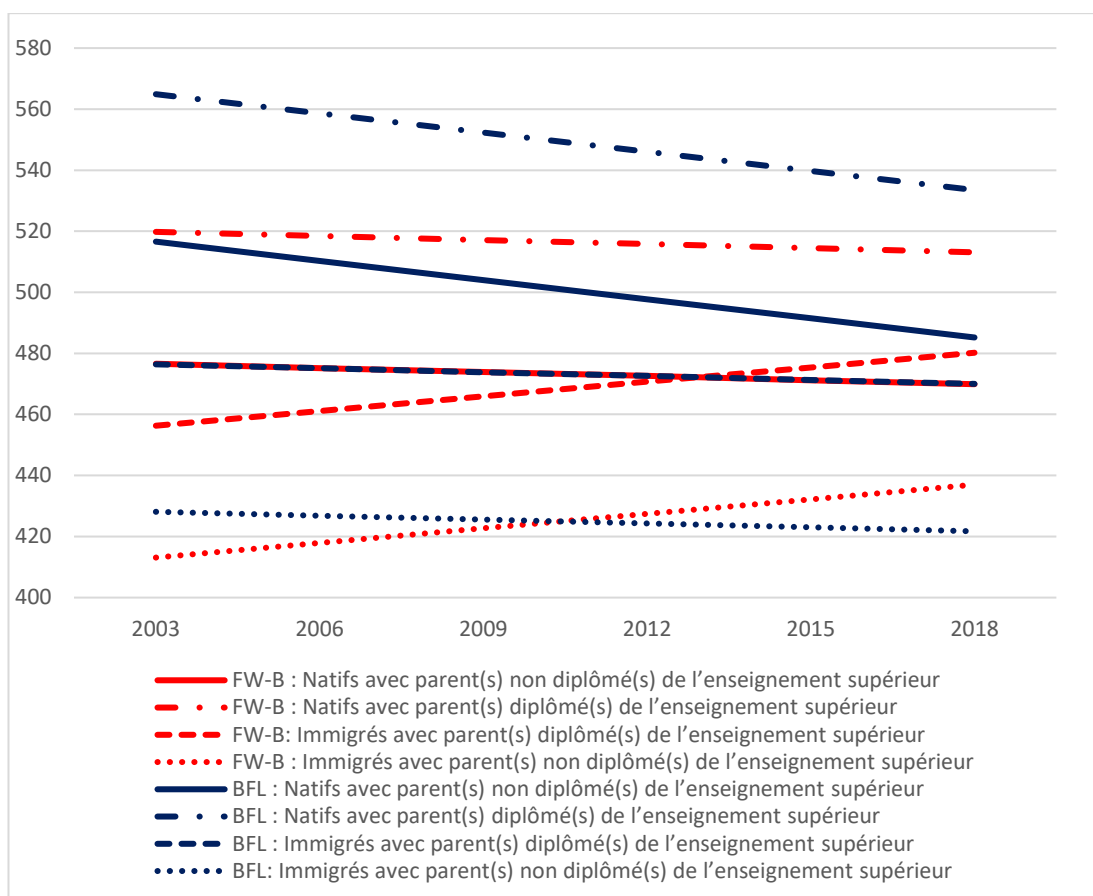
En **communauté flamande**, plusieurs phénomènes expliquent l'évolution des performances entre les deux populations entre 2003 et 2018 :

- 1) Diminution six fois plus importante de la performance des natifs par rapport à celle des immigrés ;
- 2) **Augmentation légère du nombre de parents immigrés avec un diplôme de l'enseignement supérieur ;**
- 3) **Augmentation légèrement plus importante du nombre de parents natifs avec un diplôme de l'enseignement supérieur.**

En **Fédération Wallonie-Bruxelles**, les phénomènes observés sont similaires à ceux observés précédemment au niveau de la Belgique :

- 1) Diminution légère de la performance des natifs ;
- 2) Amélioration importante des scores des immigrés ;
- 3) **Augmentation du nombre de parents d'élèves natifs avec un diplôme de l'enseignement supérieur ;**
- 4) **Augmentation légèrement plus importante de nombre de parents immigrés avec un diplôme de l'enseignement supérieur.**

Figure 10: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit à niveau d'éducation des parents équivalent selon le statut migratoire en Flandre (BFL) et en Fédération Wallonie-Bruxelles



La figure 10 montre par ailleurs que, en 2018, les performances des natifs flamands dont au moins un parent est diplômé de l'enseignement supérieur, des immigrants installés en Flandre et en FW-B dont au moins un parent est diplômé de l'enseignement supérieur et des natifs francophones dont aucun parent n'est diplômé de l'enseignement supérieur sont comparables.

5.4 Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut professionnel des parents

De manière générale, la moyenne de l'indice du statut professionnel (*HISEI*) des parents en Belgique augmente très légèrement au fil des années (cf. annexe 59). En Flandre comme en FW-B, la moyenne de l'indice du statut professionnel des parents par année augmente légèrement passant de 52 et 55,4. La moyenne de ce même indice des élèves issus de l'immigration toute communauté confondue varie entre 42 et 46.

En Flandre, en 2003, la différence entre les moyennes de l'indice *HISEI* était de 9.7 en faveur des natifs. Cet écart était moindre en 2006 et 2009. Cependant, la différence a de nouveau augmenté à partir de 2012 jusqu'en 2018 afin d'arriver à 15,2. Le statut professionnel moyen des

natifs s'est donc amélioré de 3.4 entre 2003 et 2018 alors que celui des élèves issus de l'immigration a diminué de 2,2.

En communauté française, l'écart était proche de 8 entre 2003 et 2015. En 2018, la différence s'est accrue : elle est de 11,7. Le statut professionnel moyen des natifs a ainsi augmenté de 2.4 entre 2003 et 2018 alors que celui des élèves issus de l'immigration a diminué de 0,7.

Qu'en est-il de l'évolution des performances en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles quand on introduit la variable *HISEI* ? Quelle aurait été l'évolution de la performance des natifs et des immigrés si le statut professionnel des parents des élèves était équivalent ?

De la même manière que pour le niveau d'éducation des parents, les performances en compréhension de l'écrit sous contrôle de la variable *HISEI* ont été calculées en fonction du statut au regard de l'*immigration* à l'aide des régressions linéaires modélisées par les équations suivantes (cf. annexe 60) :

$$\text{BFL: } y = 456,03 - 71,88. (\text{immig}) - 6,10. (\text{cycle}) + 1,74. (\text{hisei}) + 5,50. (\text{cycle} * \text{immig})$$

$$\text{FW-B: } y = 411,01 - 53,36. (\text{immig}) - 1,60. (\text{cycle}) + 1,86. (\text{hisei}) + 7,49. (\text{cycle} * \text{immig})$$

Comme précédemment, les différentes variables n'ont pas le même effet sur la performance en fonction de la communauté. Comme dans la section précédente, c'est en Flandre que les différentes variables impactent le plus les résultats.

Influence du statut migratoire sur la performance

A statut professionnel des parents équivalent, un élève issu de l'immigration se voit obtenir une performance inférieure de 71.88 points par rapport à leurs pairs natifs en Flandre. En Fédération Wallonie-Bruxelles, être issu de l'immigration est moins contraignant mais engendre tout de même une baisse de la performance de 53.36 points. Pour rappel, cette différence de score entre les deux populations était initialement de -97.27 en communauté flamande et de -72,82 points en FW-B. Dans les deux communautés, des diminutions des différences de performance en compréhension de l'écrit entre les deux populations sont observées. Cette baisse est de plus de 25 points en Flandre et de presque 20 points en communauté française. Cette réduction de l'influence du statut migratoire signifie **qu'une partie de l'écart entre les natifs et les immigrés s'explique par des différences de niveaux socio-professionnels (*HISEI*)**.

En communauté flamande, sous contrôle de la variable *HISEI*, **l'écart de performance entre les élèves issus de l'immigration et les natifs est passé de 72 points en 2003 à 44 en 2018 en faveur de ces derniers** (cf. annexe 61). Il y a donc une réduction de la différence de

performance de 28 points sur 15 ans. Une fois de plus, cette diminution est due au **déclin important de la performance des natifs** (-30.5 points entre 2003 et 2018). La performance moyenne des élèves issus de l'immigration a également diminué. Cependant, cette diminution est minime et n'est que de 0.6 entre chaque cycle, soit -3 points entre 2003 et 2018.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les causes de l'évolution des performances sont tout autres qu'en Flandre. **Sous contrôle du statut professionnel des parents, la différence entre les deux populations serait passée de 53.4 en 2003 à 15.9 points en 2018.** La réduction des écarts de performance en compréhension de l'écrit est plus importante qu'en Flandre et s'élève à 37.5 points. En 2018, être issu de l'immigration n'a plus énormément d'impact sur la performance (-15.9 points en moins qu'un natif). Cette réduction des différences de performance entre les natifs et les immigrés est due à la nette augmentation des scores de ces derniers (45.5 points entre 2003 et 2018). En moyenne, ils se sont améliorés de 9.09 points entre chaque cycle. Les natifs ont également progressé mais beaucoup moins. En 15 ans, leurs scores se sont améliorés de 8 points, soit + 1.6 de moyenne entre chaque cycle.

Les constats relevés par Brinbaum & Kieffer (2009, cités par Baye, 2015) et par Caillé (2005) selon lesquels **les caractéristiques sociales des familles expliquent une grande partie des écarts de performance en compréhension de l'écrit sont valables tant en Flandre qu'en FW-B.**

Influence du cycle sur la performance

En Flandre, l'évolution de la performance des natifs est de -6.10 par cycle alors que celle des élèves issus de l'immigration serait de -0.60 (soit -6.10 + 5.50) au lieu de 0.45 point initialement. Cette réduction (de 0.45 à -0.60) montre aussi que l'évolution observée au niveau des immigrés résulte d'une légèrement **amélioration du statut professionnel des parents d'immigrés.**

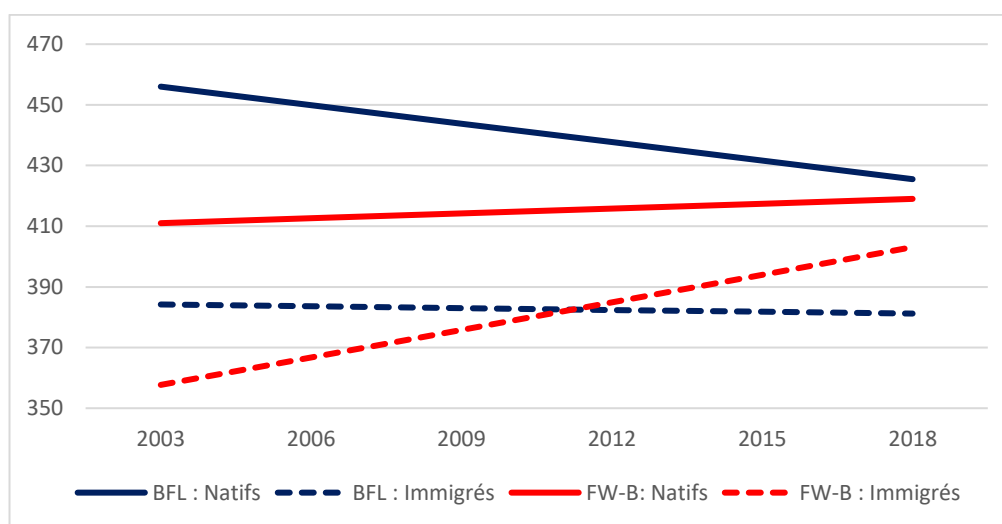
En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'évolution des scores par cycle des élèves issus de l'immigration est de -1.60 point à **niveau socio-professionnels** des parents équivalent. L'évolution des performances des élèves immigrés serait de 5.89 (soit -1.60 + 7.49) alors qu'elle était initialement de 6.42 points. En communauté française, l'influence du cycle n'a statistiquement aucune influence sur la performance car elle n'est pas significative.

A niveaux socio-professionnel des parents équivalent, l'*interaction*, c'est-à-dire l'évolution de la différence de performance en compréhension de l'écrit par cycle, est désormais de 5.50 alors qu'elle était de 5.34 points en Flandre et de 7.49 au lieu de 6.99 en Fédération

Wallonie-Bruxelles. Dans les deux communautés, l'effet de l'interaction a, cette fois-ci, augmenté. Cela signifie une nouvelle fois **qu'une partie de l'évolution observée est imputable au statut professionnel des parents.**

En résumé, l'évolution des performances est différente par communauté et les causes varient d'une communauté à l'autre. La figure 11 reprend l'évolution des scores selon le statut migratoire et le niveau d'éducation des parents par communauté.

Figure 11: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit à statut professionnel des parents équivalent selon le statut migratoire en communauté flamande (BFL) et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)



En **communauté flamande**, plusieurs phénomènes expliquent l'évolution des performances en compréhension de l'écrit entre les deux populations entre 2003 et 2018 :

- 1) Diminution importante de la performance des natifs ;
- 2) Diminution légère voire aucune évolution de la performance des élèves issus de l'immigration ;
- 3) **Légère augmentation de l'indice moyen du statut professionnel des parents natifs ;**
- 4) **Légère diminution de l'indice moyen du statut professionnel des parents d'immigrés.**

En **Fédération Wallonie-Bruxelles**, les phénomènes observés sont similaires à ceux observés précédemment au niveau de la Belgique :

- 1) Amélioration légère de la performance des natifs ;
- 2) Amélioration importante des scores des immigrés ;
- 3) **Légère augmentation de l'indice moyen du statut professionnel des parents natifs.**
- 4) **Très légère diminution de l'indice moyen du statut professionnel des parents natifs.**

Il est également intéressant de constater qu'une fois de plus, les différences de score entre les deux communautés se sont considérablement réduites avec le temps. En 2003, les résultats en

Flandre étaient nettement meilleurs qu'en Wallonie. Par contre, en 2018, les natifs flamands affichent toujours des performances supérieures aux francophones mais l'écart s'est considérablement réduit.

L'évolution observée chez les élèves issus de l'immigration est tout autre : en 2003, les immigrés inscrits en Flandre obtenaient de meilleures performances que leurs homologues de la FW-B. La tendance s'est inversée à partir de 2012. En 2018, les immigrés fréquentant un établissement en communauté française ont tellement progressé qu'ils affichent désormais des résultats supérieurs à ceux de Flandre.

5.5 Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut socio-économique et culturel

Afin d'analyser l'évolution des performances scolaires des deux populations, la variable d'interaction (*cycle*immigré*) est intégrée à la régression linéaire. En intégrant cette dernière, l'évolution de scores est modélisée à l'aide des équations suivantes (cf. annexe 62) :

$$\text{BFL: } y = 531,97 - 67,43.(\textit{immig}) - 4,97.(\textit{cycle}) + 40,26.(\textit{escs}) + 4,25.(\textit{cycle} * \textit{immig})$$

$$\text{FW-B: } y = 489,80 - 43,25.(\textit{immig}) + 1,08.(\textit{cycle}) + 44,01.(\textit{escs}) + 5,13.(\textit{cycle} * \textit{immig})$$

Une fois de plus, l'influence des variables sur la performance sous contrôle du statut socio-économique et culturel diffère suivant la communauté. L'évolution des résultats scolaires divergent donc également. Comme constaté précédemment, c'est en Flandre que la plupart des variables affectent le plus la performance scolaire.

Influence du statut migratoire sur la performance

En 2003, si l'ensemble des élèves avait un statut socio-économique et culturel égal, être issu de l'immigration aurait un impact sur la performance moins important qu'initialement. En Flandre, la différence de score entre les deux populations est désormais de 67.43 points (initialement de 97). **Cela équivaut à une diminution de l'écart des résultats en compréhension de l'écrit de l'ordre de 30 points** (cf. annexe 63). **Ce déclin est dû à l'amélioration du statut socio-économique et culturel des immigrés** (cf. annexe 64).

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les natifs obtenaient une performance supérieure de 72 points par rapport aux immigrés. A niveau de socio-économique et culturel équivalent des parents, elle est désormais de 43.25 points. **Une différence des écarts des scores de 29 points est constatée. Cette diminution est due à la légère augmentation de l'indice ESCS des élèves issus de l'immigration.**

En tenant sous contrôle le statut socio-économique et culturel, les deux communautés voient les différences de performance entre les deux populations diminuer de 30 points. Cependant, et ce même sous contrôle de la variable ESCS, être immigré a plus d'impact en Flandre qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il y a une différence de l'ordre de 20 points entre les deux communautés.

Influence du cycle sur la performance scolaire

L'année de l'évaluation impacte peu la performance des élèves natifs en communauté française (+ 1.08). Cette même variable était initialement de -0.57 et influençait déjà faiblement les résultats scolaires. Même si le cycle influence davantage la performance qu'initialement, cette variable n'est statistiquement toujours pas significative.

A l'inverse, en Flandre, l'année d'évaluation entraînait une baisse des scores des natifs de 4.89 points. Si l'ensemble des élèves avait le même statut socio-économique et culturel, la diminution de la performance par cycle serait légèrement plus importante et serait désormais de 4.97 points.

En FW-B, l'année d'évaluation a davantage d'influence sur la performance des élèves issus de l'immigration que sur celle des natifs. Sous contrôle de la variable *ESCS*, les immigrés s'améliorent en moyenne de 6.21 par cycle. Entre 2003 et 2018, cela équivaut à une progression de 31.1 points (contre 5.4 points pour les natifs). L'évolution des performances en fédération Wallonie-Bruxelles est donc due à la nette amélioration des scores des immigrés. En 2003, comme mentionné précédemment, l'écart de performance entre les deux populations était de 43.3 points. En 2018, cette même différence n'est plus que de 17.6 points. **Il y a donc une réduction des différences de résultat en compréhension de l'écrit entre les populations natives et immigrées de l'ordre de 25.7 points sur 15 ans.**

Selon Baye (2015), l'apport PISA 2012 montrait effectivement que les élèves issus de l'immigration en FW-B étaient en moyenne plus défavorisés que leurs pairs natifs. L'écart de performance est moindre que dans certains autres pays mais représente tout de même plus d'une année d'étude¹⁹. A l'aide des résultats ci-dessus, une précision par rapport aux constats de Baye (2015) pourrait être envisagée : la différence de score entre les deux populations est moins importante en FW-B qu'en Flandre alors que les deux communautés font partie du même pays.

La réduction des écarts des scores en Flandre est similaire mais ne provient pas du même phénomène. Effectivement, en communauté flamande, la performance des natifs diminue de 4.97

¹⁹ Pour rappel, il est considéré qu'une année d'étude correspond à 30 points.

par cycle soit 24.9 points entre 2003 et 2018. Dans le cas présent, ce sont les scores des natifs qui baissent. L'influence de l'année de l'évaluation sur les résultats des immigrés est de -0.72 point soit -3.6 points sur 15 ans. En 2003, l'écart des scores entre les deux populations est de 67.4 points. En 2018, cette différence de performance s'est réduite et n'est plus que de 46.2 points. **Entre 2003 et 2018, il y a une réduction des différences de performance entre les natifs et les immigrés de 21.3 points.**

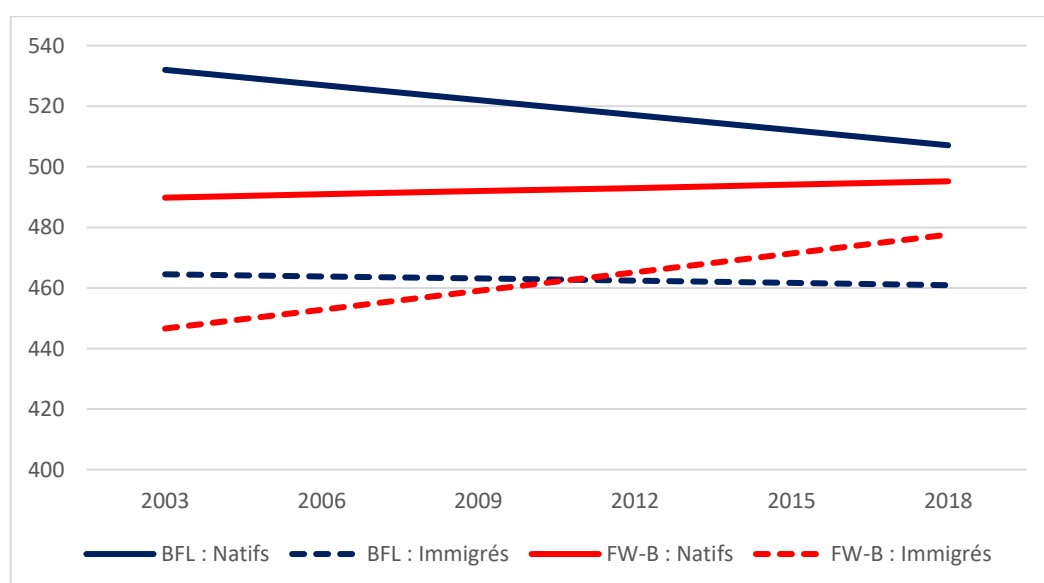
En **communauté flamande**, plusieurs phénomènes expliquent l'évolution des performances en compréhension de l'écrit entre les deux populations entre 2003 et 2018 :

- 1) Diminution importante de la performance des natifs ;
- 2) Diminution légère voire aucune évolution de la performance des élèves issus de l'immigration ;
- 3) **Légère diminution du statut socio-économique et culturel des élèves natifs ;**
- 4) **Nette amélioration du statut socio-économique et culturel des élèves immigrés.**

Les phénomènes observés expliquant l'évolution des performances en compréhension de l'écrit en **Fédération Wallonie-Bruxelles** sont différents :

- 1) Amélioration légère de la performance des natifs ;
- 2) Amélioration importante des scores des immigrés ;
- 3) **Diminution non négligeable du statut socio-économique et culturel des natifs ;**
- 4) **Légère amélioration du statut socio-économique et culturel des immigrés.**

Figure 12: Evolution des performances estimées à statut socio-économique et culturel équivalent selon le statut migratoire en communauté flamande (BFL) et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)



Le lien entre les performances scolaires et l'origine sociale établi par Baye (2015) pour la Belgique est observable tant en FW-B qu'en Flandre. Pour rappel une hypothèse selon laquelle les élèves sont de moins en moins regroupés socialement dans les écoles avait été établie. Il semblerait cependant que ce phénomène soit plus présent au sein de la communauté flamande (car une amélioration du ESCS des immigrés est observée) qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles.

6 Synthèse et conclusion de la partie pratique

Dans un premier temps, l'ensemble des bases de données PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 et 2018 ont été fusionnées afin de pouvoir analyser l'évolution des performances scolaires en compréhension de l'écrit. Les populations natives et immigrées (première et deuxième générations regroupées) ont été séparées en deux catégories – en fonction du lieu de naissance de l'élève et de celui de ses parents – pour chacun des pays de l'OCDE. Pour certaines analyses, les populations immigrées ont été séparées par génération et trois catégories ont pu être comparées : les natifs, les immigrés de première génération et les immigrés de seconde génération.

La comparaison des performances moyennes en compréhension de l'écrit des populations étudiées montre que l'évolution est différente d'un pays à l'autre. En Belgique, les écarts de performance entre les natifs et les élèves issus de l'immigration diminuent avec le temps. En réalité, cette réduction des écarts des scores entre les deux populations est due à la baisse de performances des natifs et à l'amélioration des résultats des élèves immigrés.

Afin d'analyser les déterminants de la réduction des différences de performance entre les populations natives et immigrées en Belgique, le niveau d'éducation des parents, leur statut professionnel, et le statut socio-économique et culturel ont été étudiés.

En Belgique

A l'aide de diverses régressions linéaires, il a été mis en évidence que **l'amélioration des performances scolaires des élèves issus de l'immigration est en partie imputable à l'augmentation du nombre de parents d'immigrés possédant un diplôme de l'enseignement supérieur**. Effectivement, comme mentionné à plusieurs reprises, les résultats scolaires des élèves sont en partie imputables au niveau de qualification des parents (Felouzis, 2003; Diler, Avcit et Seydaoglu, 2003; Caillé, 2005; Brinbaum & Kieffer 2009; Baye, 2015). Une augmentation du pourcentage de parents diplômés dans la population immigrée de l'enseignement supérieur entrainerait donc une amélioration des performances scolaires de leurs enfants.

A statut socio-professionnel des parents équivalent, les différences de performance entre les populations natives et immigrées se sont considérablement réduites. Le statut socio-

professionnel des parents influence la performance de manière non négligeable. Cependant, une augmentation de l'indice moyen HISEI est observée chez les natifs alors qu'un déclin est constaté dans la population immigrée : cela semble contradictoire avec la réduction des écarts de performance observée.

Les différentes analyses ont également montré une amélioration du statut socio-économique et culturel des immigrés entraînant une augmentation de la performance de ces derniers. Effectivement, plusieurs chercheurs tels que Jacobs & al. (2009 cités par Baye, 2015), Baye (2015), Danhier & Jacobs (2017) ou Lafontaine (2020) ont pu démontrer l'influence du ESCS sur les résultats scolaires. D'après Baye (2015) et Lafontaine (2020), les élèves les plus faibles fréquentent les écoles dont le statut socio-économique et culturel est défavorisé. Elles ajoutent que les immigrés sont principalement inscrits dans ce type d'écoles. Cependant, l'amélioration du statut socio-économique et culturel observée dans la population immigrée supposerait que **les élèves immigrés sont de moins en moins regroupés socialement dans les établissements scolaires à l'ISE faible.**

En Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles

Des analyses ont également été réalisées afin de comparer l'évolution des scores en compréhension de l'écrit en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles. Celles-ci diffèrent d'une communauté à l'autre mais une diminution des écarts de performance est bien observée dans chacune d'entre elles.

En Flandre, la diminution des écarts des scores est due à la baisse de performance des natifs alors que les élèves issus de l'immigration ont des résultats constants. En Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est le phénomène inverse qui est observé : il y a une augmentation des scores moyens des élèves issus de l'immigration alors que ceux des natifs restent stables.

Plusieurs phénomènes expliquent ces différentes évolutions dans ces communautés. Les diverses analyses menées à l'aide du niveau d'éducation des parents montrent qu'en **Flandre**, une **augmentation du nombre de parents diplômés est observée pour l'ensemble des élèves.** Cependant, cette amélioration est **plus marquée chez les natifs** que chez les élèves issus de l'immigration. En **fédération Wallonie-Bruxelles**, le phénomène inverse est constaté : **l'augmentation du pourcentage de parents diplômés de l'enseignement supérieur est plus importante dans la population immigrée que chez les natifs.**

A niveau de qualification des parents équivalent, les performances scolaires de tous les élèves inscrits en Flandre diminuent entre 2003 et 2018. C'est également le cas pour les natifs

francophones. Cependant, les élèves issus de l'immigration fréquentant des établissements en Fédération Wallonie-Bruxelles s'améliorent au fil des années. La nette augmentation du nombre de parents immigrés diplômés de l'enseignement supérieur en FW-B est une des raisons.

Les diverses analyses concernant le statut professionnel des parents montrent également que les évolutions sont différentes d'une communauté à l'autre. D'une part, des réductions de différences de performance entre les deux populations à statut professionnel des parents équivalent sont constatées entre 2003 et 2018. D'autre part, en Flandre, l'écart moyen de l'indice du statut professionnel des parents entre les populations natives et immigrées augmente. En Fédération Wallonie-Bruxelles, le phénomène est identique mais plus faible. L'effet contradictoire observé lors des analyses au niveau de la Belgique est présent : augmentation de l'indice moyen HISEI chez les natifs et déclin dans la population immigrée alors qu'une réduction des écarts de performance est constatée.

Enfin, l'influence du statut socio-économique et culturel des élèves a également été analysé. En Flandre, une légère diminution de la moyenne de cette variable est observée dans la population native alors qu'une augmentation nette est observée chez les immigrés. En communauté française, le statut socio-économique et culturel des élèves natifs diminue légèrement. Cependant, cette même variable s'améliore de manière importante dans la population immigrée. **Il semblerait qu'en Flandre plus qu'en FW-B, les élèves sont de moins en moins regroupés socialement dans les écoles défavorisées.**

7 Limites et perspectives futures

Afin d'améliorer l'étude des performances au fil des années, il serait intéressant d'inclure les bases de données des années 2000. Effectivement, par facilité, les recherches ont été effectuées à partir de 2003 car certaines informations n'étaient pas codées de la même manière en 2000, voire pas récoltées du tout.

Dans le cadre de cette recherche, l'évolution des performances en compréhension de l'écrit a été étudiée en profondeur. Réaliser une étude similaire sur les résultats en mathématiques et en sciences serait judicieux. En effet, la langue influence peut-être plus les résultats scolaires en lecture que dans les deux autres matières. Les phénomènes observés sur l'évolution des scores seraient-ils identiques en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences ?

Dans la plupart des analyses, les populations natives et immigrées ont été séparées en deux sous-catégories. Etudier l'évolution des performances en compréhension de l'écrit à l'aide de trois catégories – les natifs ; les immigrés de 1^{ère} génération; les immigrés de 2^{ème} génération –

pourraient être intéressants afin de voir si les phénomènes observés chez les 1^{ères} et 2^{èmes} générations sont similaires ou non.

Un paramètre important relevé dans la revue de la littérature est l'origine sociale des élèves. Dans une recherche future, il serait pertinent d'étudier l'évolution des performances des élèves issus de l'immigration en fonction de leur pays d'origine, ce dernier influençant la performance.

L'évolution des performances scolaires en Belgique a été comparée à celles des pays de l'OCDE. Confronter les résultats de la Belgique à un panel plus élargi serait opportun afin de vérifier si d'autres pays évoluent de la même façon. Des comparaisons supplémentaires entre le fonctionnement des différents systèmes éducatifs pourraient être considérées.

L'ensemble des données utilisées étant issues des enquêtes internationales PISA, ce sont les performances scolaires des élèves âgés de 15 ans qui ont été étudiées. Des analyses supplémentaires devraient être envisagées à l'aide, par exemple, des bases de données PIRLS afin d'étudier l'évolution des résultats des élèves de 4^{ème} primaire. Effectivement, selon Baye (2015), une grande partie des inégalités scolaires se creusent avant l'enseignement secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Basdevant, C. (1983). *Les adolescents Magrhébins et l'école*. Migrants-Formations, 54.
- Baye, A. (2015, Mars). Le poids des origines. Influence du niveau socioéconomique et de l'origine culturelle sur les inégalités d'acquis et de parcours scolaires à partir des données pisa. Mons. Présenté à Chaire Francqui.
- Baye, A., Monseur, C. (2015). Quels apports des données PISA pour l'analyse des inégalités scolaires ? Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle : une possible amplification ? Paris.
- Benson, C. (2002). Real and potential benefits of bilingual programs in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (6), 303-317.
- Borrel, C. & Tavan, C. (2004). La vue familiale des immigrés. *Les immigrés en France*. France. 11-22.
- Caillé, J. P. (2005). Les projets d'avenir des enfants immigrés. France : Portait social. 109-124.
- Caillé, J. P., Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire: Construction et évolution. France : Portait social. 109-124.
- Dasen, P., Leanza, Y., Ogay, T., Perregaux, C. (2001). Intégration et migration. *Regards pluridisciplinaires*, 186-211. L'Harmattan, Paris.
- Duru-Bellat, M. (2001). Les inégalités d'éducation : un classique revisité. *L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix*, 25-42. Education et société.
- Diler, R. S., Avci, A. & Seydaoglu, G. (2003). Emotional and behavioural problems in migrant children. *Swiss Medical Weekly*, 133, 16-21.
- Fabrizio, S. M. & Neill, J. T. (2005). Cultural adaptation in outdoor programming. *Australian Journal of Outdoor Education*, 9, 2, 44-56.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot. S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 11-28.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot. S., Imperiale-Arfaine, L. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco. *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelles*. CNESCO, Paris.

- Gruss, A. (2019). L'influence de la famille sur la réussite scolaire à travers l'aide aux devoirs. *Education*, 30-46.
- Hovey, J. D., & King, C. A. (1996). Acculturative stress, depression, and suicidal ideation among immigrant and second-generation Latino adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1183–1192.
doi : <https://doi.org/10.1097/00004583-199609000-00016>
- Hugues, D. & Magali, B. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire : un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 115-142.
- Lafontaine, D. (2020). *Approche expérimentale des pratiques et des politiques éducatives*. Syllabus, Université de Liège, Liège.
- Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A. & Quittre, A. (2019), Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. *Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération*.
- Legendre, J. (2006). La place de la langue maternelle ans l'enseignement scolaire. *Commission de la culture, de la science et de l'éducation*.
- Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Presse Universitaire de France*, 57, 299-315.
- Malone, S. (2016). Including the excluded: Promoting multilingual education. *Education*. Paris, UNESCO.
- Mianda, G. (1998). Les défis de l'intégration des nouveaux arrivants francophones en Ontario : Entrevue avec Antoine Dérose. *Reflets: Revue ontarienne d'intervention sociale et communautaire*, 4 (1), 20-31. doi : <https://doi.org/10.7202/026195ar>
- Moguéro, L., Santelli, E., Hamel, C., Primon, J. L. (2014). La taille des familles et le devenir scolaire des enfants d'immigrés.
- Moguéro, L., Santelli, E. (2012). Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses. *Informations sociales*, 173, 84-92.
- Monseur, C. (2020). *Evaluation des systèmes éducatifs par les enquêtes internationales*. Syllabus, Université de Liège, Liège.
- Monseur, C. (2021). *Exploitation des bases de données des enquêtes internationales*. Syllabus, Université de Liège, Liège.

- Neto, F. (1994). Le stress d'acculturation chez des jeunes d'origine portugaise en France. *Enfance*, 83-94.
- OCDE (2003). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. OCDE, Paris.
- OCDE (2011). PISA à la loupe. 2011/1.
- OCDE (2012). *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*. OCDE, Paris.
- OCDE (2015). *Résultats PISA 2015 : L'excellence et l'équité dans l'éducation (Volume I)*. OCDE, Paris.
- OCDE (2015). *Résultats PISA 2015 : Politiques et pratiques pour des établissements performants (Volume II)*. OCDE, Paris.
- OCDE (2015). *Résultats PISA 2015 : Le bien-être des élèves (Volume III)*. OCDE, Paris.
- OCDE (2015). *Les élèves immigrés et l'école, avancer sur le chemin de l'intégration : Principaux résultats*. OCDE, Paris.
- OCDE (2018). *Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I)*. OCDE, Paris.
- Oberg, K. (1960). Culture shock and the problem of adjustment to new cultural environment.
- Ogbu, J. U. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13, 290–307.
- Pedersen, P. (1995). The five stages of culture shock: critical incidents around the world. *Contributions in psychology*, 1-13. En ligne
[https://books.google.be/books?id=bgksySFDILQC&pg=PR4&lpg=PR4&dq=Pedersen,+P.+\(1995\).+The+five+stages+of+culture+shock:+Critical+incidents+around+the+world.+Westport,+CT:+Greenwood.&source=bl&ots=E7IT2Sw_pc&sig=ACfU3U3cg4E5s_oRJh_wuK8ldb42BX0ZLSw&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjFjPfqksDoAhWSM-wKHZQzDZwQ6AEwB3oECA YQAQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.be/books?id=bgksySFDILQC&pg=PR4&lpg=PR4&dq=Pedersen,+P.+(1995).+The+five+stages+of+culture+shock:+Critical+incidents+around+the+world.+Westport,+CT:+Greenwood.&source=bl&ots=E7IT2Sw_pc&sig=ACfU3U3cg4E5s_oRJh_wuK8ldb42BX0ZLSw&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwjFjPfqksDoAhWSM-wKHZQzDZwQ6AEwB3oECA YQAQ#v=onepage&q&f=false)
- Piquemal, N. & Bolivar, B. (2009). Discontinuités culturelles et linguistiques: portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire, 245-264.
doi : 10.1007/s12134-009-0106-z
- Poncelet, M. (2019). *Psychologie de la cognition et du langage*. Syllabus, Université de Liège, Liège.

- Thesée, G. & Carr, P. (2007). Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles. In Solar, C. & Kanouté, F. (Eds.), *Questions d'équité en éducation et formation* (pp. 141-161). Montréal : Éditions Nouvelles. doi : <https://doi.org/10.7202/029454ar>
- UNESCO. (2012). *Jeunes et compétents : L'éducation au travail*. Luxembourg.
- Vallet, L.A. & Caillé, J.P. (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*. Les dossiers d'Éducation et Formations 67. Paris : INSEE.
- Winkelman, M. J. (1994). Cultural Shock and Adaptation. *Journal of counseling and development*, 73, 121-125.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PARTIE THEORIQUE	1
PREAMBULE	2
CHAPITRE 1 : DIFFÉRENCES ENTRE LES POPULATIONS NATIVES ET IMMIGREES	3
1 Différences de performance entre les populations immigrées et natives	3
1.1 Les différences de rendement	3
1.2 Le taux de redoublement.....	4
1.3 Orientation par filières, aspirations scolaires et diplômes	5
2 Les différences sur le plan individuel des élèves	9
2.1 Le genre de l'élève.....	9
2.1.1 Différences d'acquis et d'attitudes entre les sexes dans le domaine de la lecture....	9
2.1.2 Différences d'acquis et d'attitudes entre les sexes dans le domaine des mathématiques	10
2.1.3 Différences d'acquis et d'attitudes entre les sexes dans le domaine des sciences ..	11
2.1.4 Différences de performance entre les sexes dans le domaine de la lecture, des mathématiques et des sciences selon le statut au regard de l'immigration	11
2.2 Le pays d'origine de l'élève.....	12
3 Les différences de caractéristiques familiales entre les deux populations	13
3.1 La taille de la famille	13
3.2 La langue parlée à la maison.....	16
3.2.1 Des recherches sur l'effet du plurilinguisme sur les performances aux résultats contradictoires	16
3.2.2 Résultats de l'enquête internationale PISA	18
3.2.3 Analyse des performances dans PISA 2015 selon la langue parlée à la maison	20
4 Facteurs scolaires	21
4.1 Fréquentation de l'enseignement maternel	21
5 La différence de culture	24

5.1	Le choc culturel	24
5.2	Le stress acculturatif	28
5.3	Le capital culturel	33
CHAPITRE 2 : DIFFÉRENCES DE STATUT SOCIO-ECONOMIQUE ET CULTUREL ENTRE LES POPULATIONS NATIVES ET IMMIGREES.....		34
1	Les différences de rendement selon le statut socio-économique et culturel	34
1.1	Influence du statut socio-économique et culturel de l'élève sur la performance.....	34
1.2	Influence du statut socio-économique et culturel de l'école sur la performance.....	38
1.2.1	Différences de performance entre certaines écoles au sein d'un même pays.....	38
1.2.2	Les immigrés rassemblés dans les écoles défavorisées	41
2	Les familles selon le statut socio-économique et culturel.....	42
2.1	Le niveau d'éducation des parents	42
2.2	Le statut professionnel des parents et le taux de chômage	44
PARTIE PRATIQUE.....		45
PREAMBULE.....		45
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE		46
1	Bases de données.....	46
1.1	Programme for international Student Assessment.....	46
1.2	Les contenus et objectifs.....	46
2	Public étudié.....	47
3	Variables sélectionnées.....	47
3.1	Les variables d'identification.....	47
3.2	L'origine	48
3.3	Le niveau de performance en compréhension de l'écrit des élèves.....	48
3.4	Le niveau de qualification des parents.....	48
3.5	Le statut socio-professionnel des parents	49
3.6	Le statut socio-économique et culturel	49

CHAPITRE 4 : EVOLUTION DES PERFORMANCES ENTRE LES POPULATIONS NATIVES ET IMMIGREES EN BELGIQUE – ANALYSES STATISTIQUES ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS.....	50
1 Introduction	50
2 Evolution des performances moyennes en Belgique en compréhension de l’écrit ...	51
2.1 Evolution des performances au regard de l’immigration.....	51
2.2 Effets du statut migratoire et de l’année de l’évaluation sur la performance	52
3 Comparaison de l’évolution des performances en compréhension de l’écrit de la Belgique avec les pays de l’OCDE.....	53
3.1 Evolution des performances moyennes en compréhension de l’écrit des pays de l’OCDE	53
3.2 Evolution des performances moyennes en compréhension de l’écrit par pays	54
4 Analyse des déterminants de la réduction des différences de performance entre les natifs et les immigrés en Belgique.....	55
4.1 Evolution des performances estimées en compréhension de l’écrit sous contrôle du niveau d’éducation des parents.....	55
4.2 Evolution des performances estimées en compréhension de l’écrit sous contrôle du statut professionnel des parents.....	58
4.3 Evolution des performances estimées en compréhension de l’écrit sous contrôle du statut socio-économique et culturel.....	60
5 Evolution des performances moyennes en Fédération Wallonie-Bruxelles et en communauté flamande	62
5.1 Evolution des performances moyennes en compréhension de l’écrit au regard de l’immigration.....	63
5.2 Effets du statut migratoire et de l’année de l’évaluation sur la performance	64
5.3 Evolution des performances estimées en compréhension de l’écrit sous contrôle du niveau d’éducation des parents.....	66
5.4 Evolution des performances estimées en compréhension de l’écrit sous contrôle du statut professionnel des parents.....	70
5.5 Evolution des performances estimées en compréhension de l’écrit sous contrôle du statut socio-économique et culturel.....	74

6	Synthèse et conclusion de la partie pratique	77
7	Limites et perspectives futures	79
	BIBLIOGRAPHIE	82
	TABLE DES ANNEXES.....	91
	TABLE DES FIGURES	153

TABLE DES ANNEXES

- Annexe 1** : Différences de performance en sciences avant et après contrôle du statut socio-économique, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2015)
- Annexe 2** : Performances moyennes des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles selon le statut migratoire (Lafontaine & al., 2019)
- Annexe 3** : Différence de probabilité d'avoir redoublé une classe entre les élèves immigrés et leurs pairs autochtones (base de données 2012, cité par OCDE 2015)
- Annexe 4** : Orientation à 15 ans selon l'origine culturelle en FW-B (PISA, 2012 cité par Baye, 2015, données inédites)
- Annexe 5** : Diplôme de l'enseignement secondaire le plus élevé espéré par les jeunes désirant poursuivre ou reprendre leurs études en pourcents (ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002 cité par Caillé, 2005)
- Annexe 6** : Choix du domaine professionnel selon le statut migratoire en pourcent (Caillé, 2005)
- Annexe 7** : Aspirations des élèves quant à l'exercice d'une profession de cadre ou de dirigeant, selon leur statut au regard de l'immigration sur base des données PISA 2006 (OCDE, 2015)
- Annexe 8** : Pourcentage de la répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en lecture en FW-B (PISA 2018, cité par Lafontaine, 2020)
- Annexe 9** : Pourcentage de la répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en mathématiques (PISA 2012, cité par Lafontaine, 2020)
- Annexe 10** : Pourcentage de la répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en sciences (PISA 2015, cité par Lafontaine, 2020)
- Annexe 11a** : Différences de performance entre les sexes en lecture, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2012)
- Annexe 11b** : Différences de performance entre les sexes en mathématiques, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2012)
- Annexe 11c** : Différence de performance entre les sexes en sciences, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2012)
- Annexe 12** : Performances moyennes en sciences des élèves issus de l'immigration, selon leur pays d'origine et d'accueil (OCDE, 2015)
- Annexe 13** : Nombre moyen de frères et sœurs des jeunes selon le statut migratoire (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Moguérou & al., 2014)

- Annexe 14** : Caractéristiques familiales et individuelles des jeunes selon le statut migratoire en pourcent (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Mogue rou & al., 2014)
- Annexe 15** : Diplôme le plus élevé obtenu en fin de formation initiale selon le lien à la migration en pourcent (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Mogue rou & al., 2014)
- Annexe 16** : Indicateurs d'implication des parents selon le statut migratoire en pourcent (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Mogue rou & al., 2014)
- Annexe 17** : Pourcentage d'élèves dont les parents déclarent qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée en raison de l'insuffisance de leurs compétences linguistiques (PISA 2015, Vol. III)
- Annexe 18**: Différence de performance en sciences, selon la langue parlée en famille et le statut au regard de l'immigration. Résultats fondés sur les déclarations des élèves (OCDE, 2015)
- Annexe 19** : Différence performance en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté l' cole maternelle plus d'un an et ceux ne l'ayant pas fréquentée (OCDE, 2003)
- Annexe 20** :  cart des scores associé à la scolarisation pendant plus d'un an dans l'enseignement préprimaire, après contrôle du milieu socio-économique (OCDE, 2011)
- Annexe 21** : Différence de probabilité d'avoir été scolarisé dans l'enseignement préprimaire entre les élèves immigrés et leurs pairs autochtones (OCDE - Scolarisation dans l'enseignement préprimaire selon le statut au regard de l'immigration, base de données 2012)
- Annexe 22** : Stress acculturatif selon cinq facteurs (Berry, 1989 cité par Neto, 1994)
- Annexe 23** : Indice socio-économique moyen des élèves issus de l'immigration (PISA, 2012)
- Annexe 24** : Statut socio-économique et performance en sciences (PISA, 2015)
- Annexe 25** : Probabilité d'obtention d'une performance faible ou élevée en sciences, selon le statut socio-économique des élèves de l'OCDE (PISA, 2015)
- Annexe 26** : Probabilité pour les élèves défavorisés d'obtenir une faible performance en sciences, par rapport à leurs pairs non défavorisés (PISA, 2015)
- Annexe 27** :  volution des caractéristiques des élèves natifs, de 1^{ère} et de 2^{ème} génération entre 2003 et 2012 en France (Felouzis & al., 2015)
- Annexe 28** : Effets des caractéristiques des élèves sur les scores en mathématiques en 2003 et 2012 en France. Analyse de régression multivariée avec effet d'interaction entre le statut migratoire et le statut socioéconomique (Felouzis & al., 2015)

- Annexe 29** : Variations intra- et inter-établissements de la performance en sciences des pays de l'OCDE (PISA, 2015)
- Annexe 30** : Performance en sciences des élèves scolarisés dans des établissements favorisés, moyens ou défavorisés sur le plan socio-économique (PISA, 2015)
- Annexe 31** : Différences intra- et inter-établissements de performance expliquées par le profil socio-économique des élèves et des établissements (PISA, 2015)
- Annexe 32** : Variables sociodémographiques entre les enfants migrants et non migrants Diler, Avcit et Seydaoglu (2003)
- Annexe 33a** : Pourcentage d'élèves au regard de l'immigration en Belgique
- Annexe 33b** : Pourcentage d'élèves au regard de l'immigration en Belgique
- Annexe 34** : Evolution de la performance moyenne en compréhension de l'écrit en Belgique
- Annexe 35** : Différence de performance en compréhension de l'écrit entre les natifs et les immigrés en Belgique en en fonction du cycle.
- Annexe 36** : Régression linéaire modélisant l'évolution des performances en compréhension de l'écrit en fonction du statut migratoire
- Annexe 37** : Evolution des performances moyennes estimées en compréhension de l'écrit en Belgique
- Annexe 38** : Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit des pays de l'OCDE (et partenaires) en fonction du statut migratoire
- Annexe 39** : Modélisation des évolutions de performances estimées en compréhension de l'écrit selon le statut migratoire des pays de l'OCDE
- Annexe 40** : Tableau des évolutions de performances estimées selon le statut migratoire des pays de l'OCDE
- Annexe 41a** : Pourcentage de parents diplômés de l'enseignement supérieur en fonction du statut migratoire
- Annexe 41b** : Pourcentage de parents diplômés de l'enseignement supérieur en fonction du statut migratoire
- Annexe 42** : Régression linéaire modélisant l'évolution des performances estimées en compréhension de l'écrit en fonction du statut migratoire sous contrôle du niveau d'éducation des parents
- Annexe 43** : Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du niveau d'éducation des parents en Belgique
- Annexe 44** : Evolution de l'indice moyen *HISEI* en Belgique
- Annexe 45** : Evolution de l'indice moyen *HISEI* en Belgique selon le statut migratoire

- Annexe 46** : Régression linéaire modélisant l'évolution des performances en compréhension de l'écrit en fonction du statut migratoire sous contrôle du statut professionnel des parents
- Annexe 47** : Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut socio-professionnel des parents en Belgique
- Annexe 48** : Régression linéaire modélisant l'évolution des performances en compréhension de l'écrit en fonction du statut migratoire sous contrôle du statut socio-économique et culturel
- Annexe 49** : Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut socio-économique et culturel en Belgique
- Annexe 50a** : Evolution de l'indice moyen ESCS selon le statut migratoire (dichotomisé)
- Annexe 50b** : Evolution de l'indice moyen ESCS selon le statut migratoire
- Annexe 51a** : Pourcentage d'élèves au regard de l'immigration en Belgique par communauté
- Annexe 51b** : Pourcentage d'élèves au regard de l'immigration (dichotomisé) en Belgique
- Annexe 52** : Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit en Belgique par communauté
- Annexe 53** : Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit en Belgique par communauté selon le statut migratoire
- Annexe 54** : Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit en fonction du cycle et du statut migratoire en Flandre et en FW-B
- Annexe 55a** : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en communauté Flamande
- Annexe 55b** : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Fédération Wallonie-Bruxelles
- Annexe 56** : Pourcentage de parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur par communauté selon le statut migratoire
- Annexe 57** : Prédiction des performances en compréhension de l'écrit en fonction du cycle et du statut migratoire en Belgique à niveau d'éducation des parents équivalent en Flandre et en FW-B
- Annexe 58a** : Evolution de la performance en compréhension de l'écrit des élèves natifs et immigrés en communauté flamande sous contrôle du niveau d'éducation des parents
- Annexe 58b** : Evolution de la performance en compréhension de l'écrit des élèves natifs et immigrés en Fédération Wallonie-Bruxelles sous contrôle du niveau d'éducation des parents
- Annexe 59** : Evolution de la moyenne de l'indice HISEI par communauté selon le statut migratoire

Annexe 60 : Prédiction des performances en compréhension de l'écrit en fonction du cycle et du statut migratoire en Belgique à statut professionnel des parents équivalent par Communauté

Annexe 61a : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Flandre sous contrôle du statut professionnel des parents

Annexe 61b : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Fédération Wallonie-Bruxelles sous contrôle du statut professionnel des parents

Annexe 62 : Prédiction des performances en compréhension de l'écrit selon le statut migratoire Flandre et en FW-B à statut socio-économique et culturel équivalents

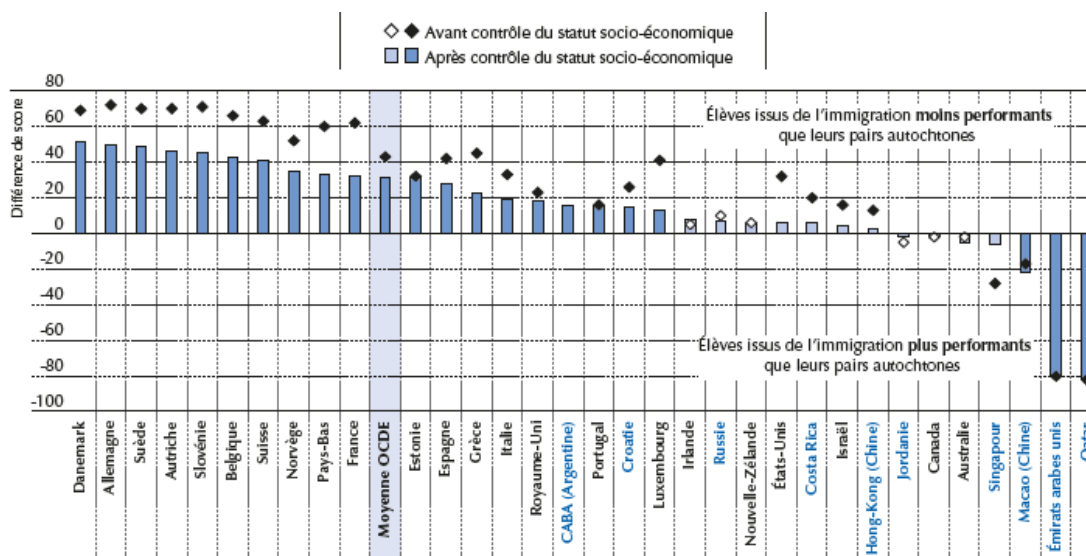
Annexe 63a : Evolution de l'indice moyen ESCS selon le statut migratoire en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles

Annexe 63a : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Flandre sous contrôle du statut socio-économique et culturel

Annexe 63b : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Fédération Wallonie-Bruxelles sous contrôle du statut socio-économique et culturel

Annexe 64 : Evolution de l'indice moyen ESCS selon le statut migratoire en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles

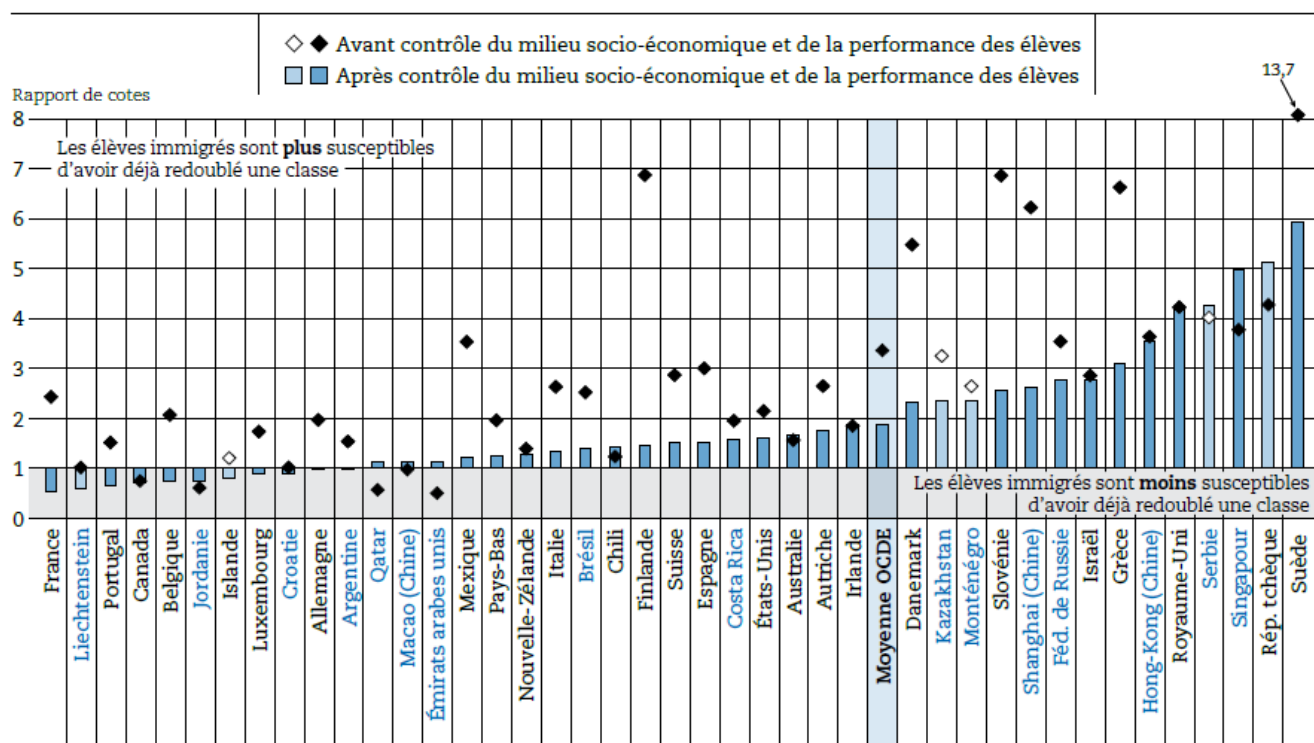
Annexe 1 : Différences de performance en sciences avant et après contrôle du statut socio-économique, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2015)



Annexe 2 : Performances moyennes des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles selon le statut migratoire (Lafontaine & al., 2019)

	Lecture	Mathématiques	Sciences
Elèves natifs	494 (3,3)	508 (3,1)	499 (3,2)
Elèves immigrés de 2^{ème} génération	467 (6,1)	470 (5,9)	459 (7,3)
Elèves immigrés de 1^{ère} génération	421 (7,5)	452 (7,4)	432 (7,7)
Différence entre les natifs et les Immigrés de 2^{ème} génération	27	38	40
Différence entre les natifs et les Immigrés de 1^{ère} génération	73	56	67

Annexe 3 : Différence de probabilité d'avoir redoublé une classe entre les élèves immigrés et leurs pairs autochtones (base de données 2012, cité par OCDE 2015)



Les Différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (losange noir et bleu foncé)

Annexe 4 : Orientation à 15 ans selon l'origine culturelle en FW-B (PISA, 2012 cité par Baye, 2015, données inédites)

	Filière de transition (enseignement général ou technique de transition)	Filière qualifiante (technique de qualification ou professionnel)
Natifs	72 %	28 %
Immigrés de 2 ^{ème} génération	77 %	23 %
Immigrés de 1 ^{ère} génération	57 %	43 %

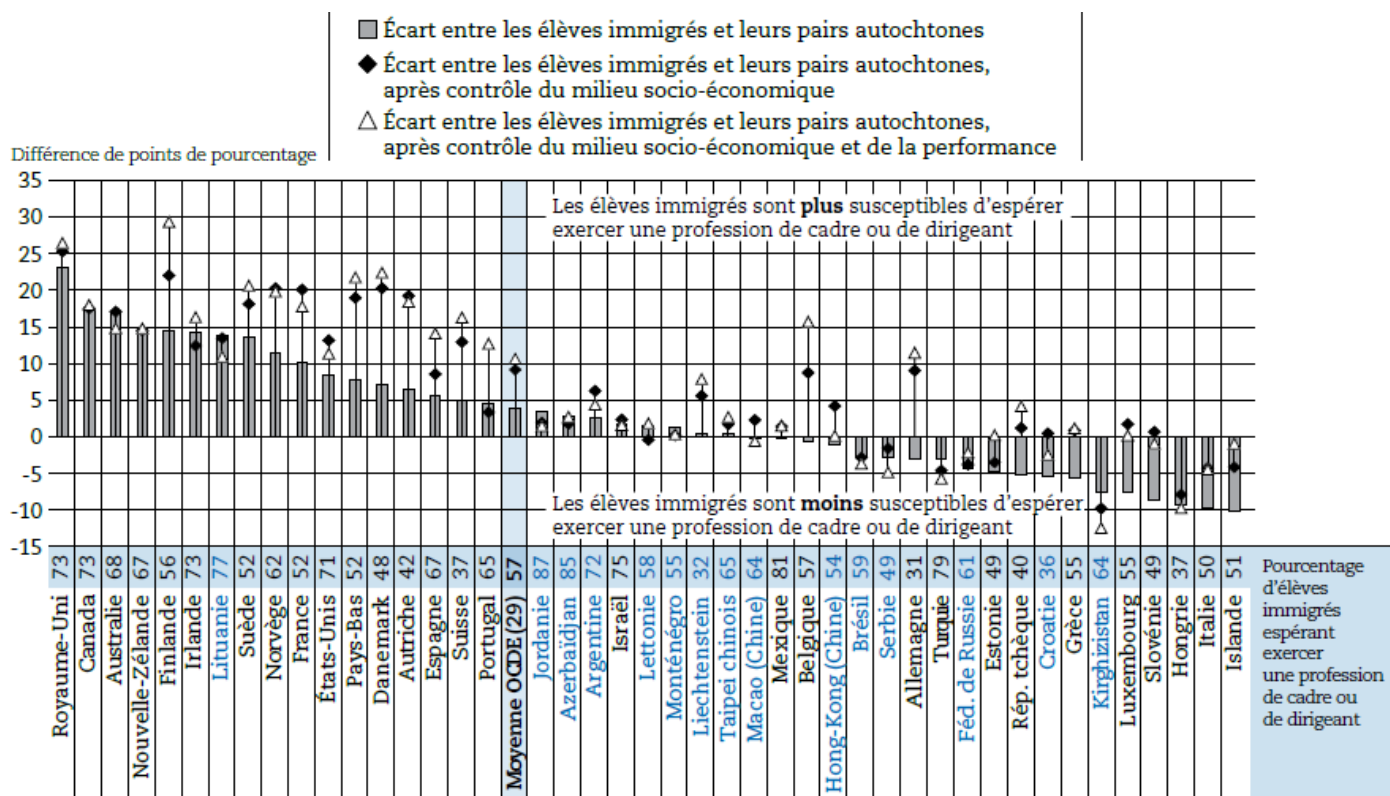
Annexe 5 : Diplôme de l'enseignement secondaire le plus élevé espéré par les jeunes désirant poursuivre ou reprendre leurs études en pourcents (ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002 cité par Caillé, 2005)

	CAP ou BEP	Brevet professionnel	Brevet de technicien et des métiers d'art (a)	Bac professionnel (b)	Bac Technologique (c)	Bac général (d)	Baccalauréat et équivalent (a+b+c+d)	Non réponse
Famille non immigrée	10,0	4,0	5,3	19,7	18,1	40,9	84,0	2,1
Famille mixte	7,3	1,8	4,4	18,9	17,7	48,2	89,2	1,8
Famille immigrée	10,2	2,8	5,4	26,9	22,3	29,8	84,4	2,7
Famille immigrée dont originaire...								
... du Maghreb	10,0	2,0	7,0	28,6	23,3	26,5	85,4	2,6
... d'Afrique subsaharienne	8,8	2,5	4,8	31,1	27,3	22,6	85,8	2,9
... du Portugal et d'Espagne	10,2	3,5	4,6	24,0	21,4	32,2	82,3	4,1
... de Turquie	21,9	5,0	3,5	24,8	24,7	17,9	71,0	2,1
... d'Asie du Sud-est	12,8	1,9	2,6	21,1	22,4	37,9	84,0	1,4
... d'un autre pays	4,9	4,3	3,3	24,3	14,0	47,3	88,9	1,9
Ensemble	9,9	3,7	5,3	20,4	18,5	40,1	84,3	2,1

Annexe 6 : Choix du domaine professionnel selon le statut migratoire en pourcent (Caillé, 2005)

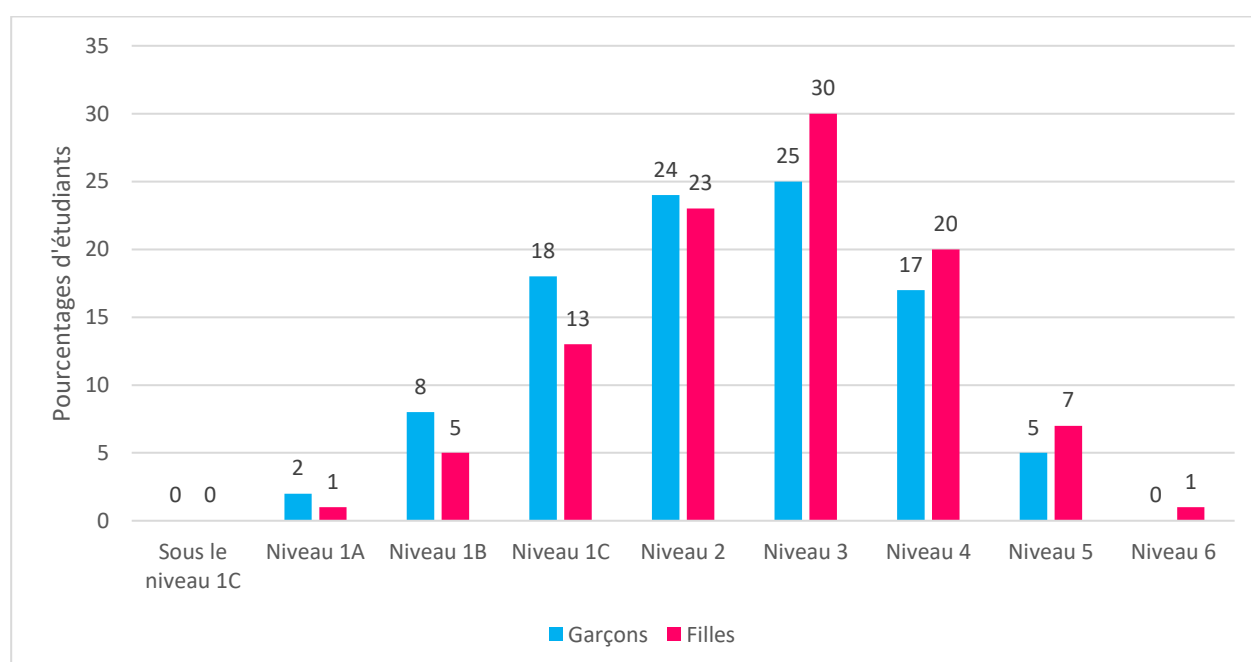
Domaine professionnel	Garçons		Filles	
	Famille immigrée	Familles non immigrée	Famille immigrée	Familles non immigrée
Agriculture, marine environnement	1	8	<1	2
Bâtiments, travaux publics	9	7	1	1
Electricité, électronique	9	6	<1	<1
Mécanique, travail des métaux	11	9	<1	<1
Industrie de process	1	1	<1	<1
Industrie légère graphique	<1	3	<1	<1
Maintenance	3	3	<1	<1
Ingénieur et cadre de l'industrie	3	4	1	1
Tourisme et transports	4	3	5	2
Artisanat	<1	<1	<1	<1
Gestion et administration	7	3	17	11
Informatique et télécommunication	9	7	1	1
Etude et recherche	3	4	1	5
Fonction publique et	1	1	4	4
Banque, finance, assurances	1	1	1	1
Commerce	16	8	22	13
Hôtellerie, restauration, alimentation	4	7	1	3
Service aux particuliers	5	8	6	10
Communication, information, spectacle	6	7	11	10
Santé, action sociale, culturelle et sportive	6	7	22	27
Enseignement, formation	2	3	7	8
Politique, religion	1	<1	<1	1
Ensemble	100	100	100	100
Non réponse ou réponse floue	32	21	18	15

Annexe 7 : Aspirations des élèves quant à l'exercice d'une profession de cadre ou de dirigeant, selon leur statut au regard de l'immigration sur base des données PISA 2006 (OCDE, 2015)

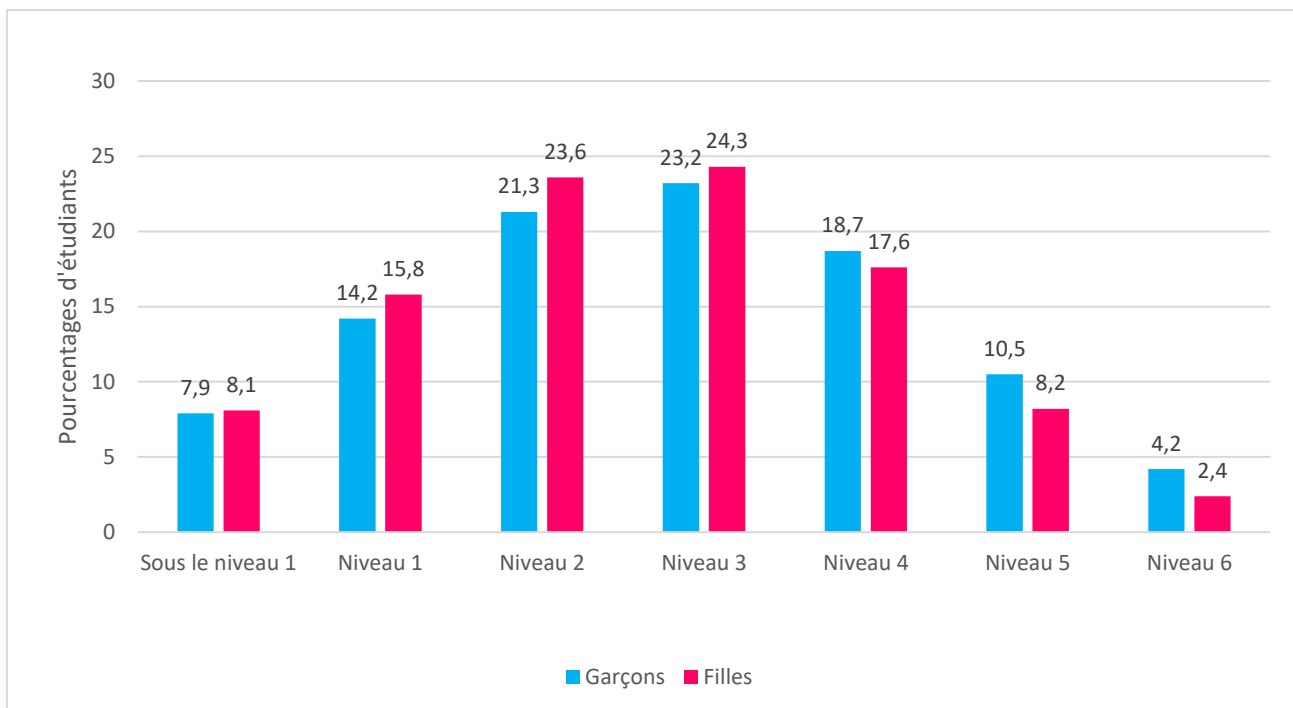


Remarques : par « profession de cadre », on entend une profession relevant des grands groupes 1 et 2 de la CIP-08. La moyenne OCDE (29) n'inclut que les pays disposant de données valides sur les élèves immigrés.

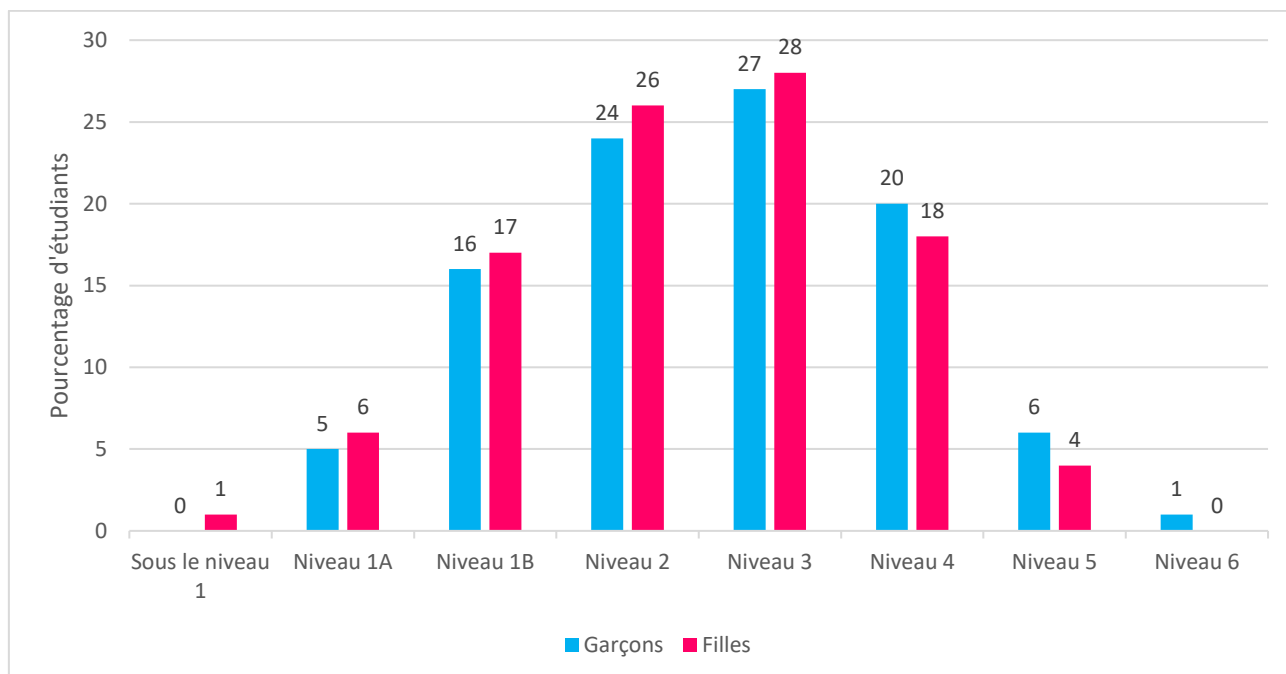
Annexe 8 : Pourcentage de la répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en lecture en FW-B (PISA 2018, cité par Lafontaine, 2020)



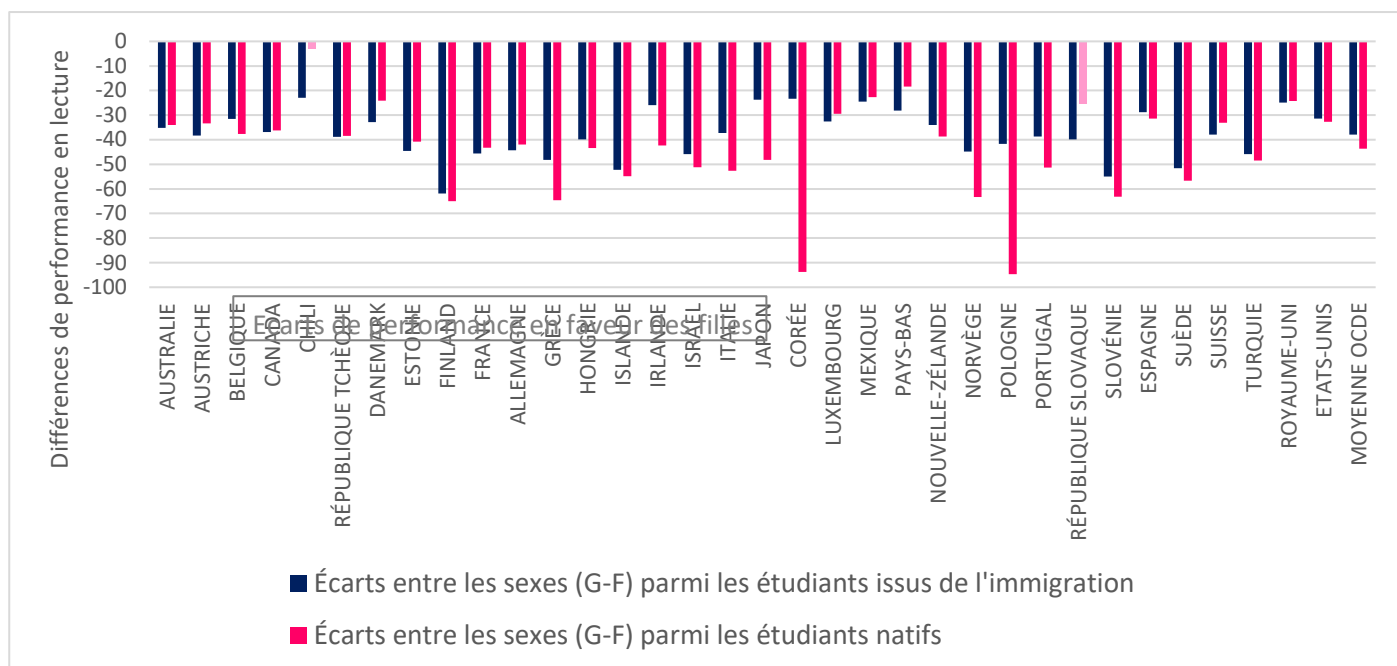
Annexe 9 : Pourcentage de la répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en mathématiques (PISA 2012, cité par Lafontaine, 2020)



Annexe 10 : Pourcentage de la répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en sciences (PISA 2015, cité par Lafontaine, 2020)

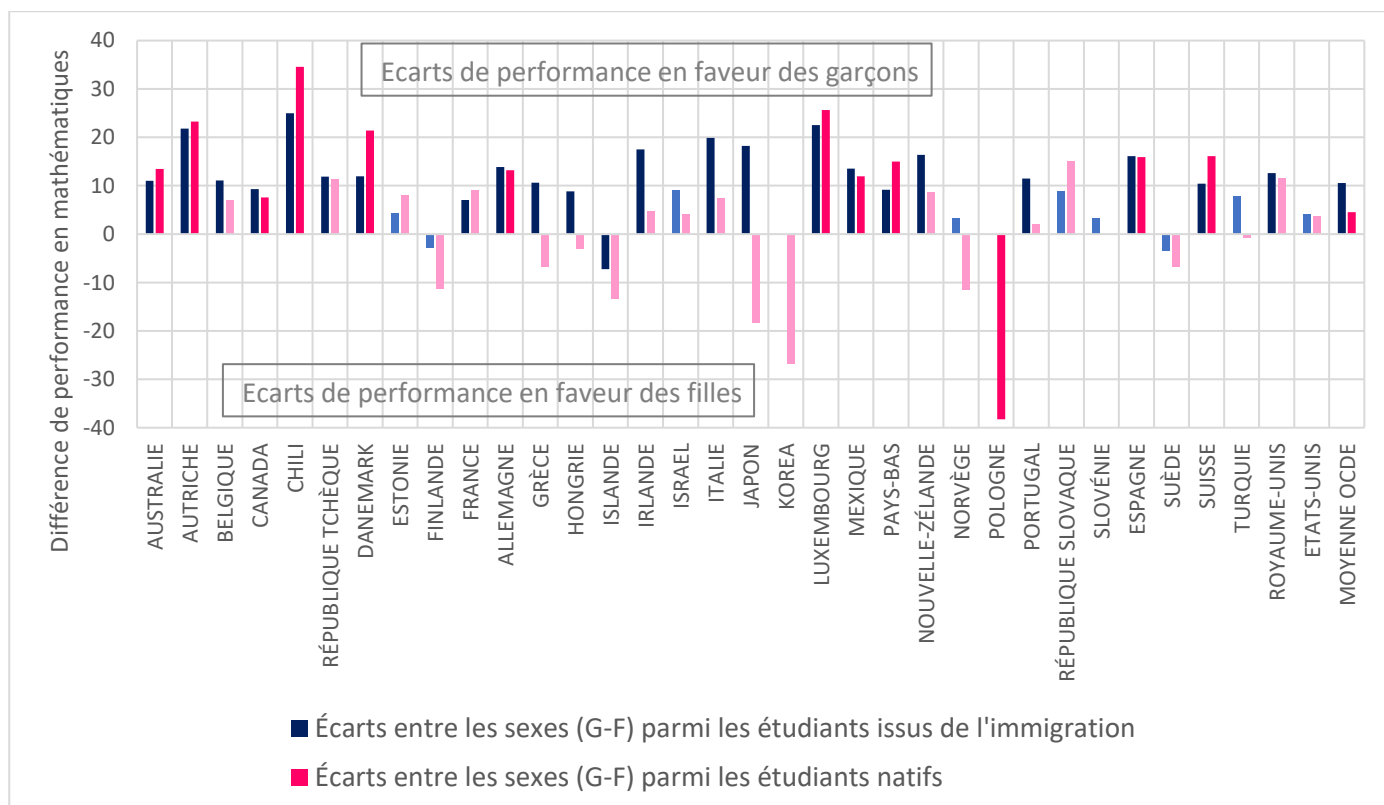


Annexe 11a : Différences de performance entre les sexes en lecture, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2012)



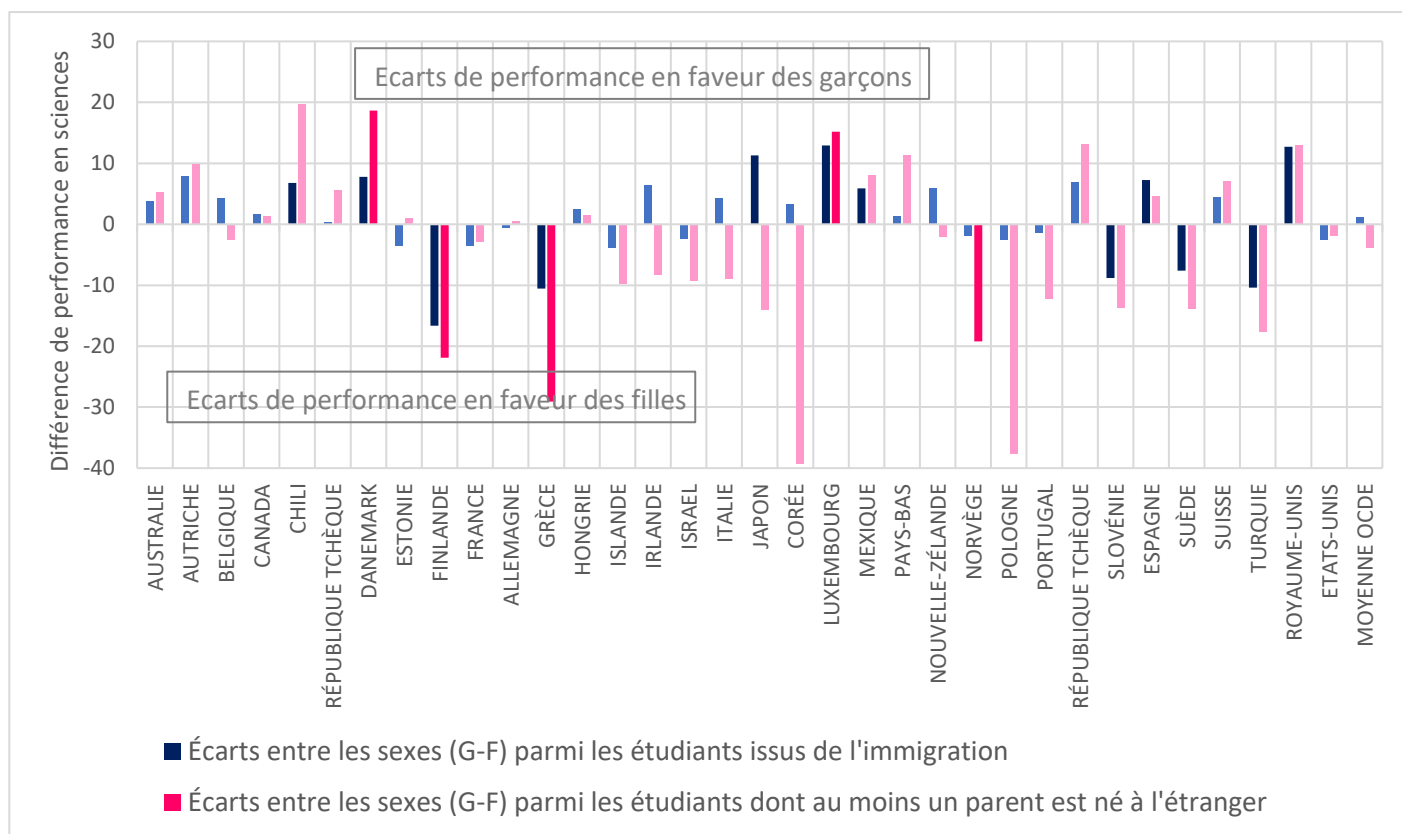
Les différences significatives sont de couleur foncée.

Annexe 11b : Différences de performance entre les sexes en mathématiques, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2012)



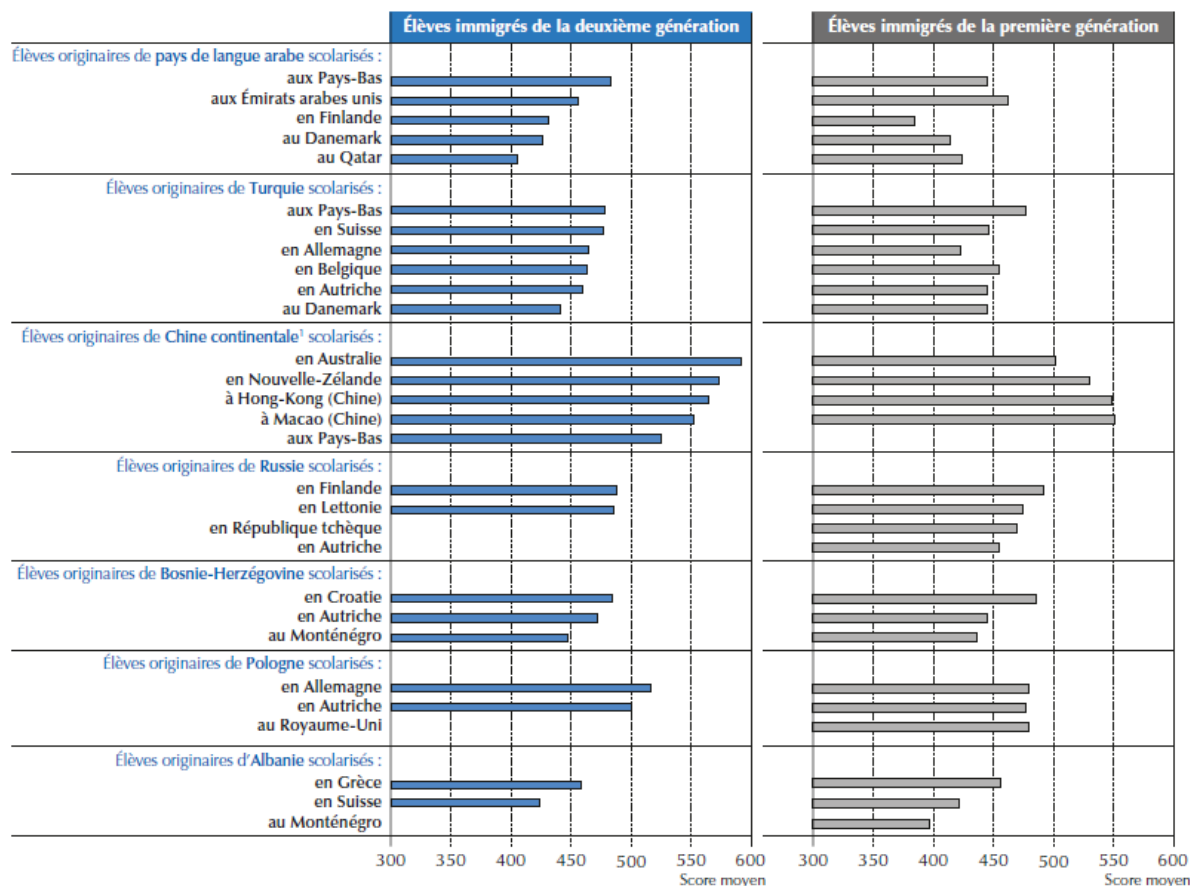
Les différences significatives sont de couleur foncée.

Annexe 11c : Différence de performance entre les sexes en sciences, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2012)



Les différences significatives sont de couleur foncée.

Annexe 12 : Performances moyennes en sciences des élèves issus de l'immigration, selon leur pays d'origine et d'accueil (OCDE, 2015)



Annexe 13 : Nombre moyen de frères et sœurs des jeunes selon le statut migratoire (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Mogueu & al., 2014)

	Enfants d'immigrés	Dont deux parents sont immigrés	Dont un parent est immigré	Population majoritaire (native)
Nombre moyen de frères et sœurs	2,2	2,7	1,8	1,4

Annexe 14 : Caractéristiques familiales et individuelles des jeunes selon le statut migratoire en pourcent (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Mogue rou & al., 2014)

	Enfants d'immigrés	Dont deux parents sont immigrés	Dont un parent est immigré	Population majoritaire (native)
Nombre de frères et sœurs :				
Deux frères et sœurs ou moins	69	57	78	89
Trois frères et sœurs ou plus	32	43	22	12
Niveau scolaire le plus élevé atteint :				
Collège (se termine à l'âge de 15 ans)	19	22	18	13
Certificat d'Aptitude Professionnelle Brevet d'Etudes Professionnelles	12	13	10	12
Lycée (se termine à l'âge de 18 ans)	69	66	72	75
Redoublement(s)	49	51	50	40

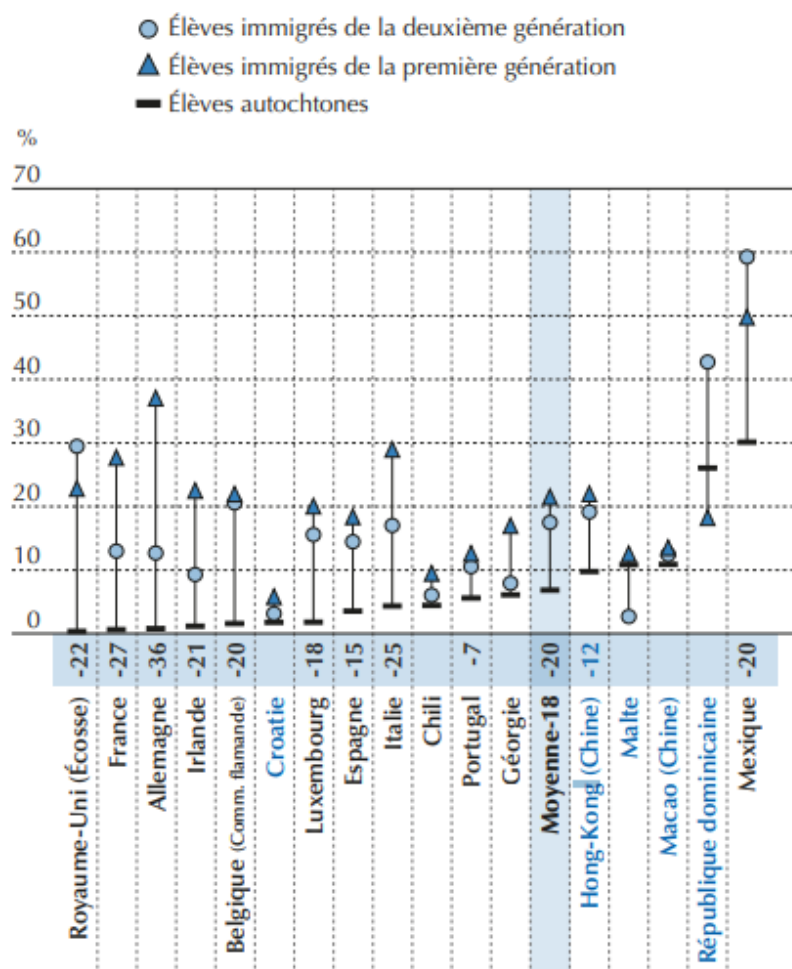
Annexe 15 : Diplôme le plus élevé obtenu en fin de formation initiale selon le lien à la migration en pourcent (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Mougérou & al., 2014)

	Immigrés arrivés avant 7 ans	Deux parents immigrés	Un parent immigré	Ens. Des enfants d'immigrés	Population majoritaire
Ensemble					
Aucun diplôme - CEP	13	13	9	12	7
BEPC	5	7	7	7	6
CAP-BEP	24	21	19	21	22
Bac professionnel	6	11	9	10	10
Bac technologique	5	5	5	5	3
Bac général	6	7	7	7	6
BTS-DUT ou école de santé	16	16	16	16	19
1^{er} cycle universitaire	2	2	3	3	3
2^{ème} cycle universitaire	10	9	11	10	11
3^{ème} cycle universitaire	15	9	14	12	14
Total	100	100	100	100	100
Hommes					
Aucun diplôme - CEP	17	16	9	13	7
BEPC	3	7	8	7	6
CAP-BEP	26	24	24	25	24
Bac professionnel	4	11	8	9	11
Bac technologique	4	4	5	4	3
Bac général	7	5	8	7	6
BTS-DUT ou école de santé	13	15	15	15	16
1^{er} cycle universitaire	3	1	3	2	2
2^{ème} cycle universitaire	6	7	8	7	9
3^{ème} cycle universitaire	17	10	13	12	15
Total	100	100	100	100	100
Femmes					
Aucun diplôme - CEP	9	11	9	10	6
BEPC	7	7	6	7	6
CAP-BEP	21	18	14	17	19
Bac professionnel	7	11	10	10	9
Bac technologique	5	5	5	5	4
Bac général	5	8	7	7	5
BTS-DUT ou école de santé	19	17	17	18	22
1^{er} cycle universitaire	2	3	3	3	4
2^{ème} cycle universitaire	13	12	14	13	12
3^{ème} cycle universitaire	12	7	15	11	13
Total	100	100	100	100	100

Annexe 16 : Indicateurs d'implication des parents selon le statut migratoire en pourcent (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Moguérou & al., 2014)

	Immigrés arrivés avant 7 ans	Deux parents immigrés	Un parent immigré	Ensemble des enfants d'immigrés	Population native
Aide du père	21	21	39	28	43
Aide de la mère	22	29	65	42	73
Fréquentation du privé	16	19	31	23	39
Fréquentation d'un établissement hors secteur	21	19	26	22	29

Annexe 17 : Pourcentage d'élèves dont les parents déclarent qu'il leur a été difficile de participer aux activités scolaires de leur enfant au cours de l'année scolaire écoulée en raison de l'insuffisance de leurs compétences linguistiques (PISA 2015, Vol. III)



Annexe 18: Différence de performance en sciences, selon la langue parlée en famille et le statut au regard de l'immigration. Résultats fondés sur les déclarations des élèves (OCDE, 2015)

	Pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans PISA 2015		Performance en sciences											
			Elèves parlant principalement la langue de l'évaluation à la maison						Elèves parlant principalement une autre langue en famille					
			Tous confondus		Elèves autochtones		Elèves issus de l'immigration		Tous confondus		Elèves autochtones		Elèves issus de l'immigration	
	%	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.
Australie	25.0	(0.7)	515	(1,5)	515	(1,5)	522	(3,5)	487	(5,0)	423	(7,7)	502	(5,6)
Autriche	20.3	(1.1)	510	(2,3)	513	(2,4)	474	(6,2)	431	(4,5)	450	(6,7)	428	(5,1)
Belgique	17.7	(0.9)	514	(2,0)	520	(2,0)	472	(6,0)	445	(6,1)	470	(9,0)	431	(5,3)
Canada	30.1	(1.3)	530	(2,1)	531	(2,2)	535	(3,4)	522	(3,2)	504	(5,9)	528	(3,6)
Chili	2.1	(0.5)	448	(2,4)	449	(2,4)	418	(14,0)	416	(12,9)	420	(13,5)	c	c
République tchèque	3.4	(0.3)	495	(2,1)	496	(2,0)	444	(17,2)	451	(7,5)	437	(9,2)	473	(11,1)
Danemark	10.7	(0.6)	508	(2,4)	512	(2,5)	448	(5,5)	442	(5,4)	464	(10,2)	435	(5,7)
Estonie	10.0	(0.5)	537	(2,1)	541	(2,2)	510	(4,3)	493	(7,6)	497	(9,1)	488	(13,0)
Finlande	4.0	(0.4)	535	(2,2)	536	(2,2)	476	(15,1)	469	(8,4)	501	(11,3)	445	(9,3)
France	13.2	(1.0)	503	(1,9)	509	(2,1)	450	(7,3)	430	(7,2)	429	(10,7)	435	(8,8)
Allemagne	16.9	(0.9)	524	(2,6)	530	(2,6)	475	(6,0)	437	(6,6)	444	(8,8)	438	(7,8)
Grèce	10.8	(0.7)	459	(3,9)	462	(3,8)	426	(7,0)	402	(7,5)	418	(20,0)	400	(7,9)
Hongrie	2.7	(0.2)	478	(2,5)	478	(2,5)	501	(11,7)	450	(12,2)	446	(13,9)	465	(21,4)
Islande	4.1	(0.3)	477	(1,7)	478	(1,7)	c	c	419	(7,5)	464	(12,7)	392	(8,0)
Irlande	14.4	(1.0)	504	(2,5)	505	(2,5)	508	(5,3)	491	(5,2)	c	c	493	(5,2)
Israël	17.5	(1.0)	472	(3,5)	475	(3,5)	462	(7,1)	438	(6,7)	426	(6,5)	452	(9,7)
Italie	8.0	(0.5)	487	(2,6)	489	(2,7)	463	(6,6)	452	(3,8)	457	(4,4)	445	(5,3)
Japon	0.5	(0.1)	539	(2,9)	539	(2,8)	c	c	458	(33,0)	c	c	c	c
Corée	0.1	(0.0)	516	(3,1)	517	(3,2)	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettonie	5.0	(0.4)	495	(1,6)	496	(1,6)	492	(7,1)	452	(5,3)	454	(5,9)	441	(14,0)
Luxembourg	52.0	(0.6)	529	(3,6)	513	(7,9)	536	(4,1)	474	(1,3)	505	(1,7)	443	(1,9)
Mexique	1.2	(0.1)	418	(2,1)	420	(2,1)	346	(9,2)	354	(7,2)	357	(7,2)	c	c
Pays-Bas	10.7	(0.9)	514	(2,2)	518	(2,4)	466	(8,4)	451	(8,4)	470	(12,9)	449	(10,2)
Nouvelle-Zélande	27.1	(1.2)	518	(2,5)	521	(2,5)	521	(5,9)	488	(5,4)	435	(9,9)	501	(6,4)
Norvège	12.0	(1.0)	505	(2,2)	508	(2,3)	463	(6,0)	449	(5,8)	464	(15,1)	449	(5,9)
Pologne	0.3	(0.1)	502	(2,5)	503	(2,5)	c	c	458	(16,3)	451	(16,8)	c	c
Portugal	7.3	(0.4)	503	(2,5)	504	(2,5)	492	(7,3)	465	(9,9)	457	(14,5)	474	(12,0)
République slovaque	1.2	(0.2)	471	(2,3)	474	(2,3)	392	(19,2)	366	(6,9)	369	(7,4)	398	(18,8)
Slovénie	7.8	(0.5)	520	(1,3)	521	(1,3)	474	(10,8)	438	(5,7)	446	(11,8)	439	(6,8)
Espagne	11.8	(0.8)	496	(2,1)	499	(2,1)	466	(5,2)	479	(4,5)	497	(4,2)	449	(6,2)

	Pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans PISA 2015		Performance en sciences											
			Elèves parlant principalement la langue de l'évaluation à la maison						Elèves parlant principalement une autre langue en famille					
			Tous confondus		Elèves autochtones		Elèves issus de l'immigration		Tous confondus		Elèves autochtones		Elèves issus de l'immigration	
			%	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.
Suède	17,4	(1,2)	504	(3,3)	509	(3,2)	450	(7,9)	444	(8,2)	488	(15,9)	432	(7,4)
Suisse	31,1	(1,2)	526	(2,6)	532	(2,6)	498	(5,2)	450	(4,3)	475	(7,1)	446	(4,7)
Turquie	0,8	(0,2)	429	(3,9)	431	(3,9)	420	(20,3)	377	(7,2)	377	(7,2)	c	c
Royaume-Unis	16,7	(1,0)	512	(2,4)	517	(2,4)	493	(6,2)	485	(7,5)	465	(11,3)	494	(8,6)
Etats-Unis	23,1	(1,5)	506	(3,2)	508	(3,3)	491	(5,9)	459	(5,1)	442	(9,8)	465	(5,6)
Moyenne OCDE	12,5	(0,1)	500	(0,4)	502	(0,5)	470	(1,7)	448	(1,6)	450	(1,9)	453	(1,7)
Albanie	0,6	(0,1)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Algérie	1,0	(0,2)	374	(2,6)	375	(2,7)	347	(14,5)	390	(7,4)	392	(7,6)	c	c
Brésil	0,8	(0,1)	402	(2,3)	405	(2,3)	327	(9,8)	378	(9,4)	383	(10,4)	c	c
P-S-J-G (Chine)	0,3	(0,1)	519	(4,7)	522	(4,6)	c	c	452	(10,1)	461	(10,4)	c	c
Bulgarie	1,0	(0,1)	454	(4,2)	457	(4,1)	c	c	375	(6,4)	378	(6,6)	386	(21,5)
CABA (Argentine)	17,0	(2,0)	477	(6,5)	485	(6,4)	428	(7,6)	427	(18,3)	c	c	400	(15,6)
Colombie	0,6	(0,1)	416	(2,4)	418	(2,3)	358	(14,4)	393	(14,4)	391	(15,4)	c	c
Costa Rica	8,0	(0,6)	420	(2,1)	422	(2,1)	400	(4,7)	411	(11,2)	413	(11,7)	c	c
Croatie	10,8	(0,6)	477	(2,5)	480	(2,4)	455	(4,9)	436	(8,7)	443	(10,4)	438	(14,7)
Chypre*	11,3	(0,4)	428	(1,4)	428	(1,4)	441	(6,2)	455	(3,3)	468	(3,6)	427	(5,8)
République dominicaine	1,8	(0,3)	333	(2,7)	336	(2,7)	301	(14,4)	318	(7,2)	330	(8,2)	c	c
ERYM	2,0	(0,2)	387	(1,3)	390	(1,3)	351	(10,1)	343	(6,1)	344	(6,5)	c	c
Géorgie	2,2	(0,3)	416	(2,6)	418	(2,5)	419	(11,3)	369	(9,5)	372	(9,5)	c	c
Hong-Kong – Chine)	35,1	(1,3)	527	(2,4)	530	(2,7)	524	(3,3)	441	(9,6)	477	(12,2)	423	(10,4)
Indonésie	0,1	(0,1)	405	(3,6)	407	(3,7)	c	c	403	(3,0)	404	(3,0)	c	c
Jordanie	12,1	(0,7)	412	(2,6)	413	(2,6)	421	(4,7)	387	(6,9)	399	(7,7)	373	(12,3)
Kosovo	1,5	(0,2)	379	(1,7)	380	(1,7)	352	(10,7)	366	(12,5)	373	(14,1)	c	c
Liban	3,4	(0,4)	404	(17,6)	423	(20,3)	c	c	390	(3,5)	395	(3,7)	376	(10,8)
Lituanie	1,8	(0,2)	479	(2,6)	480	(2,5)	479	(8,7)	422	(7,3)	423	(7,2)	443	(20,3)
Macao (Chine)	62,2	(0,7)	534	(1,1)	523	(2,1)	541	(1,6)	502	(2,6)	504	(4,1)	501	(3,7)
Malte	5,0	(0,4)	528	(5,9)	532	(6,1)	527	(16,0)	457	(1,9)	460	(2,0)	487	(11,8)
Moldavie	1,4	(0,2)	430	(2,2)	431	(2,3)	441	(12,4)	427	(4,0)	428	(4,1)	c	c
Monténégro	5,6	(0,3)	413	(1,1)	413	(1,0)	425	(5,8)	388	(7,2)	388	(8,4)	412	(16,1)
Pérou	0,5	(0,1)	402	(2,4)	403	(2,4)	c	c	335	(4,2)	337	(4,0)	c	c
Qatar	55,2	(0,4)	406	(1,3)	373	(1,6)	449	(1,8)	443	(1,6)	389	(2,6)	468	(1,9)
Roumanie	0,4	(0,1)	435	(3,2)	435	(3,2)	c	c	426	(8,7)	425	(8,6)	c	c
Russie	6,9	(0,5)	490	(3,0)	491	(3,1)	487	(6,2)	456	(8,8)	461	(10,2)	440	(12,0)

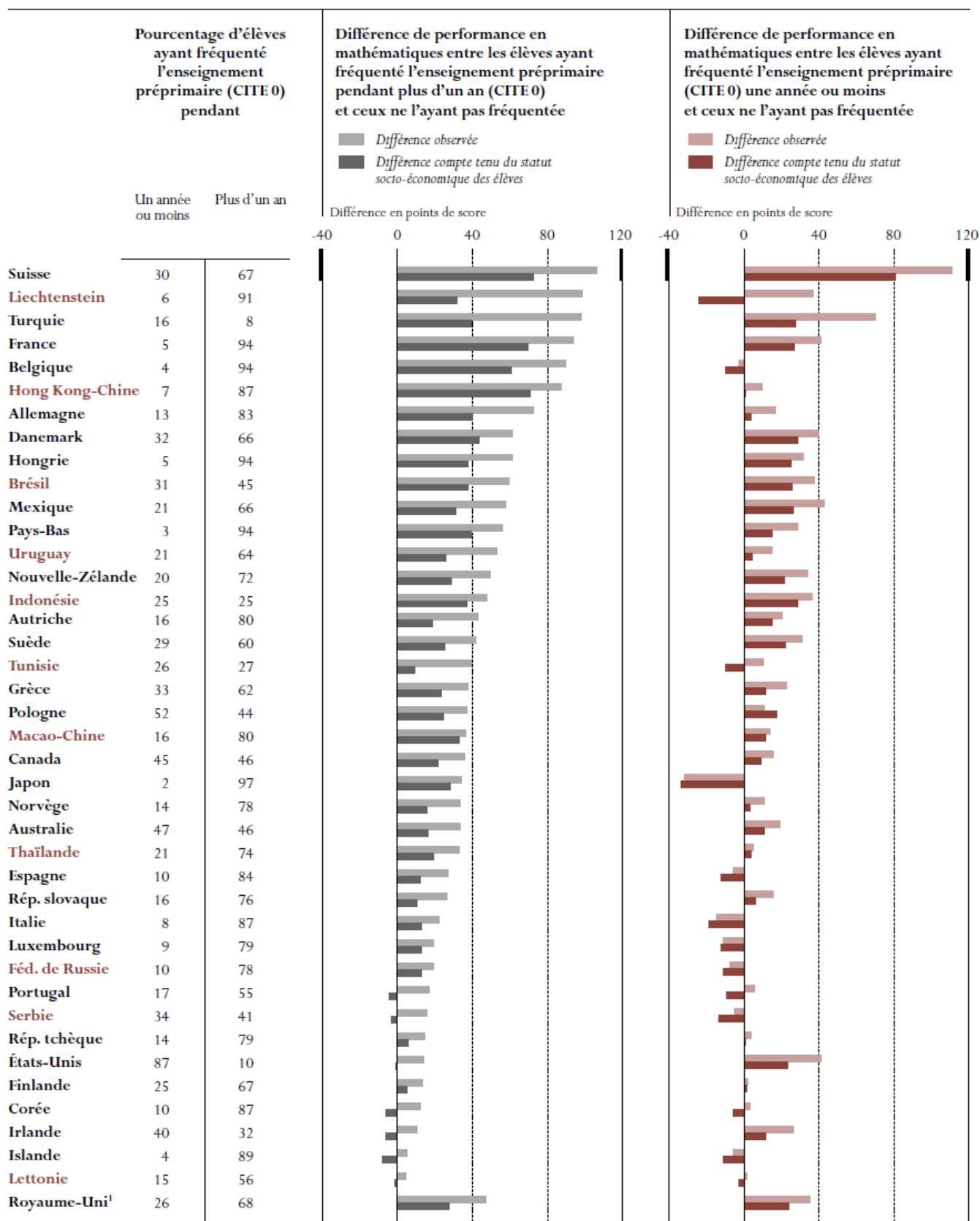
	Pourcentage d'élèves issus de l'immigration dans PISA 2015		Performance en sciences											
			Elèves parlant principalement la langue de l'évaluation à la maison						Elèves parlant principalement une autre langue en famille					
			Tous confondus		Elèves autochtones		Elèves issus de l'immigration		Tous confondus		Elèves autochtones		Elèves issus de l'immigration	
			Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.
	%	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.
Singapour	20,9	(1,0)	578	(1,7)	576	(1,7)	593	(5,4)	533	(2,1)	518	(2,3)	572	(5,2)
Taipei chinois	0,3	(0,1)	532	(2,7)	533	(2,7)	c	c	522	(15,8)	525	(16,1)	c	c
Thaïlande	0,8	(0,3)	423	(2,8)	425	(2,8)	401	(14,5)	385	(12,3)	381	(13,2)	c	c
Trinité-et-Tabago	3,5	(0,4)	428	(1,5)	433	(1,6)	408	(11,4)	388	(9,1)	395	(10,5)	c	c
Tunisie	1,5	(0,2)	388	(2,2)	391	(2,1)	340	(13,6)	374	(4,8)	382	(5,0)	c	c
Emirats arabes unis	57,6	(0,9)	424	(2,4)	391	(2,6)	468	(3,1)	460	(4,1)	406	(6,0)	480	(4,3)
Uruguay	0,6	(0,1)	437	(2,2)	439	(2,2)	c	c	395	(6,4)	397	(6,0)	c	c
Viet Nam	0,1	(0,0)	527	(4,0)	527	(4,0)	c	c	494	(8,8)	494	(8,8)	c	c
Argentine **	4,4	(0,4)	433	(2,9)	434	(2,9)	421	(6,4)	400	(11,1)	403	(14,9)	404	(15,8)
Kazakhstan **	13,0	(1,0)	457	(3,7)	457	(3,9)	455	(5,1)	456	(6,8)	458	(7,1)	445	(11,6)
Malaisie ***	0,9	(0,2)	447	(2,9)	448	(2,9)	427	(15,4)	435	(5,8)	439	(5,7)	c	c

	Différence de performance en sciences									
	Entre les élèves qui parlent principalement la langue du test à la maison et les élèves qui parlent principalement une autre langue à la maison		Entre les élèves non-immigrés et les élèves immigrés qui parlent principalement la langue du test à la maison		Entre les élèves non-immigrés et les élèves immigrés qui parlent principalement une autre langue à la maison		Entre les élèves immigrants qui parlent principalement la langue du test à la maison et les élèves immigrants qui parlent principalement une autre langue à la maison		Entre les élèves non-immigrés qui parlent la langue du test à la maison et les élèves immigrés qui parlent principalement une autre langue à la maison	
	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.
Australie	28	(5,0)	-7	(3,5)	-79	(9,9)	20	(5,6)	13	(5,8)
Autriche	79	(4,9)	39	(6,8)	22	(7,9)	46	(7,1)	85	(5,7)
Belgique	69	(5,9)	48	(5,9)	39	(8,3)	41	(6,0)	89	(5,2)
Canada	9	(2,8)	-3	(3,4)	-24	(6,5)	6	(3,3)	3	(3,5)
Chili	31	(12,5)	32	(13,9)	m	m	m	m	m	m
République tchèque	44	(7,1)	52	(16,8)	-36	(14,3)	-29	(18,9)	24	(10,9)
Danemark	66	(5,4)	64	(5,9)	29	(10,7)	13	(7,5)	77	(6,2)
Estonie	44	(7,7)	31	(4,5)	9	(15,6)	22	(14,1)	53	(13,2)
Finlande	66	(7,8)	60	(15,3)	56	(14,1)	32	(16,6)	91	(8,9)
France	73	(7,4)	58	(8,2)	-5	(13,6)	16	(8,3)	74	(9,2)
Allemagne	88	(6,4)	54	(6,1)	6	(10,4)	37	(7,6)	92	(7,9)
Grèce	57	(7,0)	36	(6,4)	18	(22,2)	26	(10,3)	63	(8,4)
Hongrie	27	(12,4)	-23	(11,6)	-20	(25,1)	35	(24,6)	12	(21,2)
Islande	59	(7,4)	m	m	71	(14,7)	m	m	86	(8,0)
Irlande	13	(5,3)	-3	(5,6)	m	m	15	(6,8)	12	(5,5)
Israël	34	(6,5)	14	(6,6)	-26	(11,5)	10	(8,9)	24	(9,7)
Italie	35	(4,0)	26	(7,0)	12	(6,1)	19	(8,8)	44	(5,2)
Japon	81	(32,4)	m	m	m	m	m	m	m	m
Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettonie	43	(5,6)	4	(7,4)	13	(15,5)	50	(16,0)	54	(14,1)
Luxembourg	54	(4,1)	-23	(8,8)	62	(2,4)	93	(4,8)	70	(8,3)
Mexique	64	(7,4)	73	(9,5)	m	m	m	m	m	m
Pays-Bas	63	(8,5)	52	(9,1)	21	(15,5)	17	(9,1)	69	(10,7)
Nouvelle-Zélande	30	(5,8)	0	(5,8)	-66	(12,5)	20	(8,0)	19	(7,1)
Norvège	56	(6,0)	45	(6,1)	15	(15,8)	14	(8,5)	59	(6,1)
Pologne	44	(16,0)	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	38	(10,2)	12	(6,8)	-17	(16,4)	18	(15,1)	30	(12,4)
République slovaque	106	(6,6)	81	(19,0)	-29	(20,3)	-6	(26,0)	75	(19,1)
Slovénie	81	(5,9)	47	(11,0)	7	(13,4)	35	(12,9)	82	(7,0)
Espagne	17	(4,6)	34	(5,1)	48	(7,3)	17	(7,3)	51	(6,3)
Suède	60	(7,9)	59	(7,5)	56	(15,5)	18	(7,7)	76	(7,3)
Suisse	76	(4,3)	34	(5,3)	29	(7,9)	52	(6,2)	86	(4,8)

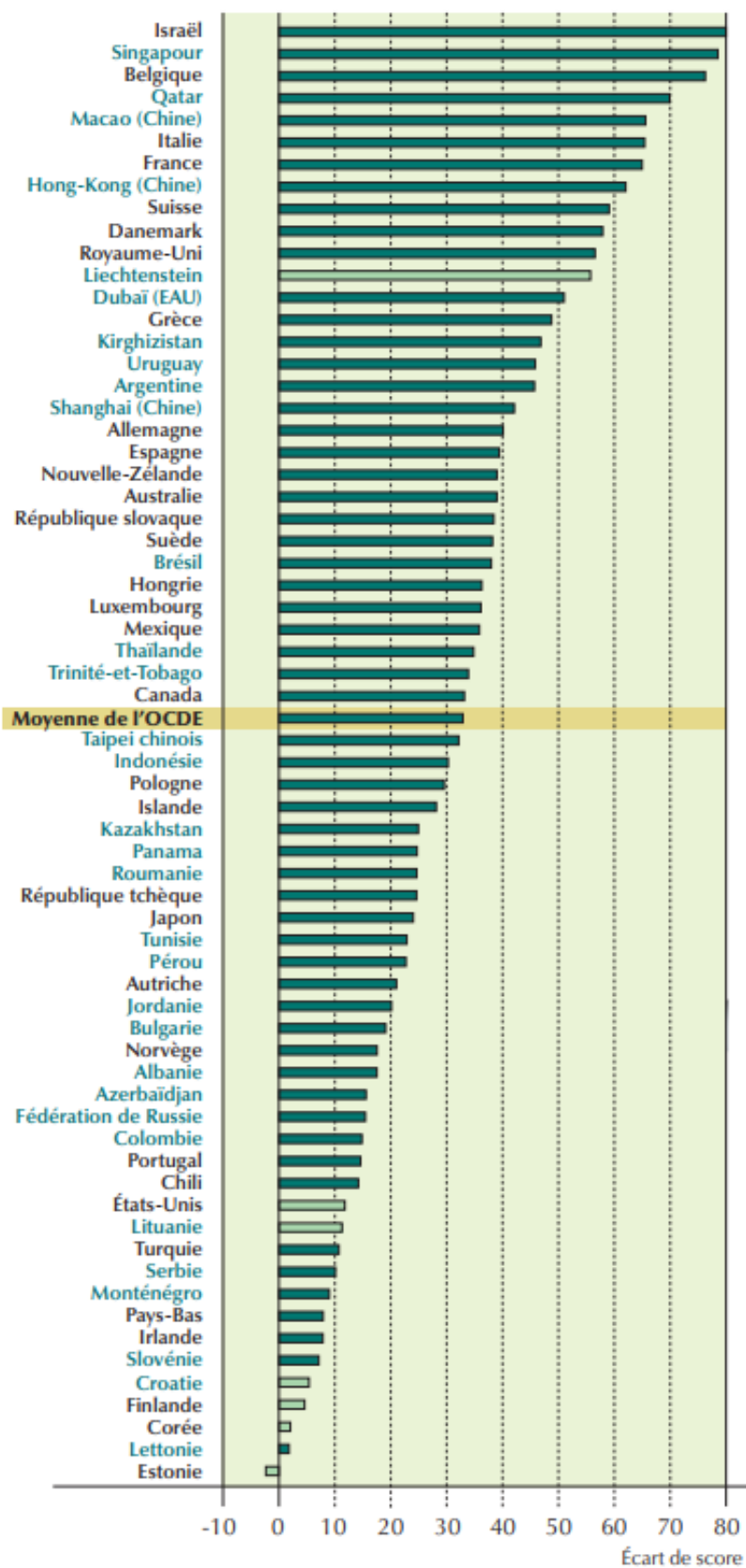
	Différence de performance en sciences									
	Entre les élèves qui parlent principalement la langue du test à la maison et les élèves qui parlent principalement une autre langue à la maison		Entre les élèves non-immigrés et les élèves immigrés qui parlent principalement la langue du test à la maison		Entre les élèves non-immigrés et les élèves immigrés qui parlent principalement une autre langue à la maison		Entre les élèves immigrants qui parlent principalement la langue du test à la maison et les élèves immigrants qui parlent principalement une autre langue à la maison		Entre les élèves non-immigrés qui parlent la langue du test à la maison et les élèves immigrés qui parlent principalement une autre langue à la maison	
	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.
Turquie	53	(7,5)	10	(20,0)	m	m	m	m	m	m
Royaume-Unis	27	(7,0)	24	(6,1)	-28	(14,4)	-1	(8,6)	23	(8,3)
Etats-Unis	47	(5,4)	17	(5,8)	-23	(10,2)	26	(6,7)	43	(6,2)
Moyenne OCDE	52	(1,6)	31	(1,7)	6	(2,6)	24	(2,2)	54	(1,8)
Albanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Algérie	-15	(7,5)	28	(14,5)	m	m	m	m	m	m
Brésil	24	(9,2)	78	(10,0)	m	m	m	m	m	m
P-S-J-G (Chine)	67	(11,1)	m	m	m	m	m	m	m	m
Bulgarie	79	(7,0)	m	m	-7	(22,4)	m	m	71	(21,3)
CABA (Argentine)	50	(18,7)	57	(7,3)	m	m	28	(17,0)	86	(15,5)
Colombie	23	(14,5)	60	(14,0)	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	9	(10,9)	22	(4,6)	m	m	m	m	m	m
Croatie	41	(8,8)	25	(4,6)	5	(15,8)	17	(15,1)	42	(15,0)
Chypre*	-27	(3,4)	-13	(6,3)	40	(6,4)	13	(8,0)	0	(5,8)
République dominicaine	15	(7,5)	35	(15,2)	m	m	m	m	m	m
ERYM	44	(6,5)	39	(10,3)	m	m	m	m	m	m
Géorgie	46	(10,3)	-2	(11,2)	m	m	m	m	m	m
Hong-Kong – Chine)	86	(10,1)	7	(3,6)	54	(13,2)	100	(10,5)	107	(11,2)
Indonésie	1	(4,1)	m	m	m	m	m	m	m	m
Jordanie	25	(6,4)	-8	(4,4)	27	(14,5)	49	(12,7)	41	(12,2)
Kosovo	13	(12,7)	28	(10,5)	m	m	m	m	m	m
Liban	13	(17,3)	m	m	19	(10,0)	m	m	46	(21,9)
Lituanie	57	(6,5)	1	(9,1)	-20	(19,0)	36	(22,1)	38	(19,6)
Macao (Chine)	32	(2,7)	-18	(3,1)	3	(5,8)	40	(3,9)	22	(4,0)
Malte	71	(6,5)	6	(16,8)	-27	(11,8)	39	(21,4)	45	(12,6)
Moldavie	3	(4,7)	-10	(12,5)	m	m	m	m	m	m
Monténégro	25	(7,3)	-12	(5,9)	-24	(18,2)	13	(16,9)	1	(16,2)
Pérou	67	(4,6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Qatar	-38	(1,9)	-76	(2,3)	-79	(3,0)	-19	(2,5)	-95	(2,2)
Roumanie	10	(8,5)	m	m	m	m	m	m	m	m

	Différence de performance en sciences									
	Entre les élèves qui parlent principalement la langue du test à la maison et les élèves qui parlent principalement une autre langue à la maison		Entre les élèves non-immigrés et les élèves immigrés qui parlent principalement la langue du test à la maison		Entre les élèves non-immigrants et les élèves immigrants qui parlent principalement une autre langue à la maison		Entre les élèves immigrants qui parlent principalement la langue du test à la maison et les élèves immigrants qui parlent principalement une autre langue à la maison		Entre les élèves non-immigrés qui parlent la langue du test à la maison et les élèves immigrés qui parlent principalement une autre langue à la maison	
	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.	Différence des scores	S.E.
Russie	34	(9,0)	4	(6,6)	21	(17,9)	46	(12,4)	50	(11,8)
Singapour	45	(2,9)	-17	(5,7)	-55	(5,6)	20	(7,5)	4	(5,5)
Taipei chinois	10	(15,9)	m	m	m	m	m	m	m	m
Thaïlande	38	(12,1)	24	(14,3)	m	m	m	m	m	m
Trinité-et-Tabago	40	(9,3)	26	(11,6)	m	m	m	m	m	m
Tunisie	14	(4,9)	51	(13,6)	m	m	m	m	m	m
Emirats arabes unis	-36	(4,1)	-77	(3,8)	-74	(6,3)	-12	(4,6)	-89	(5,0)
Uruguay	42	(6,6)	m	m	m	m	m	m	m	m
Viet Nam	33	(8,7)	m	m	m	m	m	m	m	m
Argentine **	33	(10,8)	12	(6,2)	-1	(23,0)	17	(17,4)	30	(16,1)
Kazakhstan **	0	(5,9)	1	(5,0)	13	(12,0)	10	(12,8)	11	(12,1)
Malaisie ***	12	(5,8)	21	(15,1)	m	m	m	m	m	m

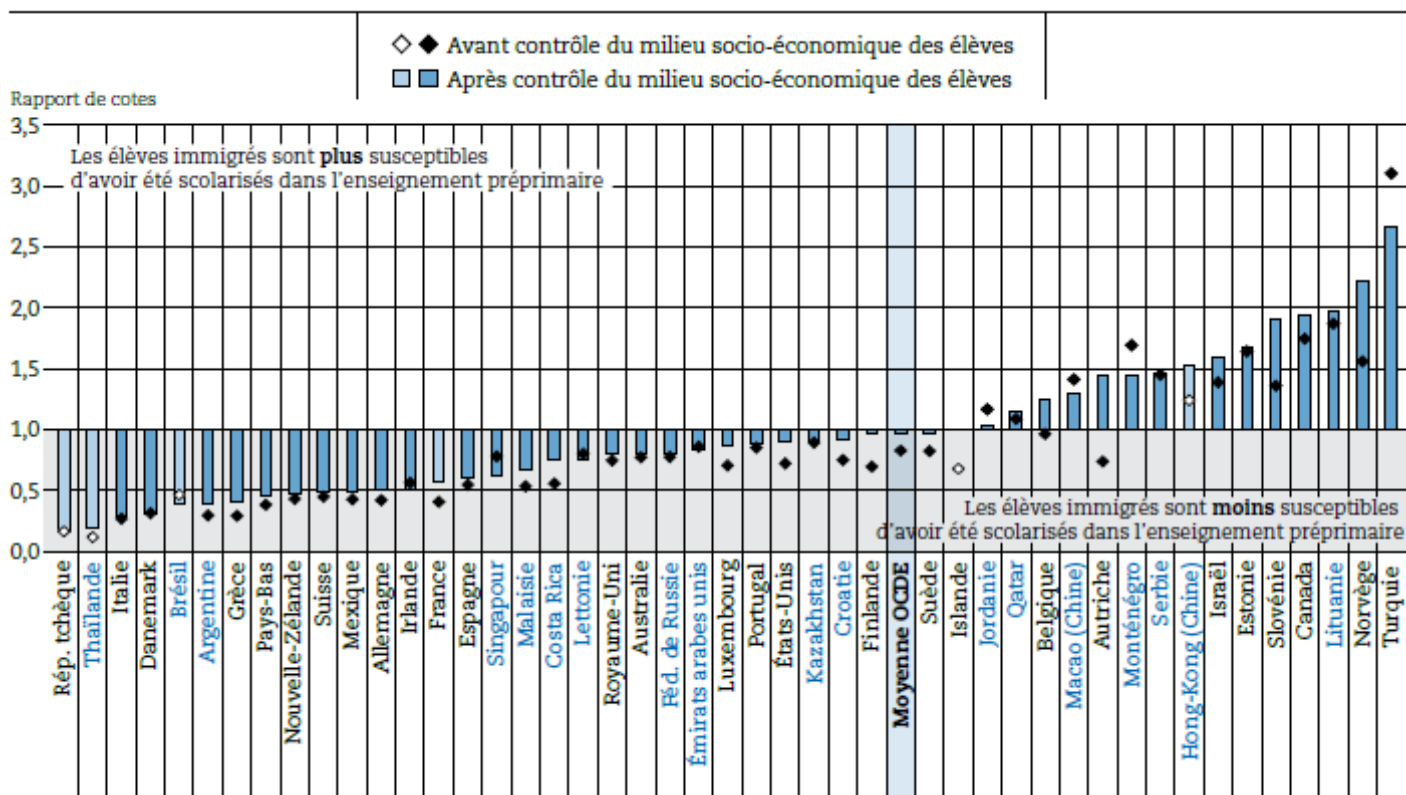
Annexe 19 : Différence performance en mathématiques entre les élèves ayant fréquenté l'école maternelle plus d'un an et ceux ne l'ayant pas fréquentée (OCDE, 2003)



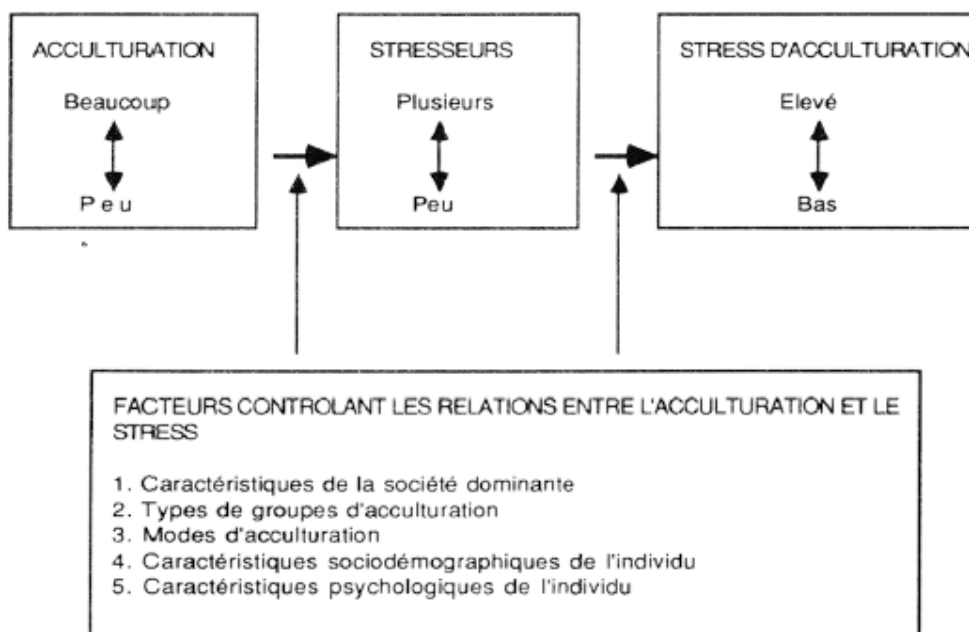
Annexe 20 : Écart des scores associé à la scolarisation pendant plus d'un an dans l'enseignement préprimaire, après contrôle du milieu socio-économique (OCDE, 2011)



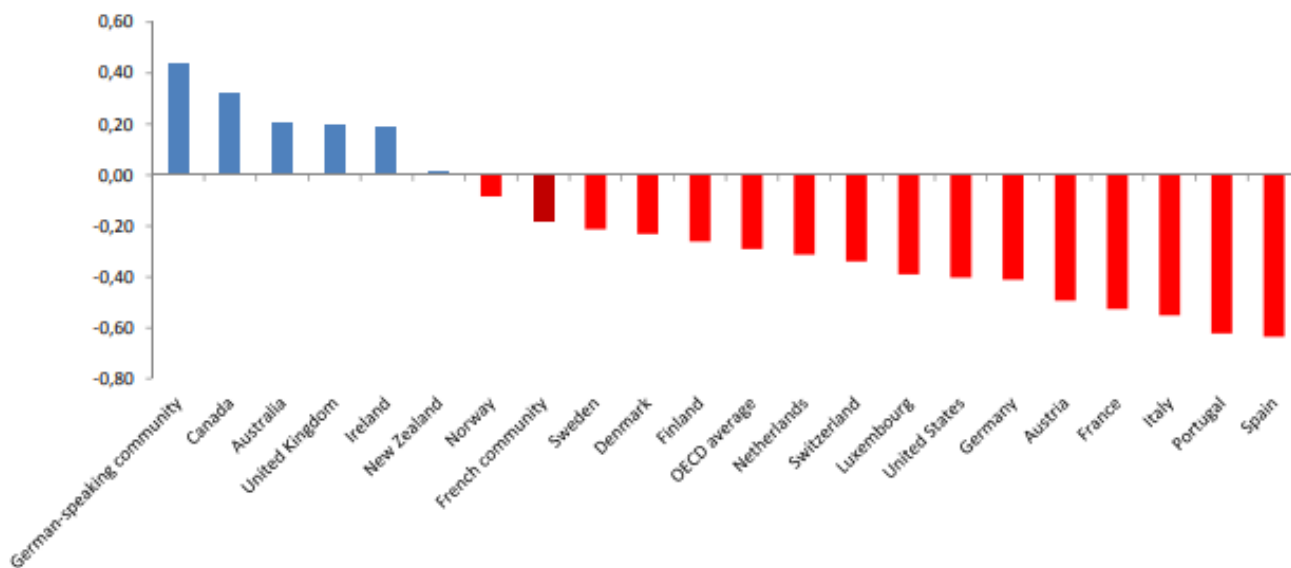
Annexe 21 : Différence de probabilité d'avoir été scolarisé dans l'enseignement préprimaire entre les élèves immigrés et leurs pairs autochtones (OCDE - Scolarisation dans l'enseignement préprimaire selon le statut au regard de l'immigration, base de données 2012)



Annexe 22 : Stress acculturatif selon cinq facteurs (Berry, 1989 cité par Neto, 1994)



Annexe 23 : Indice socio-économique moyen des élèves issus de l'immigration (PISA, 2012)



0= indice socioéconomique moyen des élèves des pays de l'OCDE.

Une valeur négative indique une situation plus défavorable qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE

Annexe 24 : Statut socio-économique et performance en sciences (OCDE, 2015)


Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Score en sciences avant ajustement		Score en sciences après contrôle de l'indice SESC ¹		Pourcentage de la variance de la performance des élèves en sciences expliqué par l'indice SESC (intensité du gradient socio-économique)		Différence de score en sciences associée à l'augmentation d'une unité de l'indice SESC (pente du gradient socio-économique)		Performance en sciences, selon le statut socio-économique								Différence de performance en sciences entre les élèves se situant dans le quartile supérieur de l'indice SESC et ceux se situant dans le quartile inférieur de cet indice	
					%		Diff. de score		Quartile inférieur de l'indice SESC		Deuxième quartile de l'indice SESC		Troisième quartile de l'indice SESC		Quartile supérieur de l'indice SESC		Diff. de score	
	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
OCDE	510 (1.5)	500 (1.5)	11.7 (0.8)	44 (1.5)	468 (2.4)	497 (2.1)	525 (2.6)	559 (2.6)	92 (3.4)									
Australie	495 (2.4)	492 (2.0)	15.9 (1.3)	45 (2.0)	448 (3.3)	478 (4.2)	512 (3.5)	545 (4.1)	97 (5.4)									
Autriche	502 (2.3)	496 (1.7)	19.3 (1.3)	48 (1.8)	450 (3.7)	482 (3.1)	522 (3.3)	560 (3.0)	111 (4.9)									
Belgique	528 (2.1)	511 (1.8)	8.8 (0.7)	34 (1.5)	492 (2.7)	518 (2.5)	542 (3.1)	563 (3.0)	71 (3.4)									
Canada	447 (2.4)	463 (2.2)	16.9 (1.3)	32 (1.4)	402 (3.5)	441 (4.3)	452 (3.5)	497 (3.4)	95 (4.7)									
Chili	493 (2.3)	505 (2.0)	18.8 (1.2)	52 (2.1)	444 (4.0)	476 (3.1)	505 (3.2)	551 (3.2)	107 (4.9)									
République tchèque	502 (2.4)	483 (2.0)	10.4 (1.0)	34 (1.7)	467 (2.8)	489 (3.4)	512 (3.8)	543 (3.8)	76 (4.4)									
Danemark	534 (2.1)	533 (2.0)	7.8 (0.9)	32 (1.8)	504 (3.5)	524 (3.3)	539 (3.3)	573 (2.8)	69 (4.2)									
Estonie	531 (2.4)	521 (2.1)	10.0 (1.0)	40 (2.3)	494 (3.6)	517 (3.3)	542 (3.7)	572 (3.8)	78 (4.9)									
Finlande	495 (2.1)	505 (1.7)	20.3 (1.3)	57 (2.0)	441 (3.3)	477 (3.1)	515 (3.4)	558 (3.3)	118 (5.0)									
France	509 (2.7)	511 (2.3)	15.8 (1.2)	42 (1.9)	466 (4.5)	503 (3.6)	527 (3.7)	569 (3.9)	103 (5.1)									
Allemagne	455 (3.9)	458 (3.3)	12.5 (1.3)	34 (2.1)	415 (5.1)	441 (4.8)	461 (5.0)	503 (4.5)	88 (5.6)									
Grèce	477 (2.4)	487 (2.1)	21.4 (1.4)	47 (1.9)	420 (4.1)	466 (3.8)	486 (4.4)	537 (3.7)	117 (5.3)									
Hongrie	473 (1.7)	454 (2.3)	4.9 (0.8)	28 (2.1)	448 (3.1)	466 (3.9)	482 (3.7)	500 (3.4)	52 (4.5)									
Islande	503 (2.4)	497 (2.2)	12.7 (1.0)	38 (1.6)	465 (3.3)	489 (3.6)	513 (3.5)	545 (3.3)	80 (3.8)									
Irlande	467 (3.4)	461 (2.8)	11.2 (1.3)	42 (2.3)	417 (4.9)	454 (4.6)	491 (5.2)	511 (3.9)	94 (6.1)									
Israël	481 (2.5)	484 (2.4)	9.6 (1.0)	30 (1.7)	442 (3.6)	476 (3.3)	490 (3.9)	518 (3.7)	76 (5.0)									
Italie	538 (3.0)	547 (2.7)	10.1 (1.0)	42 (2.2)	498 (3.9)	533 (3.7)	549 (3.9)	578 (3.7)	80 (4.6)									
Japon	516 (3.1)	525 (2.6)	10.1 (1.3)	44 (2.7)	480 (4.1)	502 (3.7)	527 (4.2)	556 (4.9)	76 (5.5)									
Corée	490 (1.6)	502 (1.5)	8.7 (1.0)	26 (1.6)	461 (3.0)	478 (2.7)	500 (3.6)	524 (2.7)	63 (4.0)									
Lettonie	483 (1.1)	481 (1.2)	20.8 (1.0)	41 (1.1)	425 (2.7)	463 (2.8)	496 (2.9)	551 (2.6)	125 (3.7)									
Luxembourg	416 (2.1)	440 (2.4)	10.9 (1.3)	19 (1.1)	386 (3.2)	408 (2.8)	423 (3.1)	446 (3.3)	60 (4.2)									
Mexique	509 (2.3)	502 (2.2)	12.5 (1.3)	47 (2.6)	465 (3.9)	494 (4.0)	519 (3.2)	559 (3.8)	95 (5.7)									
Pays-Bas	513 (2.4)	508 (2.1)	13.6 (1.2)	49 (2.6)	463 (3.8)	504 (4.5)	533 (3.6)	565 (3.7)	101 (5.6)									
Nouvelle-Zélande	498 (2.3)	482 (1.8)	8.2 (0.9)	37 (2.2)	463 (3.1)	489 (3.3)	512 (3.8)	535 (3.4)	72 (4.1)									
Norvège	501 (2.5)	518 (2.3)	13.4 (1.3)	40 (2.0)	463 (3.6)	488 (3.6)	508 (4.5)	549 (3.8)	86 (4.8)									
Pologne	501 (2.4)	514 (2.1)	14.9 (1.4)	31 (1.5)	459 (3.6)	487 (3.4)	504 (4.1)	556 (3.7)	96 (5.0)									
Portugal	461 (2.6)	467 (2.3)	16.0 (1.4)	41 (2.3)	413 (5.0)	452 (3.1)	470 (3.4)	513 (4.3)	101 (6.3)									
République slovaque	513 (1.3)	512 (1.3)	13.5 (0.9)	43 (1.5)	471 (2.9)	496 (3.2)	527 (2.8)	560 (2.5)	88 (3.8)									
Slovénie	493 (2.1)	507 (1.8)	13.4 (1.1)	27 (1.1)	454 (3.1)	480 (2.7)	503 (3.4)	536 (3.1)	82 (4.0)									
Espagne	493 (3.6)	481 (2.6)	12.2 (1.1)	44 (2.2)	450 (3.1)	478 (4.3)	513 (4.6)	543 (5.4)	94 (5.0)									
Suède	506 (2.9)	500 (2.5)	15.6 (1.2)	43 (1.9)	455 (3.9)	496 (3.9)	513 (4.4)	561 (3.9)	106 (5.0)									
Suisse	425 (3.9)	455 (4.8)	9.0 (1.9)	20 (2.1)	400 (5.0)	416 (4.3)	428 (4.5)	459 (7.1)	59 (7.9)									
Turquie	509 (2.6)	504 (2.0)	10.5 (1.0)	37 (1.9)	473 (3.1)	490 (3.8)	525 (4.1)	557 (3.8)	84 (4.4)									
Royaume-Uni	496 (3.2)	494 (2.5)	11.4 (1.1)	33 (1.8)	457 (4.1)	478 (3.9)	508 (5.6)	546 (4.0)	90 (5.6)									
États-Unis	493 (0.4)	494 (0.4)	12.9 (0.2)	38 (0.3)	452 (0.6)	481 (0.6)	505 (0.6)	540 (0.6)	88 (0.8)									
Moyenne OCDE																		
Partenaires																		
Albanie	427 (3.3)	m	m	m	m	m	m	m	m									
Algérie	376 (2.6)	387 (4.8)	1.4 (0.8)	8 (2.3)	369 (2.9)	370 (3.1)	374 (3.2)	391 (6.2)	22 (6.9)									
Brazil	401 (2.3)	428 (3.0)	12.5 (1.3)	27 (1.6)	368 (2.5)	390 (2.2)	401 (3.0)	450 (5.1)	82 (5.4)									
P-S-J-G (Chine)	518 (4.6)	561 (4.6)	18.5 (2.4)	40 (2.5)	460 (5.9)	506 (5.3)	528 (5.2)	578 (8.5)	118 (9.7)									
Bulgarie	446 (4.4)	450 (3.5)	16.4 (1.5)	41 (2.3)	395 (6.0)	428 (5.1)	464 (5.6)	502 (4.9)	107 (6.6)									
CABA (Argentine)	475 (6.3)	475 (4.2)	25.6 (2.9)	37 (2.6)	412 (6.7)	465 (7.4)	500 (11.6)	524 (8.0)	112 (9.6)									
Colombie	416 (2.4)	442 (2.6)	13.7 (1.7)	27 (1.8)	385 (3.1)	399 (3.0)	419 (3.5)	461 (4.8)	76 (5.9)									
Costa Rica	420 (2.1)	439 (2.2)	15.6 (1.4)	24 (1.3)	390 (2.7)	405 (2.5)	424 (3.4)	460 (3.6)	71 (4.3)									
Croatie	475 (2.5)	485 (2.3)	12.1 (1.1)	38 (1.9)	444 (3.3)	460 (3.4)	477 (3.0)	522 (4.1)	78 (4.8)									
Chypre*	433 (1.4)	427 (1.3)	9.5 (0.9)	31 (1.5)	399 (2.4)	420 (2.8)	440 (3.0)	474 (2.8)	76 (3.6)									
République dominicaine	332 (2.6)	354 (3.6)	12.9 (1.7)	25 (2.1)	305 (3.0)	318 (2.7)	332 (4.3)	372 (5.5)	66 (6.2)									
ERYM	384 (1.2)	390 (1.4)	6.9 (0.8)	25 (1.6)	358 (2.7)	378 (2.8)	389 (2.4)	413 (3.0)	55 (4.3)									
Géorgie	411 (2.4)	423 (2.5)	11.1 (1.1)	34 (2.0)	375 (3.1)	394 (3.4)	424 (4.2)	453 (4.2)	78 (4.9)									
Hong-Kong (Chine)	523 (2.5)	534 (2.5)	4.9 (0.9)	19 (1.9)	504 (3.3)	516 (3.2)	526 (3.5)	550 (4.2)	45 (5.2)									
Indonésie	403 (2.6)	445 (4.3)	13.2 (2.0)	22 (1.8)	378 (3.6)	393 (3.0)	403 (3.4)	438 (5.0)	60 (6.1)									
Jordanie	409 (2.7)	421 (2.5)	9.4 (1.3)	25 (1.8)	375 (4.0)	404 (3.4)	419 (3.6)	442 (3.6)	67 (5.3)									
Kosovo	378 (1.7)	382 (1.7)	5.1 (0.8)	18 (1.6)	363 (2.8)	372 (2.6)	377 (2.9)	405 (3.2)	42 (3.9)									
Liban	386 (3.4)	403 (3.9)	9.7 (1.8)	26 (2.5)	356 (4.0)	376 (3.7)	387 (4.5)	428 (7.4)	73 (8.2)									
Lituanie	475 (2.7)	478 (2.3)	11.6 (1.3)	36 (2.1)	438 (3.1)	458 (3.0)	488 (4.5)	520 (4.3)	82 (5.1)									
Macao (Chine)	529 (1.1)	535 (1.4)	1.7 (0.4)	12 (1.7)	516 (2.5)	526 (2.0)	529 (2.4)	543 (2.5)	27 (3.9)									
Malte	465 (1.6)	468 (1.7)	14.5 (1.0)	47 (1.8)	412 (3.4)	448 (4.0)	477 (3.9)	525 (3.7)	113 (5.1)									
Moldavie	428 (2.0)	451 (2.3)	11.6 (1.3)	33 (1.9)	392 (3.2)	422 (3.1)	431 (3.3)	468 (3.8)	76 (5.1)									
Monténégro	411 (1.0)	416 (1.1)	5.0 (0.6)	23 (1.5)	389 (2.2)	403 (2.4)	414 (2.5)	441 (2.6)	52 (3.7)									
Pérou	397 (2.4)	429 (2.6)	21.6 (1.8)	30 (1.4)	350 (2.4)	387 (3.3)	406 (3.3)	444 (4.4)	94 (4.8)									
Qatar	418 (1.0)	403 (1.2)	4.4 (0.4)	27 (1.4)	381 (1.8)	419 (2.2)	439 (2.1)	436 (2.0)	55 (2.8)									
Roumanie	435 (3.2)	455 (3.0)	13.8 (1.8)	34 (2.4)	401 (4.1)	423 (3.5)	439 (4.2)	477 (6.0)	76 (6.9)									
Russie	487 (2.9)	487 (2.6)	6.7 (1.0)	29 (2.4)	458 (4.2)	480 (4.3)	499 (3.8)	516 (3.4)	58 (4.6)									
Singapour	556 (1.2)	554 (1.3)	16.8 (1.0)	47 (1.5)	497 (2.8)	543 (2.8)	574 (2.7)	609 (3.3)	113 (4.5)									
Taipei chinois	532 (2.7)	542 (2.2)	14.1 (1.4)	45 (2.7)	485 (4.2)	518 (3.0)	544 (3.9)	583 (5.0)	98 (6.6)									
Thaïlande	421 (2.8)	448 (4.4)	9.0 (1.9)	22 (2.3)	403 (2.8)	407 (2.9)	418 (4.0)	460 (7.3)	57 (8.0)									
Trinité-et-Tobago	425 (1.4)	435 (1.5)	10.0 (0.9)	31 (1.4)	394 (2.7)	413 (2.7)	432 (3.4)	471 (2.9)	77 (3.8)									
Tunisie	386 (2.1)	401 (2.7)	9.0 (1.5)	17 (1.7)	366 (2.6)	377 (2.9)	387 (3.2)	418 (4.7)	53 (5.3)									
Émirats arabes unis	437 (2.4)	423 (2.2)	4.9 (0.6)	30 (1.8)	401 (2.8)	432 (3.7)	458 (3.0)	460 (3.6)	59 (4.0)									
Uruguay	435 (2.2)	460 (2.3)	16.1 (1.3)	32 (1.4)	397 (2.5)	419 (3.1)	440 (3.5)	487 (4.2)	89 (4.7)									
Viet Nam	525 (3.9)	567 (6.8)	10.8 (2.2)	23 (2.7)	503 (5.0)	512 (3.4)	524 (4.6)	560 (7.5)	57 (7.6)									
Argentine**	432 (2.9)	452 (2.8)	12.8 (1.4)	25 (1.5)	399 (3.4)	419 (4.8)	437 (3.3)	474 (4.7)	75 (5.5)									
Kazakhstan**	456 (3.7)	461 (3.8)	4.5 (1.1)	23 (2.9)	436 (3.7)	453 (4.8)	460 (4.4)	477 (5.4)	41 (5.7)									
Malaisie**	443 (3.0)	455 (2.8)	12.6 (1.5)	25 (1.6)	412 (3.6)	429 (3.4)	449 (4.3)	482 (5.1)	69 (5.6)									

1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.
Remarque : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3).

* Voir les notes au début de cette annexe.

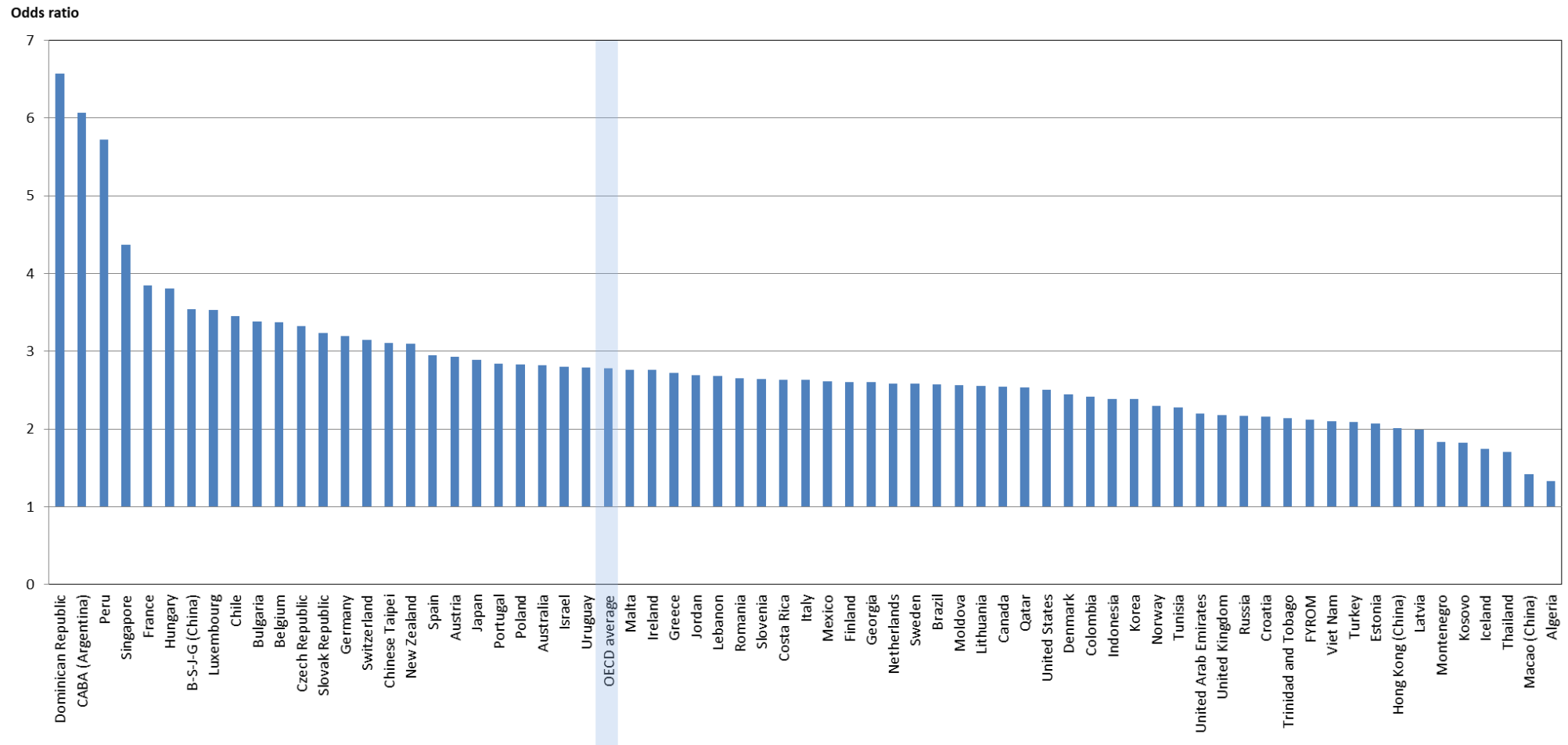
** Couverture trop limitée pour garantir la comparabilité (voir l'annexe A4).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/889933433214>

Annexe 25 : Probabilité d'obtention d'une performance faible ou élevée en sciences, selon le statut socio-économique des élèves de l'OCDE (PISA, 2015)

	Tous élèves confondus				Élèves se situant dans le quartile inférieur de l'indice SÉSC ¹				Élèves se situant dans le deuxième quartile de l'indice SÉSC			
	Pourcentage d'élèves peu performants en sciences (sous le niveau 2)		Pourcentage d'élèves les plus performants en sciences (niveau 5 ou au-delà)		Pourcentage d'élèves peu performants en sciences (sous le niveau 2)		Pourcentage d'élèves les plus performants en sciences (niveau 5 ou au-delà)		Pourcentage d'élèves peu performants en sciences (sous le niveau 2)		Pourcentage d'élèves les plus performants en sciences (niveau 5 ou au-delà)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
OCDE												
Australie	17.6	(0.6)	11.2	(0.5)	29.2	(1.3)	4.3	(0.5)	19.2	(0.9)	7.9	(0.8)
Autriche	20.8	(1.0)	7.7	(0.5)	35.1	(1.8)	1.6	(0.3)	23.6	(1.8)	4.1	(0.7)
Belgique	19.8	(0.9)	9.0	(0.4)	35.2	(1.9)	2.2	(0.4)	22.9	(1.3)	4.5	(0.6)
Canada	11.1	(0.5)	12.4	(0.6)	18.6	(1.0)	5.2	(0.6)	11.7	(0.9)	9.4	(0.8)
Chili	34.8	(1.2)	1.2	(0.2)	56.2	(2.1)	0.1	(0.1)	35.0	(2.4)	0.6	(0.3)
République tchèque	20.6	(1.0)	7.3	(0.5)	36.5	(2.4)	1.4	(0.3)	22.6	(1.5)	3.4	(0.7)
Danemark	15.9	(0.8)	7.0	(0.6)	25.3	(1.4)	2.3	(0.5)	18.7	(1.4)	4.6	(0.9)
Estonie	8.8	(0.6)	13.5	(0.7)	13.5	(1.3)	6.6	(1.1)	9.7	(1.2)	10.0	(1.2)
Finlande	11.5	(0.7)	14.3	(0.7)	19.7	(1.5)	6.8	(0.9)	13.2	(1.3)	10.5	(1.0)
France	22.0	(0.9)	8.0	(0.5)	39.9	(1.9)	2.0	(0.5)	25.2	(1.4)	4.0	(0.7)
Allemagne	17.0	(1.0)	10.6	(0.6)	27.9	(2.1)	3.3	(0.6)	15.8	(1.3)	7.6	(1.0)
Grèce	32.7	(1.9)	2.1	(0.3)	49.8	(2.9)	0.4	(0.2)	37.7	(2.7)	0.9	(0.4)
Hongrie	26.0	(1.0)	4.6	(0.5)	47.0	(2.3)	0.5	(0.3)	27.6	(1.9)	2.3	(0.5)
Islande	25.3	(0.9)	3.8	(0.4)	33.3	(1.9)	1.6	(0.6)	26.4	(2.1)	2.5	(0.8)
Irlande	15.3	(1.0)	7.1	(0.5)	26.4	(1.7)	2.4	(0.5)	17.3	(1.7)	4.1	(0.7)
Israël	31.4	(1.4)	5.8	(0.5)	48.2	(2.5)	0.9	(0.4)	34.1	(2.1)	3.2	(0.5)
Italie	23.2	(1.0)	4.1	(0.4)	36.9	(1.9)	1.2	(0.4)	23.2	(1.6)	3.4	(0.6)
Japon	9.6	(0.7)	15.3	(1.0)	17.2	(1.4)	5.9	(0.9)	9.6	(1.0)	13.2	(1.4)
Corée	14.4	(0.9)	10.6	(0.8)	23.2	(1.7)	4.6	(0.9)	16.5	(1.5)	6.7	(1.0)
Lettonie	17.2	(0.8)	3.8	(0.4)	25.0	(1.9)	1.2	(0.4)	20.8	(1.5)	2.1	(0.6)
Luxembourg	25.8	(0.7)	6.9	(0.4)	45.1	(1.6)	0.6	(0.3)	29.3	(1.6)	2.6	(0.6)
Mexique	47.7	(1.3)	0.1	(0.1)	65.2	(2.1)	0.0	(0.0)	52.3	(1.9)	0.1	(0.1)
Pays-Bas	18.5	(1.0)	11.1	(0.6)	30.2	(1.9)	4.2	(0.7)	21.1	(1.7)	7.0	(0.9)
Nouvelle-Zélande	17.4	(0.9)	12.8	(0.7)	29.7	(2.2)	4.3	(0.8)	17.7	(1.7)	8.8	(1.2)
Norvège	18.7	(0.8)	8.0	(0.5)	28.5	(1.5)	3.2	(0.7)	19.5	(1.4)	5.1	(0.9)
Pologne	16.2	(0.8)	7.3	(0.6)	27.8	(1.8)	1.8	(0.6)	18.0	(1.6)	4.9	(0.9)
Portugal	17.4	(0.9)	7.4	(0.5)	29.9	(1.8)	2.7	(0.6)	18.8	(1.5)	4.0	(0.7)
République slovaque	30.7	(1.1)	3.6	(0.4)	49.9	(2.3)	0.9	(0.4)	31.8	(1.7)	1.9	(0.5)
Slovénie	15.0	(0.5)	10.6	(0.6)	25.1	(1.4)	3.3	(0.7)	17.5	(1.2)	5.7	(1.0)
Espagne	18.3	(0.8)	5.0	(0.4)	31.6	(1.8)	1.6	(0.4)	20.8	(1.4)	3.1	(0.6)
Suède	21.6	(1.1)	8.5	(0.7)	33.6	(1.6)	2.2	(0.5)	24.1	(2.0)	4.4	(0.8)
Suisse	18.4	(1.1)	9.8	(0.7)	32.7	(2.1)	2.4	(0.5)	19.2	(1.7)	6.4	(1.0)
Turquie	44.4	(2.1)	0.3	(0.1)	57.8	(3.0)	0.1	(0.1)	48.8	(2.5)	0.1	(0.1)
Royaume-Uni	17.4	(0.8)	10.9	(0.7)	25.7	(1.3)	4.4	(0.7)	21.6	(1.4)	6.6	(0.9)
États-Unis	20.3	(1.1)	8.5	(0.6)	32.0	(2.1)	2.7	(0.6)	23.8	(1.7)	4.9	(1.0)
Moyenne OCDE	21.2	(0.2)	7.7	(0.1)	34.0	(0.3)	2.5	(0.1)	23.3	(0.3)	4.9	(0.1)
Partenaires												
Albanie	41.7	(1.7)	0.4	(0.2)	m	m	m	m	m	m	m	m
Algérie	70.7	(1.4)	0.0	(0.0)	74.8	(1.6)	0.0	(0.0)	74.3	(1.9)	0.0	c
Bésil	56.6	(1.1)	0.7	(0.1)	72.3	(1.2)	0.0	(0.1)	61.4	(1.3)	0.1	(0.1)
P-S-J-G (Chine)	16.2	(1.3)	13.6	(1.4)	31.1	(2.6)	3.7	(0.8)	15.2	(1.5)	7.6	(1.4)
Bulgarie	37.8	(1.9)	2.9	(0.4)	59.1	(3.1)	0.5	(0.3)	43.9	(2.4)	1.6	(0.4)
CABA (Argentine)	22.7	(2.4)	2.7	(0.8)	49.3	(4.1)	0.2	(0.3)	23.1	(4.1)	1.8	(0.9)
Colombie	49.0	(1.3)	0.4	(0.1)	65.1	(1.9)	0.0	(0.0)	57.3	(1.9)	0.0	(0.0)
Costa Rica	46.3	(1.2)	0.1	(0.1)	64.1	(2.0)	0.0	c	53.7	(1.9)	0.0	(0.0)
Croatie	24.6	(1.2)	4.0	(0.4)	36.0	(1.8)	1.3	(0.4)	28.5	(1.9)	1.8	(0.5)
Chypre*	42.1	(0.8)	1.6	(0.2)	56.9	(1.8)	0.2	(0.2)	46.5	(1.6)	0.7	(0.4)
République dominicaine	85.7	(1.1)	0.0	(0.0)	96.7	(0.7)	0.0	c	91.8	(1.1)	0.0	c
ERYM	62.9	(0.8)	0.2	(0.1)	74.8	(1.6)	0.1	(0.1)	65.6	(1.7)	0.1	(0.1)
Géorgie	50.8	(1.3)	0.9	(0.2)	67.9	(1.8)	0.1	(0.1)	59.0	(2.1)	0.3	(0.2)
Hong-Kong (Chine)	9.4	(0.7)	7.4	(0.6)	14.1	(1.3)	4.8	(0.8)	10.2	(1.3)	5.5	(0.8)
Indonésie	55.9	(1.6)	0.1	(0.1)	71.1	(2.3)	0.0	c	61.9	(2.4)	0.0	(0.0)
Jordanie	49.7	(1.4)	0.2	(0.1)	67.2	(2.2)	0.0	(0.0)	52.5	(2.1)	0.1	(0.1)
Kosovo	67.7	(1.1)	0.0	(0.0)	76.6	(1.8)	0.0	c	71.7	(2.0)	0.0	c
Liban	62.6	(1.7)	0.4	(0.1)	78.1	(2.1)	0.0	(0.1)	67.7	(2.3)	0.1	(0.1)
Lituanie	24.7	(1.1)	4.2	(0.5)	38.7	(2.0)	1.1	(0.4)	28.8	(1.5)	2.1	(0.5)
Macao (Chine)	8.1	(0.4)	9.2	(0.5)	10.1	(0.9)	6.7	(1.0)	7.3	(0.9)	8.3	(0.9)
Malte	32.5	(0.8)	7.6	(0.5)	49.6	(1.9)	2.2	(0.6)	36.6	(2.0)	4.1	(0.8)
Moldavie	42.2	(1.1)	0.7	(0.2)	59.4	(2.0)	0.1	(0.1)	44.1	(1.9)	0.4	(0.2)
Monténégro	51.0	(0.7)	0.5	(0.1)	61.9	(1.4)	0.1	(0.2)	55.1	(1.4)	0.4	(0.2)
Pérou	58.4	(1.4)	0.1	(0.1)	84.9	(1.3)	0.0	c	64.5	(2.4)	0.0	c
Qatar	49.8	(0.5)	1.7	(0.2)	66.3	(1.0)	0.3	(0.2)	47.9	(1.2)	1.1	(0.2)
Roumanie	38.5	(1.8)	0.7	(0.2)	56.1	(2.7)	0.1	(0.1)	44.4	(2.5)	0.2	(0.2)
Russie	18.1	(1.1)	3.7	(0.4)	27.1	(2.2)	1.3	(0.4)	19.3	(1.7)	2.0	(0.7)
Singapour	9.6	(0.4)	24.2	(0.6)	21.1	(1.2)	9.1	(0.9)	9.2	(0.9)	17.7	(1.3)
Taïpei chinois	12.4	(0.8)	15.4	(1.1)	23.1	(1.7)	5.3	(0.7)	13.4	(1.1)	9.7	(0.9)
Thaïlande	46.7	(1.5)	0.5	(0.2)	56.2	(1.9)	0.1	(0.1)	53.3	(2.0)	0.1	(0.1)
Trinité-et-Tobago	45.8	(0.8)	1.4	(0.2)	58.6	(1.7)	0.3	(0.2)	50.6	(1.8)	0.6	(0.3)
Tunisie	65.9	(1.3)	0.0	(0.0)	78.1	(1.7)	0.0	c	71.5	(2.1)	0.0	c
Émirats arabes unis	41.8	(1.1)	2.8	(0.2)	55.9	(1.5)	0.6	(0.2)	43.3	(1.9)	1.9	(0.4)
Uruguay	40.8	(1.1)	1.3	(0.2)	59.3	(1.9)	0.1	(0.1)	47.0	(1.8)	0.4	(0.3)
Viet Nam	5.9	(0.8)	8.3	(1.2)	9.4	(1.7)	3.9	(0.8)	6.3	(1.2)	3.8	(0.7)
Argentine**	39.7	(1.5)	0.7	(0.2)	57.0	(2.1)	0.1	(0.2)	45.7	(2.6)	0.2	(0.2)
Kazakhstan**	28.1	(1.6)	1.8	(0.6)	37.2	(2.3)	0.5	(0.2)	30.1	(2.2)	1.7	(0.8)
Malaisie**	33.7	(1.5)	0.6	(0.2)	49.7	(2.3)	0.1	(0.1)	40.3	(2.3)	0.1	(0.1)

Annexe 26 : Probabilité pour les élèves défavorisés d’obtenir une faible performance en sciences, par rapport à leurs pairs non défavorisés (PISA, 2015)



Annexe 27 : Évolution des caractéristiques des élèves natifs, de 1^{ère} et de 2^{ème} génération entre 2003 et 2012 en France (Felouzis & al., 2015)

	Natifs		Immigrés de 2 ^{ème} génération		Immigrés de 1 ^{ère} génération	
	2003	2012	2003	2012	2003	2012
% de la population totale	85,7	85,0	10,8	10,0	3,5	5,0
% de filles	52,2	51,7	57,9	53,1	51,0	51,8
Langue parlée						
Français	98,7	97,3	62,7	68,5	47,3	41,5
Langue régionale	0,5	1,2	1,6	1,2	0,0	5,3
Autre langue	0,8	1,5	35,7	30,2	52,7	53,2
Age d'arrivée en France					6,3	6,1
% de familles monoparentales	19,5	14,1	20,1	14,1	10,9	14,2
% de redoublants	38,4	25,4	39,9	41,0	42,9	45,8
Indice de statut socioéconomique (ESCS)	0,12	0,11	- 0,71	- 0,61	- 0,70	- 0,60
Indice de statut social des parents (ISEI)	0,07	0,07	- 0,54	- 0,46	- 0,28	- 0,44
Indice de possessions du foyer (HOMEPOS)	0,09	0,08	- 0,45	- 0,33	- 0,64	- 0,59
Plus haut niveau d'étude des parents (HISCED)						
% d'enseignement obligatoire	13,1	6,7	46,5	26,1	44,9	26,2
% d'enseignement secondaire 2	47,6	36,5	30,9	39,4	23,0	26,3
% d'enseignement supérieur	39,4	56,8	22,6	34,6	32,1	47,5

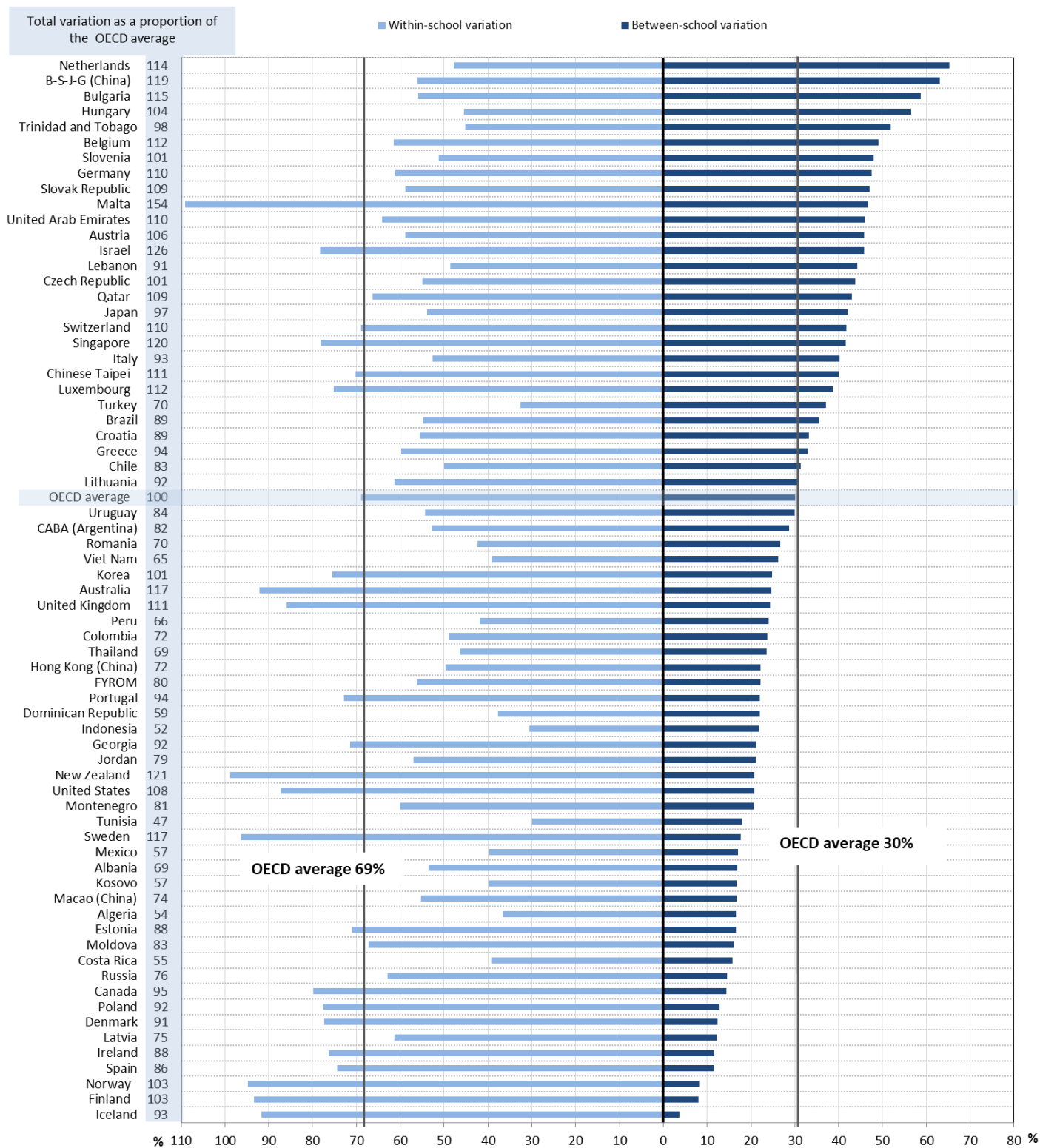
Annexe 28 : Effets des caractéristiques des élèves sur les scores en mathématiques en 2003 et 2012 en France. Analyse de régression multivariée avec effet d'interaction entre le statut migratoire et le statut socioéconomique (Felouzis & al., 2015)

	PISA 2003	PISA 2012
R² du modèle	42,4	43,3
Constante	562,9 ***	539,0 ***
Sexe		
Filles	-19,4 ***	- 16,2 ***
Garçons	réf.	réf.
Statut migratoire IMMIG		
1^{ère} génération	-33,1 ***	-41,2 ***
2^{ème} génération	-22,8 ***	- 26,6 ***
Natifs	réf.	réf.
Langue parlée à la maison		
Autre langué	-4,1 ***	-9,2 ***
Autre dialecte national	-10,3 ***	- 17,6 ***
Langue du test	réf.	réf.
Structure familiale		
Famille monoparentale	n.s.	1,3 ***
Famille avec deux parents ou autre	réf.	réf.
Redoublement		
En retard	-89,9 ***	-98,2 ***
A l'heure	réf.	réf.
Indice de statut socioéconomique (standardisé) (ZESCS)	24,8 ***	31,5 ***
Interaction IMMIG * ZESCS		
1^{ère} génération * ZESCS	24,2 ***	-8,3 ***
2^{ème} génération * ZESCS	-1,7 ***	-17,4 ***
Natifs * ZESCS	réf.	réf.

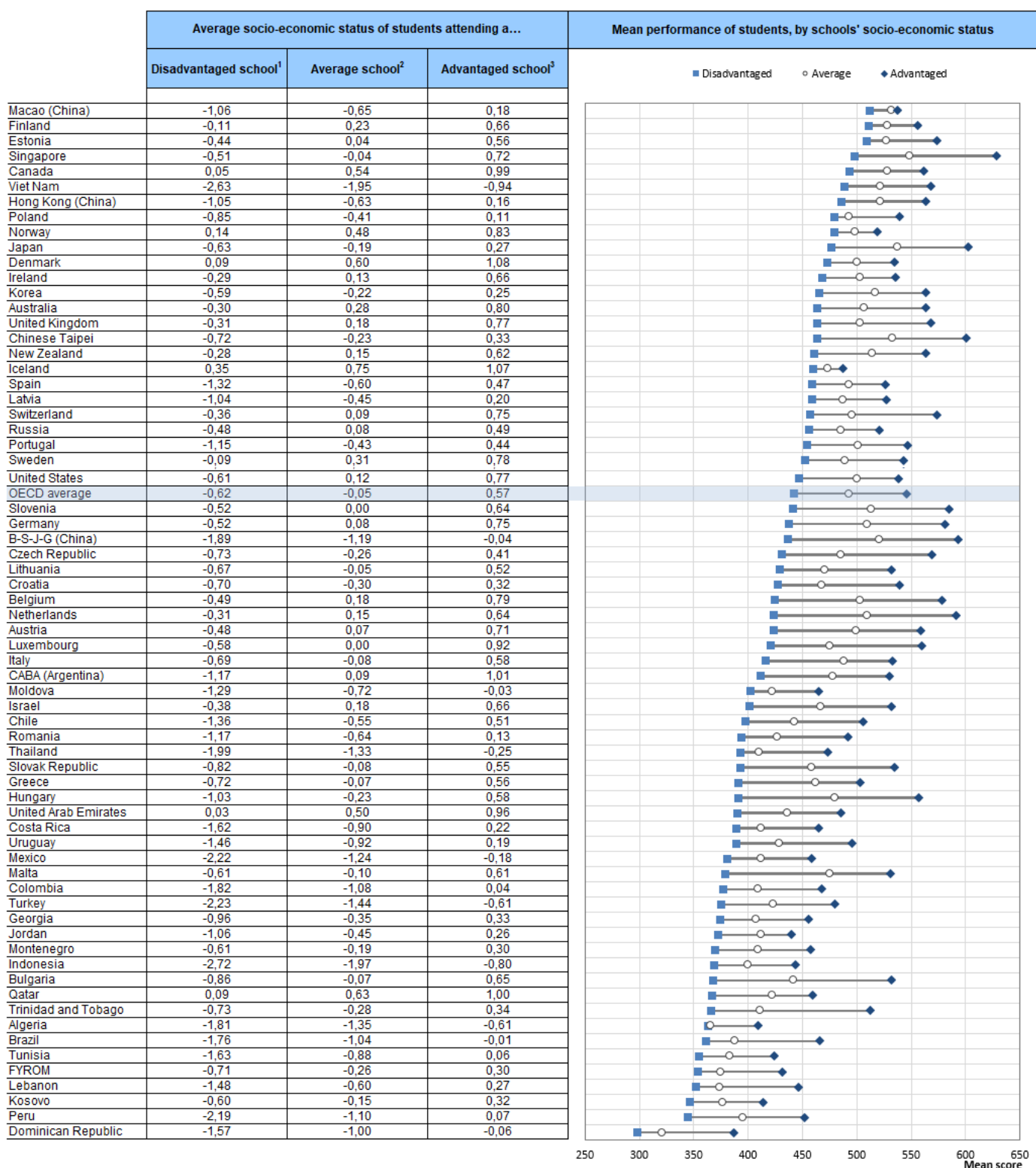
Note : *** : significatif au seuil de 0,001.

Lecture : en 2003, le score en mathématiques des filles est de 19,4 points inférieur à celui des garçons (réf.). Le score des 1^{re} génération (-33,1 points) et des 2^e génération (-22,8 points) est inférieur à celui des natifs (réf.). Les élèves en retard scolaire obtiennent 89,9 points de moins que ceux à l'heure (réf.). À chaque fois que l'indice de statut socioéconomique augmente d'un point, le score en mathématiques augmente de 24,8 points.

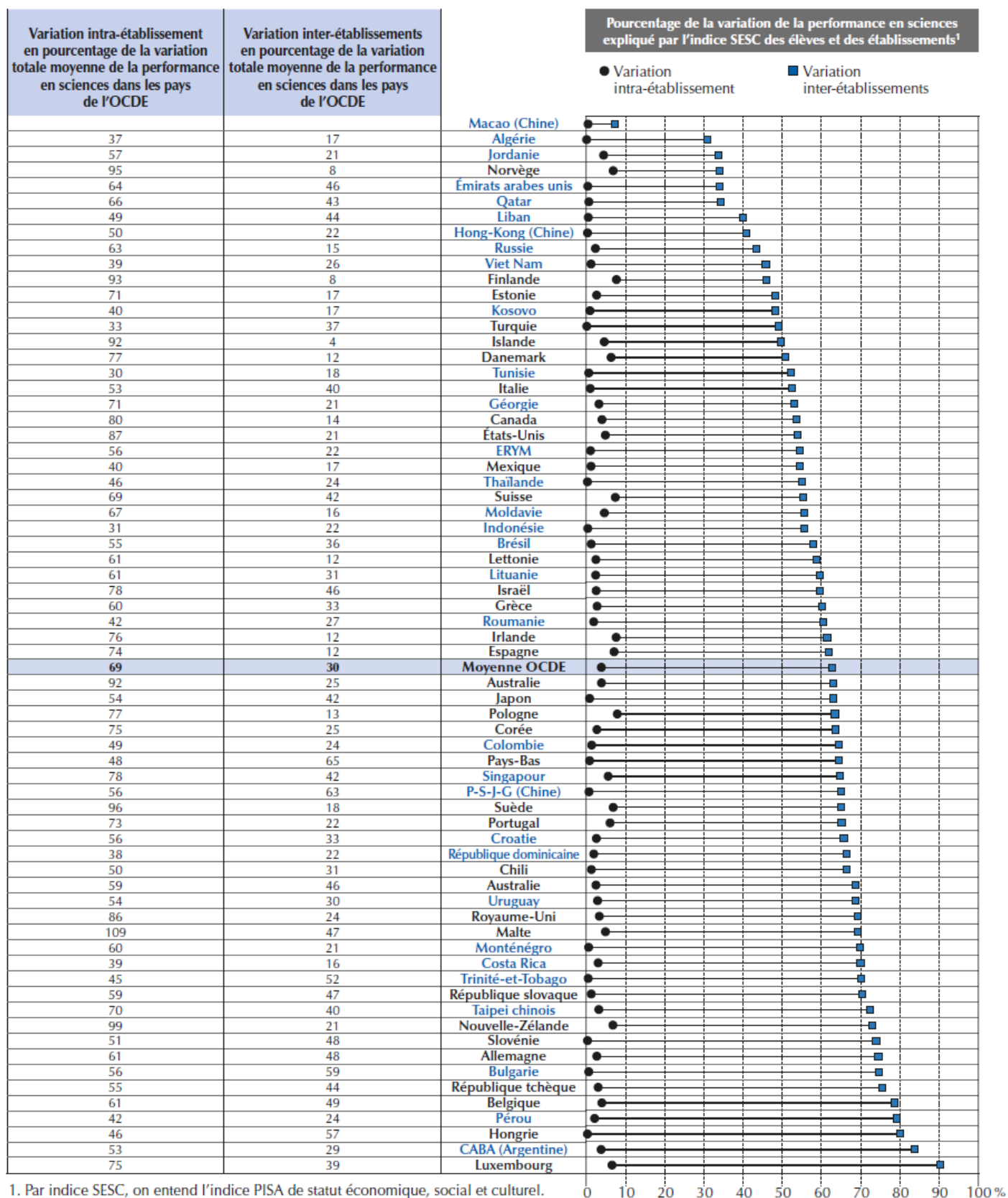
Annexe 29 : Variations intra- et inter-établissements de la performance en sciences des pays de l'OCDE (PISA, 2015)



Annexe 30 : Performance en sciences des élèves scolarisés dans des établissements favorisés, moyens ou défavorisés sur le plan socio-économique (PISA, 2015)



Annexe 31 : Différences intra- et inter-établissements de performance expliquées par le profil socio-économique des élèves et des établissements (PISA, 2015)



1. Par indice SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Annexe 32 : Variables sociodémographiques entre les enfants migrants et non migrants Diler, Avcit et Seydaoglu (2003)

		Populations natives (%)	Population immigrées (%)	P
Durée de l'éducation des parents	Aucune	40.7	24.2	0.001*
	5 ans	41.9	57.1	
	6 ans et plus	17.4	18.7	
Emploi du père	Travailleurs réguliers	63.4	49.4	0.001*
	Travailleurs irréguliers	30.2	30.2	
	Chômeurs	6.4	20.4	
Maison	Propriétaires	76.7	58.8	0.001*
	Locataires	23.3	41.2	
Situation familiale	Séparées	3.5	2.8	0.648
	Unies	96.5	97.2	
Respect des règles à l'école **	Oui	75.9	71.4	0.401
	Non	24.1	28.6	
Problèmes au sein des familles	Oui	16.6	17.0	0.892
	Non	83.4	83.0	
* Résultats statistiquement significatifs ($p \leq 0.05$) ;				
** selon les enseignants				

Annexe 33a : Pourcentage d'élèves au regard de l'immigration en Belgique

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence
Natifs	88,2	86,7	85,2	84,7	82,3	81,9	-6,3
Deuxième génération	6,3	7,0	7,8	8,0	9,0	10,2	3,9
Première génération	5,5	6,3	6,9	7,3	8,7	7,8	2,4

Annexe 33b : Pourcentage d'élèves au regard de l'immigration en Belgique

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence
Natifs	88,7	87,2	85,9	85,1	82,8	82,5	-6,2
Immigrés	11,3	12,8	14,1	14,9	17,2	17,5	6,2

Annexe 34 : Evolution de la performance moyenne en compréhension de l'écrit en Belgique

	Edition PISA	Performance moyenne	Erreur-type
BEL	2003	507	2,46
	2006	501	3,01
	2009	506	2,37
	2012	509	2,20
	2015	499	2,31
	2018	493	2,26

Annexe 35 : Différence de performance en compréhension de l'écrit entre les natifs et les immigrés en Belgique en fonction du cycle.

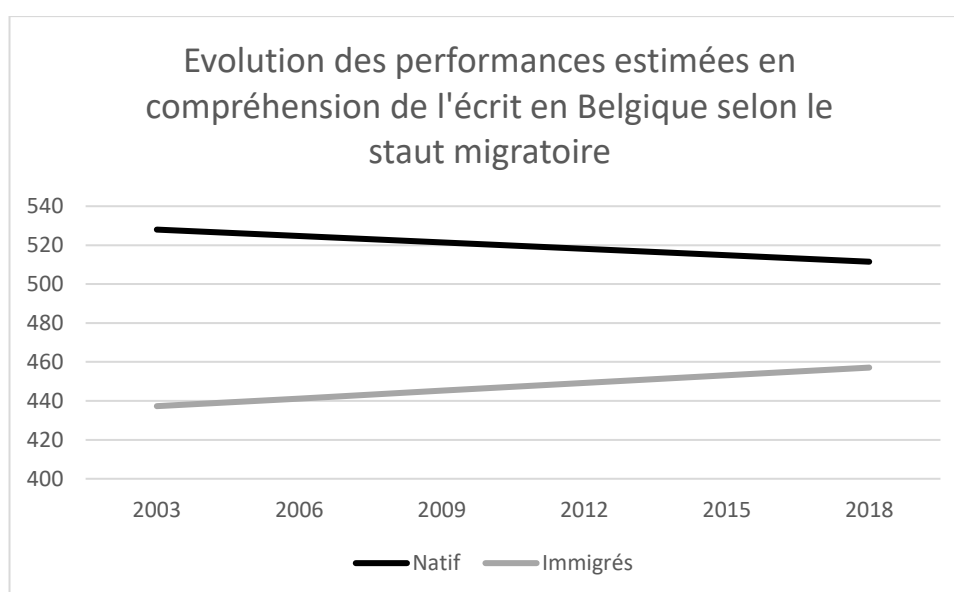
	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Différence entre les natifs et les immigrés de 2 ^{ème} génération	85	81	65	56	52	46
Différence entre les natifs et les immigrés de 1 ^{ère} génération	117	103	72	79	62	80
Différence entre les immigrés de 2 ^{ème} génération et les 1 ^{ère} génération	32	22	6	22	10	34

Annexe 36 : Régression linéaire modélisant l'évolution des performances en compréhension de l'écrit en fonction du statut migratoire

		SE	z	p
Performance moyenne des natifs en 2003	527,97	(1,72)	306,13	1
Immigré	-90,71	(4,59)	-19,78	-1
Cycle	-3,30	(0,56)	-5,91	-1
Interaction (immigré*cycle)	7,27	(1,24)	5,86	1
Pourcentage de variance expliquée	0,07	(0,00)	15,25	1

Annexe 37 : Evolution des performances moyennes estimées en compréhension de l'écrit en Belgique

	Natifs	Immigrés	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
2003	528,0	437,3	-90,7
2006	524,7	441,2	-83,4
2009	521,4	445,2	-76,2
2012	518,1	449,2	-68,9
2015	514,8	453,1	-61,6
2018	511,5	457,1	-54,4
DIFFERENCE 2018-2003	-16,5	19,9	36,3
DIFFERENCE MOYENNE	-3,3	3,97	



Annexe 38 : Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit des pays de l'OCDE (et partenaires) en fonction du statut migratoire

cnt	immigration	2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence 2018-2003
AUS	0	529	514	515	511	503	504	-25,0
AUS	1	527	519	531	538	523	522	-5,8
AUS	2	516	515	518	520	501	499	-17,0
AUT	0	502	499	482	499	499	499	-2,8
AUT	1	425	419	427	451	453	445	20,0
AUT	2	424	451	383	441	416	420	-4,7
BEL	0	523	514	519	522	512	506	-17,1
BEL	1	438	433	454	466	460	460	21,8
BEL	2	406	411	448	444	450	427	20,2
CAN	0	533	532	527	526	528	524	-8,9
CAN	1	544	531	522	526	537	536	-8,2
CAN	2	515	511	520	531	528	508	-7,7
CHE	0	514	514	513	523	509	503	-11,2
CHE	1	464	466	469	472	457	453	-11,1
CHE	2	420	431	455	458	459	447	27,1
CZE	0	496	486	479	495	490	493	-2,8
CZE	1	460	383	446	473	468	462	2,2
CZE	2	477	422	471	479	436	421	-55,9
DEU	0	517	510	511	523	526	520	2,6
DEU	1	421	428	456	482	478	476	55,0
DEU	2	431	437	450	444	425	406	-24,5
DNK	0	495	501	502	504	507	510	14,5
DNK	1	445	435	447	456	449	447	2,0
DNK	2	451	422	426	425	447	440	-10,9
ESP	0	484	465	488	495	501		-484,1
ESP	1	440	454	460	454	485		-439,7
ESP	2	445	412	427	447	461		-445,4
EST	0		509	504	521	523	529	20,0
EST	1		464	470	486	489	493	28,3
EST	2		424	469	468	513	458	33,3
FIN	0	545	549	538	530	531	527	-18,5
FIN	1	572	479	499	461	480	457	-115,5
FIN	2	449	492	455	417	416	423	-26,3
FRA	0	506	495	504	519	509	502	-3,6
FRA	1	456	458	449	464	468	462	6,1
FRA	2	424	451	426	423	427	426	1,4
GBR	0	508	499	499	504	503	511	3,0
GBR	1	509	495	492	494	501	493	-16,4
GBR	2	472	455	453	491	469	489	17,1
GRC	0	476	464	488	484	473	465	-11,2
GRC	1	477	451	460	453	439	421	-56,2
GRC	2	428	423	414	422	404	397	-31,4

HUN	0	482	484	495	490	469	477	-5,7
HUN	1	403	458	528	522	505	504	101,0
HUN	2	476	481	493	489	465	476	-0,5
IRL	0	516	520	502	525	524	523	6,2
IRL	1	493	505	505	522	518	510	16,8
IRL	2	510	504	465	513	507	506	-3,4
ISL	0	494	488	504	489	487	480	-13,9
ISL	1	517	483	447	466	421	416	-100,9
ISL	2	412	395	419	390	358	406	-6,0
ITA	0	477	473	491	496	493	482	4,7
ITA	1	470	468	445	460	464	447	-23,5
ITA	2	418	404	411	424	425	433	15,0
LUX	0	499	504	494	510	501	490	-8,9
LUX	1	453	444	439	463	465	451	-2,0
LUX	2	432	437	446	467	460	460	28,3
LVA	0	492	483	485	489	490	479	-12,3
LVA	1	482	464	470	488	486	464	-18,2
LVA	2	512	456	489	478	444	517	5,0
NLD	0	525	515	515	519	510	498	-28,0
NLD	1	475	451	470	464	469	433	-42,4
NLD	2	462	450	469	462	432	396	-66,0
NOR	0	504	491	508	512	522	508	4,0
NOR	1	443	452	461	480	501	461	17,7
NOR	2	438	426	446	444	465	452	13,9
NZL	0	528	526	526	518	514	510	-18,2
NZL	1	510	521	499	493	504	517	6,1
NZL	2	505	508	520	511	510	500	-5,1
POL	0	497	509	502	519	508	514	16,5
POL	1	565	475		517	506	462	-103,6
POL	2	618	386	556	621	541	468	-150,3
PRT	0	481	476	492	493	499	496	14,4
PRT	1	465	443	473	461	512	484	19,3
PRT	2	398	413	458	450	478	435	36,8
SVK	0	470	467	478	465	458	460	-10,1
SVK	1	442	423	521	449	394	422	-20,0
SVK	2	403	438	456	501	350	379	-23,2
SVN	0		499	488	486	511	503	3,9
SVN	1		469	447	450	478	465	-4,7
SVN	2		474	409	410	419	422	-51,5
SWE	0	522	514	507	497	513	525	3,7
SWE	1	504	488	455	456	481	471	-32,9
SWE	2	435	442	413	400	422	410	-25,7
USA	0	502		506	502	504	510	7,0
USA	1	481		483	501	493	512	31,1
USA	2	455		484	481	459	478	23,7

Annexe 39 : Modélisation des évolutions de performances estimées en compréhension de l'écrit selon le statut migratoire des pays de l'OCDE

		STAT	SE	z	p
AUS	Intercept	526,3	(1,4)	371,7	1
	cycle	-4,0	(0,5)	-8,0	-1
	etrange	-2,6	(3,3)	-0,8	0
	inter_c_e	0,1	(1,0)	0,1	0
	RSQ	0,0	(0,0)	4,2	1
AUT	Intercept	494,5	(2,6)	188,6	1
	cycle	-1,0	(0,8)	-1,2	0
	etrange	-59,9	(5,9)	-10,2	-1
	inter_c_e	-1,7	(1,7)	-1,0	0
	RSQ	0,0	(0,0)	8,5	1
BEL	Intercept	522,4	(1,7)	302,8	1
	cycle	-3,2	(0,5)	-5,8	-1
	etrange	-93,7	(6,7)	-14,1	-1
	inter_c_e	6,7	(1,8)	3,6	1
	RSQ	0,0	(0,0)	10,9	1
CAN	Intercept	533,3	(1,3)	401,6	1
	cycle	-1,3	(0,4)	-3,0	-1
	etrange	-12,6	(3,5)	-3,6	-1
	inter_c_e	1,2	(1,1)	1,0	0
	RSQ	0,0	(0,0)	3,1	1
CHE	Intercept	514,4	(2,1)	250,8	1
	cycle	-3,3	(0,7)	-4,5	-1
	etrange	-83,4	(4,7)	-17,8	-1
	inter_c_e	9,4	(1,5)	6,5	1
	RSQ	0,0	(0,0)	12,1	1
CZE	Intercept	489,7	(2,2)	220,4	1
	cycle	0,2	(0,7)	0,3	0
	etrange	-27,7	(14,4)	-1,9	0
	inter_c_e	-5,0	(4,1)	-1,2	0
	RSQ	0,0	(0,0)	2,9	1
DEU	Intercept	509,4	(2,5)	207,8	1
	cycle	2,1	(0,8)	2,4	1
	etrange	-62,9	(7,2)	-8,8	-1
	inter_c_e	-6,5	(2,7)	-2,4	-1
	RSQ	0,0	(0,0)	8,3	1
DNK	Intercept	497,0	(1,8)	270,9	1
	cycle	1,7	(0,6)	2,8	1
	etrange	-60,6	(6,6)	-9,2	-1
	inter_c_e	-1,6	(2,0)	-0,8	0

	RSQ	0,0	(0,0)	8,3	1
ESP	Intercept	474,6	(1,9)	246,4	1
	cycle	6,2	(0,8)	8,1	1
	etrange	-61,5	(6,2)	-9,9	-1
	inter_c_e	4,4	(2,1)	2,1	1
	RSQ	0,0	(0,0)	8,1	1
EST	Intercept	496,0	(3,0)	167,2	1
	cycle	6,1	(0,8)	7,3	1
	etrange	-76,1	(16,5)	-4,6	-1
	inter_c_e	7,6	(5,6)	1,4	0
	RSQ	0,0	(0,0)	4,4	1
FIN	Intercept	548,4	(1,5)	375,5	1
	cycle	-4,8	(0,5)	-9,8	-1
	etrange	-81,0	(8,7)	-9,3	-1
	inter_c_e	-5,5	(2,8)	-2,0	-1
	RSQ	0,0	(0,0)	9,2	1
FRA	Intercept	502,5	(2,0)	255,8	1
	cycle	0,8	(0,6)	1,3	0
	etrange	-61,2	(9,8)	-6,3	-1
	inter_c_e	-4,1	(2,7)	-1,5	0
	RSQ	0,0	(0,0)	6,2	1
GBR	Intercept	507,6	(1,7)	299,4	1
	cycle	0,3	(0,6)	0,5	0
	etrange	-40,3	(7,7)	-5,3	-1
	inter_c_e	4,3	(2,0)	2,1	1
	RSQ	0,0	(0,0)	3,1	1
GRC	Intercept	478,3	(2,7)	178,9	1
	cycle	-1,7	(0,9)	-2,0	-1
	etrange	-46,2	(6,2)	-7,5	-1
	inter_c_e	-3,8	(2,1)	-1,8	0
	RSQ	0,0	(0,0)	6,6	1
HUN	Intercept	488,3	(2,2)	223,3	1
	cycle	-1,8	(0,7)	-2,8	-1
	etrange	-2,9	(8,6)	-0,3	0
	inter_c_e	-0,7	(3,8)	-0,2	0
	RSQ	0,0	(0,0)	1,4	0
IRL	Intercept	515,0	(2,1)	251,1	1
	cycle	1,7	(0,6)	2,6	1
	etrange	-20,8	(7,5)	-2,8	-1
	inter_c_e	1,5	(1,8)	0,8	0
	RSQ	0,0	(0,0)	2,7	1
ISL	Intercept	497,8	(1,2)	411,9	1

	cycle	-2,8	(0,4)	-7,4	-1
	etrange	-91,1	(12,2)	-7,5	-1
	inter_c_e	-0,5	(3,4)	-0,1	0
	RSQ	0,0	(0,0)	9,0	1
	Intercept	479,9	(2,0)	241,3	1
ITA	cycle	1,9	(0,6)	3,0	1
	etrange	-73,5	(8,4)	-8,7	-1
	inter_c_e	3,3	(2,6)	1,2	0
	RSQ	0,0	(0,0)	9,3	1
	Intercept	495,8	(1,3)	395,8	1
LUX	cycle	-2,3	(0,4)	-6,6	-1
	etrange	-57,2	(3,5)	-16,2	-1
	inter_c_e	8,4	(1,1)	7,9	1
	RSQ	0,0	(0,0)	10,5	1
	Intercept	488,2	(2,4)	199,6	1
LVA	cycle	-0,9	(0,7)	-1,3	0
	etrange	10,7	(11,9)	0,9	0
	inter_c_e	-4,0	(4,4)	-0,9	0
	RSQ	0,0	(0,0)	0,8	0
	Intercept	522,8	(2,3)	225,2	1
NLD	cycle	-4,8	(0,7)	-6,6	-1
	etrange	-48,2	(7,9)	-6,1	-1
	inter_c_e	-5,6	(2,9)	-1,9	0
	RSQ	0,0	(0,0)	7,2	1
	Intercept	499,9	(2,1)	240,6	1
NOR	cycle	3,1	(0,6)	5,1	1
	etrange	-63,3	(7,4)	-8,5	-1
	inter_c_e	1,3	(2,2)	0,6	0
	RSQ	0,0	(0,0)	8,5	1
	Intercept	535,3	(1,8)	294,8	1
NZL	cycle	-4,2	(0,6)	-7,3	-1
	etrange	-20,1	(4,3)	-4,7	-1
	inter_c_e	3,2	(1,3)	2,5	1
	RSQ	0,0	(0,0)	4,8	1
	Intercept	501,6	(2,2)	231,3	1
POL	cycle	2,8	(0,7)	4,0	1
	etrange	2,1	(56,1)	0,0	0
	inter_c_e	-7,7	(13,0)	-0,6	0
	RSQ	0,0	(0,0)	2,0	1
	Intercept	479,9	(2,3)	212,9	1
PRT	cycle	4,0	(0,7)	5,9	1
	etrange	-61,5	(12,9)	-4,8	-1

	inter_c_e	5,8	(3,6)	1,6	0
	RSQ	0,0	(0,0)	4,0	1

SVK	Intercept	473,0	(2,1)	221,0	1
	cycle	-2,5	(0,7)	-3,6	-1
	etrange	-4,9	(21,2)	-0,2	0
	inter_c_e	-14,7	(5,3)	-2,8	-1
	RSQ	0,0	(0,0)	2,7	1
SVN	Intercept	486,5	(1,1)	454,5	1
	cycle	3,0	(0,3)	8,8	1
	etrange	-28,2	(11,2)	-2,5	-1
	inter_c_e	-10,9	(3,2)	-3,4	-1
	RSQ	0,0	(0,0)	7,2	1
SWE	Intercept	514,4	(2,3)	224,9	1
	cycle	-1,1	(0,7)	-1,4	0
	etrange	-72,5	(6,7)	-10,9	-1
	inter_c_e	-4,7	(2,0)	-2,3	-1
	RSQ	0,0	(0,0)	10,1	1
USA	Intercept	500,9	(2,8)	177,8	1
	cycle	1,2	(0,8)	1,5	0
	etrange	-35,9	(6,9)	-5,2	-1
	inter_c_e	1,2	(2,1)	0,6	0
	RSQ	0,0	(0,0)	4,8	1

Annexe 40 : Tableau des évolutions de performances estimées selon le statut migratoire des pays de l'OCDE

AUS				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	526,3	523,6	-2,6
2006	1	522,2	519,7	-2,5
2009	2	518,2	515,8	-2,4
2012	3	514,2	511,9	-2,3
2015	4	510,1	508,0	-2,2
2018	5	506,1	504,0	-2,1
Différence 2018-2003		-20,2	-19,6	0,6
Différence moyenne		-4,03	-3,92	
AUT				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	494,5	434,6	-59,9
2006	1	493,5	431,9	-61,6
2009	2	492,6	429,2	-63,3
2012	3	491,6	426,5	-65,1
2015	4	490,6	423,8	-66,8
2018	5	489,6	421,1	-68,5
Différence 2018-2003		-4,9	-13,5	-8,6
Différence moyenne		-0,98	-2,7	
BEL				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	522,4	428,7	-93,8
2006	1	519,2	432,2	-87,0
2009	2	516,1	435,8	-80,3
2012	3	512,9	439,3	-73,6
2015	4	509,7	442,9	-66,9
2018	5	506,6	446,4	-60,2
Différence 2018-2003		-15,9	17,8	33,6
Différence moyenne		-3,17	3,55	
CAN				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	533,3	520,7	-12,6
2006	1	531,9	520,5	-11,4
2009	2	530,6	520,4	-10,3
2012	3	529,3	520,2	-9,1
2015	4	528,0	520,0	-8,0
2018	5	526,7	519,9	-6,8
Différence 2018-2003		-6,6	-0,8	5,8

Différence moyenne		-1,32	-0,16	
CHE				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	514,4	431,0	-83,4
2006	1	511,1	437,1	-74,0
2009	2	507,8	443,2	-64,6
2012	3	504,5	449,3	-55,2
2015	4	501,2	455,4	-45,8
2018	5	497,9	461,5	-36,3
Différence 2018-2003		-16,6	30,6	47,1
Différence moyenne		-3,31	6,11	
CZE				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	489,7	462,0	-27,7
2006	1	489,9	457,2	-32,7
2009	2	490,1	452,3	-37,8
2012	3	490,3	447,5	-42,8
2015	4	490,5	442,7	-47,9
2018	5	490,8	437,9	-52,9
Différence 2018-2003		1,1	-24,2	-25,2
Différence moyenne		0,21	-4,83	
DEU				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	509,4	446,6	-62,9
2006	1	511,5	442,1	-69,4
2009	2	513,5	437,7	-75,9
2012	3	515,6	433,2	-82,4
2015	4	517,6	428,8	-88,9
2018	5	519,7	424,3	-95,4
Différence 2018-2003		10,2	-22,3	-32,5
Différence moyenne		2,05	-4,45	
DNK				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	497,0	436,4	-60,6
2006	1	498,7	436,5	-62,1
2009	2	500,3	436,6	-63,7
2012	3	502,0	436,8	-65,2
2015	4	503,7	436,9	-66,8
2018	5	505,3	437,0	-68,3
Différence 2018-2003		8,4	0,6	-7,8
Différence moyenne		1,67	0,12	
ESP				

	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	474,6	413,0	-61,5
2006	1	480,8	423,7	-57,1
2009	2	487,1	434,4	-52,7
2012	3	493,3	445,0	-48,3
2015	4	499,6	455,7	-43,9
2018	5	505,8	466,3	-39,5
Différence 2018-2003		31,3	53,3	22,1
Différence moyenne		6,25	10,66	
EST				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	496,1	419,9	-76,1
2006	1	502,1	433,6	-68,5
2009	2	508,2	447,3	-61,0
2012	3	514,3	460,9	-53,4
2015	4	520,4	474,6	-45,8
2018	5	526,5	488,2	-38,2
Différence 2018-2003		30,4	68,3	37,9
Différence moyenne		6,08	13,66	
FIN				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	548,4	467,4	-81,0
2006	1	543,6	457,1	-86,5
2009	2	538,8	446,8	-92,1
2012	3	534,0	436,5	-97,6
2015	4	529,3	426,2	-103,1
2018	5	524,5	415,9	-108,6
Différence 2018-2003		-23,9	-51,5	-27,6
Différence moyenne		-4,78	-10,29	
FRA				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	502,5	441,3	-61,2
2006	1	503,2	437,9	-65,3
2009	2	504,0	434,6	-69,3
2012	3	504,7	431,3	-73,4
2015	4	505,5	428,0	-77,5
2018	5	506,2	424,7	-81,6
Différence 2018-2003		3,8	-16,6	-20,4
Différence moyenne		0,75	-3,32	
GBR				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	507,6	467,3	-40,3
2006	1	507,9	471,9	-36,0

2009	2	508,2	476,4	-31,7
2012	3	508,5	481,0	-27,4
2015	4	508,8	485,6	-23,2
2018	5	509,1	490,2	-18,9
Différence 2018-2003		1,5	23,0	21,5
Différence moyenne		0,3	4,59	
GRC				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	478,3	432,0	-46,3
2006	1	476,5	426,5	-50,1
2009	2	474,8	420,9	-53,9
2012	3	473,0	415,4	-57,7
2015	4	471,3	409,8	-61,5
2018	5	469,5	404,3	-65,3
Différence 2018-2003		-8,8	-27,8	-19,0
Différence moyenne		-1,75	-5,55	
HUN				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	488,3	485,3	-2,9
2006	1	486,5	482,8	-3,7
2009	2	484,6	480,2	-4,4
2012	3	482,8	477,6	-5,1
2015	4	480,9	475,1	-5,9
2018	5	479,1	472,5	-6,6
Différence 2018-2003		-9,2	-12,9	-3,6
Différence moyenne		-1,84	-2,57	
IRL				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	515,0	494,2	-20,8
2006	1	516,7	497,4	-19,3
2009	2	518,4	500,6	-17,8
2012	3	520,1	503,8	-16,3
2015	4	521,8	507,0	-14,8
2018	5	523,5	510,2	-13,3
Différence 2018-2003		8,5	16,0	7,4
Différence moyenne		1,7	3,19	
ISL				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	497,8	406,7	-91,1
2006	1	495,0	403,4	-91,6
2009	2	492,2	400,1	-92,1
2012	3	489,4	396,7	-92,6
2015	4	486,5	393,4	-93,1

2018	5	483,7	390,1	-93,6
Différence 2018-2003		-14,1	-16,6	-2,5
Différence moyenne		-2,82	-3,32	
ITA				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	479,9	406,4	-73,5
2006	1	481,8	411,6	-70,3
2009	2	483,8	416,8	-67,0
2012	3	485,7	422,0	-63,7
2015	4	487,7	427,2	-60,4
2018	5	489,6	432,5	-57,2
Différence 2018-2003		9,8	26,1	16,4
Différence moyenne		1,95	5,22	
LUX				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	495,8	438,6	-57,2
2006	1	493,5	444,7	-48,8
2009	2	491,2	450,7	-40,5
2012	3	488,9	456,7	-32,1
2015	4	486,5	462,8	-23,8
2018	5	484,2	468,8	-15,4
Différence 2018-2003		-11,6	30,2	41,8
Différence moyenne		-2,32	6,04	
LVA				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	488,2	498,9	10,7
2006	1	487,3	494,0	6,7
2009	2	486,4	489,0	2,7
2012	3	485,4	484,1	-1,4
2015	4	484,5	479,1	-5,4
2018	5	483,6	474,1	-9,4
Différence 2018-2003		-4,6	-24,8	-20,2
Différence moyenne		-0,93	-4,96	
NDL				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	522,8	474,6	-48,2
2006	1	517,9	464,2	-53,8
2009	2	513,1	453,7	-59,4
2012	3	508,3	443,3	-65,0
2015	4	503,4	432,9	-70,6
2018	5	498,6	422,4	-76,2
Différence 2018-2003		-24,2	-52,2	-28,0

Différence moyenne		-4,83	-10,43	
NOR				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	499,9	436,6	-63,3
2006	1	502,9	440,9	-62,0
2009	2	506,0	445,3	-60,7
2012	3	509,1	449,7	-59,4
2015	4	512,1	454,1	-58,1
2018	5	515,2	458,4	-56,8
Différence 2018-2003		15,4	21,9	6,5
Différence moyenne		3,07	4,37	
NZL				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	535,3	515,2	-20,2
2006	1	531,2	514,3	-16,9
2009	2	527,0	513,3	-13,7
2012	3	522,9	512,4	-10,5
2015	4	518,7	511,5	-7,2
2018	5	514,5	510,5	-4,0
Différence 2018-2003		-20,8	-4,7	16,1
Différence moyenne		-4,16	-0,93	
POL				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	501,6	503,7	2,1
2006	1	504,4	498,8	-5,7
2009	2	507,3	493,9	-13,4
2012	3	510,1	488,9	-21,2
2015	4	512,9	484,0	-28,9
2018	5	515,8	479,1	-36,6
Différence 2018-2003		14,2	-24,6	-38,7
Différence moyenne		2,83	-4,91	
PRT				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	479,9	418,4	-61,5
2006	1	484,0	428,2	-55,7
2009	2	488,0	438,0	-49,9
2012	3	492,0	447,9	-44,2
2015	4	496,0	457,7	-38,4
2018	5	500,0	467,5	-32,6
Différence 2018-2003		20,1	49,1	29,0
Différence moyenne		4,02	9,81	
SVK				

	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	473,0	468,2	-4,9
2006	1	470,5	451,0	-19,6
2009	2	468,0	433,8	-34,2
2012	3	465,5	416,6	-48,9
2015	4	463,0	399,4	-63,6
2018	5	460,5	382,3	-78,3
Différence 2018-2003		-12,5	-85,9	-73,4
Différence moyenne		-2,5	-17,18	
SVN				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	486,5	458,3	-28,2
2006	1	489,4	450,4	-39,1
2009	2	492,4	442,4	-50,0
2012	3	495,4	434,5	-60,9
2015	4	498,3	426,6	-71,8
2018	5	501,3	418,6	-82,7
Différence 2018-2003		14,8	-39,7	-54,5
Différence moyenne		2,96	-7,94	
SWE				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	514,5	441,9	-72,6
2006	1	513,4	436,2	-77,2
2009	2	512,3	430,4	-81,9
2012	3	511,2	424,7	-86,6
2015	4	510,2	418,9	-91,2
2018	5	509,1	413,2	-95,9
Différence 2018-2003		-5,4	-28,7	-23,4
Différence moyenne		-1,07	-5,74	
USA				
	cycle	Natif	Immigrés	Différence
2003	0	500,9	465,0	-35,9
2006	1	502,2	467,5	-34,7
2009	2	503,4	470,0	-33,4
2012	3	504,6	472,4	-32,2
2015	4	505,9	474,9	-31,0
2018	5	507,1	477,4	-29,8
Différence 2018-2003		6,2	12,4	6,1
Différence moyenne		1,24	2,47	

Annexe 41a : Pourcentage de parents diplômés de l'enseignement supérieur en fonction du statut migratoire

	Parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur des parents	2003	2006	2009	2012	2015	2018	DIFFÉRENCE
Natifs	Non	40,8	39,7	36,8	35,0	30,0	29,6	-11,2
	Oui	59,2	60,3	63,2	65,0	70,0	70,4	11,2
2 ^{ème} génération	Non	61,6	65,2	52,6	53,7	46,4	43,8	-17,8
	Oui	38,4	34,8	47,4	46,3	53,6	56,2	17,8
1 ^{ère} génération	Non	53,2	52,9	44,8	41,8	38,0	43,1	-10,1
	Oui	46,8	47,1	55,2	58,2	62,0	56,9	10,1

Annexe 41b : Pourcentage de parents diplômés de l'enseignement supérieur en fonction du statut migratoire

	Parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur	2003	2006	2009	2012	2015	2018	DIFFÉRENCE
Natifs	Non	40,8	39,7	36,8	35,0	30,0	29,6	-11,2
	Oui	59,2	60,3	63,2	65,0	70,0	70,4	11,2
Immigrés	Non	57,8	59,4	48,9	48,1	42,3	43,5	-14,3
	Oui	42,2	40,6	51,1	51,9	57,7	56,5	14,3
DIFFÉRENCE		-17,0	-19,7	-12,1	-13,1	-12,3	-13,9	
		17,0	19,7	12,1	13,1	12,3	13,9	

Annexe 42 : Régression linéaire modélisant l'évolution des performances estimées en compréhension de l'écrit en fonction du statut migratoire sous contrôle du niveau d'éducation des parents

		SE	z	p
Performance moyenne des natifs en 2003	502,30	(1,93)	259,82	1
Immigré	-83,12	(4,39)	-18,95	-1
Cycle	-4,39	(0,53)	-8,32	-1
HISCED	43,93	(1,28)	34,22	1
Interaction (immigré*cycle)	6,82	(1,19)	5,74	1
Pourcentage de variance expliquée	0,11	(0,00)	24,24	1

Annexe 43 : Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du niveau d'éducation des parents en Belgique

Parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur	Natifs	Immigrés	Natifs	Immigrés	DIFFÉRENCE (Immigrés – Natifs)
	Non	Non	Oui	Oui	
2003	502,3	419,2	546,2	463,1	-83,1
2006	497,9	421,6	541,8	465,5	-76,3
2009	493,5	424,0	537,5	468,0	-69,5
2012	489,1	426,5	533,1	470,4	-62,7
2015	484,7	428,9	528,7	472,8	-55,8
2018	480,4	431,3	524,3	475,3	-49,0
DIFFERENCE 2018-2003	-22,0	12,2	-22,0	12,2	34,1
DIFFERENCE MOYENNE	-4,39	2,43	-4,39	2,43	

Annexe 44 : Evolution de l'indice moyen *HISEI* en Belgique

		SE
2003	50,6	(0,4)
2006	49,8	(0,4)
2009	50,1	(0,3)
2012	51,6	(0,4)
2015	52,7	(0,5)
2018	52,4	(0,4)

Annexe 45 : Evolution de l'indice moyen *HISEI* en Belgique selon le statut migratoire

			SE
Natifs	2003	52,1	(0,4)
	2006	51,0	(0,3)
	2009	51,8	(0,3)
	2012	53,5	(0,5)
	2015	54,6	(0,5)
	2018	55,1	(0,4)
Immigrés	2003	43,4	(0,8)
	2006	43,6	(1,0)
	2009	44,0	(1,0)
	2012	44,8	(1,1)
	2015	45,1	(1,1)
	2018	41,7	(0,9)

Annexe 46 : Régression linéaire modélisant l'évolution des performances en compréhension de l'écrit en fonction du statut migratoire sous contrôle du statut professionnel des parents

		SE	z	p
Performance moyenne des natifs en 2003	438,91	(2,79)	157,39	1
Cycle	-4,48	(0,49)	-9,17	-1
Immigré	-70,20	(4,20)	-16,70	-1
HISEI	1,78	(0,04)	48,72	1
Interaction (immigré*cycle)	7,91	(1,16)	6,80	1
Pourcentage de variance expliquée	0,18	(0,00)	36,86	1

Annexe 47 : Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut socio-professionnel des parents en Belgique

	Natifs	Immigrés	DIFFÉRENCE (Immigrés – Natifs)
2003	438,91	368,89	-70,0
2006	434,43	372,32	-62,1
2009	429,95	375,75	-54,2
2012	425,47	379,18	-46,3
2015	420,99	382,61	-38,4
2018	416,51	386,04	-30,5
DIFFERENCE 2018-2003	-22,4	17,15	39,6
DIFFERENCE MOYENNE	-4,48	3,43	

Annexe 48 : Régression linéaire modélisant l'évolution des performances en compréhension de l'écrit en fonction du statut migratoire sous contrôle du statut socio-économique et culturel

		SESTAT	z	p
Performance moyenne des natifs en 2003	515,54	(1,67)	308,39	1
Immigré	-62,60	(4,10)	-15,25	-1
Cycle	-2,73	(0,49)	-5,53	-1
ESCS	41,93	(0,82)	50,86	1
Interaction (immigré*cycle)	6,20	(1,13)	5,47	1
Pourcentage de variance expliquée	0,20	(0,00)	41,51	1

Annexe 49 : Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut socio-économique et culturel en Belgique

	Natifs	Immigrés	DIFFÉRENCE (Immigrés – Natifs)
2003	515,54	452,94	-62,6
2006	512,81	456,41	-56,4
2009	510,08	459,88	-50,2
2012	507,35	463,35	-44,0
2015	504,62	466,82	-37,8
2018	501,89	470,29	-31,6
DIFFÉRENCE 2018-2003	-13,65	17,35	31,0
DIFFÉRENCE MOYENNE	-2,73	3,47	

Annexe 50a : Evolution de l'indice moyen ESCS selon le statut migratoire (dichotomisé)

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	DIFFERENCE
Natifs	0,28	0,27	0,31	0,25	0,27	0,20	-0,08
Immigrés	-0,51	-0,37	-0,25	-0,28	-0,24	-0,44	0,08
Différence	-0,79	-0,64	-0,56	-0,53	-0,50	-0,64	

Annexe 50b : Evolution de l'indice moyen ESCS selon le statut migratoire

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence
Natifs	0,28	0,27	0,31	0,25	0,27	0,20	-0,08
Immigrés de 2^{ème} génération	-0,60	-0,47	-0,29	-0,31	-0,25	-0,41	0,19
Immigrés de 1^{ère} génération	-0,40	-0,25	-0,21	-0,24	-0,23	-0,47	-0,07

Annexe 51a : Pourcentage d'élèves au regard de l'immigration en Belgique par communauté

		2003	2006	2009	2012	2015	2018	DIFFERENCE 2018-2003
Communauté Flamande	Natifs	93	93	92	90	87	86	-7
	2 ^{ème} génération	4	4	4	6	7	8	4
	1 ^{ère} génération	3	3	4	4	6	6	3
Communauté française	Natifs	82	79	79	79	78	78	-4
	2 ^{ème} génération	10	11	12	11	11	13	3
	1 ^{ère} génération	8	10	9	10	11	9	1

Annexe 51b : Pourcentage d'élèves au regard de l'immigration (dichotomisé) en Belgique

		2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence
Communauté Flamande	Natifs	93	93	92	90	87	86	-7
	Immigrés	7	7	8	10	13	14	7
Communauté française	Natifs	82	79	79	79	78	78	-4
	Immigrés	18	21	21	21	22	22	4

Annexe 52 : Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit en Belgique par communauté

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence
BFL	530	522	519	518	511	502	-28
FW-B	477	473	490	497	484	481	4

Annexe 53 : Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit en Belgique par communauté selon le statut migratoire

		2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence 2018-2003
BFL	Natifs	546	534	530	534	526	516	-30
	2 ^{ème} génération	445	423	456	442	454	452	7
	1 ^{ère} génération	455	433	471	448	458	434	-20
FW-B	Natifs	503	495	513	515	498	496	-8
	2 ^{ème} génération	441	446	463	489	465	472	31
	1 ^{ère} génération	396	407	447	450	449	424	28

Annexe 54 : Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit en fonction du cycle et du statut migratoire en Flandre et en FW-B

		SESTAT				SESTAT					
			z	p			z	p			
BFL	Performance moyenne des natifs en 2003	542,98	2,22	244,42	1	FW-B	Performance moyenne des natifs en 2003	504,47	3,21	157,34	1
	Immigré	-97,27	5,90	-16,49	-1		Immigré	-72,82	6,37	-11,44	-1
	Cycle	-4,89	0,70	-6,95	-1		Cycle	-0,57	0,95	-0,60	0
	Interaction (immigré*cycle)	5,34	1,69	3,16	1		Interaction (immigré*cycle)	6,99	1,77	3,94	1
	Pourcentage de variance expliquée	0,07	0,01	12,34	1		Pourcentage de variance expliquée	0,05	0,01	8,44	1

Annexe 55a : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en communauté Flamande

	Cycle	Natifs	Immigrés	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
2003	0	543,0	445,7	-97,3
2006	1	538,1	446,2	-91,9
2009	2	533,2	446,6	-86,6
2012	3	528,3	447,1	-81,3
2015	4	523,4	447,5	-75,9
2018	5	518,5	448,0	-70,6
Différence 2018-2003				
		-24,5	2,3	26,7
Différence moyenne				
		-4,89	0,45	

Annexe 55b : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Fédération Wallonie-Bruxelles

	Cycle	Natifs	Immigrés	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
2003	0	504,5	431,7	-72,8
2006	1	503,9	438,1	-65,8
2009	2	503,3	444,5	-58,8
2012	3	502,8	450,9	-51,9
2015	4	502,2	457,3	-44,9
2018	5	501,6	463,8	-37,9
Différence 2018-2003				
		-2,9	32,1	35,0
Différence moyenne				
		-0,57	6,42	

Annexe 56 : Pourcentage de parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur par communauté selon le statut migratoire

		Parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur	2003	2006	2009	2012	2015	2018	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
BFL	Natifs	Non	41,2	39,7	37,7	34,1	27,2	26,8	-14,4
	2ème génération		2,8	2,6	2,7	3,8	3,6	3,8	1,1
	1ère génération		1,4	1,6	1,8	1,8	2,3	2,9	1,5
	Natifs	Oui	52,3	53,6	53,8	55,7	59,5	59,2	7,0
	2ème génération		1,0	0,9	1,4	2,0	3,2	4,1	3,0
	1ère génération		1,4	1,6	2,6	2,6	4,2	3,2	1,8
FW-B	Natifs	Non	29,2	27,6	23,7	24,0	21,8	21,3	-8,0
	2ème génération		5,4	6,9	5,6	4,9	4,6	5,1	-0,3
	1ère génération		4,4	5,2	4,4	4,3	4,3	3,8	-0,6
	Natifs	Oui	53,0	51,5	55,1	55,0	56,2	56,5	3,5
	2ème génération		4,3	4,4	6,4	5,9	6,6	7,7	3,3
	1ère génération		3,6	4,4	4,9	5,8	6,4	5,7	2,1

Annexe 57 : Prédiction des performances en compréhension de l'écrit en fonction du cycle et du statut migratoire en Belgique à niveau d'éducation des parents équivalent en Flandre et en FW-B

		SESTAT				SESTAT					
			z	p							
BFL	Performance moyenne des natifs en 2003	516,58	(2,33)	221,44	1	FW-B	Performance moyenne des natifs en 2003	476,56	(3,49)	136,55	1
	Immigré	-88,46	(5,69)	-15,54	-1		Immigré	-63,45	(6,07)	-10,46	-1
	Cycle	-6,28	(0,64)	-9,77	-1		Cycle	-1,33	(0,92)	-1,45	0
	HISCED	48,28	(1,63)	29,64	1		HISCED	43,23	(2,26)	19,12	1
	Interaction (immigré*cycle)	5,00	(1,69)	2,97	1		Interaction (immigré*cycle)	6,10	(1,68)	3,63	1
	Pourcentage de variance expliquée	0,13	(0,01)	22,65	1		Pourcentage de variance expliquée	0,09	(0,01)	13,59	1

Annexe 58a : Evolution de la performance en compréhension de l'écrit des élèves natifs et immigrés en communauté flamande sous contrôle du niveau d'éducation des parents

Parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur	Natifs	Immigrés	Natifs	Immigrés	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
	Non	Non	Oui	Oui	
2003	516,6	428,1	564,9	476,4	-88,5
2006	510,3	426,8	558,6	475,1	-83,5
2009	504,0	425,6	552,3	473,8	-78,5
2012	497,7	424,3	546,0	472,6	-73,5
2015	491,5	423,0	539,7	471,3	-68,5
2018	485,2	421,7	533,5	470,0	-63,5
Différence 2018-2003	-31,4	-6,4	-31,4	-6,4	25,0
Différence moyenne	-6,28	-1,28	-6,28	-1,28	

Annexe 58b : Evolution de la performance en compréhension de l'écrit des élèves natifs et immigrés en Fédération Wallonie-Bruxelles sous contrôle du niveau d'éducation des parents

Parent(s) diplômé(s) de l'enseignement supérieur	Natifs	Immigrés	Natifs	Immigrés	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
	Non	Non	Oui	Oui	
2003	476,6	413,1	519,8	456,3	-63,4
2006	475,2	417,9	518,5	461,1	-57,4
2009	473,9	422,7	517,1	465,9	-51,3
2012	472,6	427,4	515,8	470,7	-45,1
2015	471,2	432,2	514,5	475,4	-39,1
2018	469,9	437,0	513,1	480,2	-32,9
Différence 2018-2003	-6,6	23,9	-6,6	23,9	30,5
Différence moyenne	-1,33	4,77	-1,33	4,77	

Annexe 59 : Evolution de la moyenne de l'indice HISEI par communauté selon le statut migratoire

		2003	2006	2009	2012	2015	2018
BFL	Natifs	52,0	50,3	50,9	53,8	55,1	55,4
	Immigrés	42,4	42,8	42,1	42,2	44,7	40,2
DIFFERENCE		-9,7	-7,6	-8,8	-11,6	-10,4	-15,2
FW-B	Natifs	52,3	52,1	53,1	53,1	53,9	54,7
	Immigrés	43,7	43,9	44,9	46,3	45,1	43,0
DIFFERENCE		-8,6	-8,3	-8,3	-6,8	-8,8	-11,7

Annexe 60 : Prédiction des performances en compréhension de l'écrit en fonction du cycle et du statut migratoire en Belgique à statut professionnel des parents équivalent par Communauté

		BFL				FW-B					
			SESTAT	z	p		SESTAT	z	p		
BFL	Performance moyenne des natifs en 2003	456,03	(3,01)	151,73	1	FW-B	Performance moyenne des natifs en 2003	411,01	(4,35)	94,44	1
	Immigré	-71,88	(5,58)	-12,89	-1		Immigré	-53,36	(5,81)	-9,18	-1
	Cycle	-6,10	(0,61)	-10,02	-1		Cycle	-1,60	(0,82)	-1,94	0
	HISEI	1,74	(0,04)	39,60	1		HISEI	1,86	(0,06)	33,58	1
	Interaction (immigré*cycle)	5,50	(1,66)	3,31	1		Interaction (immigré*cycle)	7,49	(1,68)	4,47	1
	Pourcentage de variance expliquée	0,18	(0,01)	26,57	1		Pourcentage de variance expliquée	0,17	(0,01)	23,27	1

Annexe 61a : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Flandre sous contrôle du statut professionnel des parents

	Natifs	Immigrés	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
2003	456,0	384,2	-71,9
2006	449,9	383,6	-66,4
2009	443,8	383,0	-60,9
2012	437,7	382,4	-55,4
2015	431,6	381,8	-49,9
2018	425,5	381,2	-44,4
Différence 2018-2003	-30,5	-3,0	27,5
Différence moyenne	-6,1	-0,6	

Annexe 61b : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Fédération Wallonie-Bruxelles sous contrôle du statut professionnel des parents

	Natifs	Immigrés	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
2003	411,0	357,7	-53,4
2006	412,6	366,7	-45,9
2009	414,2	375,8	-38,4
2012	415,8	384,9	-30,9
2015	417,4	394,0	-23,4
2018	419,0	403,1	-15,9
Différence 2018-2003	8,0	45,5	37,5
Différence moyenne	1,6	9,09	

Annexe 62 : Prédiction des performances en compréhension de l'écrit selon le statut migratoire Flandre et en FW-B à statut socio-économique et culturel équivalents

		SESTAT z p						SESTAT z p			
BFL	Performance moyenne des natifs en 2003	531,97	(2,04)	261,00	1	FW-B	Performance moyenne des natifs en 2003	489,80	(2,89)	169,72	1
	Immigré	-67,43	(5,41)	-12,46	-1		Immigré	-43,25	(5,78)	-7,48	-1
	Cycle	-4,97	(0,61)	-8,17	-1		Cycle	1,08	(0,82)	1,31	0
	ESCS	40,26	(1,02)	39,46	1		ESCS	44,01	(1,22)	36,17	1
	Interaction (immigré*cycle)	4,25	(1,66)	2,56	1		Interaction (immigré*cycle)	5,13	(1,63)	3,14	1
	Pourcentage de variance expliquée	0,20	(0,01)	31,36	1		Pourcentage de variance expliquée	0,20	(0,01)	26,08	1

Annexe 63a : Evolution de l'indice moyen ESCS selon le statut migratoire en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles

		2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence
BFL	Natifs	0,28	0,27	0,28	0,26	0,33	0,27	-0,01
	Immigrés	-0,55	-0,42	-0,33	-0,47	-0,20	-0,40	0,15
FW-B	Natifs	0,28	0,28	0,35	0,24	0,19	0,10	-0,17
	Immigrés	-0,50	-0,35	-0,22	-0,17	-0,27	-0,47	0,03

Annexe 63a : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Flandre sous contrôle du statut socio-économique et culturel

	Natifs	Immigrés	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
2003	532,0	464,5	-67,4
2006	527,0	463,8	-63,2
2009	522,0	463,1	-58,9
2012	517,1	462,4	-54,7
2015	512,1	461,7	-50,4
2018	507,1	460,9	-46,2
Différence 2018-2003	-24,9	-3,6	21,3
Différence moyenne	-4,97	-0,72	

Annexe 63b : Evolution de la performance des élèves natifs et immigrés en Fédération Wallonie-Bruxelles sous contrôle du statut socio-économique et culturel

	Natifs	Immigrés	DIFFERENCE (Immigrés – Natifs)
2003	489,8	446,6	-43,3
2006	490,9	452,8	-38,1
2009	492,0	459,0	-33,0
2012	493,0	465,2	-27,9
2015	494,1	471,4	-22,7
2018	495,2	477,6	-17,6
Différence 2018-2003	5,4	31,1	25,7
Différence moyenne	1,08	6,21	

Annexe 64 : Evolution de l'indice moyen ESCS selon le statut migratoire en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles

		2003	2006	2009	2012	2015	2018	Différence
BFL	Natifs	0,28	0,27	0,28	0,26	0,33	0,27	-0,01
	Immigrés de 2ème génération	-0,72	-0,69	-0,56	-0,56	-0,33	-0,40	0,32
	Immigrés de 1ère génération	-0,32	-0,11	-0,12	-0,35	-0,08	-0,40	-0,08
FW-B	Natifs	0,28	0,28	0,35	0,24	0,19	0,10	-0,17
	Immigrés de 2ème génération	-0,54	-0,38	-0,17	-0,13	-0,19	-0,42	0,12
	Immigrés de 1ère génération	-0,46	-0,32	-0,28	-0,21	-0,36	-0,55	-0,09

TABLE DES FIGURES

Figure 1: Performances moyennes en sciences, selon le statut au regard de l'immigration (OCDE, 2015)	3
Figure 2: Pourcentage de lycéens envisageant de faire des études supérieures selon la filière (ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2002 cité par Caillé, 2005)	7
Figure 3: Différences de scores en sciences entre les élèves parlant la langue du test et ceux parlant habituellement une autre langue à la maison (résultats issus de PISA 2015 cité par Quittre & Crépin, 2017)	19
Figure 4: « U-curve » : quatre étapes du choc culturel selon Oberg (1960)	26
Figure 5: Performance moyenne d'un élève selon le statut socio-économique et culturel dans les pays de l'OCDE (PISA, 2015)	35
Figure 6: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit à niveau de qualification des parents équivalent	58
Figure 7: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle du statut socio-professionnel des parents	60
Figure 8: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit sous contrôle de la variable ESCS	62
Figure 9: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit selon le statut migratoire en communauté flamande (BFL) et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)	66
Figure 10: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit à niveau d'éducation des parents équivalent selon le statut migratoire en Flandre (BFL) et en Fédération Wallonie-Bruxelles	70
Figure 11: Evolution des performances estimées en compréhension de l'écrit à statut professionnel des parents équivalent selon le statut migratoire en communauté flamande (BFL) et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)	73
Figure 12 : Evolution des performances estimées à statut socio-économique et culturel équivalent selon le statut migratoire en communauté flamande (BFL) et en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)	76

TABLEAUX

<u>Tableau 1</u> : Différences de performance moyennes des pays participants entre les filles et les garçons en 4 ^{ème} année primaire (IEA-Pirls, 2001, 2006, 2011 et 2016 cités par Lafontaine, 2020)	9
<u>Tableau 2</u> : Pourcentage de diplôme de l'enseignement supérieur obtenu des élèves ayant accédés à l'enseignement supérieur selon le statut migratoire et du nombre de frères et sœurs (Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008 cité par Moguérou & al., 2014)	14
<u>Tableau 3</u> : Les quatre processus d'acculturation selon Berry (1989 cité par Dasen, 2001)	30
<u>Tableau 4</u> : Performances moyennes en compréhension de l'écrit en Belgique au regard de l'immigration.....	51
<u>Tableau 5</u> : Performances moyennes en compréhension de l'écrit des élèves dans l'ensemble des pays de l'OCDE au regard de l'immigration	53
<u>Tableau 6</u> : Evolution des performances moyennes en compréhension de l'écrit des élèves en communautés flamande et française de Belgique au regard de l'immigration	64