



Éducation, migration, inégalités et intégration en Europe

Dans le cadre de la mise en œuvre de son programme de travail « Éducation et formation 2010 », la Commission européenne a constitué un Réseau européen d'experts en sciences sociales de l'éducation et de la formation ([NESSE](#)). L'un des axes de travail de ce réseau porte sur « éducation, migration, inégalités, exclusion sociale ». Diverses problématiques peuvent être abordées : les différences linguistiques et culturelles entre domicile et école, le statut des parents immigrés et l'identité des migrants dans la société d'accueil. Le questionnement concerne aussi bien les nouveaux arrivants que les enfants de deuxième ou troisième génération. Quant à l'égalité des chances, elle se traduit aussi bien en termes d'accès à l'emploi (« intégration professionnelle »), d'offre de formation pour les migrants nouvellement arrivés, quel que soit leur âge, qu'en termes de résultats scolaires et, plus généralement, d'accès aux savoirs.

Pourquoi certains enfants ou petits-enfants de migrants ne réussissent-ils pas à l'école ? Quelle est l'ampleur de cet « échec scolaire » ? A-t-il les mêmes fondements que celui des enfants de milieux défavorisés ? Et si non, pourquoi ? Cette situation, que nous abordons avec un regard français est-elle identique dans tous les pays de l'Union européenne ? Comment ces mêmes pays abordent-ils l'éducation et la socialisation des enfants de migrants ? Pourquoi se focalise-t-on sur les problèmes des enfants de la deuxième génération ? Jusqu'à quand un enfant est-il un enfant d'immigré ? Ne s'agit-il pas d'un ressenti qui perturbe les consciences aussi bien des familles, des élèves, des enseignants et de la société de manière générale ?

[Une préoccupation institutionnelle](#) | [Analyses multiples des performances des élèves migrants](#) | [Quels sont les facteurs aggravants ?](#) | [Attitudes et représentations](#) | [Dispositifs d'aide et d'accueil](#) | [De la difficulté des concepts](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par le rédacteur ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Toutes les problématiques liées à la scolarisation des enfants migrants dans les pays d'accueil n'ont pu être traitées. Ce dossier n'ayant pas la prétention d'être exhaustif, le principe a été de proposer des exemples significatifs et, parfois, la recherche internationale a été privilégiée par rapport au point de vue français.

Tenter de faire le point sur la scolarisation des enfants migrants pose inévitablement le problème du choix des mots à employer. Par exemple, l'usage du mot « intégration », pour aborder un sujet comme l'équité dans l'éducation des enfants migrants n'est pas univoque, tout dépend du contexte ; même entre sociologues, les usages diffèrent. Le vocabulaire lié aux mouvements migratoires et à leur compréhension par les pays d'accueil a évolué au fil du temps : assimilation, acculturation, insertion, intégration. L'intégration est opposée à l'exclusion, elle est le plus souvent qualifiée : intégration sociale, intégration scolaire. Autre écueil terminologique majeur, l'usage de concepts tels que « ethnicité », « équité », « égalités des chances », « discrimination », voire « racisme », sujets à controverses, fortement dépendants des contextes nationaux et des approches, qu'elles soient sociologiques, ethnologiques ou politiques. Les termes utilisés dans ce dossier sont ceux des textes et auteurs consultés. On trouvera en fin de dossier quelques définitions qui auraient mérité d'être développées, discutées.

Une préoccupation institutionnelle

Plusieurs études réalisées à la demande d'organisations européennes tendent à montrer que depuis de nombreuses années, malgré la promotion de l'accès à l'éducation pour tous, les parcours scolaires des enfants de milieu populaire et immigré sont semés d'embûches qui semblent plus sévères pour les uns que pour les autres. Les évaluations PISA, quoiqu'on puisse en penser, permettraient d'éveiller, s'il en était besoin, la conscience d'une situation inégalitaire, contraire au principe démocratique de l'union européenne.

France

L'article L111-2 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École est le suivant : « *Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. [...] Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire* ».

Le 27 décembre 2007, le ministère de l'Éducation nationale, le ministère du Logement et de la ville, le ministère de l'Immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement, l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances et l'agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations signaient une [convention-cadre](#) pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration. Six axes de travail en partenariat ont pour objectifs de :

- mettre en commun les études et les données relatives aux parcours des jeunes ;
- améliorer l'accueil et l'information des élèves nouveaux arrivants non francophones pour construire un parcours de formation générale et professionnelle ;
- mieux appréhender la diversité ;
- favoriser l'apprentissage du « vivre ensemble » ;
- lutter contre les discriminations et promouvoir l'égalité des chances ;
- soutenir les parents dans l'accompagnement de la scolarité de leur(s) enfant(s) ;
- développer la prise en charge des élèves hors temps scolaire par l'École.

Les co-signataires se donnent douze mois pour renforcer les mesures mises en place ou envisagées depuis plusieurs années et anticiper la scolarisation des nouveaux arrivants.

Lors d'un [discours](#) clôturant l'Année européenne 2007 de l'Égalité des chances, le ministre Brice Hortefeux précisait sa pensée quant aux actions à mener pour mieux intégrer les Français ou les étrangers installés en France : « *La concentration des problèmes sociaux dans les logements se retrouve nécessairement dans les écoles du quartier d'habitation, alors que l'on sait que les enfants d'origine étrangère n'obtiennent pas de mauvais résultats, à condition que leur apprentissage soit facilité par le contact avec d'autres enfants [...]. Il faut par exemple entamer un travail de fond pour faire évoluer l'enseignement du français aux enfants étrangers, souvent appréhendé comme une matière littéraire, vers un enseignement de français langue étrangère [...]. Il faut aussi éviter la concentration excessive des enfants en difficultés et des élèves étrangers dans les mêmes classes et les mêmes écoles* ».

Nous pouvons donc déduire de ces propos les préconisations suivantes : une scolarisation dès le plus jeune âge, l'amélioration de l'accueil des ENAF (enfants nouvellement arrivés en France), la fin de la « ghettoisation » et des classes homogènes.

Pays de l'Union européenne et de l'OCDE

Pour l'OCDE, la réussite de l'intégration des populations immigrées est essentielle pour assurer la cohésion sociale dans les pays d'accueil. Le rapport [2006](#) sur les performances des élèves issus de l'immigration, au travers des évaluations du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), pose comme un défi majeur pour les décideurs politiques de puiser dans le potentiel que représentent ces populations. S'appuyant sur les données PISA 2003, ce rapport compare les performances des enfants immigrés (première et deuxième générations) à celles de leurs pairs autochtones et pose la question des facteurs qui pourraient expliquer des différences. Il mentionne essentiellement des facteurs endogènes aux familles immigrées : attitude envers l'école, langue parlée dans la famille, motivation et attentes des élèves et des familles, milieu socio-économique.

Si l'intégration est un enjeu économique et social pour les pays d'immigration, il convient alors d'analyser l'attitude, la motivation, les moyens mis en œuvre par les politiques publiques européennes pour favoriser cette intégration, notamment en vue d'une meilleure réussite éducative des enfants migrants. Le rapport de l'OCDE consacre un chapitre aux modèles adoptés dans quelques-uns des pays qui ont répondu par voie d'enquête. Ils seront détaillés ci-dessous, au fil des différentes problématiques traitées par la recherche en sciences sociales.

Un autre rapport publié par l'OCDE, propose dix mesures pour mettre fin à l'échec scolaire. Ces mesures portent sur l'inclusion des migrants et des minorités dans l'éducation ordinaire, la fréquentation de structures d'accueil et sur une formation linguistique pour les jeunes enfants d'immigrants soucieuse d'éviter leur mise à l'écart. Elles mettent en avant une orientation excessive vers des filières spécialisées, signe possible d'un « biais culturel de diagnostic » et n'ayant pas forcément d'intérêt pour les élèves concernés, et par voie de conséquence. Elles préconisent une formation adaptée des enseignants, prenant en compte cette diversité inéluctable des apprenants (Field, Kuczera et Pont, [2007](#)).

Analyses multiples des performances des élèves migrants

Il s'agit, dans cette partie, de reprendre les analyses des auteurs du rapport de l'OCDE « *Where immigrant students succeed : a comparative review of performance and engagement in PISA 2003* » (Stanat et al., [2006](#)) se rapportant aux pays européens de l'OCDE et de les croiser avec une étude similaire de la Commission européenne ([2004](#)). Les pays européens étudiés par l'OCDE sont les suivants : Autriche, Belgique, Danemark, France, Allemagne, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas Suède et Suisse. Quelques éléments relatifs à l'Angleterre, l'Espagne et la Finlande figurent dans la partie descriptive des politiques relatives à l'immigration.

Le préambule du rapport affirme que « *les élèves immigrés sont des apprenants motivés et ont une attitude positive envers l'école. Malgré cela, leurs performances sont souvent moindres que leurs pairs autochtones dans des domaines clés tels que les mathématiques, la lecture, les sciences mais aussi sur des compétences générales de résolution de problèmes* ».

Le contexte général

L'histoire de l'immigration, qui est particulière à chaque pays, peut expliquer les politiques publiques liées à cette immigration : les suites d'un passé colonial, l'accueil des travailleurs à divers périodes de reconstruction, le rapprochement familial ou encore l'intégration des résidents et de leurs enfants.

Dans les années 1960, l'**Allemagne**, l'**Autriche**, le **Danemark**, le **Luxembourg**, la **Norvège**, la **Suède** et la **Suisse** ont recruté des travailleurs immigrants qui se sont ensuite installés. En **Belgique**, en **France** et aux **Pays-Bas**, les immigrants viennent des anciennes colonies et connaissent souvent la langue du pays d'accueil. Une autre vague d'immigration est survenue après l'effondrement du bloc communiste, en **Allemagne** et au **Danemark**, par exemple. Une forte augmentation de l'immigration a été enregistrée en **Espagne** (multipliée par 10 en 5 ans), en **Finlande**, en **Grèce**, en **Irlande** et au **Portugal**.

Dans certains pays le pourcentage d'immigrants ayant un diplôme de l'enseignement supérieur est élevé (**Suède**, **Irlande**, **Norvège**). Le niveau de qualification des immigrés arrivés après 1990 est tantôt plus élevé que celui de leurs prédécesseurs (**Belgique**, **France**, **Suède**, **Irlande**, **Luxembourg**, **République tchèque**), tantôt moins élevé (**Danemark**, **Finlande**). Autant de spécificités qui rendent difficile tout avis définitif sur les performances scolaires des enfants migrants.

Comparatif entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration, de première et deuxième générations

Les évaluations PISA montrent que 40% des élèves de la 1^{re} génération ont des performances en mathématiques inférieures au niveau 2 (sur les six niveaux de compétences), en **Belgique**, **France**, **Norvège** et **Suède** alors que cette proportion est de 25% en **Autriche**, **Danemark**, **Allemagne**, **Luxembourg**, **Pays-Bas** et **Suisse**.

Bien que portant sur des évaluations antérieures, une analyse statistique, datée de 2004, a rassemblé et comparé les données des évaluations TIMSS (Trends in International Maths and Science Study), PISA et PIRLS (*Programme of International Reading Literacy Study*). S.V. Schnepf y rend compte des mêmes grandes tendances, en même temps qu'elle permet de préciser les différences entre première et seconde générations, entre immigrants et autochtones et sur quelques autres compétences. L'interprétation des résultats TIMSS (à nuancer car datant de 1999) montre un fort déficit de performance pour les élèves immigrés en **Allemagne**, **Suède** et **Pays-Bas** (la **France** ne fait pas partie du panel TIMSS), pays où les élèves auraient un an de retard en mathématiques et près de deux ans en sciences, par rapport aux autochtones. S.V. Schnepf, comme la plupart des chercheurs ayant commenté les évaluations internationales, insiste sur la nécessité de pondérer ces résultats selon les modalités des items proposés, dont la formulation peut faire barrage à des élèves n'ayant pas la même approche cognitive ni la même aisance langagière que les autochtones (Schnepf, [2004](#)).

En **France**, l'enquête du ministère de l'éducation auprès d'un panel d'élèves entrés en sixième en 1995 et étudiés en 2002 montre qu'en terminale technologique et générale, 7,5 % des enfants d'ouvriers et d'employés français d'origine sont « à l'heure » contre 6,5 % pour ceux d'origine portugaise et 5,2% pour ceux d'origine maghrébine (Brinbaum & Kieffer, [2005](#)). Cette enquête vient compléter le travail réalisé par L.-A. Vallet et J.-P. Caille en 1996 sur « les élèves étrangers et issus de l'immigration dans l'école et le collège français », référencé dans bons nombres de travaux européens, qui démontre que les écarts de performances étaient globalement identiques et que les questionnements ou certitudes étaient déjà présents il y a dix ans (Vallet & Caille, [1996](#)).

Le choix d'une approche européenne ne permet pas de retenir les comparaisons faites par l'étude OCDE et de présenter les travaux illustrant ces analyses, mais il convient de noter que les performances des enfants dont les parents ont migré au Canada, en Australie ou à Hong Kong sont très proches des élèves dont les familles sont installées depuis longtemps dans ces pays. En mathématiques, les performances des élèves de la deuxième génération sont même légèrement meilleures.

❑ Voir aussi :

- OCDE ([2007](#)). *Perspectives des migrations internationales : SOPEMI – édition 2007*. Paris : OCDE.

Quels sont les facteurs aggravants ?

Comme l'ont souligné les experts de l'OCDE, il est nécessaire de contextualiser les écarts de performances entre élèves allophones et élèves autochtones, tout comme il convient d'ajouter que les informations relatives au lieu de naissance des parents et au niveau socio-économique des familles peuvent être discutées et discutables (on verra plus loin le débat sur l'établissement des statistiques « ethniques ») et que les performances établies, les corrélations calculées peuvent faire l'objet de controverses.

Des facteurs socio-économiques ou socioculturels ?

Dans l'étude de l'OCDE, P. Stanat et G. Christensen cherchent à déterminer si, à milieu socio-économique égal, les enfants immigrés réussissent réellement moins bien à l'école. Les variables choisies pour déterminer l'origine familiale ou socio-économique sont en général les suivantes (utilisées ensemble ou séparément, selon les travaux) : le niveau d'éducation parental (le plus souvent c'est celui de la mère qui est utilisé), le statut professionnel des parents et les ressources éducatives et culturelles de la famille (nombre de livres, ...).

Pour illustrer les commentaires et analyses faites par diverses recherches sur l'incidence réelle du « *background* » sur les performances des enfants d'immigrés, qui vont tous dans le même sens, à quelques nuances près, nous retiendrons des études belges et suisses, deux pays où les performances PISA des élèves immigrés sont parmi les moins bonnes.

En **Belgique**, où les écarts de performances entre enfants issus de l'immigration et autochtones sont parmi les plus importants par rapport à la moyenne européenne, deux analyses ont suivi la publication de l'étude OCDE sur les performances : celle de la Fondation roi Baudouin (Jacobs et al., [2007](#)) et celle de Nico Hirtt pour l'APED (Appel pour une école démocratique) ([2006](#)).

Ces deux recherches ont isolé les facteurs socio-économique et culturel pour évaluer quel pouvait être réellement le poids des paramètres sociaux et dans les deux communautés, francophones et flamandes.

Dans les grandes lignes, Jacobs et Rea arrivaient aux mêmes conclusions que l'étude OCDE : « *la langue parlée à la maison et la position socio-économique des parents (profession et niveau d'éducation) n'expliquent qu'une partie des différences*

entre autochtones et élèves issus de l'immigration. Il y a donc encore d'autres facteurs qui jouent et il y a donc bel et bien une problématique spécifique en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration ».

Pour N. Hirtt, c'est bien le statut social des enfants issus de l'immigration qui explique les différences de performances, les « facteurs ethniques, culturels ou linguistiques » étant d'une faible importance (même si certains écarts laissent supposer une discrimination envers les élèves d'origine turque en communauté flamande).

Pour la **Suisse**, P. Bauer et R. Riphahn ont analysé la transmission intergénérationnelle en utilisant le recensement *Swiss Census 2000*. Ils font apparaître que le niveau d'éducation des parents est moins prégnant pour les autochtones que pour les enfants de la deuxième génération. La possibilité de réussir des études supérieures est 8 fois plus forte pour les enfants de parents diplômés du supérieur pour les enfants autochtones contre 3 fois et demi pour les non-autochtones (Bauer & Riphahn, [2006](#)).

On peut néanmoins considérer que parler de lutte contre l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration, c'est d'abord prendre en compte tous les élèves en difficultés et donc en priorité les élèves appartenant à des milieux défavorisés quelle que soit leur origine. L'étude de Caille et Vallet reprise en grande partie dans le rapport sur l'équité en France l'atteste (MEN, [2004](#)).

Un problème linguistique et un difficile rapport au savoir ?

Les analyses **belges** citées plus haut proposent par ailleurs un certain nombre de comparatifs intéressants : Jacobs, Rea et Hanquinet ont comparé les performances scolaires des élèves selon la langue parlée à la maison (langue du test, dialecte, autre langue). Pour les tests en communauté flamande, ils notent un déficit de performance pour les élèves ne parlant pas le néerlandais à la maison par rapport aux élèves de la communauté francophone qui ne parlent pas le français en famille. Ils suggèrent que ces différentiels puissent être dus à l'usage plus fréquent du français dans les programmes télévisuels, quelle que soit la communauté.

Plus généralement, l'analyse des évaluations PISA 2003 montre que, dans la plupart des pays, les enfants qui, à la maison, parlent une autre langue que la langue de l'enseignement ont de moins bons résultats scolaires, et ce dans tous les pays européens de l'étude OCDE.

Le décalage entre la langue maternelle et la langue seconde et les difficultés qui en résultent s'expliquent d'une part par la difficulté pour les élèves de s'adapter au langage scolaire, et, plus généralement, par la difficulté à s'adapter à la forme scolaire (compréhension des consignes, des tâches à accomplir). Pour E. Bautier, les effets linguistiques et textuels des consignes scolaires ne peuvent être isolés du contexte socioculturel ou socio-historique de la forme scolaire comme des composantes langagières et socio-cognitives auxquels enseignants et élèves doivent se référer. La mobilisation d'expériences et de savoirs par l'élève est subordonnée à l'interprétation que fait l'élève de la consigne et du rôle de la tâche qui lui est demandée. La différenciation des interprétations et des stratégies mises en œuvre par les élèves est induite par des socialisations langagières différentes (Bautier, [2005](#)).

L'apprentissage du vocabulaire, la reconnaissance du code, déjà difficiles à appréhender pour les petits autochtones, sont autant de barrières à franchir pour maîtriser l'écriture, la lecture et la résolution de problèmes. J. Blommaert, L. Creve et E. Willaert expliquent à cet égard que le langage normatif dominant induit tout le processus qui se prolonge par l'apprentissage de l'écriture, n'autorisant pas une « hétéro-graphie ». Ils en prennent pour preuve la situation des nouveaux arrivants en communauté flamande de Belgique (Blommaert, Creve & Willaert, [2006](#)).

Une non-scolarisation, une déscolarisation, une scolarisation partielle et une orientation discriminante ?

Cet accès au savoir, cette connaissance du langage sont contrariés par une orientation discriminante qui commence dès le plus jeune âge (on verra plus loin la situation de l'éducation préscolaire). Pour prendre un exemple parmi d'autres, citons certains cantons **suisses** où les enfants qui ne sont pas jugés aptes à commencer l'école, après avoir redoublé l'école enfantine, intègrent une classe de développement où est enseignée sur deux ans « la matière enseignée en première année normale » (Coradi Vellacott et Wolter, [2005](#)). Plus alarmant que cette orientation particulière, les enfants immigrés seraient surreprésentés dans l'éducation spécialisée. Kronig, Haeberlin et Eckhart ont réalisé une étude empirique sur la sélection des enfants immigrés par le système éducatif **suisse** qui montre que, dans certains cantons, plus de la moitié des élèves fréquentant des classes spéciales pour élèves en difficulté d'apprentissage sont des enfants de familles immigrées et que ce parcours orienté les suit tout au long de leur scolarité, le retard pris au départ n'étant que très rarement rattrapé.

Il s'agit bien ici d'une situation paradoxale, puisque les dispositifs d'accueil des enfants nouvellement arrivés dans des structures spécifiques sont a priori conçus pour faciliter l'intégration dans le système scolaire du pays d'accueil. Or, l'usage qui en est fait dans certains pays ou régions en montre les limites. En effet, le cas de certains cantons suisses n'est pas un cas isolé. M. Luciak cite la situation **autrichienne** où 20,6 % des enfants immigrés, majoritairement des garçons, fréquentent une *Sonderschule*, école pour enfants à besoins particuliers, handicapés mentaux ou physiques (pour mémoire, il y a 9% d'enfants immigrés dans l'enseignement « normal »). On observe une situation est similaire, même si elle est moins marquée, en Communauté **flamande** de Belgique, aux **Pays-Bas** ou en **Allemagne**, la **France** étant citée pour la sur-représentation des enfants d'immigrés en SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) et EREA (établissements régionaux d'enseignement adapté) (Luciak, [2004](#)).

Une analyse longitudinale montre que les élèves immigrés faibles font plus de progrès s'ils sont intégrés à des classes normales (études citées par Coradi Vellacott & Wolter, [2005](#)). Pour information, les chiffres de l'Office statistique suisse indiquent que, sur l'ensemble de la Suisse, un enfant étranger sur onze est scolarisé dans une classe spéciale contre un enfant suisse sur 40 (OFS, [2004](#) ; *L'éducateur*, [2008](#)).

L'accès à l'éducation ne concerne pas uniquement les jeunes enfants. De nombreux élèves nouveaux arrivants en France (ENAF) doivent intégrer le premier degré (19 400 en 2004) ou le second degré (20 634 en 2004). Leur prise en charge est très inégale selon les académies (DEP, [2006](#)). 75% des élèves non francophones bénéficient d'un soutien particulier au niveau du primaire et 83% au niveau du collège. Les élèves arrivant au cours du 3^e semestre doivent attendre la rentrée suivante. Dans le cadre d'un programme interministériel sur les processus de déscolarisation, C. Schiff a rédigé un rapport sur les obstacles institutionnels à l'accès à une scolarité ordinaire des ENAF. Ces obstacles touchent surtout les élèves en âge d'être scolarisés dans le secondaire. L'enquête menée dans plusieurs académies montre qu'aux démarches longues et diffici-

les pour les familles s'ajoutent des préjugés envers les plus âgés (plus de 14 ans) : ils ne sont plus scolarisables parce que « trop vieux », parce que « ils en ont trop vu », parce que « ils n'y arriveront pas », parce que « leur méconnaissance du français est un obstacle insurmontable ». Enfin, l'amalgame entre primo arrivants et élèves en difficulté et l'« ethnicisation » des violences à l'école sont souvent causes du refus de scolariser ces enfants. Dans certains établissements, on trouve des classes « réservées aux... ». Ce même rapport rend compte de la situation des enfants *en transit* (le centre de Sangatte étant encore ouvert à l'époque où l'enquête a été réalisée), et de la non-scolarisation des enfants de familles en situation irrégulière dans certaines communes (Schiff, [2003](#)).

Un autre indicateur d'une probable discrimination est le parcours scolaire suivi par les uns et les autres. On note dans la plupart des études comparatives un creusement significatif des écarts entre autochtones et immigrés (nouveaux arrivants et 2^e génération) selon qu'ils ont suivi un enseignement général ou un enseignement professionnel ou « qualifiant ». Les différentiels de performances amènent inévitablement au constat suivant : les enfants issus de l'immigration (1^{re} et 2^e générations) dont les compétences sont évaluées à l'âge de 15 ans ont suivi majoritairement un enseignement professionnel. Cette orientation est d'autant plus préjudiciable dans les pays où la sélection est précoce, comme en **Autriche** et en **Allemagne** (Crul et Vermeulen, [2004](#)).

Enfin, il convient de tenir compte en termes d'orientation est le croisement entre orientation et aspirations des élèves et des familles immigrées (cf. plus loin). L'orientation vers des filières professionnelles, considérée par l'institution scolaire comme logique ou préférable compte tenu du niveau des élèves, est en contradiction avec ce que pouvaient envisager les parents. C'est ainsi qu'en **France**, les propositions d'orientation en fin de troisième sont refusées par 26% des parents ouvriers français d'origine, par 33% des parents d'origine portugaise et par 39% pour les Maghrébins. L'orientation est donc subie et considérée comme injuste (Brinbaum & Kieffer, [2005](#)).

Une ghettoïisation socioculturelle ou « ethnique » ?

Enfin, autre élément évoqué assez systématiquement : la concentration des élèves issus de l'immigration et, plus généralement des élèves de milieux défavorisés. Ce constat, souligné par les chercheurs belges, leur est d'autant plus amer qu'ils doivent le mettre en rapport avec la forte différenciation du système scolaire belge.

La ségrégation scolaire est un thème qui a fait l'objet de nombreux articles, ouvrages et débats. L'état des recherches sur la carte scolaire, le choix des écoles, l'évitement parental a été présenté dans d'autres dossiers de la VST (Feyfant, [2006](#)). Bacconnier & Marguerite, [2008](#)). Parmi les documents cités dans ces dossiers, il est intéressant de retenir le travail réalisé par Jenkins, Micklewright et Schnepf sur la ségrégation sociale dans le secondaire, parce que ces auteurs ont fait une comparaison entre **l'Angleterre** et 26 autres pays de l'OCDE. On retrouve cités comme pays à forte ségrégation **l'Autriche**, la **Belgique**, **l'Allemagne** et la **Hongrie** et comme pays à faible ségrégation le **Danemark**, la Finlande, la **Norvège**, la **Suède** et **l'Écosse** (Jenkins *et al.*, [2006](#)).

Pour mémoire, rappelons que la **Suède**, qui peut se targuer d'être parmi les pays les plus égalitaires, selon les analyses OCDE, a opté pour le libre choix de l'école lors des réformes de 1990 et 1992. Dans le rapport sur l'équité en éducation, les experts ayant évalué le système suédois ont noté une augmentation des inégalités entre municipalités et entre groupes sociaux ainsi qu'une ségrégation plus problématique dans les centres urbains. Le retour à l'ancien système leur semblant inadéquat, ils préconisent une amélioration du système par la recherche d'un plus grand respect des usagers et des obligations des écoles. Pour l'admission en lycée, ils conseillent par exemple de bannir tous critères liés à la réussite (Nicaise, [2005](#)).

Une discrimination qui toucherait encore plus la deuxième génération ?

Si la plupart des analyses sur l'influence du contexte socioéconomique s'accordent sur le fait qu'appartenir à un milieu économiquement défavorisé suffit à expliquer les moindres performances scolaires, elles montrent une progression plus lente dans les apprentissages pour certaines catégories d'immigrants. C'est le cas des Pakistanais ou des Bangladais en **Angleterre** par rapport aux Indiens (Platt, [2006](#)). C'est le cas pour les élèves originaires de Turquie aux **Pays-Bas** (Crul et Vermeulen, [2004](#)), en Communauté flamande de **Belgique** (Hirtt, [2006](#)) et en **Allemagne**.

De plus l'OCDE, dans son document sur l'échec scolaire, note que : « *en Belgique (Flandre), au Danemark et en Allemagne, une part importante des écarts de performance des immigrants de deuxième génération reste inexpiquée par les facteurs liés au milieu social* ».

En **Allemagne**, R. Riphahn a cherché à analyser les différences de performance des enfants issus de l'immigration et surtout la moins bonne réussite, toutes choses égales par ailleurs, des enfants de la deuxième génération. Contre toute attente, la seconde génération n'a pas tendance à mieux réussir que la première. R. Riphahn pense, tout en restant très réservée du fait du manque de certaines variables correctes, que cela pourrait être dû à un moindre investissement des familles dans l'éducation des enfants, compte tenu des difficultés grandissantes, de la dégradation du marché du travail, qui touchent avant tout les travailleurs immigrés et qui rendraient les études longues moins attractives (Riphahn [2003](#)).

Un problème d'estime de soi ou d'« identité » ?

Pour J.-P. Garson, intervenant lors d'un séminaire sur la *réalité sociale française à l'aune européenne*, c'est l'intégration sur le marché du travail des immigrés et de leurs enfants qui importe. Si on compare la première génération et la deuxième génération, on constate que les jeunes de la 2^e génération sont moins bien insérés sur le marché du travail. « *En Allemagne, les difficultés sont fortes pour la première et la deuxième génération, de même qu'au Royaume-Uni. En France, cela s'aggrave un peu d'une génération à l'autre. C'est un paradoxe puisque la plupart des immigrés qui sont arrivés au cours des Trente Glorieuses ne possédaient pas un niveau d'éducation élevé ; la situation ne s'améliore pas pour leurs enfants qui sont pourtant nés et ont été éduqués en France* » (Garson, [2007](#)).

Comment, dès lors, ne pas avoir une forte proportion d'élèves qui quittent l'école sans qualification ? Si on confronte les enquêtes relatives à l'attitude envers l'école, aux représentations et aspirations des élèves issus de l'immigration avec les résultats et orientations de ces mêmes élèves, on ne peut que comprendre qu'à un moment donné, et le plus souvent à l'adolescence, l'élève va devoir affronter ce décalage, cette différence subie et donc ce sentiment d'injustice. J.-P. Zirotti utilise apports théoriques et enquêtes (partielles) pour analyser le processus qui dans le cadre de la classe, de

l'établissement, des relations entre pairs amène des élèves maghrébins à adopter une posture de renfermement sur le groupe, de critique de l'école (Zirotti, [2006](#)).

Pour V. Franchi, ces postures « identitaires » que les enquêtes auprès des jeunes font apparaître ne sont pas des revendications mais plutôt des stratégies de résistance face aux représentations que les jeunes immigrés ont d'eux-mêmes et à la réalité culturelle qui les étiquette au travers du regard des adultes référents, de leurs pairs, des médias (Franchi, [2002](#)).

Quelle peut être alors la pertinence d'une théorie de « l'ethnicité de l'espace scolaire » ? Parmi les différentes publications de F. Lorcerie dont l'incontournable *L'école et le défi ethnique* ([2003](#)), retenons la synthèse qu'elle a réalisée en 2004, pour le compte du PIREF, dans laquelle elle fait un état de la recherche sur cette problématique. Pour F. Lorcerie, la recherche sur la théorie sociale de l'ethnicité peut être formulée selon trois types de questionnement : « *le statut ethnique des individus (élèves, parents, enseignants) affecte-t-il la façon dont ils sont traités ou leur façon d'interagir dans l'espace scolaire ?* », « *les pratiques et situations scolaires influent-elles sur la revendication ou l'attribution d'un statut ethnique aux individus ?* », « *les structures, formes et contenus de l'éducation (curricula, matériels didactiques, leçons) reflètent-ils la domination ethnique et l'ethnonationalisme, ou bien y résistent-ils et en donnent-ils une compréhension critique ?* ». L'institution scolaire est considérée comme faisant partie du système institutionnel national. Il semblerait bien que les travaux de Zirotti, Debarbieux, Payet, etc., publiés en 1996 ou 1997, relatifs à la part ethnique du désordre scolaire et au sentiment d'injustice fassent toujours référence. De même, les travaux sur la part ethnique de la réussite scolaire peuvent prendre date à partir de l'analyse de Vallet et Caille, en 1996 (Lorcerie, [2004](#)).

Dresser une liste des facteurs perturbant le parcours scolaire des enfants issus de l'immigration amène très rapidement à débattre des facteurs perturbant le parcours de **tous** les enfants issus de milieux défavorisés. Les problèmes de compétences langagières en début de scolarisation, l'orientation, la ghettoïsation, le mal-être concernent la plupart des élèves en difficulté.

Attitudes et représentations

Outre les facteurs discriminants ou incriminants déjà cités, certains chercheurs évoquent des facteurs liés aux objectifs pédagogiques, à la pédagogie en elle-même, aux attitudes des enseignants, à celles des élèves vis-à-vis de l'école, aux autres incidences des facteurs socio-économiques, comme l'accès à l'emploi.

Les motivations et attitudes des élèves issus de l'immigration

Selon l'analyse de l'OCDE, les résultats des évaluations PISA montrent que ces élèves sont des apprenants motivés, dont l'intérêt pour les mathématiques et l'attitude positive envers l'école peuvent être supérieurs à ceux des élèves autochtones (OCDE, [2006](#)). Nous ne reprendrons pas ici les apports théoriques sur lesquels s'est fondée l'étude de l'OCDE (Bandura, Marsh, Zimmerman, etc.).

Les grandes lignes à retenir de cette enquête sont les suivantes (le contexte économique et social n'altérant pas les tendances) :

- Sur l'ensemble des pays étudiés, 38% des autochtones, 43% des élèves immigrés de seconde génération et 48 % des élèves de première génération déclarent qu'ils aiment faire des maths. Ce plus grand engouement pour les pratiques mathématiques de la part d'élèves fraîchement arrivés est supérieur en **Belgique, Pays-Bas, Norvège, Suède, Suisse** (11-13%). Les pourcentages de réponses positives sont encore plus forts à la question portant sur l'intérêt pour ce qu'ils ont appris en mathématiques. A titre de comparaison extra-européenne, le différentiel de motivation entre « natifs » et immigrés est encore plus important au **Canada, en Nouvelle-Zélande** et en **Australie**, pays dans lesquels les différences de performances sont moindres.
- À cette motivation intrinsèque s'ajoute une motivation instrumentale : les élèves immigrés associent avenir professionnel et bon niveau en mathématiques (79% pour la première génération, 76% pour la suivante contre 74% pour les autochtones). On note une corrélation positive entre performances et motivation pour la première génération, notamment en Norvège.
- Par ailleurs, les espoirs d'un cursus universitaire sont plus forts chez les élèves nouvellement arrivés que chez les « natifs ». Les auteurs de l'étude OCDE, tout en mentionnant un risque de désillusion ultérieure, préfèrent y voir un signe supplémentaire de motivation et d'une attitude positive par rapport aux apprentissages.
En **France**, en 2002, parmi les élèves entrés en sixième en 1995, 75 % des enfants de parents ouvriers d'origine maghrébine ou portugaise espèrent poursuivre des études dans l'enseignement supérieur contre 50% des enfants de parents ouvriers français d'origine (Brinbaum & Kieffer, [2005](#)).

Mais il existe d'autres points d'ordre psychologique qui sont à prendre en compte dans l'intégration scolaire des enfants immigrés, il s'agit de l'estime de soi et du sentiment de sa propre capacité à apprendre et à réussir :

- Les nouveaux arrivants, à situations économique et sociale égales, auraient une conception de leur capacité significativement supérieure à celle des élèves autochtones en **Allemagne, Belgique, France, Luxembourg, Suède et Suisse** ;
- Cette perception, confrontée aux performances moindres, voire mauvaises, entraîne une grande anxiété. C'est en **France** que l'on trouverait les élèves les plus angoissés : 67 % pensent qu'ils vont avoir des difficultés en cours de maths et 80% qu'ils vont avoir de mauvaises notes (les moyennes OCDE, pour les mêmes items sont de 57 et 62%). On trouve des informations contrastées dans *l'Enquête jeunes* réalisée en France, en 2002, auprès d'élèves en fin de collège, qui montre que 23% des enfants de parents d'origine maghrébine ont obtenu une note inférieure à 8 au brevet et que seulement 10% d'entre eux pensent qu'ils sont en grande difficulté (Brinbaum & Kieffer, [2005](#) ; [2007](#)).

Ces données ne concernent que l'apprentissage des mathématiques. En effet, en ce qui concerne la lecture, les enfants ou petits-enfants d'immigrés sont moins motivés, plus pessimistes quant à leur capacité à apprendre.

Une autre série de questions portent sur l'adhésion au cadre scolaire, le sentiment d'appartenance à l'école, d'utilité de la chose scolaire. On pourrait s'interroger sur les réponses que pourraient faire des élèves qui ne seraient pas, comme les élèves de l'enquête PISA, en fin de scolarité obligatoire. Les réponses sont en effet relativement positives même si moins en-

thousiastes que celles des élèves autochtones. À titre d'exemple, pour une des affirmations proposées, « *j'ai le sentiment d'être un outsider (ou d'être hors du jeu)* », 11% de la première génération et 8% de la seconde disent être d'accord (moyenne OCDE). Si on cumule première et deuxième générations, la **France** (28%), la **Belgique** (26%), la **Suisse** (25%), le **Luxembourg** et la **Norvège** (21%) ont un plus fort pourcentage d'élèves ressentant un malaise vis-à-vis de l'école.

Les aspirations éducatives des familles immigrées

En parallèle ou en amont des attitudes des élèves, les aspirations éducatives de leurs parents sont tout aussi paradoxales.

En **France**, que ce soit à partir du panel des élèves entrés en sixième en 1989 (Vallet & Caille, 1996) ou celui des élèves entrés en sixième en 1995 (Brinbaum & Kieffer, 2005 ; 2007), il apparaît que les parents immigrés espèrent que leurs enfants accéderont à un statut professionnel supérieur au leur. En matière de diplôme, à statut professionnel égal (ouvriers, employés qualifiés ou non), les aspirations sont plus fortes pour les parents d'origine maghrébine (baccalauréat général). Cette aspiration est d'autant plus forte que les parents sont confrontés au chômage et s'inquiètent de l'insertion de leurs enfants sur le marché du travail. Autre point de vue observé : les parents d'origine portugaise préfèrent que leurs enfants suivent une voie professionnelle qui est pour eux la garantie d'un vrai métier mais qui est aussi le signe d'une incompréhension du système éducatif, qui valorise les études longues. L'enquête auprès des parents a été réalisée en 1998 ; les enfants fréquentaient depuis trois ans le collège et une majorité d'entre eux étaient en difficulté. Les parents ouvriers autochtones ou portugais revoient leurs aspirations à la baisse en fonction des performances de leurs enfants, alors que celles-ci n'avaient qu'un effet marginal sur les aspirations des parents ouvriers d'origine maghrébine.

Ces représentations parentales peuvent avoir des effets négatifs, lorsqu'elles rejoignent les attentes des enfants et qu'elles ne sont pas en adéquation avec les résultats scolaires ou avec les décisions de l'institution. Mais elles peuvent aussi être synonymes de soutien, d'encouragements qui favorisent chez l'élève une adhésion aux normes de l'école (Vallet & Caille, 1996 et MEN, 2004).

❑ Voir aussi

- Dustmann Christian & Theodoropoulos Nikolaos (2006). *Ethnic Minority Immigrants and their Children in Britain*. London : University college, Centre for research and analysis of migration.

Attitudes et représentations des enseignants

L'accueil des enfants migrants dans la classe, la gestion de possibles différences culturelles par les enseignants ont été abordés dans un précédent dossier de la VST (Feyfant, 2007). Y est évoquée la difficulté pour des enseignants non préparés de faire face aux difficultés des élèves en général et des élèves issus de l'immigration en particulier.

La problématique de l'apprentissage de la langue seconde est présente dans les travaux écrits par et pour les enseignants de la langue d'accueil ou des didacticiens des langues. Le questionnement porte le plus souvent sur le bilinguisme : faut-il faire de l'assimilation monolingue ou mettre en œuvre une approche plurielle (Verdelhan-Bourgade, 2007) ?

C'est une évidence de dire qu'il est plus malaisé d'aider les élèves dans leurs apprentissages s'ils sont en difficulté et qu'un enseignant averti... aura plus de réussite. Un futur enseignant doit être averti sur ce public qui lui semble culturellement différent ou dont les prérequis cognitifs ne sont pas ceux auxquels il s'attendait.

En **Norvège**, les nouveaux programmes de formation des enseignants ont pris en compte les aspects multiculturels et le bilinguisme (Mortimore *et al.*, 2005), alors que les enseignants espagnols reprochent le manque d'approche pédagogique dans leur formation. L'étude sur l'équité de l'éducation en **Espagne** note que les enseignants du primaire y sont plus motivés que les enseignants du secondaire : « *It's very curious here in Spain: primary teaching is a vocation, secondary teaching is for subject experts* » (propos d'un enseignant espagnol in Teese *et al.*, 2006).

La littérature sur l'*ethnicisation* des rapports à l'école fait écho aux difficultés rencontrées par les équipes éducatives dans les établissements « sensibles ». Lors d'une enquête autour de la violence menée dans l'académie de Lyon, les acteurs interrogés disent ressentir une certaine frustration à travailler dans un contexte socioculturel ethnicisé car ils considèrent que, dans un autre contexte, les élèves auraient évolué autrement. Les situations de conflits, de difficultés à enseigner et à aider les élèves à s'en sortir les amènent à se réfugier dans des attitudes de repli voire de rejet proches d'une discrimination, en contradiction avec les valeurs pour lesquelles ils avaient choisi ce métier. Ils vivent cette situation « *comme une violence qui ne fait que fragiliser [leur] capacité à répondre et à faire face à ce que la société [...] délègue à d'autres tout en niant le rôle qu'elle leur demande de jouer dans la gestion et la contenance des conflits engendrés par l'ethnicisation de plus en plus forte des rapports sociaux, l'exclusion de plus en plus importante de certains groupes de jeunes, l'enkystement des pratiques de discrimination, qu'elles soient ouvertes ou dissimulées* » (Franchi, 2004).

Lors du colloque « Le particulier, le commun, l'universel : la question de la diversité culturelle à l'école » (2008), F. Lorcerie a rappelé le manque de discours politiques forts, le manque de formation des enseignants sur l'ethnicisation (« racisation ») de la société française, sur le contraste entre la réalité et la réputation faite « aux élèves immigrés ». Aucune enquête n'a été réalisée sur les démarches inclusives existantes, qui font le quotidien d'un certain nombre d'enseignants. Par contre, il existe des enquêtes sur l'ethnicisation des rapports pédagogiques. Les enseignants de Sciences de la vie et de la terre, de français ou d'histoire doivent fonctionner par accommodement (*Éducation et francophonie*, 2008). B. Falaize, dans un rapport sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école revient sur cet accommodement, qui sous la forme d'un « credo de la diversité » revient à renverser les stéréotypes et prend la forme d'une « stigmatisation positive » (Falaize, 2007).

Pour F. Lorcerie, il est nécessaire que l'école française passe d'une école ethnique à une école pluraliste, mais pour cela il lui manque « une mise en mots ».

❑ Voir aussi

- Beaud Stéphane et Amrani Younes (2004). *Pays de malheurs*. Paris : La Découverte.
- *Ville-école-intégration Enjeux* (2002). « Enseigner en milieu ethnicisé : Face à la discrimination. Actes du colloque du réseau interculturel et éducation », mai 2002. Hors-série n° 6, décembre.

- Zéphir Stéphane (2001). « La production scolaire des catégories ethnoculturelles dans une Zone d'Éducation Prioritaire ». In Bertheleu Hélène (dir.). *Identifications ethniques : Rapports de pouvoir, compromis, territoire*. Paris : L'Harmattan, p. 97-111.

Dispositifs d'aide et d'accueil

Accès aux structures d'éducation dès le plus jeune âge

Comme on l'a vu, la première étape facilitant l'intégration des immigrants (économiquement et socialement) dans le pays d'accueil est de tout mettre en œuvre pour favoriser l'accès à l'éducation au plus tôt.

La fréquentation de structures éducatives relativement tôt permet aux jeunes enfants d'acquérir les compétences verbales nécessaires dans une deuxième langue, et ce avant d'apprendre à lire et à écrire. Or, il existe de nombreuses barrières à cette intégration préscolaire. Assez souvent, les familles considèrent que les soins et l'éducation des enfants de moins de trois ans relèvent de la responsabilité de la mère. C'est le cas, par exemple, aux **Pays-Bas** (Leseman, 2002), en **Belgique** (Leseman, 2002) ou en **Norvège** (Mortimore, 2005).

En **Suisse**, où la situation est identique (sur une population d'enfants de 4 ans, dans trois villes, 70% des enfants suisses fréquentent une structure d'accueil contre 50% pour les enfants de familles immigrées), les enseignants ont constaté de meilleures capacités cognitives, linguistiques et sociales chez les enfants ayant fréquenté une structure d'accueil (Coradi Vellacott, Wolter, 2005). Et si l'on en croit une étude comparative sur les enfants d'origine turque dans cinq pays européens, le différentiel de performance (constaté par PISA ou PIRLS) est moindre dans les pays où la scolarisation se fait plus tôt (**France, Belgique**) que dans ceux où elle se fait à 5 ou 6 ans (**Allemagne, Autriche, Pays-Bas**) (Crul et Vermeulen, 2004).

L'apprentissage de la langue d'enseignement

Selon les données OCDE, le fait de parler à la maison une autre langue que la langue d'enseignement serait préjudiciable pour les apprentissages des élèves issus de l'immigration et engendrerait des retards irrécupérables (**Allemagne, Suisse, Flandres**). La prise en charge linguistique en pré-primaire est quasi inexistante, mais des pays tels que le **Danemark** ou la **Norvège** et certains **Länder allemands** incitent à la scolarisation précoce des enfants ne maîtrisant pas la langue d'accueil pour compenser cette absence d'enseignement spécifique.

Les modèles de politiques éducatives pour un meilleur accueil des nouveaux arrivants peuvent être :

- immersion dans une classe normale, sans support linguistique particulier ;
- immersion dans une classe normale, mais avec des périodes d'enseignement de la langue seconde, insistant sur la grammaire, vocabulaire et éléments de bases dans les autres disciplines ;
- immersion dans une classe normale après une phase d'enseignement de la langue seconde permettant de développer des compétences langagières ;
- courte période d'enseignement bilingue permettant une transition ;
- enseignement bilingue sur un plus long terme.

Au primaire, l'option la plus courante est l'immersion avec accompagnement (cela concerne plus 80 % des élèves immigrants en **Autriche**, au **Danemark**, en **Angleterre**, aux **Pays-Bas**, en **Norvège** et dans le **canton de Genève**). Inversement, l'enseignement bilingue temporaire ou permanent n'apparaît que dans un nombre restreint de pays et ne concerne que 5% des enfants (**Allemagne, Luxembourg, Norvège**). La **Finlande** et la **Suède** proposent aux enfants nouveaux arrivants une phase préalable d'enseignement de la langue seconde (de 20 à 50 % des élèves en sont bénéficiaires) (OCDE, 2006 ; Commission européenne, 2004).

Dans le secondaire inférieur (collège), la situation est très variable, une majorité des élèves étant immergée en classe normale avec soutien, au **Danemark**, en **Norvège**, en **Angleterre** et en **Espagne**, par exemple.

Même dans le cas d'une prise en compte des langues maternelles par du soutien ou des phases d'intégration (ou d'imprégnation), il est rare d'en trouver la mention explicite dans les curriculums ou programmes en dehors des **pays nordiques**.

En **France**, selon une note d'information du MENESR sur *La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005* (mars 2006), les primo-arrivants non francophones représentent 0,4 % de l'effectif scolaire. Différents dispositifs existent pour faciliter l'intégration des ces élèves : CLIN (classe d'intégration pour non-francophones), CLA (classe d'accueil), CRI (cours de rattrapage intégré), qui font appel à des enseignants de français langue étrangère/ français langue seconde (FLE/FLS). Le FLE est une « discipline » que l'on retrouve surtout quant à l'apprentissage du français à l'étranger. Cette orientation est sensible lorsqu'on étudie les sujets de thèses en éducation: cette approche fait l'objet de 20% des thèses en Sciences du langage soutenues en 2005 (Feyfant, 2006).

Seconde chance, discrimination positive et soutien

« Seconde chance » en **Norvège**, « discrimination positive » ou « école de la seconde chance » en **France**, autant d'appellations pour marquer une volonté de rattraper des parcours bousculés avant ou après l'arrivée dans le pays d'accueil.

M. Demeuse propose un panorama des politiques de discrimination positive dans le monde. Pour lui, une politique de discrimination positive est une politique compensatoire pour laquelle les moyens sont donnés aux structures et non aux élèves ; pour qu'il y ait attribution de ressources, il faut avoir identifié les groupes d'élèves bénéficiaires qu'il convient d'aider à atteindre les objectifs généraux du système éducatif. Ce dispositif suppose des moyens pédagogiques différents, un encadrement plus important. Les différents modèles de discriminations positives décrits par M. Demeuse sont des dispositifs visant à aider les élèves en difficulté issus de milieux socioéconomiques défavorisés quelle que soit l'origine de cette défaveur socioéconomique (Demeuse, 2005).

En **Norvège**, les élèves qui n'ont pas fini leur parcours secondaire peuvent, depuis la rentrée universitaire 2001, accéder à un enseignement supérieur en justifiant de compétences acquises dans un cursus extrascolaire, « *realkompetanse* » (Opheim et Helland, 2006). Mais il ne s'agit là que d'un exemple parmi d'autres dispositifs mis en place pour contrer le décrochage scolaire (Gaussel, 2007).

M. Crul a étudié l'impact d'un dispositif de « *mentoring* » pour les élèves d'origines turque et marocaine aux **Pays-Bas**, mis en œuvre en quatre phases : analyse de l'existant (quelle ségrégation, information sur les objectifs, relations avec les parents) ; mise en place d'un tutorat permettant d'évaluer les compétences, de planifier les apprentissages ; consolidation de l'estime de soi par la mise en confiance et l'identification au « mentor » ; prise de distance, évaluation, bilan des compétences y compris émotionnelles (Crul, 2005).

La discrimination positive à la **française**, s'est traduite par un accès facilité de certains élèves issus de quartiers défavorisés dans les classes prépas ou les « grandes écoles ». H. Buisson-Fenet et S. Landrier partent de l'exemple de la classe Spé-IEP pour analyser le paradoxe qui fait passer d'une victimisation des enfants d'immigrés à la théâtralisation d'un parcours d'excellence. Mais elles s'intéressent surtout au rapport au savoir de ces « immigrés » d'exception, au rôle joué par la famille au sens large. Si la socialisation est évoquée dans les travaux traitant des pratiques langagières, du rapport à l'école, les auteurs se réfèrent ici à l'ouvrage de M. Darmon (2006) sur la « socialisation continue » (emboîtement des socialisations successives) pour en extraire les socialisations nécessaires et/ou suffisantes à l'accès à cette classe préparatoire : « socialisation de transformation » (changement de modèle de morale éducative, quasi-acculturation) ou « socialisation par conversion », « socialisation par renforcement » (valorisation du curriculum). Pour exprimer le clivage entre la socialisation familiale et les formes scolaires, B. Lahire parle de « schizophrénie heureuse » et É. Bouteyre de résilience (Buisson-Fenet & Landrier, 2008).

La formation des adultes migrants

Pour que l'accueil des familles migrantes soit le plus efficace possible, il convient de prévoir l'enseignement de la langue pour les parents. C'est une recommandation que l'on retrouve, par exemple, dans un rapport de visite sur l'équité en éducation, relatif à la **Norvège** (Mortimore, 2005).

En communauté flamande de **Belgique**, le gouvernement a ratifié en 2003 un décret sur l'intégration des immigrants. Cette intégration doit se faire à tous les niveaux et tous les âges de la vie. Un parcours spécifique porte sur la langue et l'orientation vers un emploi. Il comprend un enseignement du néerlandais de courte durée permettant d'acquérir les compétences langagières de base (Thu Dang et Pelleriaux, 2006).

Dans certains pays européens, la réussite d'un test de langue subordonne l'accueil dans le pays (**Autriche, Pays-Bas, Norvège**). Un enseignement de la langue du pays d'accueil peut être obligatoire, selon le niveau de connaissance du migrant (**Autriche, Danemark, Finlande, Allemagne, Pays-Bas, Norvège**).

❑ Voir aussi

- Bouteyre Évelyne (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Hébrard Jean (2007). « Combattre la discrimination à l'école ». *Projet*, n° 299.
- Lahire Bernard (1998). « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse ». *Ville-école-intégration*, n° 114, p. 104-109.
- Lahire Bernard (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Seuil.

De la difficulté des concepts

Au fil de ce dossier, des concepts, des expressions ont été évoqués, reprenant ceux utilisés dans les différents documents exploités. Quelques définitions et précautions permettent de compléter ce panorama :

Intégration

« Renvoie plus généralement à l'effort d'un collectif sur lui-même pour maintenir ou affermir les liens avec un ensemble pris dans des mouvements centrifuges altérant sa cohésion. » « L'intégration se développe selon deux dimensions : la première, plus objective, en partie volontaire, recouvre la participation à des structures contraignantes (activités professionnelles, institutions sociales et politiques) et l'adoption de normes communes (modèle familial, langue, comportements sociaux, ...) ; la seconde, plus subjective, voire affective, prend la forme du développement d'un sentiment d'appartenance à une même communauté » (Obin et al., 1999).

« L'intégration, dans un contexte sociologique, se réfère à des relations stables, de coopération dans le cadre d'un système social clairement défini. L'intégration peut également être considérée comme un processus - celui du renforcement des relations au sein d'un système social, et de l'introduction de nouveaux acteurs et groupes dans le système et ses institutions. L'intégration des immigrés est avant tout un processus » (Heckmann, 2006).

❑ Voir aussi

- Viprey Mouna (2002). *L'insertion des jeunes d'origine étrangère*. Paris : Conseil économique et social.

Assimilation, intégration ou insertion ?

« Ces trois termes ne sont pas neutres et reposent sur des philosophies politiques (très) différentes. L'**assimilation** se définit comme la pleine adhésion par les immigrés aux normes de la société d'accueil, l'expression de leur identité et leurs spécificités socioculturelles d'origine étant cantonnées à la seule sphère privée. Dans le processus d'assimilation, l'obtention de la nationalité, conçue comme un engagement "sans retour", revêt une importance capitale.

L'**intégration** exprime davantage une dynamique d'échange, dans laquelle chacun accepte de se constituer partie d'un tout où l'adhésion aux règles de fonctionnement et aux valeurs de la société d'accueil, et le respect de ce qui fait l'unité et l'intégrité de la communauté n'interdisent pas le maintien des différences.

Le processus d'**insertion** est le moins marqué. Tout en étant reconnu comme partie intégrante de la société d'accueil, l'étranger garde son identité d'origine, ses spécificités culturelles sont reconnues, celles-ci n'étant pas considérées comme un obstacle à son intégration dès lors qu'il respecte les règles et les valeurs de la société d'accueil » (INSEE).

Allophone : Se dit d'un apprenant qui, à l'origine, parle une autre langue que celle du pays d'accueil et du système éducatif dans lequel il a pris place (ministère de l'Éducation nationale).

Autochtone : Personne née dans le pays avec un des deux parents au moins né dans le pays (OCDE).

Discrimination : Action de distinguer l'un de l'autre ; Le fait de séparer un groupe social des autres en le traitant plus mal (Dictionnaire Le Robert, 2008).

Équité : Dans une analyse réalisée par l'OCDE consacrée à l'équité, il est écrit que « l'équité en matière d'éducation comporte deux dimensions : l'égalité des chances, qui implique de veiller à ce que la situation personnelle et sociale ne soit pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif ; l'inclusion, qui implique un niveau minimal d'instruction pour tous. [...] Vaincre l'échec scolaire aide à surmonter les effets du dénuement social qui est lui-même souvent facteur d'échec scolaire » (Field, Kuczera & Pont, 2006).

Immigré : « Est immigrée toute personne née de parents étrangers à l'étranger et qui réside sur le territoire français. Certains immigrés deviennent français par acquisition de la nationalité française, les autres restent étrangers : "Tout immigré n'est pas nécessairement étranger, et réciproquement", souligne l'Institut national de la statistique et des études économiques La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. En revanche, on parle souvent d'immigrés de la deuxième ou troisième génération pour désigner les enfants dont les parents ou les grands-parents sont immigrés. Pour ceux, nombreux, qui sont nés en France, c'est un abus de langage. Les enfants d'immigrés peuvent cependant être étrangers, s'ils choisissent de garder la nationalité d'origine de leurs parents » (INSEE).

En 1996, J.-P. Caille et L.-A. Vallet, pour une enquête sur la scolarité des élèves étrangers ou issus de l'immigration, définissent la possession d'un « attribut étranger » comme le fait de présenter l'une des cinq caractéristiques suivantes, liées à la migration de l'enfant ou de ses parents : être de nationalité étrangère, être né hors de France métropolitaine, avoir passé au moins une année scolaire élémentaire hors de France, n'avoir aucun parent ayant toujours vécu en France, avoir des parents qui parlent régulièrement avec soi une autre langue que le français (Vallet, 2004).

Immigré de première génération : « personne née hors du pays et dont les parents sont nés à l'étranger » (OCDE). Il convient d'être prudent dans ses lectures car certaines analyses utilisent l'expression « première génération » pour désigner la première génération d'immigrant à être née dans le pays d'accueil et utilise sinon l'expression « immigrant "non-natif" ». Cette nuance est par ailleurs soulignée dans un rapport du Conseil économique et social : « un enfant de nationalité étrangère né hors de France appartient, comme ses parents, à l'immigration étrangère puisque c'est un immigré [...]. En revanche, un enfant né en France de parents immigrés appartient à la première génération d'enfants nés en France de parents immigrés ».

Immigré de deuxième génération : « personne née dans le pays et dont les parents sont nés à l'étranger » (OCDE). Dans la publication annuelle sur les perspectives des migrations internationales, l'OCDE précise que cette expression est impropre puisqu'elle « laisse supposer que les intéressés ont « hérité » des caractéristiques des immigrés, ce qui peut être vrai dans une certaine mesure mais occulte le fait qu'à d'autres égards, notamment la langue, l'éducation et même les conceptions culturelles, il puisse être impossible de les distinguer des autres autochtones » (OCDE, 2007).

L'usage des catégories ethniques en sociologie

L'usage ou l'utilité de statistiques ethniques sont évoqués pour lutter contre la discrimination indirecte, la promotion de la diversité dans les organisations. En 2000, cette volonté s'est traduite par plusieurs directives de la communauté européenne et, depuis 2004, par plusieurs rapports remis à divers ministres, concernant plus précisément les statistiques d'entreprises. Le débat sur l'utilisation des catégories ethniques est bien évidemment sous-tendu par les risques de dérives racistes, ségrégationnistes.

L'égalité des chances c'est l'égalité entre tous, mais comment montrer, démontrer que certaines catégories de population et ici d'élèves, seraient discriminées... sans risquer d'être accusé de stigmatisation ? Une démocratie est peuplée de citoyens, or « la citoyenneté est par vocation universelle [...] le citoyen est sans origine régionale ou nationale et sans religion » (Schnapper, 2008). Cette approche est très différente de celle des États-Unis, pays construit sur l'immigration, ou encore les pays scandinaves ou de la Grande-Bretagne. Les institutions européennes sont attentives à toutes formes de racisme ou de discriminations, notamment dans l'éducation mais, comme l'écrit D. Schnapper, l'universalisme républicain ne servirait-il qu'à masquer la réalité du racisme et des discriminations ?

L'analyse comparative des évaluations PISA montre les limites de ce type de comparaison, dès lors que le poids culturel sur l'usage de tel ou tel marqueur ne permet pas de recueillir certaines données.

En France, les études qui ont été faites jusqu'à présent ont dû utiliser des critères indirects : territoire, patronymes, lieu de naissance, nationalité des parents. Pour leur grande enquête dans l'académie de Bordeaux, G. Felouzis, F. Liot et J. Perroton expliquent la difficulté à mesurer la ségrégation scolaire. Il s'agit soit de se limiter à une approche qualitative, qui permet de formuler des hypothèses, mais qui pêche par trop de généralisation et un manque de mesure des conséquences, soit de construire des indicateurs, tels que ceux définis par Vallet et Caille (cf. le descriptif des « attributs étrangers ») ou encore la classification des prénoms des élèves comme l'ont faite G. Felouzis et ses collègues (Felouzis et al., 2007).

Pour P. Simon et J. Stavo-Debaugue, le modèle français d'intégration, défini au début des années 1990 et qui visait à faciliter l'adaptation des immigrés à la société française, a été requalifié par la nécessité de « restaurer une égalité entre citoyens dégradée par l'expression de préjugés ou de préventions fondées sur une perception de l'origine ethnique ou raciale de certains d'entre eux ». L'absence de *monitoring* statistique (quasi-général en Europe) est la conséquence d'une incohérence due à une approche intégrationniste (réduction des spécificités des « immigrés ») et à une approche égalitaire (comment respecter les différences en évitant des conséquences négatives) (Simon & Stavo-Debaugue, 2004).

□ Voir aussi

- Centre d'analyse stratégique (2006). *Actes du colloque Statistiques «ethniques»*. Paris, 19 octobre 2006.
- Felouzis Georges (2008). « L'usage des catégories ethniques en sociologie ». *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, p. 127-132
- *Éducation et formations* (2007). « Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats », n° 74, avril.
- Amiraux Valérie et Simon Patrick (2006). « There are no minorities here: cultures of scholarship and public debate on immigrants and integration in France ». *International journal of comparative sociology*, vol 47, n°3-4.

Bibliographie

- Bauer Philipp & Riphahn Regina T. (2006). « Education and its intergenerational transmission: Country of Origin – Specific Evidence for Natives and Immigrants from Switzerland ». *Portuguese economic journal*, vol. 5, n° 2, p. 89-110.
- Bautier Élisabeth (2006). « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : Une analyse de pratique intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées ». *Recherche et formation*, n° 51, p. 105-118.
- Blommaert Jan, Creve Lies & Willaert Evita (2006). « On being declared illiterate: Language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium ». *Language and communication*, vol. 26, n° 1, p. 34-54.
- Bouteyre Évelyne (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Dunod.
- Brinbaum Yaël & Kieffer Annick (2005). « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance ». *Éducation et formations*, n° 72, p. 53-75.
- Buisson-Fenet Hélène & Landrier Séverine (2008). « Être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir ». *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 21, p. 67-80.
- Commission européenne (2004). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe : Analyse comparative*. Bruxelles : Eurydice.
- Coradi Vellacott Maja & Wolter Stefan C. (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Crul Maurice & Vermeulen Hans (2004). « Immigration, Education the Turkish Second Generation in Five European Nations: A Comparative Study ». In LIS/Maxwell, *Luxembourg LIS/Maxwell Immigration conference*, Luxembourg.
- Crul Maurice (2005). « Student mentoring among migrant youth: A promising instrument ». *Research Network for Intercultural Interaction and Multicultural Education*.
- Crul Maurice (2005). « How do educational systems integrate? Integration of second-generation Turks in four different institutional settings ». *Harvard University : Radcliffe Institute for Advanced Study*.
- Darmon Muriel (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Demeuse Marc (2005). « Les politiques de discrimination positive dans le monde ». *XYZep*, n° 20, p. I-V.
- Demeuse Marc & Baye Ariane. « Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs européens ». En ligne : <<http://www.prisme-asso.org/IMG/pdf/Demeuse-Baye.pdf>> (consulté le 17 mai 2008).
- Dustmann Christian & Theodoropoulos Nikolaos (2006). *Ethnic Minority Immigrants and their Children in Britain*. London : University college, Centre for research and analysis of migration.
- Felouzis Georges, Liot Françoise & Perroton Joëlle (2007). *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Feyfant Annie (2006). « Formation des élites et ségrégation scolaire ». *Lettre de la VST*, n° 14. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/janvier2006.htm>> (consulté le 28 janvier 2006).
- Field Simon, Kuczera Malgorzata & Pont Beatriz (2007). *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : OCDE.
- Franchi Vijé (2002). « Ethnicisation des rapports entre élèves : Une approche identitaire ». *Ville-école-intégration Enjeux*, n° Hors série n° 6, p. 25-40.
- Franchi Vijé (2004). « Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 137.
- Gausse Marie (2007). « Sorties sans diplôme et inadéquation scolaire ». *Lettre de la VST*, n° 28. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/juin2007.htm>> (consulté le 18 janvier 2008).
- Hébrard Jean (2007). « Combattre la discrimination à l'école ». *Projet*, n° 299.
- Heckmann Friedrich & Bosswick Wolfgang *Integration of migrants: Contribution of local and regional authorities*. Dublin : European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Hirtt Nico (2006). « Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale? », p. 1-29. En ligne : <http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/pisa_immig_fr.pdf> (consulté le 7 mai 2008).
- Jacobs Dirk, Rea Andrea & Hanquinet Laurie (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudoin.
- Jenkins Stephen P., Micklewright John & Schnepf Sylke V. (2006). « Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? ». [Working paper].
- Lahire Bernard (1998). « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse ». *Ville-école-intégration*, n° 114, p. 104-109.
- Lecourbe Anne, Polverini Jérôme & Guérin Jean-Claude (2002). *Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Inspection générale de l'éducation nationale.

- Leseman Paul (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. Paris : OCDE.
- Lorcerie Françoise (2004). *École et appartenances ethniques : Que dit la recherche?* Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Lorcerie Françoise (2003). *L'école et le défi ethnique : Éducation et intégration*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Luciak Mikael (2004). *Migrants, minorities and education: Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European union*. Luxembourg : European Monitoring European communities.
- Ministère de l'Éducation nationale (2004). *Examen thématique de l'équité dans l'éducation : Rapport analytique de pays - France*. Paris : OCDE.
- Mortimore Peter, Field Simon & Pont Beatriz (2005). *Equity in education Thematic review: Norway country note*. Paris : OCDE.
- Nicaise Ides, Esping-Andersen Gosta, Pont Beatriz & Tunstall Pat (2005). *Equity in Education Thematic Review: Sweden country note*. Paris : OCDE.
- Obin Jean-Pierre & Obin-Coulon Annette (1999). *Immigration et intégration*. Paris : Hachette éducation.
- OCDE (2006). *Where immigrants students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris : OCDE.
- OCDE (dir.) (2007). *Perspectives des migrations internationales : SOPEMI - Édition 2007*. Paris : OCDE.
- Opheim Vibeke & Helland Håvard (2002). « L'accès à l'enseignement supérieur fondé sur un apprentissage extrascolaire : L'expérience de la Norvège ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, n° 18, p. 106-122.
- Platt Lucinda (2006). « Moving up? Intergenerational social class mobility in England and Wales and the impact of ethnicity, migration and religious affiliation ». In *Conference on Immigration: Impacts, integration*. London : University college of London.
- Riphahn Regina T. (2003). « Cohort Effects in the Educational Attainment of Second Generation Immigrants in Germany: An Analysis of Census Data ». *Journal of Population Economics*, vol. 16, n° 4, p. 711-737.
- Schiff Claire (2003). *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants : Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire*. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux II, CADIS-LAPSAC.
- Schnapper Dominique (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris : Gallimard.
- Schnapper Dominique (2008). « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique ». *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, p. 133-139.
- Schnepf Sylke Viola (2004). *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*. Bonn : Institute for the Study of Labor (IZA).
- Simon Patrick & Stavo-Debaugé Joan (2004). « Les politiques anti-discriminations et les statistiques : Paramètres d'une incohérence ». *Société contemporaines*, n° 53, p. 57-84.
- Simon Patrick & Amiraux Valérie (2006). « There are no minorities here: Cultures of scholarship and public debate on immigrants and integration in France ». *International journal of comparative sociology*, vol. 47, n° 3-4, p. 191-215.
- Stanat Petra & Christensen Gayle (2006). *Where immigrants students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris : OCDE.
- Teese Richard, Aasen Peter, Field Simon & Pont Beatriz (2006). *Equity in education thematic review: Spain - country note*. Paris : OCDE.
- Thu Dang Kim & Pelleriaux Koen (2006). *Equity in education Thematic review: Country analytical reports - Flanders*. Paris : OCDE.
- Vallet Louis-André & Caille Jean-Paul (1996). « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français : Une étude d'ensemble ». *Éducation et formations*, vol. 4, n° 67, p. 1-153.
- Vallet Louis-André (2004). « La scolarité des enfants immigrés ». In *Colloque, CASNAV, Reims, 24-24 mars 2004*.
- Verdelhan-Bourgade Michèle (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck.
- Viprey Mouna (2002). *L'insertion des jeunes d'origine étrangère*. Paris : Conseil économique et social.
- Zirotti Jean-Pierre (2006). « Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation ». *Cahiers de l'URMIS*, n° 10-11.

Rédactrice : Annie Feyfant

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique, © INRP.

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique
Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93